

Universidade Estadual de Goiás – UEG
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas
e Humanas de Anápolis

ISSN 2176-6800



Revista de Linguística e Teoria Literária ISSN 2176-6800
www.unucseh.ueg.br/vialitterae

EXPEDIENTE

Universidade Estadual de Goiás – UEG

Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis
Curso de Letras

Reitor

Luiz Antônio Arantes

Vice-Reitora

Eliana Maria França Carneiro

Pró-Reitora de Graduação

Maria Elizete de Azevedo Fayad

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Harlen Inácio dos Santos

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Danusia Arantes F. Batista Oliveira

Coordenação de Projetos e Publicações

Carla Conti de Freitas

Diretor da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis

Marcelo José Moreira

Coordenação do Curso de Letras

Gláucia Vieira Cândido

Ficha Catalográfica

M18p Via Litterae – Revista [online] de Linguística e Teoria Literária. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Curso de Letras, 2009-

Semestral
v.3, n.1, jan./jun. 2011
ISSN 2176-6800

1.Linguística 2.Teoria da literatura 3.Crítica literária 4.UEG/UnUCSEH – Periódicos.

CDU:81+82(051)

Ficha catalográfica elaborada por Aparecida Marta de Jesus CRB1/2385

EQUIPE TÉCNICA

Analista de Sistemas

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa

Os autores

Normalização e preparação dos originais

Marco Antônio Rosa Machado

Editoração eletrônica

Adriana da Costa Almeida
Marco Antônio Rosa Machado

ENDEREÇO:

Via Litterae – Revista [online] de Linguística e Teoria Literária
Av. Juscelino Kubitschek, 146, Bairro Jundiá, CEP 75110-390, Anápolis – GO, Brasil
Fone: (55 62) 3328-1128 - E-mail: via.litterae@ueg.br
Home page: www.unucseh.ueg.br/vialitterae

EQUIPE EDITORIAL:

Editor Responsável

Marco Antônio Rosa Machado (UEG)

Editores Executivos

Ariovaldo Lopes Pereira (UEG)
Débora Cristina Santos e Silva (UEG)
Ewerton de Freitas Ignácio (UEG)
Gláucia Vieira Cândido (UEG)
Ravel Giordano Paz (UEG)

Conselho Editorial

Alexandre Ferreira da Costa (UFG)	Lucielena Mendonça de Lima (UFG)
Angel Humberto Corbera Mori (UNICAMP)	Marcel Vejmelka (Universidade Joahnnes Gutenberg - Mainz - Alemanha)
Antônia Alves Pereira (UFPA)	Maria de Lourdes Paniago (UFG)
Antonio Corbacho Quintela (UFG)	Mariana de Souza Garcia (UFMS)
Augusto César Luitgards Moura Filho (UnB)	Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA)
Barbra do Rosário Sabota Silva (UEG/CEPAE-UFG)	Nilson Pereira de Carvalho (UFRPE)
Célia Sebastiana da Silva (CEPAE-UFG)	Oto Araújo Vale (UFSCar)
Divino José Pinto (PUC-GO/UEG)	Pedro Alexandre da Cunha Reis (Universidade Fernando Pessoa - Porto - Portugal)
Eliane Carolina de Oliveira (UFG)	Ravel Giordano F L Paz (UEG)
Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale (UFSCar)	Renato Cabral Rezende (UnB)
Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)	Roosevelt Araújo da Rocha Júnior (UFPR)
Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS)	Rosane Rocha Pessoa (UFG)
Jamesson Buarque de Souza (UFG)	Rui Manoel Ferreira Leite Soutelo Torres (Universidade Fernando Pessoa - Porto - Portugal)
Jeni Silva Turazza (PUC-SP)	Simone Azevedo Floripi (UFU)
José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)	Ulysses Rocha Filho (UFG)
Kênia Mara Freitas Siqueira (UEG)	Válmi Hatje-Faggion (UnB)
Leosmar Aparecido da Silva (UFG)	
Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)	

INDEXADORES



Qualis B5 – Letras e Linguística

Qualis B5 – Educação



**Elektronische Zeitschriftenbibliothek
Max Planck Society**

**Sumários.org Sumários de Revistas
Brasileiras**

A revista Via Litterae é uma publicação eletrônica semestral do Curso de Letras da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas de Anápolis – Universidade Estadual de Goiás.

A revisão de português e a tradução e/ou revisão de língua estrangeira são de responsabilidade dos autores dos artigos.

O conteúdo dos artigos publicados na Via Litterae manifesta os pontos de vista e opiniões de seus respectivos autores. Toda e qualquer informação vinculada nos artigos publicados na revista é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

SUMÁRIO

Apresentação	
Os Editores	1-4

LINGUÍSTICA

Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa	
Bianca Costa Rodrigues (CBG)	5-21
Marinalva Pires dos Santos Rocha (SEG)	
Rejane Maria Gonçalves (Unitins)	
A modalização como estratégia semântico-argumentativa no gênero textual/discursivo Memorando	
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/CNPq)	23-42
Kátia Regina de Almeida Gonçalves (UFPB/CNPq)	
Lei Maria da Penha: um estudo de texto na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo	
Janete Maria De Conto (UFSM/IFFarroupilha)	43-60
Educação linguística e repertórios culturais da sociedade contemporânea	
Jeni Silva Turazza (IP-PUC-SP)	61-80
Dieli Vesaro Palma (IP-PUC-SP)	
Propostas para o ensino da produção de textos em livros didáticos: a escolarização da Língua Portuguesa	
Mariana Queiroga Tabosa (UFMG)	81-98
Alçamento das vogais médias pretônicas na cidade de Ouro Branco-MG	
Melina Rezende Dias (UFMG/Fac. SENAI)	99-110
Anne Dacier, a tradutora francesa dos clássicos gregos e latinos	
Narceli Piucco (UFSC)	111-124

TEORIA LITERÁRIA

Narrar ou não narrar. Caio Fernando Abreu: o sujeito e o não-dito do discurso da AIDS em <i>Onde andar</i> Dulce Veiga?	
Carlos André Ferreira (UNICAMP)	125-134
Processo de expurgo dos elementos folhetinescos residuais na obra de Aluísio Azevedo	
Cassio Dandoro Castilho Ferreira (UFPR)	135-144
Aspectos iniciais da trajetória literária de João Antônio	
Clara Ávila Ornellas (UNESP – Assis)	145-159
Para além da Campa (ou a morte do autor e a artimanha machadiana em <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>)	
Dirceu Magri (USP)	161-175
A <i>flânerie</i> na cidade globalizada, em <i>Passaporte</i>, de Fernando Bonassi	
Glauber Costa Fernandes (UESC-BA)	177-183
Cláudio do Carmo (UESC-BA)	
Por amor à Santa Fé: a cidade medieval no contexto de <i>O continente</i> e a origem da família Terra-Cambará	
Laurene Veras (UFRGS)	185-194
O existencialismo, o fantástico e as rupturas da cena num drama português moderno	
Milca Tscherne (UNESP – Araraquara)	195-207
Sobre os Autores deste número	209-210

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos à comunidade acadêmica mais um número da revista *Via Litterae*. É mais uma vez, agradecemos aos nossos colaboradores pelos excelentes trabalhos que nos enviaram, o que tornou possível mantermos a qualidade desta publicação. Agradecemos, ainda, aos membros do Conselho Editorial e a todos os pareceristas que deram sua contribuição para com nosso periódico.

Na seção destinada à área de Linguística, são socializados importantes trabalhos sobre assuntos variados que versam sobre temas como o ensino de língua materna e de língua estrangeira, gênero textual/discursivo, interacionismo sociodiscursivo, variação linguística e tradução, de autores de diferentes instituições brasileiras.

O primeiro artigo, intitulado *Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa*, apresenta uma interessante discussão acerca das práticas de avaliação em língua inglesa, a partir de resultados de pesquisa conduzida em uma escola de ensino fundamental da cidade de Bela Vista de Goiás. As autoras Bianca Costa Rodrigues, Marinalva Pires dos Santos Rocha e Rejane Maria Gonçalves estabelecem a relação entre os pressupostos teóricos e a prática docente de uma professora, na busca de identificar sua prática avaliativa.

O trabalho que segue tem como título *A modalização como estratégia semântico-argumentativa no gênero textual/discursivo memorando* e foi produzido por Erivaldo Pereira do Nascimento e Kátia Regina de Almeida Gonçalves. Trata-se de um estudo instigante e salutar que busca, com base na Teoria da Argumentação na Língua e nos princípios da modalização, analisar e descrever a estrutura e o funcionamento argumentativo dos modalizadores do gênero “memorando”, a partir de um corpus composto por documentos coletados no Ministério da Defesa e na Universidade Federal da Paraíba. As análises realizadas nesses documentos evidenciam as estratégias argumentativas empregadas pelos locutores para persuadir os interlocutores, a fim de interferir nas suas ações.

O texto apresentado por Janete Maria De Conto se intitula *Lei Maria da Penha: um estudo de texto na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo* e, conforme o título sugere, faz uma interpretação do agir humano prescrito na Lei 11.340, conhecida como *Lei Maria da Penha*, a partir da base teórica e metodológica que fundamenta o Interacionismo Sociodiscursivo. O estudo é atual e muito bem conduzido pela autora, a qual esclarece que a violência familiar e doméstica presente nas relações entre homem e mulher são organizadas e estabilizadas pela explicitação de normas legitimadas pelo texto da lei em questão.

O Projeto Pedagógico orientador e ordenador de propostas didáticas a serem planificadas pelos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Brasil é discutido de forma precisa e clara no artigo de Jeni S. Turazza e Dieli Vesaro Palma intitulado *Educação linguística e repertórios culturais da sociedade contemporânea*. Sendo parte de uma pesquisa mais ampla, o estudo enfoca os objetivos definidos no Projeto e como os professores são preparados para cumpri-los. Assim, aspectos políticos e científicos da formação de professores de língua materna são trazidos à baila, na busca de se compreender os empecilhos para a implementação de ações de complementação de propostas didáticas como aquelas presentes no Projeto Pedagógico em questão.

Mariana Queiroga Tabosa buscou em referenciais da Educação e da Linguística a base teórica para analisar atividades de produção escrita em três volumes de livros didáticos de língua portuguesa em seu texto *Propostas para o ensino da produção de textos em livros didáticos: a escolarização da língua portuguesa*. O estudo é bem delineado e tem como objetivo discutir o processo de escolarização da língua portuguesa nesses manuais, o qual, segundo os resultados da investigação, ocorre a partir de três concepções de língua que se coadunam e se inter-relacionam em diferentes instâncias curriculares.

O artigo seguinte – *Alçamento das vogais médias pretônicas na cidade de Ouro Branco-MG* – apresenta relato de pesquisa no campo da sociolinguística em que a autora, Melina Rezende Dias lança mão dos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança para analisar a ocorrência de fatores linguísticos na produção de falantes selecionados segundo critérios de sexo e faixa etária. O estudo possui inegável relevância e seus resultados certamente ajudam a compreender aspectos da produção linguística da comunidade discursiva investigada.

Finalmente, a vida e obra da tradutora e escritora Anne Dacier é relatada de uma maneira clara e surpreendente por Narceli Piucco em seu texto intitulado *Anne Dacier, a tradutora francesa dos clássicos gregos e latinos*. Através da tradução para o português de parte do prefácio da obra francesa *Les comédies de Terence*, a autora exemplifica algumas estratégias e escolhas tradutórias de Anne em seu trabalho de tradução dos clássicos gregos *Iliada e Odisséia* e latinos *Plauto e Terêncio*, as quais foram registradas pela estudiosa em prefácios e notas.

Os ensaios desse número relativos à Teoria Literária guardam a característica comum de tratarem todos de “leituras de narrativas”, uma vez que trazem à luz diversas propostas de análise e interpretação teórico-críticas a respeito de narrativas de ficção, sobretudo no âmbito das produções que anteciparam as escolhas retóricas da ficção moderna e contemporânea. Tal movimento crítico se justifica pela natureza emblemática dessas produções no que concerne à definição dos contornos e à ruptura dos paradigmas de certos tópicos essenciais do gênero narrativo, a exemplo do narrador, do personagem, do espaço e do tempo.

No primeiro ensaio, intitulado *Narrar ou não narrar – Caio Fernando Abreu: o sujeito e o não-dito do discurso da AIDS em “Onde andaré Dulce Veiga?”*, Carlos André Ferreira discute esse romance de Abreu, focando a questão do discurso da AIDS e seus não-ditos, bem como a questão do sujeito da narrativa. Considerando

o contexto social e histórico em torno da AIDS nos anos 1980, período em que se passa o enredo do romance, o estudo se pauta no questionamento de como a doença é construída ao longo da obra. Neste ensaio, o período do sucesso da cantora e a própria figura de Dulce Veiga são identificados com a Era do Rádio, com todo o seu glamour. Por meio da reconstituição de um personagem em sua época, o articulista demonstra que a doença se apresenta, de forma velada, em meio aos sentidos de destruição perceptíveis pelos elementos espaço-temporais presentes na narrativa e em meio aos efeitos da decadência que a narrativa sugere.

O segundo texto da coletânea apresenta o *Processo de expurgo dos elementos folhetinescos residuais na obra de Aluísio Azevedo*. O artigo de Cassio Dandoro Castilho Ferreira observa os elementos folhetinescos presentes no romance *O Mulato* (1881), de Aluísio Azevedo. Para isso, propõe uma análise mais detalhada do primeiro romance do autor, *Uma Lágrima de Mulher* (1879), que surge como paradigma dos elementos típicos de um folhetim, na obra do escritor maranhense. O articulista defende a tese de que as concepções presentes neste primeiro romance deixariam resquícios folhetinescos nas obras posteriores de Aluísio Azevedo, mesmo após uma tentativa de expurgá-los, no esforço de filiação à concepção estética do Naturalismo. Para o ensaísta, embora Aluísio Azevedo tivesse conseguido eliminar esses elementos em sua obra máxima, *O Cortiço* (1890), o mesmo não acontece em *O Mulato*, mesmo depois de sua rescrita, em 1889.

O texto de Clara Ávila Ornellas, *Aspectos iniciais da trajetória literária de João Antônio*, apresenta dados biobibliográficos da trajetória literária de João Antônio, desde sua infância até o lançamento de seu primeiro livro, *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963). Neste ensaio, destacam-se suas primeiras leituras, o convívio com o universo suburbano de São Paulo e com os autores fundamentais na formação do universo estético do ficcionista. A recepção de sua primeira obra é focalizada a partir dos posicionamentos dos críticos coetâneos, publicados na imprensa, numa revisão crítica pertinente da própria ensaísta.

Outro ensaio interessante é *Para além da Campa (ou a morte do autor e a artimanha machadiana em Memórias Póstumas de Brás Cubas)*, no qual Dirceu Magri reflete sobre as propostas da crítica quanto à interpretação da morte do autor, tendo enquanto *corpus* de análise as *Memórias póstumas machadianas*. Assim, a partir do olhar de Meyer a desnudar o *homem subterrâneo* machadiano – que se (re)vela sob a máscara de Cubas, na tentativa de mostrar o subterfúgio inconfesso do autor – o ensaísta chega às formulações de Barthes e Foucault, na perspectiva da noção do desaparecimento do *eu*, professado por Mallarmé e por Blanchot.

Na mesma ênfase de “leituras de narrativas”, o ensaio de Glauber Costa Fernandes e Cláudio do Carmo realiza uma *Flânerie na cidade globalizada, em “Passaporte”, de Fernando Bonassi*. Esse estudo discute a representação de Cidade na obra *Passaporte* (2001), de Fernando Bonassi, situando-a no contexto da modernidade tardia. Nestas circunstâncias, o articulista defende que, nos textos de Bonassi, configura-se a imagem do *flâneur* baudelairiano, mergulhado na experiência urbana da cidade moderna, que já não possui fronteiras. Por extensão, a *flâneirie* bonassiana consiste em percorrer diversas “cidades”, na tentativa de captar

alguma representação, seguindo fragmentos urbanos, além de rastros dos sintomas do capitalismo deixados por todo o mundo globalizado.

No artigo *Por amor à Santa Fé: a cidade medieval no contexto de “O continente” e a origem da família Terra-Cambará*, Laurene Veras propõe uma reflexão acerca das semelhanças entre a cidade de Santa Fé, em sua formação, conforme descrita por Érico Veríssimo nos dois primeiros tomos de *O tempo e o vento*, e a cidade medieval, apresentada por Jacques Le Goff, em *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. Para isso, o ensaísta parte do pressuposto de que a cidade, desde seus primórdios, tem sido um pólo de atração para as famílias e peregrinos que decidem abandonar o nomadismo, em busca de proteção. Para tanto, o artigo se concentra nos episódios *Ana Terra* e *Um certo capitão Rodrigo*, os quais abarcam o período em que o vilarejo de Santa Fé é edificado, à semelhança dos processos geracionais da cidade medieval, guardadas as diferenças oriundas do evidente anacronismo histórico do período americano, romanceado por Veríssimo, em relação ao da formação da cidade medieval europeia.

Encerrando o ciclo de nossas leituras, *O existencialismo, o fantástico e as rupturas da cena num drama português moderno*, de Milca Tscherne, propõe a análise da peça *Condenados à vida*, de Luiz Francisco Rebello, considerando o existencialismo e o fantástico como elementos promotores de descontinuidades cênicas e que, portanto, exigem a presença do épico no drama para organizar a unidade dramática. Em seu ensaio, a autora aborda um dos tópicos mais interessantes da teoria, o da intersecção entre gêneros, o que pode gerar um tal nível de intermediação que provoca o aparecimento dos chamados “gêneros híbridos”, entre os meandros da ficção e do teatro, da poesia e da narração.

Esperamos que nossos leitores tirem proveito deste exemplar da *Via Litterae* e que as reflexões aqui reproduzidas possam contribuir para o enriquecimento do campo teórico-científico da área de Letras no âmbito do ensino e da pesquisa linguística e literária.

Boa leitura a todos!

Os editores.

Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa

A look at the evaluation practice in English Language

Bianca Costa Rodrigues*, **Marinalva Pires dos Santos Rocha****, **Rejane Maria Gonçalves*****

Colégio Batista Goiano, **Secretaria de Educação de Goiás, *Universidade Federal do Tocantins*

Resumo: Este artigo objetiva discutir a avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa. Para isso, apresenta conceito, histórico, abordagens, funções e alguns instrumentos, para posteriormente verificar a prática avaliativa de uma professora de Língua Inglesa do ensino fundamental segunda fase na rede estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás. Por meio de uma pesquisa qualitativa descritiva, buscou-se identificar quais são os instrumentos utilizados pela docente, o peso que cada um representa na nota final e qual a atitude da docente após o resultado dos instrumentos avaliativos por ela utilizados, bem como a(s) teoria(s) que subjaz(em) a sua prática. A análise dos dados coletados revela que a professora é consciente do caráter processual da avaliação e sua prática avaliativa possui traços ora da abordagem tradicional, ora da abordagem comunicativa.

Palavras-chave: Avaliação. Instrumentos avaliativos. Prática avaliativa.

Abstract: This article aims at discussing the evaluation of the teaching-learning process of the English Language. For that, we present its concept, history, approaches, functions and some instruments in order to verify the practice of a teacher of English Language of the *Ensino Fundamental Segunda. Fase* in the city of Bela Vista de Goiás. Through a descriptive qualitative research, it tries to identify what instruments are used by the teacher, the weight that each one has in the final note and what attitude the teacher has after the evaluating results of the instruments used by her, as well as the theories that are in her practice. The analysis of the collected data reveals that the teacher is conscious of the procedural character of the evaluation and her evaluating practice has characteristics both from the traditional approach and from communicative approach.

Keywords: Evaluation. Evaluating instruments. Evaluating practice.

Introdução

Numa época em que quase tudo está sujeito a processos avaliativos, discutir as dimensões da avaliação do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no ensino fundamental segunda fase pode até parecer mera repetição. Afinal, muitos são os pesquisadores e professores que debatem insistentemente quais os melhores métodos e mecanismos de avaliação da aprendizagem (HAYDT, 1995; HOFFMAN, 1996; LOPES, 2000, 2002; LUCKESI, 2005; SCARAMUCCI, 1997, entre outros). Mas, se ainda há dúvidas e hesitações no que tange ao aspecto avaliativo, é sinal de que é preciso explorar mais esta área a fim de que tais lacunas possam ser preenchidas e, conseqüentemente, mudanças significativas possam ser alcançadas.

A presente pesquisa tem como objetivo geral verificar como é a prática avaliativa de uma professora de Língua Inglesa do ensino fundamental segunda fase na rede estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás. Para alcançar tal objetivo, uma pesquisa qualitativa descritiva foi realizada tendo como instrumentos de coleta de dados conversas informais, atividades avaliativas e um questionário dividido em três partes: a primeira é responsável por traçar o perfil da professora de língua estrangeira participante do estudo, a segunda por identificar a concepção da professora do que é ensino e aprendizagem e avaliação de Língua Inglesa e a terceira, pelo tratamento dado aos instrumentos de avaliação utilizados por parte desta professora.

O que nos motivou a realizar esta pesquisa foi o fato de que nem sempre a prática avaliativa recebe atenção devida por alguns professores por não ser considerada como parte do processo de ensino e aprendizagem, capaz de direcionar todo o trabalho docente. Assim, acreditamos que buscar identificar as crenças de uma professora sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como o de avaliação, é de suma importância para compreendermos a sua prática.

Inicialmente apresentamos uma revisão de literatura de avaliação buscando abranger conceito, abordagens, funções e instrumentos avaliativos. Em seguida, tem-se a metodologia adotada, bem como a análise e a discussão dos dados obtidos. O trabalho encerra-se com algumas considerações finais feitas acerca da avaliação do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no ensino fundamental tendo em vista o que foi discutido nas etapas anteriores e algumas sugestões que visam possibilitar o desenvolvimento reflexivo a respeito do assunto abordado.

1. Referencial Teórico

Nesta seção, discutiremos o processo avaliativo de língua inglesa. Para isso, apresentaremos: conceito de avaliação; breve histórico da avaliação no ensino de língua estrangeira; abordagens tradicional e comunicativa; crenças; funções da avaliação; e, por último, instrumentos de avaliação.

1.1 Conceito de avaliação

O ato de avaliar faz parte de nossas vidas indubitavelmente. Avaliar, em quaisquer áreas, é um fator que gera grande preocupação e inquietação no ser humano. Justamente por isso é que o sistema educacional deve se incumbir de desmistificar o papel da avaliação.

Luckesi (2005, p. 21) afirma que “a nossa prática educativa se pauta por uma *pedagogia do exame*”. Essa pode ser entendida como uma prática escolar voltada para *treinar* o aluno na resolução de provas, como a de vestibular, por exemplo. Assim, a atenção é dada ao resultado final de promoção ou não, desconsiderando-se o processo de ensino e aprendizagem.

Alguns professores têm valores educacionais, políticos, sociais e morais baseados em suas experiências anteriores. Esses valores podem influenciá-los em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na elaboração de atividades avaliativas de Língua Inglesa revelando, assim, sua abordagem de ensino e aprendizagem. Professores que queiram demonstrar sua “responsabilidade e competência” no trabalho podem elaborar testes que, como afirma Perrenoud em entrevista concedida ao site Educacional em janeiro de 2004, servem para eliminar as questões que todo mundo sabe responder. E há também, ao contrário, alguns professores que gostam de facilitar seu próprio trabalho e, para isso, avaliam seus alunos de modo que todos possam passar de ano. Algumas atividades extras, que demonstram ter pouca ou nenhuma relação com o aprendizado dos alunos, valem pontos. A escola e os pais ficam satisfeitos mesmo se o progresso do aluno não foi realmente satisfatório e/ou comprovado, preocupando-se com as notas.

Então, nos questionamos: será que quando o aluno tem notas (muito) altas, isso significa que houve realmente aprendizagem satisfatória? Por outro lado, aquele aluno cujas notas foram baixas pouco ou nada assimilou/aprendeu? Para responder a essas perguntas, é necessário primeiro entender o real conceito de avaliação.

Segundo Haydt (1995), o ato de avaliar durante várias décadas foi entendido como sinônimo de medir, representar por meio de números o quanto o aluno aprendeu. Entretanto, tal abordagem passou a ser questionada quanto a sua confiabilidade, pois se concluiu que nem todos os aspectos podem ser medidos.

É justamente no ambiente escolar onde mais “sofremos” com o peso da avaliação e suas conseqüências. A avaliação da aprendizagem é um dos aspectos mais críticos do trabalho do educador com seus alunos, dada sua importância e complexidade, independentemente do nível de escolarização em que estes se encontram, seja no ensino fundamental, ensino médio ou superior. Isso ocorre porque a sociedade, a instituição escolar e o docente vivem a cultura da nota. Conforme Luckesi (2005, p. 24), “as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor quanto pelos alunos. [...] É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar.”

De acordo com os PCNs (1997, p. 52), “[a] avaliação, ao não se restringir ao

julgamento sobre sucessos e fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.” Vendo por este ângulo, a avaliação se torna uma ferramenta de grande auxílio ao professor e ao próprio aluno, ao invés de ser vista erroneamente como instrumento de “tortura” e/ou de disciplina. Desta forma, a avaliação não é uma ameaça para o aluno, mas um apoio para ele próprio, podendo então ser entendida como elemento integrador entre a aprendizagem do aluno e as condições oferecidas para que isso aconteça.

Melchior (1998, p. 43) afirma que “a avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua situação no processo de ensino e aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias”. Obviamente torna-se necessária, a partir de tal resultado, uma reflexão do professor seguida de providências a serem tomadas com o intuito de melhorar suas ações em sala de aula.

O pedagogo Luckesi (2005) divide o avaliar em basicamente três etapas. São elas:

- conhecer o nível de desempenho do aluno;
- comparar a realidade do aluno com o que é considerado importante no processo educativo, e
- tomar as decisões necessárias para alcançar os resultados esperados.

A prática tradicional da ação avaliativa com garantia de um ensino de qualidade fragmenta o conhecimento impedindo uma reflexão conjunta entre professores e alunos. Both (2005, p. 8) afirma que “em vez de fragmentar, é preciso incentivar a interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem onde cada um tem algo a ensinar para o outro, sendo a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes”. Nesse sentido, o autor propõe uma reflexão para se manter a qualidade do ensino, observando e cuidando para que, mesmo de forma inconsciente, o autoritarismo e a arbitrariedade não prevaleçam. Assim, é preciso que o professor estabeleça metas para seu trabalho docente que sejam as mais claras e operacionais possíveis. Desta forma, como ditam os PCNs, o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível ao seu aluno atribuir e produzir significados, meta principal do ato de linguagem.

A avaliação deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo para tomada de consciência, para mudar quando necessário, objetivando reverter, reconsiderar, redimensionar a ação e sua direção servindo, assim, como um diagnóstico auxiliar no planejamento das aulas. Isto significa dizer que toda atividade discente é passível da avaliação (SCARAMUCCI, 1997).

Ademais, se a nota não é satisfatória, isso não significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade. Deve-se considerar que houve ponto de partida e ponto de chegada e que, durante esse processo, houve reflexões e transformações na opinião do aluno. No final, cada um não é como era no início. Entende-se isso então como ganho e progresso.

1.2 Breve histórico da avaliação no ensino de língua estrangeira

Três momentos podem ser identificados no percurso histórico da avaliação de Língua Estrangeira (doravante LE): o Pré-científico, o Psicométrico-estruturalista e o Sociolinguístico-integrativo.

O pré-científico (início dos anos 50) pode ser entendido como um período em que a LE estudada nas escolas não era considerada como componente curricular, mas apenas como um meio de adquirir a cultura da elite. Assim, os professores elaboravam seus testes de acordo com o que achavam “que constituía um bom ensino e uma boa avaliação” (SILVA, 2004, p. 33). Baseadas na abordagem tradicional da gramática-tradução, as avaliações buscavam verificar apenas a aquisição de regras gramaticais e de vocabulário.

O segundo momento – psicométrico-estruturalista – data do início dos anos 50 ao final dos anos 60. Por ser compreendida como uma combinação da linguística estrutural e da psicologia behaviorista, como afirma Silva (2004, apud BROWN, 1994), a avaliação agora precisa ser mais elaborada, preocupando-se com os componentes gramatical, lexical e fonológico. Busca-se uma comprovação empírica dos resultados que atendam aos novos critérios de confiabilidade (é confiável se há certa similaridade nas notas obtidas) e validade (amostra significativa das habilidades linguísticas).

O terceiro e último momento, nomeado sociolinguístico-integrativo, aparece no final da década de 60 como uma tentativa de sanar as lacunas deixadas na avaliação de LE pelos períodos anteriores. Assim sendo, como acrescenta Silva (2004), os métodos indiretos (múltipla escolha) cederam lugar para exercícios focados em tarefas que pudessem fornecer ao professor informações do que os discentes seriam capazes de fazer utilizando a língua alvo. O início desse período é marcado por dúvidas do que significa comunicar-se de maneira adequada.

1.3 Abordagem tradicional *versus* abordagem comunicativa

A abordagem de um professor geralmente aparece quando ele conceitua língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem e avaliação. Muitos profissionais da área de ensino de línguas acreditam ser abordagem a *alma do professor*, as crenças e os conceitos construídos por meio de suas experiências de ensino e aprendizagem de línguas. Tal conceito aqui proposto é confirmado por Almeida Filho (1990, p. 1): “[p]or abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. Desta forma, entende-se tudo o que um professor faz na sala de aula – atividades, postura, decisões – como o reflexo de sua abordagem.

De acordo com Mello (2000), são duas as abordagens de ensino: a

gramatical e a *comunicativa*. A primeira considera a língua como um sistema de formas organizadas que obedece a um número limitado de regras estruturais. Assim, o ensino é entendido como a aprendizagem de tal sistema por meio de memorização de vocabulário, leitura e tradução de textos ditos literários e do estudo de regras gramaticais da língua. Tudo isso orientado pelo professor, o único detentor de conhecimento na sala de aula, sendo, portanto, a autoridade nesse espaço.

A *abordagem comunicativa*, por sua vez, é quase que o oposto da *abordagem gramatical*. Aqui a língua é considerada como um sistema para comunicação social. O professor é visto como um facilitador da aprendizagem que considera a bagagem de conhecimento trazida pelo aluno para a sala de aula. O estudo de regras não desaparece, mas vai para um segundo plano, cedendo espaço para situações reais e significativas construídas por meio da interação entre alunos e professor. Enquanto que na *abordagem gramatical* o aluno é um participante passivo (não são considerados aspectos psico-sociais), aqui ele é ativo, colaborador e responsável pela sua aprendizagem; além de ter seus valores, crenças e individualidade respeitados (SOUZA, 2003).

De acordo com Lopes (2000, p. 116),

A única diferença necessária entre o ensino e a avaliação, dentro do paradigma comunicativo, é, segundo Weir (1990), a quantidade de ajuda que o aprendiz recebe do professor e de seus colegas. A ajuda que acontece normalmente na sala de aula não ocorre na hora do teste, por questões de confiabilidade dos resultados. Assim, o teste comunicativo deve ser visto como um estágio intermediário entre a sala de aula e situações futuras reais, nas quais o aprendiz terá que usar a língua alvo.

Desta forma, todas as características de um ensino comunicativo, exceto o fator ajuda, podem ser consideradas para uma avaliação comunicativa: mostrar se um candidato pode ou não desempenhar um conjunto de atividades, preferir meios de avaliação qualitativos a quantitativos, estar subordinada à validade em vez da fidedignidade, entre outros (LOPES, 2000).

1.4 Crenças

O construto teórico de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas tem ganhado força dentro e fora do país nas últimas décadas graças a inúmeras pesquisas realizadas e trabalhos publicados. Para Barcelos (2006), isso tem permitido que tal processo avance significativamente uma vez que é possível compreender por que determinado professor, por exemplo, ensina o que ensina e a maneira como o faz.

Mas, qual seria o conceito de crenças? De acordo com Coelho (2006, p.

128), “[a]s crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. Assim, são elas que direcionam todo o trabalho do professor, desde o planejamento das aulas até a correção dos instrumentos avaliativos e após também. As decisões do professor são tomadas tendo por base aquilo em que ele acredita que dará certo, ou que será o certo a fazer naquele determinado contexto.

Barcelos (2006) afirma que a relação entre crenças e ação é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, as crenças podem influenciar a ação do indivíduo ou podem ser influenciadas por esta ou, ainda, se influenciarem mutuamente. Ela acrescenta que as crenças não são solidamente imutáveis, tal qual a prática do professor. As transformações decorrem de experiências e reflexões do indivíduo. Coelho (2006) ressalta que as crenças “são parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e pelos efeitos dessas ações em sala de aula” (p. 128).

Em se tratando de avaliação de língua inglesa, o tipo de instrumento utilizado para avaliar, a elaboração deste, bem como sua correção e seu *feedback* dar-se-ão segundo as crenças do professor e poderão ser alteradas a qualquer momento e infinitas vezes.

Todavia, não podemos pensar que somente o professor possui crenças. O aluno também as possui e, por isso, a sua aprendizagem está estritamente ligada às suas crenças. A maneira como o aluno se comporta ao ouvir a palavra avaliação, como ele se prepara para realizá-la, como ele a faz e como age depois está condicionada às crenças que possui sobre isso.

Ao ter conhecimento sobre o que são crenças e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, o professor de língua inglesa poderá certamente direcionar melhor seu trabalho docente em todos os âmbitos (planejamento, execução, avaliação, reflexão, replanejamento etc). Assim sendo, muitos problemas poderão ser amenizados e talvez até resolvidos (BARCELOS, 2004).

1.5 As funções da avaliação

A avaliação possui basicamente três funções:

- diagnóstica – segundo Miras e Solé (1996), essa classificação de avaliação oferece informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem. A avaliação diagnóstica objetiva averiguar a posição do aluno em face de novas aprendizagens que lhe serão propostas e de aprendizagens anteriores que servem de base àquelas;
- formativa - segundo Haydt (1995), é por meio desse tipo de avaliação que o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, o que pode significar um estímulo para o próprio aluno. Este mecanismo permite que o professor detecte e identifique possíveis deficiências na forma de ensinar, e modifique

algo se for necessário, visando aperfeiçoá-la;

- somativa – segundo Miras e Solé (1996), esta determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite emitir uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto.

De acordo com Pellegrini (2003, p. 27), “[a] avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. Ela prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes”. E ainda acrescenta que “a avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam – como no caso do vestibular ou de outros concursos. A formativa é muito mais adequada ao dia-a-dia da sala de aula”. Desta forma, pode-se dizer que os três tipos de avaliação supracitados são importantes e necessários, todavia devem ser usados no momento certo segundo sua função.

1.6 Instrumentos de avaliação

Por instrumentos de avaliação compreendemos os recursos usados cuja finalidade é coletar e registrar os dados inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Com base em Herculano (2001), sugerimos uma tabela cujo propósito é mostrar, de maneira prática e objetiva, os tipos de instrumentos de avaliação mais conhecidos, bem como a natureza e função destes.

Quadro 1: Natureza e função dos tipos de instrumentos avaliativos		
Tipos de instrumentos de avaliação	Natureza	Função
Prova escrita objetiva	Questões diretas que possuem apenas uma resposta correta	Avaliar o quanto o aluno apreendeu dos dados singulares e específicos do conteúdo.
Prova escrita discursiva	Questões indiretas com uma maior flexibilidade nas respostas	Avaliar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las.
Prova escrita mesclada (objetiva e discursiva)	Questões diretas e indiretas (já descritas anteriormente)	Avaliar tanto a aquisição de dados singulares quanto a capacidade de formular ideias e redigi-las.
Prova oral	Questões diretas e/ou indiretas feitas oralmente	Verificar a capacidade de compreensão e produção oral.

Ditado	Questões diretas	Verificar a compreensão oral e ortografia.
Produção textual	Questões indiretas	Avaliar a capacidade de expressão, interpretação e organização na produção textual.
Trabalho individual	Atividades de naturezas diversas realizadas individualmente	Avaliar a capacidade individual do aluno de compreensão, elaboração e organização de ideias.
Trabalho em grupo	Atividades de naturezas diversas realizadas coletivamente	Avaliar a capacidade de compreensão, elaboração e organização de ideias por meio da socialização.
Seminário	Exposição oral para um público utilizando a fala e possíveis materiais de apoio para explanação do assunto	Avaliar a capacidade de expor oralmente um conteúdo/assunto para um determinado público.
Participação/conceito	Análise feita pelo professor da participação do aluno nas atividades propostas	Avaliar a participação do aluno nas atividades propostas.
Auto-avaliação	Análise oral ou escrita que o aluno faz do seu próprio processo de aprendizagem	Permitir ao aluno se auto-avaliar julgando seu processo de aprendizagem e percebendo os pontos positivos e negativos.

Fonte: Herculano, 2001.

Como nos mostra o quadro 1, vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar o processo de ensino e aprendizagem tanto de forma diagnóstica, quanto formativa e somativa. Todavia, quaisquer que sejam os instrumentos escolhidos, o professor deve observar cuidadosamente para qual função da avaliação, pré-estabelecida pelo docente, eles foram selecionados.

2. Metodologia

Nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa, os objetivos, a participante, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados.

2.1 A Pesquisa

O presente artigo se deu a partir de uma pesquisa qualitativa descritiva realizada com uma professora de Língua Inglesa no ensino fundamental 2ª. fase numa escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás. Os

dados desta pesquisa foram coletados entre Abril e Maio de 2007, por meio de aplicação de questionário, análise de atividades avaliativas e conversas informais com a professora. A pesquisa também apresenta um caráter exploratório, uma vez que visa a obter maior conhecimento sobre o assunto por meio de levantamento bibliográfico.

De acordo com Minayo (1993, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural como a principal fonte de dados. O objetivo do pesquisador é o de descrever os dados o quanto for possível e, intuitivamente, considerar como as pessoas interpretam as coisas e a vida. Este tipo de pesquisa focaliza a realidade, algo que não pode ser quantificado (pode até apresentar alguns números, mas esta não é a sua principal ferramenta-norteadora), já que considera o significado, as razões e as atitudes dos seres envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, considera a ação do participante como um dos elementos fundamentais na relação com o mundo real.

2.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é o de verificar a prática avaliativa de uma professora de Língua Inglesa no ensino fundamental segunda fase numa escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Bela Vista de Goiás.

A partir do objetivo geral supracitado, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- verificar o que a professora entende por avaliação;
- identificar quais são os instrumentos de avaliação mais usados pela professora;
- verificar qual o peso que cada instrumento utilizado representa na nota final e
- verificar qual é a atitude/postura da docente após ter-se o resultado dos instrumentos avaliativos por ela utilizados.

2.3 Participante da Pesquisa

A participante da pesquisa é uma professora de Língua Inglesa graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, que exerce a docência há aproximadamente cinco anos. Após conversa informal com a professora e exposição da proposta do trabalho a ser realizada, ela concordou gentilmente em participar da pesquisa. A fim de preservar sua identidade, optamos pela adoção do pseudônimo Mariana para a análise e discussão dos dados.

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi feita por meio de:

- * questionário dividido em três partes: a primeira parte é composta de cinco questões objetivas e é responsável por traçar o perfil da professora de Língua Inglesa participante do estudo; a segunda parte refere-se à concepção de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, bem como a de avaliação desta; a terceira, pelo tratamento dado aos instrumentos de avaliação utilizados na Língua Inglesa por parte da professora, sendo questões objetivas e subjetivas. Faz-se importante ressaltar que as respostas do questionário foram transcritas de maneira fidedigna, mantendo inalteradas quaisquer ideias expressas pela docente participante da pesquisa. Tal questionário foi aplicado em meados de abril de 2007;

- * documentos cedidos pela docente, sendo algumas atividades avaliativas aplicadas nos meses de abril e maio e respectivos valores atribuídos a cada um dos instrumentos de avaliação; e

- * conversas informais (cujo registro se deu por meio de anotações) acerca do questionário, das provas escritas, dos valores atribuídos a cada instrumento de avaliação e outros aspectos relevantes de sua prática. Tais conversas ocorreram durante toda a pesquisa.

Com base no questionário, nos instrumentos de avaliação cedidos e também nas conversas informais a respeito das notas, comportamento das turmas e procedimentos, opiniões e justificativas da professora, seguem-se a análise e discussão dos dados.

3. Análise e discussão dos dados

Para melhor apresentação e explanação dos dados, organizamo-los em cinco partes: ensino e aprendizagem; avaliação; instrumentos de avaliação; ação da professora após a obtenção dos resultados da avaliação e crenças da professora.

3.1 Ensino e aprendizagem

Como já mencionado na seção 1.3, a abordagem de um docente fica clara quando ele conceitua língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1987). Ao ser indagada sobre a concepção de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, Mariana responde que: “Ensinar/aprender Língua Inglesa é um ato de cidadania”. Segundo o Mini Dicionário Aurélio (2000), “cidadania” pode ser entendida como a ação de usufruir seus direitos e deveres nos âmbitos social, cultural

e político. Desta forma, verifica-se que a docente acredita que ensinar essa língua é proporcionar ao aluno subsídios para que ele possa atuar na sociedade de maneira que seus conhecimentos possam lhe dar mais oportunidades e lhe trazer mais benefícios como, por exemplo, viajar para o exterior, conforme ela aponta em conversa informal.

3.2 Avaliação

Ao ser questionada sobre o que ela entende por avaliação, Mariana diz que avaliar é “verificar a aprendizagem sempre e de várias formas”. Sua concepção está de acordo com Silva (2004, p. 32) que afirma que “uma definição de avaliação deve considerar também o processo e não apenas o produto”. Percebe-se assim que, ao considerar a necessidade de “verificar a aprendizagem sempre”, ela preza o processo considerando a avaliação como meio de verificar o desenvolvimento da aprendizagem e não como fim em si mesma, de apenas servir para representar os resultados finais por meio de notas.

Pedimos a docente para nos explicar como ela distribuiu os 10,0 pontos da nota do 1º bimestre/2007 e ela assim delimitou:

Teste = 3,0 (dupla)

Prova oral = 1,0 (alfabeto)

Avaliação = 4,0

Participação = 2,0

Percebemos certo equívoco sobre o termo *avaliação*. Apesar de afirmar, no questionário, que avaliação deve acontecer de “várias formas”, durante a conversa sobre a distribuição dos 10,0 pontos, a avaliação surge como um dos instrumentos e que vale 4,0 pontos. Depois de nos mostrar tal “avaliação”, observamos que esta se tratava de uma prova escrita.

Segundo Hoffmann (1996), a avaliação deve ser compreendida como o meio de acompanhar o processo de construção do conhecimento, o que exige tempo, não podendo se limitar a um dia específico para acontecer. Todavia, a avaliação ainda tem sido confundida como prova escrita por parte de alguns professores e, conseqüentemente, por alunos. Percebe-se então que a prova escrita nada mais é do que um dos vários instrumentos de avaliação existentes tendo, esta última, um conceito muito mais amplo.

Há, ainda, outro aspecto interessante a ressaltar sobre a nota. Em nossa primeira conversa informal, Mariana negou ser influenciada pela coordenação e/ou direção ao definir e elaborar os instrumentos avaliativos. Todavia, ao falar sobre a distribuição dos pontos na nota bimestral discente, ela disse que a coordenação determinara que a prova escrita deveria, a partir do segundo bimestre, representar 50% da nota. Interessante notar que, naquele momento, Mariana não percebeu tal atitude como interferência. Já na segunda conversa informal, a professora nos contou

que, incomodadas com a limitação imposta, ela, juntamente com outras quatro professoras de Inglês da escola onde trabalha, pediram à coordenação que a distribuição dos pontos fosse feita de acordo com os objetivos de cada docente e que não fosse limitada, portanto, à imposição feita. O pedido foi aceito e a nota continuou a ser planejada conforme os objetivos individuais das professoras.

3.3 Instrumentos de avaliação

A respeito dos instrumentos de avaliação, Mariana afirma elaborá-los “de acordo com o conteúdo trabalhado e entendimento dos alunos” e aplicá-los com a finalidade de “verificar a aprendizagem dos conteúdos”. Mesmo não tendo como objetivo analisar e discutir os instrumentos avaliativos usados pela professora, pareceu-nos relevante identificar a abordagem desses como um todo, a fim de compreendermos o trabalho realizado por Mariana.

Ao analisarmos as respostas dadas no questionário e as provas escritas e orais aplicadas, percebemos uma preocupação com a assimilação de conteúdos gramaticais. Conforme vimos em Mello (2000), na abordagem gramatical, o ensino de língua estrangeira é compreendido como a aprendizagem do sistema linguístico por meio da memorização de vocabulário, leitura, tradução e estudo de regras gramaticais. Assim sendo, essa preocupação com os “conteúdos” parece apontar para um ensino que privilegia a *compreensão* oral e escrita em detrimento da *produção*.

3.4 Ação da professora após obtenção dos resultados da avaliação

No questionário, perguntamos à Mariana: “Frente a um resultado satisfatório e/ou insatisfatório dos alunos, qual é a sua atitude?”, cuja resposta foi: “Recebem elogios e incentivo aqueles que não conseguiram”. E, quanto a optar pela auto-avaliação, a professora respondeu que o faz por querer olhar para sua própria prática, por querer “fazer o que é certo”. Comparando tais respostas notamos que, apesar de sentir a necessidade de acertar, a auto-avaliação de Mariana ainda não tem lhe permitido perceber a sua própria prática (conforme o conceito de auto-avaliação pressupõe), analisá-la, identificar possíveis falhas e, neste caso, melhorar seu trabalho.

Mariana se mostra como uma professora preocupada com o bom desenvolvimento discente. De acordo com Figueiredo e Assis (2006, p. 167), “[s]e a auto-estima elevada constitui, em si, um elemento ampliador das possibilidades de sucesso, o oposto dessa situação também parece ser verdadeiro: a baixa auto-estima conduz frequentemente ao fracasso”. Isso acontece quando ela intenciona e busca manter a auto-estima de seus alunos *alta* motivando aqueles que já demonstram um resultado satisfatório a mantê-lo e incentivando os outros, que não alcançaram o resultado esperado/desejado, a estudar e se esforçar mais.

3.5 Crenças da professora

Tudo o que foi apresentado e discutido nos quatro sub-tópicos anteriores revela, na verdade, as crenças de Mariana. Assim, quando diz que “[e]nsinar/aprender Língua Inglesa é um ato de cidadania”, avaliar é “verificar a aprendizagem sempre e de várias formas”, a elaboração de seus instrumentos está “de acordo com o conteúdo trabalhado e entendimento dos alunos” e aplica-os a fim de “verificar a aprendizagem dos conteúdos” e que tece “elogios e incentiv[a] àqueles que não conseguiram”, Mariana mostra que tipo de professora é, que tipo de trabalho faz, por quê e como o faz. Em outras palavras, ela é uma docente que acredita que, quando o professor ensina uma língua estrangeira e quando o aluno a aprende, ambos estão exercendo seu papel de cidadãos, o primeiro colaborando para que seu aluno possa ser inserido na sociedade e o segundo, desenvolvendo habilidades para sua melhor atuação no meio em que vive. Além disso, Mariana acredita que avaliar é algo contínuo e diversificado, que poderá direcionar melhor o seu trabalho a fim de que ela possa verificar o que está sendo aprendido, o que ainda não foi assimilado pelos alunos, quais alunos têm dificuldade de aprendizagem, entre outros aspectos.

Vale ressaltar aqui que, o intuito de identificar as crenças de Mariana não foi o de dizer se elas estão certas ou erradas, mas sim o de entender melhor a sua prática docente (SILVA; FIGUEIREDO, 2006).

Na seção seguinte, apresentaremos nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada.

4. Considerações finais

Certamente uma das melhores formas de se aprender é o estudo constante. Na verdade, quando nós, durante o curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa promovido pela Universidade Estadual de Goiás, nos propusemos a realizar uma pesquisa sobre avaliação, a fizemos porque tínhamos dúvidas sobre esta ferramenta norteadora do processo de ensino e aprendizagem. Assim, realizar a presente pesquisa foi um ganho inestimável. Perpassar as teorias, analisar a prática avaliativa de uma professora e refletir sobre tais fatores, fizeram de nós não somente pesquisadoras, mas professoras que, com um olhar mais aguçado para a nossa prática de avaliar, refletem acerca do próprio fazer docente.

A avaliação da aprendizagem é um aspecto crítico do trabalho do educador com seus alunos, independente do nível de escolarização em que estes se encontrem e da matéria que está sendo abordada. Desta forma, esta pesquisa poderá auxiliar professores da área de Língua Inglesa ao sugerir uma reflexão acerca da avaliação que utilizam em seu trabalho docente.

Ao propormos uma análise das percepções de Mariana acerca de suas ações

em sala de aula, procuramos direcionar um olhar, ainda que breve, para as suas crenças. Barcelos (2006) afirma que “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (p. 25). A autora ainda acrescenta que “experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança nas e/ou formação de novas crenças” (p. 26). O entendimento do que sejam crenças e da relação que se estabelece entre elas e as ações dos indivíduos envolvidos no contexto educacional certamente pode colaborar para o aprimoramento não só da prática avaliativa, foco neste trabalho, mas de todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas uma vez que possibilita a compreensão da dinamicidade indubitável que o caracteriza.

O educador precisa centrar sua atenção em alguns pontos importantes para melhorar o seu processo de avaliar. Indubitavelmente, a constante leitura e a reflexão acerca do tema *avaliação* são um dos pilares para a prática docente. É preciso também conhecer o tipo de alunado, suas características, bem como quais são as suas necessidades. Além disso, o tipo de avaliação utilizada em Língua Inglesa deve estar de acordo com a prática de ensino do professor, ou seja, se a língua estrangeira é trabalhada de forma comunicativa e interativa, pressupõe-se o desenvolvimento de uma avaliação também comunicativa. Assim, ao estabelecer um elo entre teoria e prática, o professor poderá adequar a sua avaliação aos objetivos propostos.

A avaliação deve ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de sustentar e orientar a intervenção pedagógica, tornando-se assim, uma ferramenta de grande auxílio ao professor e ao próprio aluno, um meio para se chegar a um fim maior que é a aprendizagem discente.

Enfim, a avaliação, assim como o processo de ensino e aprendizagem, deve ser constantemente revista e ajustada às necessidades do momento, podendo ser metaforicamente compreendida como um “barco [que] chega à praia, mas a trajetória continua sempre... Novas viagens, os marujos são outros, a tripulação é por vezes alterada... Permanece o mar incógnito, sempre inusitado, como um dia após o outro... É a vida... Navegar é preciso...” (SOUSA, 2003, p. 205).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80?* Universidade do Chile, 1990.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121. jan/jul. 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BOTH, S. J. Avaliação educacional, construção do conhecimento. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, n. 335, p. 8-9, abr. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 125-143.

DREYER, D.; RISCHBIETER, L. *O pensador dos ciclos*. Jan. 2004. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/entrevistas0108.asp>. Acesso em: 19 dez. 2006.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, F. J. Q de; ASSIS, N. A. L. de. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.

HERCULANO, V. *Avaliação: sua influência no insucesso escolar*. Rio de Janeiro, RJ, dez. 2001. Disponível em: <www.avezdomestre.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2007.

HOFFMAN, J. Avaliação: Um olhar construtivo sobre a educação. *ANAIS DO ENDIPE*. Florianópolis, 1996, pp. 1-15.

LOPES, C. R. Avaliação comunicativa de línguas: uma análise de testes escritos. In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. de. *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: UFG, 2000.

_____. *A avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa: uma análise de testes escritos*. 2002. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELCHIOR, M. C. *O sucesso escolar por meio de da avaliação e da recuperação*. Novo Hamburgo: sine nomine, 1998.

MELLO, H. A. B. O que está por trás da ação do professor na sala de aula. In: MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, p. 11-37, 2000.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Coleção temas sociais. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico*

e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. *Revista Escola*. São Paulo, SP, ed. 159, jan/fev. 2003.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. P. de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

SILVA, C. V. e. *A auto-avaliação do envolvimento dos alunos nas aulas de língua inglesa na 1ª. Etapa do ciclo III*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

SILVA, S. V. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006.

SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 195-205.

SOUZA, F. E. *Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2003.

Recebido em 30 de março de 2010.

Aceito em 15 de maio de 2011.

BIANCA COSTA RODRIGUES

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás e professora de Língua Inglesa no Colégio Batista Goiano, Goiânia – Goiás. E-mail: biancaprofa@hotmail.com.

MARINALVA PIRES DOS SANTOS ROCHA

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás e professora de língua portuguesa e língua inglesa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: marypsrocha@gmail.com.

REJANE MARIA GONÇALVES

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e professora assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. E-mail: remago26@hotmail.com.

A modalização como estratégia semântico-argumentativa no gênero textual/discursivo Memorando

Modalization as an argumentative-semantic strategy in the textual genre called Memo

Erivaldo Pereira do Nascimento *, **Kátia Regina de Almeida Gonçalves ****

** Universidade Federal da Paraíba/CNPq, **Universidade Federal da Paraíba/PIBIC-CNPq*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar e descrever a estrutura e o funcionamento argumentativo dos modalizadores no gênero textual/discursivo memorando. O referencial utilizado como base para esse trabalho é composto pelos estudos da *Teoria da Argumentação na Língua*, de Ducrot e colaboradores (1988), e pelos estudos da modalização, a partir de Castilho e Castilho (1993), Nascimento (2009) e Koch (2000), entre outros. Esses estudos explicam como um locutor utiliza-se de estratégias argumentativas para determinar suas intenções, ou persuadir, e assim, interferir nas ações de seu interlocutor. O *corpus* dessa investigação é composto por vinte memorandos que foram coletados de duas instituições públicas: Ministério da Defesa - Exército Brasileiro e Universidade Federal da Paraíba. Nos memorandos analisados, percebemos que a argumentação está presente no gênero através dos modalizadores e constatamos a ocorrência de seus diversos tipos, classificados como: epistêmico, deontico e avaliativo, os quais têm a função de imprimir diferentes efeitos de sentido no texto.

Palavras-chave: Argumentação. Modalização. Memorando.

Abstract: This article aims to analyze and describe the argumentative structure and functioning of the modalizers in the textual genre called memo. The theoretical reference used to this research is composed by the *Theory of Argumentation in the Language* by Ducrot and collaborators (1988) and by the *Modalization studies* which is based in Castilho and Castilho (1993), Nascimento (2009) and Koch (2000), among others. These theoretical studies explain how a speaker can use argumentative strategies to determine their intentions or even persuade others and, in this way, interfere in the actions of their interlocutor. The *corpus* of this investigation is composed by 20 memos which have been collected from two public institutions: the Defense Ministry – Brazilian Army and the Federal University of Paraíba, Brazil. In the analysed memos we have noticed that the argumentation is present in the genre through the use of modalizers and we have also verified the occurrence of their several types: Epistemic, deontic and evaluative, which have the function of printing different meaning effects in the text.

Keywords: Argumentation. Modalization. Memo.

Introdução

As ações de linguagem que realizamos diariamente são sempre permeadas por intenções e argumentatividade. A argumentação está tão presente na interação humana que já está inscrita na própria estrutura da língua, como afirma Ducrot (1988). A partir desse pressuposto é que se pode afirmar que os diferentes gêneros textuais/discursivos, independente do universo social em que estejam inseridos, são permeados pela argumentação.

Desconsiderando que a língua, assim como o uso que dela fazemos, é por natureza argumentativa, alguns manuais de redação oficial/comercial afirmam que os gêneros de textos produzidos nas esferas empresarial e oficial devem ser objetivos e desconsideram as características semântico-argumentativas com que são tecidos os diferentes gêneros que circulam nessas esferas.

É com o objetivo de desmistificar essa concepção de objetividade que o projeto intitulado “Estudos Semântico-Argumentativos de Gêneros do Discurso: redação escolar e gêneros formulaicos (ESAGD)”, financiado com recursos do CNPq, descreve a estrutura semântico-argumentativa dos gêneros produzidos pelas esferas acima referidas. Entre esses, encontra-se o memorando, que é utilizado para a comunicação interna das instituições, ou seja, a comunicação entre órgãos de uma mesma instituição.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar e descrever a estrutura e o funcionamento argumentativo dos modalizadores no gênero textual/discursivo memorando, como estratégia argumentativa que permite ao locutor responsável pelo discurso expressar intenções, avaliações e atitudes perante o enunciado, e também agir em função de seu interlocutor.

Os memorandos utilizados nesta investigação foram coletados do Ministério da Defesa - Exército Brasileiro e da Universidade Federal da Paraíba. O *corpus* da presente pesquisa é composto por 20 (vinte) memorandos, que foram produzidos por setores dos órgãos públicos acima citados, a fim de tratar de assuntos diversos, tais como solicitações, emissões de ordem, informações, comunicações rotineiras de expediente e envio de respostas.

Em nossa investigação detectamos que a argumentação presente no gênero através dos modalizadores. Verificamos o funcionamento dessa estratégia argumentativa nos memorandos analisados e percebemos que tais modalizadores atuam com diferentes intenções e provocam diversos efeitos de sentido. Foram encontrados, em nossas análises, diversos tipos de modalizadores, imprimindo diferentes efeitos de sentido.

Este trabalho teve como base a Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot e colaboradores (1988), e os estudos sobre o fenômeno da Modalização, sobretudo a partir de Castilho e Castilho (1993), Cervoni (1989), Koch (2000) e Nascimento (2005, 2009 e 2010). Os estudos da argumentação e da modalização são trabalhados em conjunto porque os consideramos como complementares e também

porque os modalizadores são aqui tratados como elementos semântico-discursivos que imprimem argumentatividade no discurso¹.

1 Teoria da argumentação na língua

A Teoria da Argumentação na Língua, apresentada por Ducrot (1988, p. 49), faz oposição à concepção tradicional do sentido. Segundo a concepção tradicional, o sentido do enunciado se divide em três tipos de indicações: objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As indicações objetivas se referem à representação da realidade, as subjetivas revelam a atitude do locutor frente à realidade e as intersubjetivas estão relacionadas às atitudes do locutor com relação a seus interlocutores, sendo os aspectos objetivos denominados de denotativos e os aspectos subjetivos e intersubjetivos denominados conotativos.

O objetivo geral da Teoria proposta por Ducrot é eliminar essa separação existente entre conotação e denotação. Segundo o autor, a linguagem ordinária não possui uma parte objetiva, e tampouco os enunciados descrevem a realidade.

Para Ducrot, se é possível descrever a realidade através da linguagem ordinária, isso se dará por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, os quais o autor denomina valor argumentativo dos enunciados: “[...] quisiera unificar los aspectos que he llamado subjetivo e intersubjetivo. Quisiera reducirlos a lo que llamo el *valor argumentativo* de los enunciados”². (DUCROT, 1988, p. 51).

De acordo com o autor, o valor argumentativo de uma palavra está relacionado ao papel que esta pode desempenhar no discurso, tornando possível ou não a continuação deste discurso; sendo, portanto, o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades.

Para Ducrot (1988, p. 52), a palavra sentido significa pelo menos duas coisas: significação e orientação, ou seja, o sentido de uma palavra é, ao mesmo tempo, uma orientação no discurso: “La palabra sentido significa por lo menos dos cosas. Por una parte significación y por otra dirección, en inglés *meaning* y *direction* respectivamente.”³ O autor também pontua que a noção de sentido está associada à concepção de valor argumentativo: “Para mí la polisemia de la palabra sentido en las lenguas romances es muy significativa: indica que el sentido de una palabra es al

¹ O discurso é, para Ducrot (1988), uma sucessão de enunciados e os enunciados são descritos como fragmentos de um discurso ou ainda como a realização de uma frase. Logo os enunciados, assim como os discursos, são a realidade empírica da língua, são observáveis.

² Tradução nossa: [...] gostaria de unificar os aspectos que tenho chamado de subjetivo e intersubjetivo. Gostaria de reduzi-los ao que chamo de valor argumentativo dos enunciados.

³ Tradução nossa: A palavra sentido significa pelo menos duas coisas: por uma parte significação, por outra, direção; em inglês *meaning* e *direction*, respectivamente.

mismo tiempo una orientación en el discurso. Esta es la idea que trato de expresar con la noción de valor argumentativo.”⁴

2 A modalização como estratégia argumentativa

Como já foi assinalado, os estudos sobre a modalização são aqui retomados como análogos à Teoria da Argumentação na Língua (TAL), já que o fenômeno da modalização aqui é tratado a partir de uma concepção argumentativa da língua.

Segundo Castilho e Castilho (1993, p. 17), a modalização é um fenômeno da linguagem que expressa um julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional. Ingedore Koch (2002, p. 72) afirma que “o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante o enunciado através de diferentes atos ilocucionários de modalização”.

Cervoni (1989, p. 53), por sua vez, assinala que a noção de modalidade⁵ implica a ideia de que uma análise semântica permite distinguir, num enunciado, um dito (“conteúdo proposicional”) e uma modalidade (ponto de vista do falante sobre esse conteúdo).

Castilho e Castilho (1993, p. 217) ainda afirmam que a modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: a prosódia; os modos verbais; os verbos auxiliares como dever, poder, querer; os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer e acreditar; adjetivos; advérbios; sintagmas preposicionados com função adverbial etc.

Os elementos linguísticos que materializam a modalização são denominados de modalizadores. Esses elementos são agrupados por Castilho e Castilho (1993, p. 22) em três tipos de modalização: Epistêmica, Deôntica e Afetiva.

A Modalização Epistêmica ocorre quando o falante expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Divide-se em três subclasses: asseverativa, indica que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, podendo ser apresentado por este como uma afirmação ou negação, sem deixar margem a dúvidas. Quase-asseverativa é aquela em que o falante considera o conteúdo da pressuposição como quase certo, apresenta uma hipótese que depende de confirmação, nesse caso, o falante se furta de toda responsabilidade sobre o valor de verdade ou falsidade da proposição. E delimitadora que estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar como verdadeiro o conteúdo da proposição.

⁴ Para mim, a polissemia da palavra sentido nas línguas românicas é muito significativa: indica que o sentido de uma palavra é ao mesmo tempo uma orientação no discurso. Essa é a ideia que trato de expressar com a noção de valor argumentativo.

⁵ Neste trabalho, tomamos os termos modalização e modalidade um pelo outro, por considerarmos ambos se referem a um mesmo fenômeno, do ponto de vista semântico-argumentativo (NASCIMENTO, 2009).

Já a Modalização Deontica indica que o locutor considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente, conforme Castilho e Castilho (1993). No entanto, os modalizadores deonticos não expressam somente obrigatoriedade, mas também podem expressar proibição ou possibilidade (NASCIMENTO, 2010). A possibilidade ocorre quando o locutor responsável pelo enunciado expressa algo facultativo ou uma permissão, deixando, muitas vezes, a cargo do interlocutor a escolha em realizar o que lhe é pedido pelo conteúdo do enunciado.

O último tipo, denominado por Castilho e Castilho de Modalização Afetiva, verbaliza as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deontico. No entanto, reformulamos essa nomenclatura preferindo denominar esse terceiro tipo de Modalização Avaliativa, uma vez que esse tipo de modalização mais do que revelar um sentimento ou emoção por parte do locutor em função da proposição do enunciado, “indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo juízo de valor, e indicando, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida” (NASCIMENTO, 2005, p. 64).

De acordo com Koch (2002, p. 86), modalizar um discurso é uma estratégia argumentativa que permite ao falante assumir vários posicionamentos perante o enunciado, determinando seu grau de engajamento com relação ao dito, como também determinar o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores, além de deixar pistas das intenções do locutor para o seu interlocutor.

Nascimento (2009, p. 1376) afirma que a modalização é “uma estratégia argumentativa que imprime, no enunciado, uma avaliação ou ponto de vista de um locutor sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação” e acrescenta que essa avaliação é sempre em função da interlocução ou do interlocutor: “Isso significa que ao imprimir uma avaliação, o locutor o faz em função do outro, deixando pistas do que deseja ou de como quer que seu discurso seja lido”.

3 O gênero textual/discursivo memorando

O memorando é um tipo de documento usual nas relações internas das empresas, instituições ou órgãos públicos. Tem por finalidade facilitar a comunicação entre funcionários, que podem estar hierarquicamente em mesmo nível ou em nível diferente, de diversas unidades administrativas, setores ou departamentos de mesma organização. Segundo Beltrão e Beltrão (2005, p. 262), o memorando é um dos documentos mais frequentes em qualquer empresa: “O memorando, sempre escrito em papel no formato meio-ofício, destinava-se inicialmente a tratar de parte de assunto focado em mensagem anterior, passando depois a ser para veicular mensagens menos solenes e de poucas palavras [...]”.

Uma das características desse documento, e isso se aplica tanto no serviço público como no privado, é que este tem como objetivo a rapidez e a simplicidade na

comunicação de suas mensagens, que devem ser escritas de forma clara, breve e direta. Normalmente, o assunto tratado é de caráter rotineiro: fazer solicitações, noticiar eventos, informar, divulgar, transformar ordens, instruções e decisões administrativas, marcar datas, entre outros.

Destinado à circulação interna, geralmente não merece do redator os mesmos cuidados que a correspondência externa. Entretanto, esses cuidados não devem subestimar-se. Memorandos padronizados são indispensáveis ao bom funcionamento das empresas além de constituírem valioso elemento na disciplina e coordenação das relações humanas. (BELTRÃO; BELTRÃO, 2005, p. 267).

Por ter circulação limitada ao âmbito interno das organizações, dispensa formalidades excessivas na sua estrutura, diferentemente dos documentos que veiculam informações externas, como o ofício e a carta comercial. Geralmente as empresas privadas optam pela padronização, com a criação de formulários que servem de amostra para digitação do documento, visando à praticidade e a rapidez. Já as empresas públicas seguem o formato estabelecido pela Instrução Normativa, nº 4, de 6-3-1992. “São partes constitutivas do memorando: timbre, endereço (quando se trata de empresa privada), código (iniciais do departamento), número do memorando, localidade, ementa (referência) ou assunto, receptor, texto, assinatura, anexos”. (MEDEIROS, 2006, p. 231).

Quanto a seu formato, segue o modelo padrão ofício, exceto no que diz respeito ao destinatário. Este deve ser mencionado pelo cargo que ocupa. De acordo com Beltrão e Beltrão (2005), não se deve usar folha de continuação; e se houver fecho, só será necessário o uso de fórmulas de cortesia quando o memorando for dirigido para matrizes ou filiais da organização.

Os manuais de redação apresentam o memorando como um gênero objetivo e impessoal, distante de qualquer argumentatividade. Entretanto, a teoria apresentada nesse artigo se opõe a essa visão, e nosso objetivo, nesta investigação, é esclarecer como a argumentação se processa no gênero referido, através dos modalizadores, demonstrando que é característica do próprio memorando a presença desses elementos semântico-discursivos.

4 Os modalizadores nos memorandos

A Teoria da Modalização explica que, na estruturação de um discurso, a relação entre os interlocutores é constantemente projetada através de relações de

modalidade, em que o locutor⁶ responsável pelo discurso expressa intenções, avaliações ou atitudes perante o enunciado.

Analisamos, a seguir, a presença de elementos modalizadores no gênero textual/discursivo memorando. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, em que descrevemos o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores presentes nos textos objetos de investigação. Por essa razão, apesar de quantificarmos a ocorrência dos modalizadores no *corpus*, o nosso foco será na observação dos efeitos de sentido gerados pelos modalizadores nos textos analisados.

Neste artigo não transcreveremos a descrição de todos os textos analisados, mas apenas um texto de cada tipo de modalizador encontrado, como exemplificação do que encontramos em todo o *corpus*, e mais dois textos em separado, com o objetivo de exemplificar como esses elementos discursivos são utilizados não somente para modalizar enunciados, mas textos como um todo.

Nas investigações, pudemos identificar a presença de todos os tipos de modalização (epistêmica, deôntica e avaliativa) no gênero apresentado, as quais são utilizadas pelo locutor como estratégia argumentativa, para imprimir avaliações ou pontos de vista em seu discurso, e também agir em função de seu interlocutor.

No interior de cada texto, assinalamos a presença dos modalizadores em **negrito**, **itálico** e **sublinhado**, a fim de separar de outras marcas já presentes nos próprios textos. Em seguida descrevemos o funcionamento de cada modalizador, classificando-o e identificando os efeitos de sentido gerados no texto. Tomamos o cuidado de não identificar o nome das pessoas que assinam os documentos, bem como seus destinatários, por uma questão de natureza ética.

4.1 Modalização epistêmica

A modalização **epistêmica asseverativa** é utilizada pelo locutor para expressar certeza com relação a algum fato, isso permite que ele se comprometa totalmente com o que diz, levando seu discurso para o campo da certeza. No caso dos memorandos, esse tipo de modalização aparece com mais frequência em finais de texto, geralmente, através de expressões como “certos de”, “certo”, “convicto”, sendo utilizados para persuadir o interlocutor, ou seja, tentando convencer o interlocutor a atender pedidos ou solicitações anteriormente feitas. Esse recurso é interessante porque funciona como uma estratégia interativa bastante eficaz – já que eu estou certo de que você vai me atender, não será bom tom que não o faça.

Podemos visualizar uma ocorrência desse tipo de modalização no memorando abaixo, da Universidade Federal da Paraíba, enviado por um professor a um diretor de Centro com a finalidade de solicitar-lhe desligamento do cargo.

⁶ O termo locutor aqui é utilizado a partir de Ducrot: trata-se do personagem linguístico que se apresenta como responsável pelo discurso.

Exemplo 1

Rio Tinto, 27 de agosto de 2008.

Ilmo. Senhor

Diretor do Centro XX XXXXXX XXXXXXXX X XXXXXXXX-XXXX

Prof. XXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXX

Por motivo inteiramente particular venho solicitar de Vossa Senhoria o meu desligamento do Cargo de Coordenador do Curso de XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX deste Centro.

Convicto de haver correspondido ao cargo que me foi confiado durante o período em que estive à frente dessa Coordenação agradeço a Vossa Senhoria pela confiança em mim depositada.

Atenciosamente,

XXXX XXXXX XXXXXXX XXXX

No enunciado “Convicto de haver correspondido ao cargo que me foi confiado durante o período em que estive à frente dessa Coordenação [...]” identificamos a presença do fenômeno da modalização através da expressão modalizadora “**convicto de**”. Tal modalizador recai sobre o segmento “haver correspondido ao cargo que me foi confiado durante o período em que estive à frente dessa Coordenação” e é utilizado para afirmar a certeza que o locutor demonstra com relação ao fato de haver correspondido ao referido cargo durante o período em que esteve à frente do mesmo. O locutor apresenta esse fato como algo verdadeiro, e se compromete totalmente com isso ao revelar sua convicção. Trata-se, portanto, de um modalizador epistêmico asseverativo.

Com relação à modalização **epistêmica quase-asseverativa**, esta foi o segundo tipo de maior ocorrência no gênero. Normalmente, aparece em memorandos

de solicitação emitidos por locutores de nível inferior a interlocutores de nível superior, nas organizações; já que não os cabe ordenar, eles apresentam suas solicitações como uma possibilidade, algo que pode ou não acontecer. Esses modalizadores, segundo Castilho e Castilho (1993), servem para indicar que o locutor apresenta o conteúdo da proposição como quase certo, ou seja, como algo que precisa de confirmação. Nesses casos o locutor assume uma posição de distanciamento de dito e deixa seu interlocutor mais livre para tomar sua decisão. É o que acontece no texto seguinte.

Exemplo 2

João Pessoa, PB, 08 de
março de 2007.

MEMO Nr 02/ODONTO

Do: Chefe da Odontoclínica.

Ao: Senhor Subdiretor.

Assunto: Alteração de
Férias.

1. Versa o presente expediente sobre alteração de Férias de militares desta Odontoclínica.

2. Solicito-vos a *possibilidade* de alterar a data das férias do 2º Sgt XXXXXX, prevista para 02 de abril de 2007 para 02 de julho de 2007, a fim de atender necessidade desta Odontoclínica.

3. Outrossim, informo-vos que o militar em questão concorda com a alteração proposta.

Ciente:

XXXXXXXX XXXX XXXXX -
XXX

XXXXXXXXXX XXXXXX XXXXXXXX XXXX – XXX XXXX

Chefe da Odontoclínica

Nesse memorando, coletado do Ministério da Defesa - Exército Brasileiro, em que é feita uma solicitação do Chefe da Odontoclínica ao Subdiretor, ocorre modalização no enunciado “Solicito-vos a possibilidade de alterar a data das férias do 2º Sgt XXXXXX”, quando o locutor utiliza a palavra “**possibilidade**”, que recai sobre o segmento “alterar a data das férias do 2º Sgt XXXXXX”. Como se pode perceber, o locutor faz um pedido a seu interlocutor com o intuito de que este realize uma alteração na data das férias do 2º Sgt XXXXXX; e como não tem certeza de que o seu pedido de alteração será atendido, ele o apresenta como uma possibilidade, e, assim, se distancia de responsabilidade com o que foi dito, deixando o seu interlocutor mais a vontade para tomar sua decisão. Trata-se, então, de um modalizador epistêmico quase-asseverativo.

Convém assinalar que, no *corpus* analisado, não identificamos casos de modalizador **epistêmico delimitador**. Talvez pelo fato de os memorandos tratarem de questões rotineiras e internas das organizações, não se necessite fazer tantas delimitações.

4.2 Modalização deôntica

A modalização deôntica foi a que apresentou maior ocorrência no gênero apresentado. Nos 20 memorandos analisados, ocorreram 16 casos de modalização deôntica, em que todos indicavam **necessidade deôntica (obrigatoriedade)**. Não encontramos, por sua vez, casos de **possibilidade deôntica (permissão)** ou **proibição**.

É importante considerar que, devido ao fato de o memorando ser um tipo de gênero do discurso mais usual nas relações internas da organização, para estabelecer comunicação entre os diversos níveis hierárquicos e cuja finalidade é tratar de assuntos de caráter rotineiro, visualizamos ser mais comum a utilização dos deônticos de obrigatoriedade diretamente expressa⁷, quando se trata de um texto emitido por locutores de cargos superiores a interlocutores de cargos inferiores, e isso se explica porque esses modalizadores servem para ressaltar o caráter de ordem que vem dos níveis mais elevados nas organizações. E também quando se trata de memorandos emitidos para tratar de assuntos referentes a órgãos de autoridade pública.

Esses modalizadores não permitem que o interlocutor tenha outra leitura do que está sendo dito, a não ser a de obediência. Vejamos o exemplo a seguir:

⁷ Chamamos deônticos de obrigatoriedade diretamente expressa aqueles através do qual o locutor expressa uma ordem de forma direta a seu interlocutor (NASCIMENTO, 2010).

Exemplo 3

João Pessoa, PB, 14 de março de 2007.

MEMO Nr 05/ODONTO

Do: XXX XXXXXXXX.

Ao: XXXXXXXX XXXXXXXX

Assunto: Revista de material permanente dia 15/03/07 as 12:30 hs com XXX XXXXXXXX.

1. Versa o presente expediente sobre revista de material permanente.
2. Tendo em vista a conferência de material carga da Odontoclínica, deveis mostrar os seguintes materiais.

- * Micro-motor
- * Contra-ângulo
- * Caneta de alta rotação

XXXXXX XXXXXXXX XXXXXX

Detentor da Carga

No memorando, coletado do Ministério da Defesa - Exército Brasileiro, que foi enviado de um Major para Oficiais Dentistas com a finalidade de comunicar instruções rotineiras de expediente, podemos visualizar, no segundo parágrafo, o verbo deveis, modalizando o segmento “mostrar os seguintes materiais [...] caneta de alta rotação”. O locutor utiliza o verbo modalizador para expressar uma ordem a seu interlocutor, indicando quais materiais devem ser mostrados na revista. O locutor deixa claro que suas instruções devem acontecer obrigatoriamente. Ocorre, portanto, uma modalização deôntica de obrigatoriedade direta, porque a ordem é claramente explícita.

Ao fazer uso desse modalizador o locutor atua fortemente sobre seu interlocutor no sentido de impor obrigações, não lhe deixando outra alternativa senão a de obediência.

Também ocorreram alguns casos de deônticos que indicam obrigatoriedade indiretamente expressa⁸, marcados pelos termos “necessidades” e “necessária”, em

⁸ Os deônticos de obrigatoriedade indiretamente expressa são aqueles em que o locutor expressa uma obrigatoriedade, mas não o faz de forma direta a seu interlocutor (NASCIMENTO, 2010).

que o locutor não está emitindo ordens, mas expressando a necessidade de ocorrência de determinado fato. Isso ocorre no memorando abaixo, em que determinado professor solicita a um Reitor que sejam tomadas providências com relação ao funcionamento do cursinho Pré-Universitário.

Exemplo 4

Ao Magnífico Reitor

Prof. XXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX.

Magnífico Reitor,

Conforme entendimento firmado com a Reitoria, a Direção deste Centro elaborou o projeto para implantação do cursinho Pré-Vestibular UFPB Litoral Norte para atender a mais de novecentos alunos da rede pública de ensino na região do Vale do Mamanguape.

Com aulas iniciadas no dia 04 de setembro do corrente ano, o cursinho vem atendendo a 920 alunos oriundos de escolas públicas em oito cidades da microrregião Litoral Norte (Mamanguape, Rio Tinto, Marcação, Baía da Traição, Mataraca, Jacaraú, Cuité e Capim). Foram 26 bolsistas para ministrarem aulas, além de um Coordenador, dois subcoordenadores e oito auxiliares de coordenação.

Para atender às necessidades de funcionamento deste projeto, solicitamos a Vossa Magnificência abertura de crédito para pagamento das despesas constantes do orçamento do projeto, que segue em anexo.

Aguardamos as providências, agradecemos antecipadamente a V. Mag. ^a.

Respeitosamente,

XXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXX

XXXXX XXXXXXXX

No terceiro parágrafo do texto, o locutor modaliza o segmento “Para atender às necessidades de funcionamento deste projeto”, com o termo “necessidade”. Através desse termo, o locutor apresenta para o interlocutor a informação de que o funcionamento do projeto é algo que deve ocorrer obrigatoriamente e, para tal, faz uma solicitação. O caráter de obrigatoriedade expresso pela palavra necessidade recai, portanto, sobre a expressão “funcionamento desse projeto” e esse modalizador é um deôntico de necessidade. Convém acrescentar que o caso acima é uma

estratégia argumentativa bastante peculiar, em que o locutor responsável pelo enunciado apresenta um argumento como algo obrigatório, servindo de sustentação argumentativa (sic) para uma solicitação.

4.3 Modalização avaliativa

A modalização avaliativa é usada pelo locutor responsável pelo discurso para expressar um julgamento ou ponto de vista em relação a alguma coisa. O mesmo assume uma posição de envolvimento com o texto que está relatando e também determina como deseja que seu texto seja lido.

Abaixo segue um trecho em que ocorre um exemplo de modalização avaliativa, em um memorando da Universidade Federal da Paraíba, enviado como resposta a outro memorando.

Exemplo 5

[...] Em atenção ao seu Memo nº 074/2008 – CCAE, de 27 de maio de 2008, vimos pelo presente informar que lamentavelmente não teremos condições técnicas e operacionais de atender a sua solicitação para mudança dos locais de votação para a Pesquisa Eleitoral para Escolha de Reitor e Vice-Reitor da UFX, face aos compromissos já assumidos com o TER.

Em adição, aproveitamos a oportunidade para solicitar o envio urgente dos nomes dos mesários que participarão nesse Centro da referida pesquisa. [...]

No trecho acima, ocorre modalização no primeiro enunciado, através do advérbio “lamentavelmente”; que recai sobre o segmento “não teremos condições técnicas e operacionais de atender a sua solicitação...”. Com esse advérbio, o locutor expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o fato de não haver condições técnicas e operacionais de atender a solicitação de seu interlocutor. Esse modalizador, de dupla predicação⁹, permite que o locutor expresse que o referido fato é lamentável, ao mesmo tempo em que imprime um sentimento ou juízo de valor do locutor sobre o que está sendo enunciado: o locutor lamenta dar essa informação. Trata-se de um modalizador avaliativo, pois indica um julgamento do falante em face da proposição ou enunciado.

Em outra parte do memorando, no enunciado “[...], aproveitamos a oportunidade para solicitar o envio urgente dos nomes dos mesários que participarão nesse Centro da referida pesquisa”, mais uma vez o locutor utiliza modalizador

⁹ Os modalizadores de dupla predicação expressam uma auto-avaliação do falante com respeito ao conteúdo do enunciado ao mesmo tempo em que qualificam o conteúdo do enunciado, como afirmam Castilho e Castilho (1993, p. 220).

avaliativo para exprimir seu ponto de vista. Isso ocorre através da palavra “**urgente**”, que recai sobre o segmento “o envio dos nomes dos mesários...”. Para o locutor, o envio dos nomes dos mesários que participarão da pesquisa é considerado algo urgente, e é assim que ele qualifica esse conteúdo proposicional.

5 Outras ocorrências

Nos exemplos que serão apresentados abaixo mostraremos casos em que os modalizadores são utilizados não apenas para modalizar enunciados, mas textos por completo. É interessante observar que o locutor se utiliza dessa estratégia ao longo de todo o texto, com o propósito de determinar como ele deseja que seu texto seja lido, além de pretender deixar claro como o seu interlocutor deve agir diante do que lhe foi dito. Os exemplos abaixo são de memorandos da Universidade Federal da Paraíba; o primeiro foi enviado para dar informações e o último, para emitir ordens.

Exemplo 6:

Memorando Circular/Nº. 01/2009/GAB/PROLAN

Da: Pró-Reitoria XX XXXXXXXXXXXX X XXXXXXXXXXXXXX

À: Direção do Centro XX XXXXXXX XXXXXXXXXXXX X XXXXXXXXXXX - XXXX
XXXXX XXXX XXXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXX

João Pessoa, 04 de setembro de 2009.

Senhor(a) Diretor(a),

A Pró-Reitoria de XXXXXXXXXXXX X XXXXXXXXXXXX (XXXXXX) está, dentro do contexto de melhorar a gestão da informação na UFXX, padronizando alguns ritos processuais, no que diz respeito aos pedidos de abertura de curso para professores substitutos, bem como aos de renovação de contrato dos mesmos.

Assim, para que esta Pró-Reitoria possa avaliar os pedidos, de modo a atender às necessidades dos departamentos sem perder de vista os interesses institucionais da UFXX, se faz necessário que seja acrescido às justificativas departamentais, um quadro demonstrativo que complete as atividades, detalhadas por docente (permanente e substituto), realizadas no semestre em andamento, e aquelas atividades planejadas para o semestre subsequente.

Neste sentido, a Coordenação de Planejamento (XXXXXXX) XXXXXXXX criou o modelo de quadros demonstrativos de atividades para professores permanentes e substitutos, que estão sendo enviados em anexo (por e-mail) e que devem ser distribuídos, também, a todos os departamentos de cada Centro.

De modo a agilizar o atendimento aos pedidos, esta Pró-Reitoria pede que todos os departamentos da instituição, independentemente de terem algum processo de abertura ou renovação de professores substitutos em andamento, devolvam os quadros, devidamente preenchidos de forma eletrônica, à XXXXXXXX, através do e-mail xxxxxxx@xxxxxxx.xxxx.xx.

Esta Coordenação encontra-se à disposição para maiores informações e esclarecimentos quanto ao preenchimento dos quadros, através da servidora XXXXXXXXXXXX, no telefone XXXX.XXXX.

Certo do bom entendimento dessa questão, a PROPLAN antecipadamente agradece a colaboração dos Centros e de seus respectivos departamentos.

Atenciosamente,

XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXX-XXXXX XXXXXXXX X XXXXXXXXXXXXXXXX

Nesse memorando, o locutor inicia modalizando o enunciado “Assim, para que esta Pró-Reitoria possa avaliar os pedidos, de modo a atender às necessidades dos departamentos sem perder de vista os interesses institucionais da UFX, se faz necessário que seja acrescido, às justificativas departamentais, [...]” ao utilizar os termos “possa”, “necessidades” e a expressão “se faz necessário”. No primeiro caso, o termo possa recai sobre o segmento “esta Pró-Reitoria avaliar os pedidos”. Através desse termo, o locutor expressa uma possibilidade de a Pró-Reitoria poder avaliar os pedidos de abertura de concurso, utilizando um modalizador epistêmico quase-asseverativo. Através do segundo modalizador, o locutor apresenta que os departamentos têm necessidades, por essa razão é necessário atender aos departamentos. A palavra necessidades funciona como um modalizador deôntico de obrigatoriedade. Através do modalizador se faz necessário, o locutor apresenta o enunciado “que seja acrescido às justificativas departamentais, um quadro demonstrativo que complete as atividades” como algo obrigatório, que precisa ocorrer.

É interessante observar que o locutor condiciona a possibilidade de avaliação dos pedidos e de atendimento às necessidades departamentais a uma obrigatoriedade: o acréscimo do quadro demonstrativo. Logo, fornecer uma justificativa com o quadro demonstrativo é uma ordem, algo que deve ser seguido obrigatoriamente. No entanto, essa ordem é dada de forma indireta, pelo fato de o verbo estar em uma estrutura impessoal (a ordem não é dada diretamente – você tem que fazer isso - mas indiretamente - se faz necessário fazer isso). É interessante observar que o locutor condiciona a possibilidade de avaliação dos pedidos a duas obrigatoriedades: atender os departamentos e a exigência de justificativas dos departamentos. O locutor utiliza-se dessa estratégia para tentar convencer os departamentos a fornecerem as informações solicitadas pelo mesmo.

Mais adiante, o locutor mais uma vez modaliza o segmento “[...] ser distribuídos, também por e-mail, a todos os departamentos” com o termo “devem”. Esse modalizador indica que o locutor está emitindo uma ordem a seu interlocutor, no sentido de que obrigatoriamente os modelos de quadros demonstrativos de atividades para professores permanentes e substitutos precisam ou devem ser distribuídos por e-mail a todos os departamentos. O modalizador utilizado é um deôntico de obrigatoriedade.

No enunciado “Certo do bom entendimento dessa questão, a PROLAN antecipadamente agradece [...]” o locutor utiliza a expressão adjetiva “certo de” e o adjetivo “bom” para modalizar seu discurso. Através da expressão adjetiva, que recai sobre o segmento “o bom atendimento dessa questão”, o locutor está afirmando sua certeza quanto ao entendimento, por parte de seu interlocutor, das questões apresentadas por ele. Trata-se de um modalizador epistêmico asseverativo, pois o locutor revela um alto grau de certeza com relação ao que diz. Já no segundo caso, o adjetivo “bom” serve para revelar um juízo de valor do locutor com relação ao que está sendo dito, o mesmo considera que “o entendimento dessa questão” será bom. O modalizador utilizado é um avaliativo. Esses modalizadores funcionam discursivamente como estratégias de convencimento, para que o interlocutor atenda aos pedidos feitos.

Exemplo 7:**Memo-Circular Nº 08 – GAB/SRH**

João Pessoa, 10 de setembro

de 2008.

AOS: **PRÓ-REITORES DE CENTROS E DIRIGENTES DOS ORGÃOS
SUPLEMENTARES DA UFX.**

Senhor(a) Dirigente,

1. Por este, reiteramos os termos do Memo-Circular nº 04 – GAB/SRH, de 09/04/2008, no sentido de providenciar o preenchimento do **FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DE ACESSO À DECLARAÇÃO DE AJUSTE ANUAL DO IMPOSTO DE RENDA DA PESSOA FÍSICA**, pelos servidores lotados nessa Unidade, conforme relação anexa.

2. Informamos que os formulários **deverão** ser desenvolvidos – devidamente preenchidos – a esta Superintendência, **impreterivelmente** até o dia 24/09/2008, tendo em vista as **exigências** da portaria Interministerial MP/CGU Nº 298, de 06/09/2007, encaminhada pelo Ministério do Planejamento em 07/04/2008 a esta Superintendência.

3. Segue um modelo do referido formulário, que **deverá** ser reproduzido e distribuído entre os servidores lotados nessa Unidade.

Atenciosamente,

XXXX XX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX

Superintendente de Recursos Humanos

No enunciado “Informamos que os formulários deverão ser devolvidos – devidamente preenchidos – a esta Superintendência”, o locutor utiliza o modalizador “**deverão**”, que recai sobre o segmento “os formulários ser devolvidos – devidamente preenchidos – a esta Superintendência”. Esse modalizador é utilizado pelo locutor para dar uma ordem a seu interlocutor, indicando que o que está sendo expresso deve ocorrer obrigatoriamente. Logo, esse modalizador pertence ao campo da necessidade deôntica (obrigatoriedade). Em seguida, aparecem outros modalizadores deônticos de obrigatoriedade: o termo “**impreterivelmente**”, e a

palavra “**exigências**”, reforçando o caráter de obrigatoriedade expresso no enunciado. O primeiro termo indica que o envio do que foi solicitado deve ocorrer “até o dia 24/09/2008”. Já o termo exigências apresenta que a solicitação é necessária porque atende a obrigatoriedade expressa pela portaria ministerial citada no texto.

Em outro trecho desse memorando aparece o verbo “**deverá**”, o qual o locutor também utiliza para emitir uma ordem a seu interlocutor, nesse caso, para indicar que o modelo do formulário deve ou precisa ser reproduzido e distribuído entre os servidores da Unidade. Novamente ocorre um modalizador deontico de obrigatoriedade, que recai sobre a expressão “um modelo do referido formulário [...] ser reproduzido e distribuído entre os servidores lotados nessa Unidade”.

A presença de tantos modalizadores deonticos nesse memorando é justificada pelo fato desse documento ter sido enviado para tratar de exigências feitas por um órgão de autoridade pública; tais modalizadores servem para ressaltar o caráter de ordem e para indicar que o interlocutor deve ler as informações presentes no referido documento como algo que precisa ser cumprido.

Nos dois exemplos acima analisados, o locutor responsável pelo texto modaliza praticamente todo o dito. Esses exemplos são uma comprovação da presença da argumentatividade de forma explícita, no memorando. Não considerar a presença dos elementos modalizadores nesses textos limita não só sua leitura, como prejudica a compreensão das prováveis intenções dos seus respectivos locutores.

Considerações Finais

Ao longo da investigação visualizamos, com base na análise dos memorandos, que o locutor utilizou a modalização como estratégia argumentativa para direcionar como seu texto deveria ser lido. Com isso, o que podemos concluir a respeito do gênero textual/discursivo memorando é que a argumentatividade (logo a subjetividade e a intersubjetividade) estão presentes nesse gênero através dos modalizadores.

Podemos observar, na tabela abaixo, o total de ocorrências dos diversos tipos de modalizadores encontrados na análise do *corpus*.

Ocorrência da modalização:

Tipo	Ocorrências	%
Epistêmicos Asseverativos	7	16,3
Epistêmicos Quase-asseverativos	11	25,6
Deonticos	16	37,2
Avaliativos	9	20,9
Total	43	100

O que mais nos chamou a atenção, ao término da investigação, foi a grande quantidade de modalizadores deônticos e, em segundo lugar, os modalizadores epistêmicos quase-asseverativos, confirmando aquilo que havíamos previsto inicialmente: é característico do próprio gênero o uso de modalizadores deônticos de obrigatoriedade, principalmente quando se trata de um texto emitido por locutores que ocupam cargos superiores a interlocutores de cargos inferiores, ressaltando o caráter de ordem que vem dos níveis mais elevados nas organizações. Já quando ocorre o inverso, ou seja, as comunicações são emitidas por locutores de níveis inferiores a superior, o texto é apresentado em forma de pedido ou solicitação, logo algo possível, e então aparecem os modalizadores epistêmicos quase-asseverativos.

Portanto, ao fazer uso desses dois diferentes tipos de modalizadores, o locutor utiliza duas estratégias argumentativas diferentes para interagir com o seu interlocutor. Em ambos os casos, indica como o locutor deseja que seu texto seja lido e demonstra como deseja que seu interlocutor responda ao que lhe foi posto.

Isso significa, no mínimo, que o gênero memorando não pode ser tratado sob o olhar de uma pretensa objetividade, como um gênero formulaico isento de marcas subjetivas (e intersubjetivas).

Como foi visto acima, parece que a própria posição hierárquica dos sujeitos empíricos das instituições, sem falar das intenções dos locutores, interfere na escolha das estratégias argumentativas, nesse caso, na escolha de que modalizadores utilizar no discurso.

Convém assinalar que, nessa investigação, também verificamos outras estratégias argumentativas. No entanto, nenhuma delas com um número de ocorrências suficientes para afirmar que se constituem em uma característica semântico-argumentativa do gênero. Por essa razão, somente investigações futuras poderão afirmar que há outras estratégias que são próprias do gênero em estudo. Assim, só é possível afirmar, até o momento, que a modalização é uma característica semântico-argumentativa do memorando, de maneira especial, através dos modalizadores deônticos e dos epistêmicos quase-asseverativos.

Referências

BELTRÃO, Odacir; *Correspondência, linguagem e comunicação*: oficial, comercial, bancária, particular. 16. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. *Correspondência, linguagem e comunicação*: oficial, comercial, bancária, particular. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

CASTILHO, Ataliba T.; CASTILHO, Célia M. M de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CERVONI, Jean. *A Enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y Argumentación*: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Interação pela Linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MEDEIROS, João Bosco. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *Jogando com as vozes do outro: A Polifonia – Recurso Modalizador – na Notícia Jornalística*. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2005 (Tese de doutorado).

_____. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In: DA HORA, Dermeval (Org.) *ANAIIS do VI Congresso Internacional da Abralin*. João Pessoa: Idéia, 2009 (CD-ROM).

_____. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 30-45, 2010.

PERELMAN, Chaim. *O Império Retórico: Retórica e Argumentação*. 2. ed. Lisboa: Asa, 1999.

Recebido em 6 de agosto de 2010.

Aceito em 20 de maio de 2011.

ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística e coordenador do curso de Secretariado Executivo Bilingue da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: erivaldo@ccae.ufpb.br.

KÁTIA REGINA DE ALMEIDA GONÇALVES

Bolsista de Iniciação Científica – UFPB/CNPq. Aluna do curso de Secretariado Executivo Bilingue (UFPB). E-mail: katia.regina83@hotmail.com.

Lei Maria da Penha: um estudo de texto na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo

Maria da Penha Law: a text study in the Sociodiscursive Interactionism conception

Janete Maria De Conto

Universidade Federal de Santa Maria / Instituto Federal Farroupilha

Resumo: Neste trabalho, a partir dos parâmetros teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BROCKART, 2007; 2008), busquei investigar e interpretar o agir humano prescrito na Lei 11.340, também conhecida como Lei Maria da Penha. Linguisticamente, as leis seguem um modelo prescritivo com o propósito de estipular e relacionar um conjunto de regras predeterminadas e fixas, o que indica a concepção tradicional de uso da linguagem por parte dos responsáveis pela sua produção e evidencia características globais comuns ao gênero institucional. Devido à linguagem prescritiva, as sequências injuntivas são recorrentes em estruturas legislativas, em que o agente produtor tem por propósito induzir o destinatário a agir de um determinado modo. A relevância dessa lei diz respeito à explicitação de normas legitimadas que organizam e/ou estabilizam as relações entre homem e mulher, no que diz respeito à violência familiar e doméstica.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. Lei 11.340. Texto prescritivo. Sequências injuntivas.

Abstract: In this work, from the parameters theoretical-methodological of the Sociodiscursive Interactionism (BROCKART, 2007; 2008), I searched to investigate and to interpret prescribed human acting in Law 11.340, also known as Maria da Penha Law. Linguistically, the laws follow a prescriptive model with the intention to stipulate and to relate a set of predetermined and fixed rules, what it indicates the traditional conception of use of the language on the part of the responsible ones for its production and evidences common global characteristics to the institutional genre. Due to prescriptive language, the injunctive sequences are recurrent in legislative structures, where the producing agent has for intention to induce the addressee to act in one definitive way. The relevance of this law says respect to the explicitness of legitimated norms that organize and/or stabilize the relations between man and woman, in what it says respect to the familiar and domestic violence.

Keywords: Sociodiscursive interactionism. 11.340 Law. Prescriptive text. Injunctive sequences.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo investigar as representações sociais da mulher em situação de violência familiar e doméstica em um contexto específico. Mais especificamente, pretendo interpretar essas representações em um corpus constituído por 20 Boletins de Ocorrência produzidos na Delegacia de Polícia do município de São Borja, Rio Grande do Sul. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Linguagem e Interação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e é sustentada pelas concepções da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin (1999); do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2007; 2008); e das Representações Sociais, de Moscovici (1984).

Neste recorte, apresento uma análise do agir prescrito na Lei 11.340, também conhecida como Lei Maria da Penha. Para tanto, investiguei o contexto de produção da Lei e, a partir dos mecanismos enunciativos, propostos pelo ISD, identifiquei os indivíduos envolvidos na interação. O estudo da Lei Maria da Penha deverá contribuir para a elaboração da tese no que diz respeito à compreensão dos direitos da mulher em situação de violência doméstica e familiar, em como ela e o homem são linguisticamente representados nesse texto e, também, para entender os procedimentos que deverão ser adotados pelas autoridades, policial e juiz, mediante registro de qualquer um dos tipos de violência (física, psicológica, moral, sexual, patrimonial) referenciados na lei.

A Lei Maria da Penha e a violência contra a mulher ou violência de gênero têm sido objeto de estudo para várias áreas de conhecimento, como história, psicologia, direito, sociologia, entre outras. Também não poderia deixar de interessar aos estudos linguísticos, especialmente ao estudo de gêneros textuais, já que o texto da lei faz parte de um contexto sócio e historicamente marcado por problemas oriundos da desigualdade de gêneros culturais.

Este artigo é constituído por uma breve resenha da teoria que sustenta a pesquisa e a metodologia adotada para desenvolvê-la. Após, apresento o contexto de produção da lei e a análise do texto. Por fim, exponho as considerações finais deste trabalho.

1 O agir de linguagem: as condições de produção para o ISD

Na perspectiva de Bakhtin (1999, p. 16-17), “todo signo é ideológico”. A palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia, já que “a palavra é o signo ideológico por excelência”. Desse modo, a relação de reciprocidade entre palavra e situação social é inquestionável.

As espécies animais têm formas de agir socializadas, porém somente os seres humanos dominam o agir comunicativo verbalizado. Para Bronckart (2008), a capacidade verbal permitiu ao homem construir e acumular conhecimentos, possibilitando a autonomia e transcendendo as condições individuais.

Na perspectiva de Machado (2005), as atividades sociais determinam o funcionamento psíquico e as ações dos seres humanos no contexto social. Essas atividades realizam-se essencialmente nas atividades de linguagem, sendo que os homens produzem instrumentos linguísticos com os quais transformam tudo o que os circunda. Na medida em que as atividades de linguagem vão se diferenciando historicamente, novos instrumentos vão surgindo para responder à necessidade de diferenciação.

Por isso, para o ISD, o ser humano apresenta duas maneiras de agir: a geral e a de linguagem. O agir geral é constituído por atividades coletivas que, de uma maneira ou de outra, “organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2008, p. 138). As atividades coletivas produzem mundos, como o econômico, o social e o semiótico, que, por sua vez, constituem “uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos” (BRONCKART, 2008, p. 123), e produzem o contexto. As diversas atividades coletivas sofrem transformações ao longo da história, dependendo das necessidades sentidas pelos indivíduos para a sua sobrevivência. O ambiente sócio e historicamente criado exerce forte influência sobre os comportamentos individuais e de grupos sociais, do mesmo modo que influencia a linguagem utilizada pelas pessoas.

O agir de linguagem, segundo Bronckart (2008) é a atividade de linguagem em uso, na dimensão social e na individual. A atividade de linguagem em uso na sua dimensão social serve para criar normas, valores, e para planejar, regular e avaliar as atividades coletivas. A dimensão da atividade de linguagem em uso individual permite a apropriação e a interiorização da linguagem, transformando-a em pensamento consciente. O agir de linguagem favorece a interpretação da ação do homem no contexto, incluindo atividades individuais e sociais. Todo agir de linguagem ou texto é permeado por valores históricos e socioculturais, ao realizar uma ação de linguagem o indivíduo reflete as atividades coletivas e as ações individuais, tornando o texto uma entidade coletivamente constituída que jamais será estável, pois o contexto se torna variável de acordo com os aspectos históricos e sociais e influencia diretamente no agir de linguagem e na forma de interação

Para o ISD, texto é “toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e auto-suficiente, do ponto de vista da ação ou da comunicação” (BRONCKART, 2007, p. 75), que constitui a materialização do agir de linguagem. Essa concepção de texto de Bronckart (2007) é semelhante à de Bakhtin (1999), no sentido de valorizar o contexto e ao concordarem que o contexto influencia e interfere na linguagem. O contexto agrega concepções ideológicas, valores e regras, e, por isso, influencia todas as formas de linguagem. Para o ISD é imprescindível a análise do contexto de produção para que se possa compreender e interpretar as ações de linguagem, isto é, as condutas verbais precisam ser analisadas a partir das situações sociais de uso em suas dimensões discursivas e textuais.

Quanto aos textos oficiais prescritivos, Machado e Bronckart (2005, p. 189), sustentados por Paveau (1999) afirmam que esses textos apresentam características específicas. O autor do texto é ao mesmo tempo institucional e coletivo, seu estatuto hierárquico é claramente exposto. Em geral, há três protagonistas centrais: o produtor do discurso, o agente do agir prescrito e o beneficiário desse agir. O produtor do discurso é uma autoridade institucional cujas marcas enunciativas são apagadas; o agente do agir prescrito é representado como “ele”, determinado por marcas linguísticas generalizantes. O beneficiário desse agir é representado como o beneficiário da “dádiva”. E, por fim, Machado e Bronckart (2005, p. 189) afirmam que as relações entre esses três protagonistas se estruturam na forma “o produtor diz para o agente agir para o beneficiário”.

Os mesmos autores, Machado e Bronckart (2005, p. 187-188), embasados em Adam (2001), apresentam três propriedades enunciativas do gênero *documento oficial*. A primeira diz respeito a que esse tipo de texto é produzido por especialistas de uma determinada área e sua presença enunciativa é apagada. A segunda é que nesse tipo de texto, é mencionado um destinatário aberto, ou agente das ações prescritas, buscando atingir todos os leitores-usuários. As marcas linguísticas que evidenciam essa abertura são o uso do pronome pessoal de segunda pessoa – singular ou plural – ou de sujeito oculto, seguido por verbo no infinitivo. Sobre a terceira, os autores afirmam que esse tipo de texto parece ser redigido por um *contrato de felicidade*, que garante sucesso e o alcance das metas propostas ao leitor-usuário, caso ele aja conforme as recomendações do texto.

Na segunda seção deste trabalho, apresento o modelo de descrição textual proposto por Bronckart (2007).

2 O modelo de descrição textual de Bronckart

Para Bronckart (2007), as capacidades de representação do mundo são produtos derivados de práticas acionais e discursivas. Os fatos da linguagem são tratados por ele como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas.

Bronckart (2007) considera que a linguagem é uma característica da atividade social humana e que os indivíduos interagem no intuito de se comunicar, por meio de atividades e de ações de linguagem. As atividades de linguagem podem ser consideradas eventos discursivos (unidades sociológicas, coletivas) dentro de zonas de cooperação social determinadas, os lugares sociais ou os lugares das formações sociais discursivas, que são o princípio constitutivo das ações de linguagem (unidades psicológicas, individuais), imputadas aos usuários da língua e organizadas em torno de unidades verbais ou, de acordo com Bakhtin (2003), os gêneros do discurso.

Bronckart (2007) utiliza o termo *gênero* associado a *texto* (gêneros textuais) e usa o termo *tipo* associado a *discurso* (tipos de discurso). Nessa perspectiva, toda produção linguística é uma ação social situada, levada a efeito por indivíduos

singulares em formações sociais específicas. Assim, as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas são os textos e os discursos que se apresentam como forma de ação social, ou seja, as ações de linguagem constituem os gêneros.

Os textos podem ser compreendidos como produtos culturais e as produções textuais como representações da articulação de situações de ação com motivos e propósitos socialmente construídos e essas representações manifestam regularidades configuradas nos gêneros de textos vigentes nessa cultura. Assim, todo texto pertence a um gênero, em função da situação de ação de que se origina e da qual é uma resposta.

Como os gêneros são textos sócio-historicamente construídos, Bronckart (2007) propõe que eles sejam analisados a partir de um modelo de descrição. Esse modelo considera, primeiramente, o contexto de produção, que é a representação de três mundos, o físico, o social e o subjetivo. Diante disso, o contexto de produção deve ser entendido como os fatores que determinam a forma como um texto é organizado. O primeiro plano desses fatores refere-se ao mundo físico, ou seja, o lugar físico da produção, o momento da produção, o emissor do texto oral ou escrito e o receptor do texto produzido. O segundo plano refere-se ao mundo social e ao subjetivo, isto é, o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação (BRONCKART, 2007, p. 93-94).

O modelo de descrição de Bronckart (2007) considera, também, o texto propriamente dito, que é constituído de três camadas superpostas. A primeira é a infra-estrutura geral do texto, a segunda é composta pelos mecanismos de textualização e a terceira pelos mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura é o plano mais geral do texto e é constituída pelos tipos de discurso, pelas articulações estabelecidas por esses tipos de discurso e eventuais seqüências. Os tipos de discurso ou os diferentes segmentos apresentados pelo texto são os seguintes: i) discurso interativo, ii) discurso teórico, iii) relato interativo e iv) narração (BRONCKART, 2007, p. 155-164).

As seqüências são os modos de planificação da linguagem: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, segundo a perspectiva de Adam (*apud* BRONCKART, 2007, p. 219). Os mecanismos de textualização, responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, subdividem-se em: i) conexão, ii) coesão nominal e iii) coesão verbal. E, por fim, os mecanismos enunciativos funcionam como delineadores dos posicionamentos enunciativos e tradutores das diversas avaliações contidas no texto.

Para Bronckart (2007), os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, elucidando as posições assumidas pelo produtor do texto, as vozes sociais ou institucionais expressas implícita ou explicitamente no texto, e as modalizações, que são as avaliações formuladas sobre aspectos do conteúdo temático.

As modalizações têm o objetivo de transmitir comentários ou avaliações oriundos dos produtores do texto por meio de marcas linguísticas, como advérbios,

verbos ou locuções de diversos tipos. Há quatro tipos de modalizações: lógicas ou epistêmicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas ou epistêmicas expressam o julgamento de valor de verdade e são marcadas pelos verbos *dever* e *poder*. As modalizações deônticas expressam uma avaliação do que é dito à luz dos valores sociais presentes no texto, apresentando os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários, e são marcados pelos verbos ou locuções do tipo *dever*, *ser necessário* e *ser obrigatório*. As modalizações apreciativas estão relacionadas à avaliação ou ao julgamento de aspectos do conteúdo temático do texto, e são representadas por verbos, como *gostar*, *apreciar* e *odiar*. Por fim, as modalizações pragmáticas se referem à explicitação da responsabilidade de algum elemento que compõe o conteúdo temático com respeito a suas ações, intenções, motivos e capacidades de ação, e são representadas pelos verbos *poder* e *saber* (BRONCKART, 2007, p. 330-332).

A partir da exposição do embasamento teórico que sustenta este trabalho, apresento o recorte metodológico, também proposto pelo ISD, adotado para a análise do texto.

3 Metodologia

Para desenvolver a análise da Lei 11.340/06, utilizei alguns procedimentos de análise linguístico-discursivos propostos por Bronckart (2007). Inicialmente, realizei o levantamento de informações sobre o contexto sociointeracional da produção do texto, com o objetivo de elencar informações sobre as razões para a existência do texto, as circunstâncias de sua produção, quem o escreveu, a pedido de quem, e quaisquer outras informações que possam ter influenciado sua elaboração.

Depois, analisei os mecanismos enunciativos da Lei: a posição assumida pelo produtor do texto, as vozes sociais ou institucionais expressas no texto e as modalizações. Neste estudo, não contemplei os demais procedimentos de análise propostos por Bronckart (2007), visto que orientaram um trabalho anterior sobre a Lei, que intitulei: *Lei Maria da Penha – um estudo de gênero textual e de representações sociais*¹. Na sequência deste artigo, apresento o contexto de produção da Lei 11.340/06, seguido da análise dos mecanismos enunciativos do texto.

4 Contexto de produção

Para melhor compreensão sobre como surgiu a Lei Maria da Penha, o que aconteceu antes da sua criação, derivada de quais ações ela é, como ocorreu e quem colaborou para a sua elaboração e o que tem ocorrido após sua promulgação,

¹ Artigo publicado na *Revista Expressão*, Jan./Jul. 2010, do Centro de Artes e Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

proponho a divisão do contexto de produção em quatro partes. Na primeira, elenco os acontecimentos que instigaram e deram origem à Lei. Na segunda, narro resumidamente a história de violência doméstica e familiar vivida pela mulher que ajudou a elaborar e deu nome à Lei. Na terceira parte, apresento os colaboradores na elaboração da Lei e as concepções intrincadas nela. Por fim, na quarta parte, traço alguns comentários sobre a aplicação da Lei, sobre dados estatísticos referentes à violência contra a mulher e sobre os serviços prestados em proteção e apoio às mulheres que sofrem violência pelas políticas públicas.

4.1 Antes da elaboração da Lei 11.340

A questão da violência familiar e doméstica contra a mulher era considerada, no Brasil, como um assunto de natureza privada e submetido à lógica de uma justiça privada. De acordo com Hermann e Barsted (1995), antes de entrar em vigor o primeiro Código Criminal do Brasil Independente, em 1840, vigoravam as Ordenações Filipinas, segundo as quais não se considerava criminoso o marido que matasse a esposa por encontrá-la em adultério.

O Código Criminal de 1840 mudou essa concepção, entretanto maridos homicidas continuavam sendo absolvidos por Tribunais do Júri, que consideravam a tese de legítima defesa da honra. Mesmo com as reformulações do Código Civil, em 1916, a hierarquia entre homens e mulheres foi mantida na lei maior do país e marcou profundamente a maneira de pensar e de agir dos indivíduos na sociedade brasileira.

A partir da década de 70, em nível mundial, os movimentos feministas começaram a denunciar e a contestar continuamente a cultura discriminatória e introduziram a problemática da violência contra a mulher no debate público como uma questão social de grande relevância. Com isso, questões relativas à discriminação contra a mulher, especialmente a violência familiar e doméstica e a violência sexual, foram foco de discussão em Conferências Mundiais da Mulher realizadas pelas Nações Unidas, como as que ocorreram no México (1975), em Copenhague (1980), em Nairóbi (1985) e em Beijing (1995).

Do mesmo modo, a Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993) e a Conferência Mundial da População em Desenvolvimento (1994) da Organização das Nações Unidas (ONU), além de outros fóruns internacionais, enfatizaram a prática da violência contra a mulher como uma ofensa à dignidade humana. Nesses eventos, os países membros da ONU, entre eles o Brasil, em concordância com as normas do Comitê da Convenção sobre todas as formas de Discriminação contra as mulheres (CEDAW) assumiram o compromisso de promover políticas públicas voltadas à erradicação e prevenção desse problema social.

Na década de 80, quando o Brasil passava por um processo de redemocratização, e quando os movimentos em defesa dos direitos da mulher começavam a colher alguns frutos de suas mobilizações em busca de ações enérgicas

do Estado para a prevenção e eliminação da violência contra a mulher, foram criadas as Delegacias de Atendimento a Mulheres Vítimas de Violência. Com isso, tornaram-se possíveis as denúncias de violência familiar e doméstica sofrida pelas mulheres. Nessa época também foram criados os Conselhos de Direitos das Mulheres em vários estados, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, além do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em âmbito nacional. O CNDM redigiu a *Carta das Mulheres aos Constituintes*, que resultou no reconhecimento pleno da cidadania feminina.

Um dos marcos mais importantes na história de lutas pelos direitos humanos, e principalmente, pelo repúdio à violência doméstica e familiar no Brasil, foi a Constituição Federal de 1988. No seu artigo 226, parágrafo 8º, está exposto que “o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”, com isso, a violência contra a mulher deixou de ser uma questão privada e passou a ser uma questão de ordem social.

Em decorrência da Constituição Federal, diversas constituições estaduais e leis orgânicas municipais incluíram em seus textos dispositivos com obrigações expressas relativas à prevenção, atenção e ao combate à violência contra a mulher.

Em 1992, o Brasil, como Estado Parte da Organização das Nações Unidas (ONU) assinou a Resolução número 19, que inclui a violência baseada no sexo no artigo primeiro da CEDAW. Em 1993, na Conferência Mundial de Direitos Humanos, o Brasil assinou a Declaração aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas que define a violência contra a mulher como uma violação dos direitos humanos.

Em 1995, o Brasil assinou e ratificou a Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres – Convenção de Belém do Pará. Esse é o único instrumento internacional voltado especificamente para a violência de gênero. Dentre as obrigações dos Estados-Partes da ONU a serem concretizadas em políticas públicas estava o compromisso de elaborar e aprovar uma legislação voltada à eliminação da violência contra a mulher.

Nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei 9.099, que gerou um retrocesso no tratamento legal da violência doméstica e familiar contra a mulher e entrou em conflito com a Convenção de Belém do Pará. Esse tipo de violência voltou a ser banalizado e foi criada a cultura da cesta básica, maneira pela qual se amenizava a pena para o infrator.

Em 2003, o Brasil apresentou seu primeiro relatório ao Comitê CEDAW. Os dados estatísticos e as pesquisas possibilitavam o reconhecimento do elevado índice de prática de violência doméstica e familiar contra a mulher. Diante disso, o Estado brasileiro recebeu recomendações específicas em relação à elaboração de uma lei específica sobre a violência doméstica e familiar, e as autoridades se comprometeram a desenvolver essa ação e outras ações voltadas para a alteração desse quadro.

A partir de 2004, a Lei 10.886/04, reconheceu o tipo penal *violência doméstica*, alternando a redação do artigo 129 do Código Penal que trata da lesão corporal para incluir o parágrafo 9º, com a seguinte redação: “se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou ainda prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade: pena: detenção de seis meses a um ano” (BRASIL, 2004).

Assim, em 2006, o Congresso Nacional aprovou e o Presidente da República sancionou a Lei 11.340/06 e cumpre seus compromissos junto à Organização dos Estados Americanos (OEA), às Nações Unidas e, especialmente, às mulheres brasileiras. A Lei, então, representa um avanço nas causas da cidadania feminina e contribui para o equilíbrio social, consolidando-se como uma ferramenta auxiliar na luta pelo fim das desigualdades sociais que foram construídas econômica e culturalmente ao longo da história.

A Lei 11.340/06 é chamada, também, de Lei Maria da Penha, em homenagem a sua idealizadora: Maria da Penha Maia Fernandes. Na seção 4.2, apresento uma síntese da biografia dessa mulher, que se tornou um ícone na luta pela diminuição e erradicação da violência contra a mulher no Brasil.

4.2 Um pouco de Maria da Penha: a mulher

Maria da Penha Maia Fernandes, biofarmacêutica, acordou no meio da noite com um forte estampido dentro do quarto. Abriu os olhos e não viu ninguém. Tentou se mexer, mas não conseguiu. Nesse momento se deu conta de que seu marido, Marco Antonio Heredia Viveiros havia tentado assassiná-la, simulando um assalto. Sentiu um gosto forte de metal na boca e um borbulhamento nas costas. Fingiu-se de morta, pois temia um segundo tiro. Sobreviveu, no entanto ficou paraplégica (FERNANDES, 1994).

No mesmo ano, 1983, Maria da Penha sofreu nova tentativa de homicídio, praticada por seu marido, pai de suas três filhas. Viveiros, um colombiano naturalizado brasileiro, economista, professor universitário, tenta eletrocutar a esposa durante o banho (FERNANDES, 1994).

A partir daí, começa a luta dessa mulher por justiça no âmbito nacional, e ela encontra um caminho repleto de obstáculos. Com a ajuda de ONGs consegue tornar seu caso reconhecido internacionalmente, o que provoca tomada de decisão por parte do governo brasileiro diante do caso e diante do problema nacional de violência contra a mulher. O marido de Maria da Penha Maia Fernandes recebeu sua punição após dezenove anos de julgamento e ficou preso, somente, por dois anos em regime fechado.

Essa história, comum a muitas mulheres no Brasil e no mundo, tornou Maria da Penha Maia Fernandes a protagonista de um litígio internacional emblemático para o acesso à justiça. Ícone em oposição à impunidade de agressores em caso de

violência doméstica e familiar contra a mulher, sua vida está simbolicamente subscrita e marcada sob o nome da Lei.

Na seção 4.3, aponto alguns dos principais procedimentos da produção da Lei 11.340.

4.3 A produção da Lei 11.340

A Lei 11.340/06 foi produzida, inicialmente, por um consórcio de Organizações Não-Governamentais, como CEPIA, CFEMEA, AGENDE, ADVOCACI, CLADEM/IPÊ e THEMIS, das quais faziam parte várias profissionais do direito e, também, a mulher que deu nome à lei, Maria da Penha Maia Fernandes.

Essa proposta legislativa de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres foi calcada na Convenção de Belém do Pará e no afastamento da aplicação da lei 9.099/05, ou seja, o fim da cesta básica como punição a quem comete tal delito.

Para produzir essa lei, foram analisados todos os tratados e convenções internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, os projetos de lei sobre a violência contra a mulher, existentes no Congresso Nacional, as legislações de diversos países membros da OEA e a legislação espanhola. Também, foram consultados juristas renomados, que colaboraram nas questões de natureza constitucional e processual.

Em 2004, essa proposta foi entregue à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), que, em 2005, apresentou o Projeto de Lei sobre Violência Doméstica contra a Mulher, PL 4559/04, ao Congresso Nacional. Esse projeto foi aperfeiçoado por sua relatora na Câmara dos Deputados, deputada federal Jandira Feghali, em articulação com a SPM, com o consórcio de ONGs feministas, com os movimentos de mulheres e com mulheres de diferentes setores sociais, por meio de audiências públicas em diversos estados brasileiros. O texto recebeu, também, contribuições expressivas de autoridades do Poder Judiciário, como da desembargadora Shelma Lombardi de Kato.

De acordo com Barsted (2008), uma das concepções que orientou a produção da Lei Maria da Penha diz respeito à questão de que as mulheres brasileiras, apesar de terem conquistado plena cidadania por meio da Constituição Federal de 1988, ainda sofrem um conjunto de discriminações sociais, econômicas, políticas e culturais que as impedem de usufruírem os direitos conquistados.

Apesar dos avanços no status e nas condições objetivas das mulheres, ainda é muito forte nas práticas, nos costumes e nas representações sociais, o peso da cultura patriarcal que foi referendada, até 1988, por dispositivos legais nitidamente discriminatórios e hierárquicos como os do Código Civil de 1916. Em virtude disso, uma das respostas sociais da Lei 11.340/06 está relacionada ao plano preventivo da violência contra a mulher.

Outra concepção que orientou a produção da Lei diz respeito à constatação de que as mulheres vítimas de violência, geralmente, apresentam maior vulnerabilidade social no que diz respeito às dificuldades de acesso a emprego, renda, escolaridade, habitação, saúde, dentre outras condições necessárias à cidadania. Por isso, a prevenção e a atenção a mulheres vítimas de violência precisa ser prestada por uma política nacional integrada nos níveis federal, estadual e municipal, e inter-setorial, abrangendo ações que diminuam tais vulnerabilidades (BARSTED, 2008).

Na seção 4.4, discorro sobre a repercussão da Lei 11.340/06.

4.4 Depois da promulgação da Lei 11.340

Após sua promulgação, em algumas situações, a Lei Maria da Penha tem sido aplicada tanto para homens quanto para mulheres, como uma *faca de dois gumes*. Os operadores do direito que estão utilizando a lei desse modo agem em obediência ao princípio constitucional da igualdade. Conforme o Artigo 5º, inciso I, da Constituição Federal (1988), é determinada a igualdade em direitos e obrigações entre homem e mulher perante a lei, salienta-se, no entanto, que essa igualdade é material e não formal, ou seja, é uma igualdade relativa que respeita as desigualdades estabelecidas por questões culturais e de gênero. Homem e mulher não são iguais, as diferenças são evidentes em muitos aspectos.

Apenas esporadicamente surge um ou outro caso de violência contra o homem no âmbito doméstico e familiar, praticado por sua companheira. Os homens, em um sentido geral, não fazem parte da classe dos oprimidos, dos diferentes.

A Lei também tem sido aplicada em casos de violência doméstica e familiar entre homossexuais femininos que mantêm relação estável. Em relação a essa questão, a Lei representa um avanço. Pela primeira vez no Direito brasileiro, uma norma federal permite uma interpretação de reconhecimento da entidade familiar entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, entre mulheres. Isso é confirmado no art. 5º, em seu Parágrafo único: “as relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual”. A Lei, então, reconhece a vítima sempre como mulher e o agressor como homem ou outra mulher.

De acordo com Guimarães, “estatísticas da ONU informam que, no mundo, a cada seis minutos uma mulher é vítima da violência no lar. Assim como a mulher não deve ser estimulada a se sentir uma eterna ‘vítima’, é importante, também, não permitir a banalização da violência” (1997, p. 37). Por isso é preciso que as mulheres que sofrem violência criem coragem e denunciem seus agressores, pois a maioria ainda teme o que pode acontecer após a denúncia e, em virtude disso, não denuncia.

Como uma maneira de facilitar informações, a SPM disponibilizou os serviços da Central de Atendimento à Mulher – ligue 180, com o objetivo de receber denúncias ou relatos de violência e de orientar as mulheres sobre os direitos e sobre a legislação vigente, encaminhando-as, quando necessário, a tomarem as medidas de

proteção. Esse serviço começou a funcionar em 2005, em caráter experimental e passou a operar em caráter definitivo em abril de 2006, no mesmo ano em que foi promulgada a Lei Maria da Penha.

De acordo com informações sobre a Central de Atendimento à Mulher, disponibilizadas no site *Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*, entre abril de 2006 e dezembro de 2009, o serviço registrou 923.878 atendimentos, revelando um aumento de 1.890% entre o número de atendimentos do primeiro ano e o total ao final de 2009. Fatores como a Lei Maria da Penha, o Pacto Nacional pelo enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, melhorias tecnológicas e capacitação de atendentes contribuíram para esse crescimento.

Antes da publicação da Lei, foram registrados, em média, 3.356 atendimentos por mês. A partir da Lei, em agosto de 2006, a média de atendimentos mensais passou para 6.600.

Em 2009, a Central contabilizou 401.729 registros de busca por informações sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher. De 2006 a 2009, foram registrados 98.326 relatos de violência. Desses 59.314 foram de violência física, 27.668 de violência psicológica, 7.624 de violência moral, 1.785 de violência sexual, 1.428 de violência patrimonial, 421 de cárcere privado e 66 de tráfico de mulheres.

O perfil geral dos relatos de violência recebidos pela Central revela que 93% das denúncias são feitas pela própria vítima, 74% das vítimas sofrem crimes de lesão corporal leve e ameaça, 43% dos agressores são cônjuges das vítimas, 78% das vítimas possuem até 2 filhos, 70% das vítimas sofrem agressões diariamente, 41% dos agressores não fazem uso de substâncias entorpecentes ou álcool, 36% das vítimas se percebem em risco de morte e 33% das vítimas apresentam tempo de relação com o agressor superior a 10 anos.

Das pessoas que buscam a Central e informam suas características pessoais, 93% são mulheres, 39,4% são negras, 58,8% têm entre 20 e 40 anos, 50,8% são casadas ou vivem em união estável com seus companheiros e 25% possuem nível médio de escolaridade.

O estado de São Paulo é o líder no ranking nacional com cerca de um terço dos atendimentos na Central, seguido pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Paraná e o Rio Grande do Sul, que se encontra em sexto lugar.

Após quatro anos da sua promulgação, ainda se verifica a incipiência de várias políticas públicas que conclama a Lei, como a criação de Juizados especializados em violência doméstica e familiar contra a mulher, prevista no art.1º, e a criação de uma equipe de atendimento multidisciplinar integrada por profissionais das áreas psicossocial, jurídica e de saúde para prestar atendimento às mulheres e dependentes envolvidos no ciclo de violência, como previsto no art. 29 a 32, assim como as Delegacias especializadas em atendimento às mulheres que sofrem violência doméstica e familiar. Esse tipo de serviço não está sendo oferecido pelo poder público em vários municípios brasileiros, o que contribui para que as mulheres que sofrem violência se mantenham caladas, pois se sentem desprotegidas e, portanto, desmotivadas para reverterem o quadro em que estão inseridas.

A partir dessa contextualização, apresento na seção 5, a análise da Lei 11.340/06 em uma perspectiva sócio interacionista.

5 Análise da Lei: o agir prescrito

A Lei Maria da Penha é um texto do âmbito legislativo. Esse tipo de texto é composto de enunciados performativos e normativos que conferem existência jurídica a determinados fatos e pessoas que advêm do discurso referencial, entendido como o próprio mundo social anterior à fala que o articula. Também, é um texto que prevê prescrições e proibições de condutas. Isso permite afirmar que os comportamentos prescritos são aqueles que devem ser obedecidos e os comportamentos proibidos são aqueles que não devem ser praticados, por estarem em desacordo com o ordenamento jurídico. A linguagem legislativa, como parte integrante da linguagem jurídica, é a linguagem dos códigos, das normas e tem por finalidade criar o direito.

Quanto aos mecanismos enunciativos da Lei, a análise aponta concordância com Machado e Bronckart (2005) de que o agente-produtor não se manifesta nos textos oficiais prescritivos. Nenhuma unidade linguística faz referência direta ao agente-produtor, ou melhor, aos agentes-produtores da Lei, já que o texto foi produzido e re-produzido por várias pessoas, representantes de diversas instituições, conforme abordado no contexto de produção. Assim, mesmo com as marcas linguísticas apagadas, a autoria do texto é percebida como institucional, pois as vozes sociais estão implícitas no texto.

Semelhante ao que ocorre no discurso teórico, os autores da Lei mantêm um posicionamento distanciado com relação aos interlocutores. Com isso, eles objetivam primar por objetividade e por veracidade, características comuns aos textos prescritivos oficiais.

Além do agente-produtor, outros protagonistas são postos em cena no texto, claramente identificáveis, e, de acordo com a perspectiva de Machado e Bronckart (2005) classifiquei-os como:

- a) **agentes do agir prescrito:** poder público; juiz; autoridade policial; Ministério Público; poder judiciário; Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; União, Estados, Distrito Federal e Municípios; a ofendida - em alguns enunciados, nos quais estão prescritas ações que ela deve executar. Todos determinados por marcas linguísticas generalizantes.
- b) **beneficiário do agir prescrito:** a mulher, também referenciada na Lei como a vítima ou a ofendida, é quem recebe a “dádiva”, os benefícios da Lei. Todas as ações prescritas aos agentes do agir são para beneficiar a mulher.

Quanto ao *agressor* não foi possível classificá-lo como agente ou como beneficiário, já que ele é o recebedor das punições previstas na Lei.

Em relação às modalizações, não identifiquei modalizações apreciativas, ou seja, na Lei, o que é próprio do texto oficial prescritivo, não há avaliação ou julgamento de aspectos do conteúdo do texto. Também, não identifiquei expressões modalizadoras epistêmicas. Há, no entanto, incidência de modalização deontica e de modalização pragmática.

As modalizações deonticas recorrentes nesse texto oficial prescritivo são marcadas linguisticamente pelo verbo auxiliar modal *dever* e representa uma obrigação, ou seja, a instituição referenciada tem a obrigação de agir de um modo prescrito na Lei para executar as medidas previstas.

Exemplos:

- a) Art. 11. No atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, a autoridade policial **deverá**, entre outras providências: I – garantir proteção policial, quando necessário, comunicando de imediato ao Ministério Público e ao Poder Judiciário; [...]
- b) Art. 12. [...] **deverá** a autoridade policial adotar, de imediato, os seguintes procedimentos [...]
- c) Art. 21. A ofendida **deverá** ser notificada dos atos processuais relativos ao agressor, especialmente dos pertinentes ao ingresso e à saída da prisão, sem prejuízo da intimação do advogado constituído ou do defensor público.
- d) Art.24. Parágrafo único. **Deverá** o juiz oficial ao cartório competente para os fins previstos nos incisos II e III deste artigo.

O capítulo III da Lei é intitulado *Do Atendimento pela Autoridade Policial*, e é o segmento do texto que mais apresenta modalizações deonticas, do que se infere que a autoridade policial não tem escolha, pois é sua obrigação agir como está prescrito na Lei. Além do referido capítulo, as incidências de modais deonticos ocorrem, somente, no art. 21 e no art. 24, quando as obrigações estão intrincadas no agir do juiz, de maneira generalizada.

As modalizações pragmáticas possuem um índice de recorrência superior às deonticas, na Lei, e contribuem para explicitar aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, atribuindo a ele capacidades ou, ainda, possibilidades de ação, conforme pode ser observado nos exemplos a seguir.

Exemplos:

- e) Art. 18. §3º **Poderá** o juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida, conceder novas medidas protetivas de urgência [...]
- f) Art. 18. Parágrafo único. O juiz **poderá** revogar a prisão preventiva se, no curso do processo, verificar a falta de motivo para que subsista, [...]
- g) Art. 21. Parágrafo único. A ofendida não **poderá** entregar intimação ou notificação ao agressor.
- h) Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz **poderá** aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras: [...]
- i) Art. 35. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios **poderão** criar e promover, no limite das respectivas competências: I – centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes [...]

As modalizações pragmáticas se referem à explicitação de algum tipo de responsabilidade do agente do agir que, nesses casos, são instituições públicas, representadas de maneira generalizada, inclusive, pelo protagonista juiz. Tais instituições, necessariamente, não possuem a obrigação de agir do modo prescrito; cabe a elas, enquanto autoridade judicial ou administrativa, o poder de opção.

Por meio desta breve análise do texto oficial prescritivo, Lei Maria da Penha, foi possível verificar a noção de ação de linguagem (BRONCKART, 2007), a partir dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, mais especificamente, a partir dos mecanismos de enunciação. Esses aspectos são pertinentes para se conceber uma lei como um gênero textual legislativo.

Nas considerações finais, a seguir, apresento uma síntese das minhas reflexões sobre a análise da Lei 11.340/06 a partir da proposta do ISD.

Considerações finais

A análise desse texto oficial prescritivo, Lei 11.340/06, é relevante devido ao fato desse documento ter causado uma mudança significativa na legislação brasileira no que se refere à punição ao agressor e ao estabelecimento de políticas de proteção à mulher vítima de violência (e aos seus filhos, quando esses existirem). Essa mudança repercute nas práticas sociais. Talvez o índice de violência contra a mulher não tenha baixado, mas, em virtude da existência da Lei, pelo menos, aumentou o número de denúncias e de mulheres que buscam esclarecimentos sobre seus direitos,

enquanto indivíduos atuantes na sociedade, que colaboram para traçar a história de um povo.

Por meio desta análise da Lei, busquei contemplar as representações relativas ao mundo material ou físico da ação, que constituem os parâmetros objetivos; as representações referentes à dimensão sociossubjetiva da ação verbal, ou seja, o tipo de interação, os papéis sociais dos interactantes e o objetivo; e, as representações relativas à situação da ação de linguagem e aos conhecimentos que, nesse caso, os agentes-produtores possuem a respeito do tema. Ao considerar o contexto de produção na sua interdependência com os fatores externos e as características textuais, especificamente no que diz respeito aos mecanismos enunciativos, este estudo procurou expor, também, os efeitos que esse texto prescritivo vem exercendo nos indivíduos – leitores – e nos seus intérpretes.

Diante disso, é inegável que a situação de produção também interferiu no modo de agir de linguagem, pois os agentes-produtores estavam produzindo um texto oficial prescritivo do âmbito legislativo, que de um modo ou outro, pode influenciar ou modificar as práticas sociais de um coletivo em um determinado tempo histórico.

Referências

ALVES, F. da M. Lei Maria da Penha: das discussões à aprovação de uma nova proposta concreta de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 1133, 8 de ago. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8764>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BARSTED, L. L. Aspectos sociais da Lei Maria da Penha. In: *Anais da II Jornada da Lei Maria da Penha*. Conselho Nacional de Justiça, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Secretaria de Reforma do Judiciário. Ministério da Justiça, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 19 abr. 2009.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988.

_____. Comitê da Convenção sobre todas as formas de Discriminação contra as mulheres – CEDAW. Disponível em <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/committee.html>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R., MATENCIO, M. de L. M. (Org.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DE CONTO, J. M. *Lei Maria da Penha: um estudo de gênero textual e de representações sociais*. *Expressão – Revista do Centro de artes e Letras (UFSM)*, Santa Maria, v. 1, p. 89-99, jan./jul. 2010.

DIAS, M. B. *A Lei Maria da Penha na Justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

HERMANN, J.; BARSTED, L. L. *O judiciário e a violência contra a mulher – a ordem legal e a (des)ordem familiar*. Rio de Janeiro: CEPIA, 1995.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LIMA FILHO, A. de A. *Lei Maria da Penha: comentários à lei de violência doméstica e familiar contra a mulher*. São Paulo: Mundo Jurídico, 2007.

LUCCA, M. B. C. *A referência no texto legal*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em <<http://www.pucminas.br>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: *Social representations*. (Editado por Farr, R. M.; Moscovici, S.). Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

OBSERVATÓRIO Brasil da Igualdade de Gênero. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Análise linguístico-discursiva das competências em um texto institucional. *Revista X*, vol. 2, 2007.

SALES, C.; JANE, C.; OLIVEIRA, M. L. *Representações sociais da Lei Maria da Penha*. Disponível em: <<http://eventosufrpe.com.br/jepex2009/resumos/R1103-1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

SAFFIOTI, H. I. B.; ALMEIDA, S. S. *Violência de gênero, poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SOUZA, L. V. de. O contexto do agir de linguagem. *Revista Solta a Voz*, v. 18, n. 1, p. 69-78, 2007.

Recebido em 31 de janeiro de 2011.

Aceito em 19 de abril de 2011.

JANETE MARIA DE CONTO

Doutoranda em Estudos Linguísticos, da linha de pesquisa Linguagem e Interação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente no Instituto Federal Farroupilha (IFF) – campus São Borja, RS. E-mail: jm.conto@gmail.com; janetedeconto@iffarroupilha.edu.br.

Educação Linguística e Repertórios Culturais da Sociedade Contemporânea

Linguistic Education and Cultural Repertoire in Contemporary Society

Jeni Silva Turazza*, Dieli Vesaro Palma*

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP)*

Resumo: Este artigo se refere a um recorte temático de uma pesquisa mais ampla que, desenvolvida no campo da Educação Linguística, busca discutir pelo marco histórico da formação da sociedade moderna, o Projeto Pedagógico orientador e ordenador de propostas didáticas a serem planejadas pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, em todo o território nacional brasileiro. Ele está focalizado como um Projeto Global – cuja ancoragem no Continente Europeu está registrada na Carta de Bolonha /1989 e, no Continente Sul-Americano, no Brasil, na LDB/1996. Nesse sentido, o trabalho coloca em foco um conjunto de reflexões que facultam melhor compreender as dificuldades que perpassam a formação de professores para cumprir os objetivos a que tal projeto se propõe a atingir. Busca ainda explicitar não só questões de caráter político, mas também científicas implicadas na formação de professores de língua materna. Dentre elas, apontam-se aquelas referentes às dificuldades de complementação de propostas didáticas, o que inviabiliza a planificação do referido Projeto, por docentes que não sentem sob os seus pés o solo cultivado pela cultura local.

Palavras-chave: Educação linguística. Ensino de língua materna. Formação de professores. Cultura. Ideologia.

Abstract: The article deals with a thematic excerpt from a broader research which, developed in the area of Linguistic Education, strives to discuss by the historical milestone of the modern society formation the guiding Pedagogic Project of didactic proposals to be implanted by the Elementary and High School teachers in the entire Brazilian territory. It is focused as a Global Project – which anchorage in the European Continent is registered on Carta di Bologna/1989 and, in the South American Continent, in Brazil, on LDB/1996. In this way, the essay puts on focus a set of reflections that enable the better understanding of the difficulties that are imposed to the education of teachers to reach the goals said project is proposed to reach. Not only political issues are strived to be explained, but also scientific, implied in the education of mother tongue teachers. Among them, those concerning the difficulty of complementing didactic proposals are highlighted, which renders it impossible the implementation of the referred Project by teachers who do not feel underneath them the grounds cultivated by the local culture.

Keywords: Linguistic education. Education of mother tongue. Education of teachers. Culture. Ideology.

Preliminares

Este artigo, ao tematizar a aprendizagem de repertórios culturais – recursos inerentes a tipos de textos ou de segmentos textuais, de gêneros do discurso, de atos de fala, de registros, de estilos... – delimitados aos processos de aprendizagem de práticas discursivas da língua escrita, coloca em foco questões referentes ao ensino proficiente dessas mesmas práticas. Os objetivos a que se propõem são contribuir com estudos voltados para o campo da Educação Linguística¹ e - além de pôr em foco um conjunto de reflexões que facultam melhor compreender as dificuldades que perpassam a formação de professores, para cumprir os objetivos a que o projeto pedagógico do ensino fundamental e médio se propõe a atingir – busca-se explicitar não só questões de caráter político, mas também científicas implicadas na formação de professores de língua materna.

Tais estudos devem ter por referência a própria concepção de “prática discursiva” que – em sendo sociais, estendem-se a todas as esferas do saber, sejam elas científicas ou não – são concebidas como fundamento e fundação das ações humanas, qualificando-se como inter e multidisciplinares. Compreendidas como rupturas inscritas em permanências, essas práticas fazem remissão a velhos significados: sentidos que, instituídos pela frequência de usos, são socializados de modo a facultarem a identificação de novos-outros sentidos, implicados nos processos de interpretação dos repertórios sócio-culturais; razão pela qual elas respondem pela construção de conhecimentos humanos. As práticas discursivas sempre implicaram e implicam momentos de ressignificações desses conhecimentos sócio-histórico-culturais que, herdados dos nossos antepassados, são continuamente ressemantizados e, se desprovidos desse processo de ressemantização, não possibilitam o reconhecimento de rupturas e de produção de novos sentidos. Por conseguinte, a produção de sentidos tem por ancoragem o uso criativo dos repertórios culturais, aprendidos de modo significativo e continuamente reconstruídos na intermitência das interações que qualificam as relações humanas.

O alicerce dessa ancoragem, em se tratando das práticas de docência, que qualificam a nova proposta de Educação Linguística, é a aprendizagem significativa

¹Concebemos a Educação Linguística tanto como uma forma de compreender o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, como também uma área de pesquisa. No primeiro caso, ela tem por objetivo tornar o estudante “um poliglota na própria língua” (Bechara, 1985). Para tanto, o professor, no papel de mediador, deve propiciar situações didáticas nas quais o aprendente tenha a oportunidade de conhecer um grande número de recursos linguísticos aplicáveis em diferentes situações comunicativas com vistas a desenvolver a sua competência comunicativa e, assim, tornar-se um usuário competente da língua, capaz de adequar seu uso aos mais variados contextos comunicativos. Na segunda perspectiva, visa a construir novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, com base nas pesquisas desenvolvidas pelos professores do Departamento de Português / Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

do idioma português brasileiro: uma arquitetura² que, dentre outras, - como o português angolano, o moçambicano, por exemplo - tem como estrutura o mesmo sistema da Língua Portuguesa, implantado em outros países do mundo por aquele Estado Ibérico. Contudo, reinterpretado ao longo da construção de suas respectivas histórias por repertórios culturais distintos e variados que, herdados do Estado Português, foram reinterpretados e ressemantizados, de sorte a se poder qualificar o português brasileiro como idioma de outro Estado, de outra Nação, de um outro povo. Assim, quando se fala em outras-novas arquiteturas, construídas por estruturas de um sistema, também se faz remissão a permanências nas quais se inscrevem rupturas nos usos desse mesmo sistema, ou seja, aquelas que respondem pela reconstrução de velhas histórias e de significados institucionalizados pela força do uso.

Segundo a legislação vigente – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam a Educação Básica, Projetos Pedagógicos Institucionais, Diretrizes Curriculares para Licenciaturas, dentre outros – as práticas sociais que qualificam o campo do ensino e da aprendizagem de quaisquer disciplinas devem estar articuladas àquelas da pesquisa que têm como objeto de investigação os conhecimentos formalizados por conteúdos dessas mesmas disciplinas. Se a Linguística contemporânea tem por objeto de investigação os processos de produção textual-discursiva e se o objeto de ensino e aprendizagem pelo qual devem responder os professores da Disciplina Língua Portuguesa são esses mesmos processos, faz-se necessário focalizar algumas questões que podem apontar perspectivas para melhor articular os dois campos acima mencionados. Para tanto, toma-se por parâmetro os resultados de pesquisas contemporâneas que, desenvolvidas na área dos estudos linguísticos, não podem excluir aqueles que os antecederam. Esses resultados, desde que compreendidos pela acepção de práticas discursivas, não são aqueles obtidos por uma única tese de doutorado, tampouco por um grupo de pesquisa, ou por pesquisadores de uma única instituição, visto ser um trabalho que, em fase de elaboração, sempre exigiu, exige e exigirá o esforço de várias mãos. Assim e à semelhança de Morgado (2006) – respeitado o funcionamento simbólico da linguagem, registrado no texto desse autor, em relação àqueles que se busca aqui expressar – afirma-se que não se tem a pretensão de dizer a nenhum oleiro,

[...] como deve moldar o barro. O que se lhe pede é que fabrique uma peça com determinada finalidade. É precisamente a liberdade de que o oleiro dispõe para materializar a sua criatividade que torna mais singular a sua obra e a distingue de outra(s) produzida(s) para idêntico fim, numa estrutura concebida para a produção em série. O oleiro tem de ter o poder de criar [...] (MORGADO, 2006, p. 110).

² Emprega-se aqui o termo arquitetura tal como o caracteriza Bechara (1999, p.39) “registro da diversidade interna de uma língua histórica, onde coexistem para funções análogas formas distintas e vice-versa, isto é diversidade de línguas funcionais.”

Embora este texto também seja um dos produtos de práticas sociais de investigações, no campo da Educação Linguística, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa de Linguística Funcional (GPELF) IP-PUCSP – Instituto de Pesquisas Linguísticas *Sedes Sapientiae*: um dos espaços pedagógicos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –, como outros, ele busca tratar das questões referentes à articulação entre ensino e pesquisa, ou vice-versa.

No espaço de interlocução entre esses dois campos dos estudos da linguagem, em que os membros do GPELF têm buscado situar suas reflexões, é possível afirmar que, embora haja uma propagação bastante satisfatória dos discursos inovadores, produzidos no campo da ciência, essa propagação não se fez, ou ainda não se faz capaz de responder pelos processos de reconstrução das práticas de docência, no espaço da escolarização de crianças e jovens. Há, portanto, um descompasso significativo entre ambos, constatado pelos sistemas de avaliações institucionais (ENEM, ENAD, SAEB/Prova Brasil), divulgados pelos meios de comunicação, em âmbito nacional, por um lado. Por outro, os materiais didáticos distribuídos aos alunos e aos docentes da Rede Estadual e Municipal dos Ensinos Fundamental e Médio, da mesma forma, são submetidos a processos de avaliação e os seus autores também se dedicaram e se dedicam a revisões para encaminhar propostas, consoante o marco teórico e metodológico, pressuposto para o desenvolvimento e domínio de habilidades das práticas de produção textual-discursiva.

Para um melhor desenvolvimento do tema proposto, dividiu-se este trabalho em três seções, além das preliminares e das considerações finais. Topicaliza-se, assim, por uma perspectiva histórica, na primeira seção, como se deu a construção de um projeto pedagógico que, reinterpretado na sociedade contemporânea, leva à produção do projeto pedagógico brasileiro para o ensino fundamental e médio, buscando-se apontar perspectivas para situar os princípios teórico-metodológicos que facultam a reinterpretação das práticas de docência para a formação de professores, com vistas à planificação do projeto proposto pelo Estado Brasileiro. Na segunda, discute-se o papel do texto na sala de aula de língua materna na sua relação com modelos do marco das formações sócio-histórico- culturais, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes e destacando a inadequação dos modelos de formação de professores para atingir esse objetivo. Por fim, na terceira seção, aborda-se a opção por tipos de planos de metas e ações que, na esfera dos conhecimentos científicos, por aproximadamente quatro séculos, optaram pelo desenvolvimento de um modelo de racionalidade de caráter operacional e instrumental. Extensiva a essa abordagem pontuam-se reflexões sobre a questão educacional que se mantém voltada para a institucionalização de um único modo legítimo e verdadeiro de se fazer leituras de mundo, no espaço ocupado pelos processos de escolarização, em que são ensinados e aprendidos o mundo da leitura da civilização da escrita.

1 Ensino tradicional e marco da construção de seu projeto pedagógico

O projeto pedagógico que a sociedade contemporânea busca planificar, segundo Aranha (2006), tem a sua origem na Europa do século XVII e sua autoria é atribuída a João Amós Comenius, que já postulava ser necessário enviar

[...] às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados [...]. Todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens [...]. Imitemos... o sol celeste, que ilumina e aquece e vivifica toda a terra, para que tudo o que possa viver, verdejar, florir e frutificar, viva, verdeje, floresça e frutifique... **Nas escolas se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos de todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo, se trata de um conhecimento exato e profundo)** (ARANHA, 2006, p. 160 – grifo nosso).

Considerado o tempo de vivências e os modelos de contextos situacionais da sociedade do século XVII e a do século XXI, quanto ao uso da linguagem e ao relevo atribuído ao fragmento negritado, pode-se considerar que tanto a Carta de Bolonha quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/1996 carregam consigo orientações para reinterpretar o projeto de Comenius. Esse processo de reinterpretação, contudo, exige de pesquisadores-educadores, ou vice-versa, – sejam eles nacionais, sejam internacionais, de todos os campos das diferentes áreas do saber – uma mudança de posição para criar outra-nova perspectiva cujo traçado seja extensivo à horizontalidade e à verticalidade, sem excluir o grau de espessura e de profundidade referentes às questões para as quais todos se esforçam por encontrar e encaminhar respostas. Ambos os documentos atribuem relevo a um modelo de formação generalista e, em se tratando da LDB/1996, mais especificamente no caso da Formação Inicial de Professores da disciplina Língua Portuguesa, tal modelo de formação, orientado por esse “princípio generalista”, não deve se opor aos “princípios da flexibilidade”³ e tampouco aos da “interdisciplinaridade”. Entende-se, portanto, que todos eles precisam coexistir em relações de complementaridade nesse espaço pedagógico, de sorte a apontar os limites tênues entre o novo modelo de formação e aquele do especialista (cf. Parecer CNE/CES n.º 492, 2001). Ressalta-se

³ A flexibilidade é um conceito presente nas Diretrizes Curriculares as quais direcionam a construção de projetos pedagógicos, sobretudo no Ensino Superior. A *Flexibilidade curricular* propõe uma forma inovadora para a construção do trajeto ou do percurso do estudante em um tipo de formação profissional definida por um currículo, estando prevista nesse processo a liberdade de escolha dos estudantes, com vistas a uma formação mais individualizada.

que a proposta de Educação Continuada, registrada no projeto pedagógico contemporâneo, também impossibilita opor esses dois campos de formação do profissional da linguagem – o referente à formação do pesquisador articulado ao da formação do professor – pois eles devem ser, à semelhança dos outros já mencionados, ser concebidos pelo princípio da complementaridade.

Nessa acepção, orientando-se pela reforma do sistema escolar da comunidade europeia, Lomas, Osóro e Tussón (1997) chamam a atenção para a necessidade de construção de espaços pedagógicos diferenciados, mas não contrapostos, referentes ao exercício indissociável de papéis sociais de pesquisador-professor e de professor-pesquisador. Embora sejam dois papéis, exercidos pela mesma pessoa e o objeto de investigação e de ensino seja o mesmo – os processos discursivos de produção textual em língua escrita – a posição por meio da qual se constrói a formação do pesquisador não tem equivalência unívoca com aquela por meio da qual se constrói a formação do professor. Assim, não se pode negligenciar o fato de que os conhecimentos científicos são práticas discursivas fundamentais para assegurar a reconstrução de conhecimentos empíricos, embora a relevância atribuída aos primeiros seja inerente à habilidade de se poder fazer distinções significativas. Por conseguinte, a função dos conhecimentos teóricos é assegurar a legitimidade das disciplinas e, assim sendo, quando “não está claro o que uma ciência deve e pode explicar, ela será marginalizada e desaparecerá, a longo prazo, no concerto das disciplinas concorrentes” (ANTOS, 1997, p. 1).

2 O objeto a ser compreendido para ser ensinado

No que se refere ao quadro teórico da linguística de texto, observam-se diferentes abordagens de disciplinas concorrentes – englobadas por uma linguística textual que tem teórica e praticamente um caráter integrativo – cuja fundamentação é assegurada pela dignidade do seu próprio objeto, bem como pela sua relevância para encaminhamento de outras-novas propostas didáticas. Entretanto, ressalta Antos (1997, p.1-2) “esse caráter integrativo está na dependência de como se tem colocado e respondido a questão a respeito do alcance da explicação sobre o que é e como se constrói um texto em língua escrita”. Assim, quando se busca ascender a essas respostas variadas e compreendê-las pela constituição histórica do quadro dessa disciplina, constata-se que “esse conjunto teórico se faz ainda incompleto de tentativas da sua fundamentação teórica [...] cada uma delas realça um aspecto importante dos trabalhos da linguística textual” (cf. ANTOS, 1997, p.2). Porém, se não há uma posição unívoca sobre a concepção de texto, essa unicidade foi garantida em relação à sua função pragmática. Entretanto, a sensatez dos pesquisadores os impede de ignorar que sem a existência de textos escritos, os conhecimentos – que asseguraram a dinâmica da força reconstrutora, ou remodeladora da sociedade contemporânea moderna, na sua multiplicidade cultural, histórica e funcional – seriam impossíveis. Por conseguinte, os textos se qualificam como ponto de partida e de chegada de quaisquer processos de produção de outros-novos conhecimentos de mundos. Focalizados por essa perspectiva, eles são

formas que constituem e organizam conhecimentos complexos; razão pela qual não se pode concebê-los como um subproduto “descoberto” de ações linguístico-comunicativas; pois, o fato de esta posição geralmente ser omitida se deve a interpretações teóricas que ignoraram e ignoraram a própria função constitutiva que a língua exerce para a produção do conhecimento (ANTOS, 1997, p. 2).

No campo do ensino da língua materna, as teorias do texto contribuíram para que ele deixasse de ocupar lugar significativo nas práticas de docência que, se a princípio o abordavam por procedimentos empíricos, posteriormente, passaram a tratá-lo como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Assim, os textos jamais estiveram ausentes da sala de aula e, por essa razão, mesmo de forma empírica, os docentes sabem que os conhecimentos coletivamente válidos e interpretados são, do ponto de vista linguístico, representados pelo exercício proficiente de atividades de fala – tenham essas atividades por suporte material os sinais sonoros da oralidade, ou aqueles da escrita, visto que

[...] Todo conhecimento coletivamente válido é, necessariamente, um conhecimento linguisticamente representado, pois, seja na sociedade ou na cognição, o saber só pode existir, quando formalizado em língua [...] e as próprias formas que organizam os textos também tiveram que se desenvolver no decorrer das mudanças sociais. Então a questão do que é possível (ou permitido) ser representado em quais mídias – gêneros, variedades ou estilos – de que modo (extensão temporal ou espacial, etc.) depende das tradições históricas e sócio-culturais, das necessidades e de outros parâmetros de uma sociedade [...]. Esses conhecimentos a respeito das formas e estratégias de ações linguísticas são sócio-culturalmente habituais (e, por esta razão, são) conhecimentos sobre a constituição de textos. (ANTOS, 1997, p. 3).

Essas estratégias de ação, em sendo sócio-histórico-culturais, por um lado, são designadas, pelos estudiosos da linguagem do campo da Antropologia, por repertórios culturais que, à semelhança de outros campos de investigações, tiveram os seus resultados incorporados às reflexões científicas na área dos estudos linguísticos pelos parâmetros da Retórica, visto que essa disciplina também se ocupava de conhecimentos referentes à constituição sócio-individual dos textos, por um lado. Por outro lado, os modelos de elaboração, diferenciação e estruturação de conhecimentos, também, são considerados, no campo da Retórica, pela perspectiva do controle, da crítica e da mudança, no que se referem ao “como” eles devem ser representados e formalizados para facilitar a distribuição e a recepção desses textos escritos. Por conseguinte, esses processos permanentes de distribuição e de recepção

de conhecimentos também fazem dos textos escritos, meios eficientes que asseguram o acesso e a produção de conhecimentos. Nessa acepção, todo e qualquer conhecimento das sociedades humanas, fundamentalmente, conhecimento linguístico baseado em textos e, no espaço da sociedade contemporânea, esses conhecimentos complexos e coletivos não são apenas reservas do saber de uma cultura, na medida em que as mídias os propagam entre todos os povos e nações. Logo, é preciso compreender que “os textos provam a sua existência como formas socialmente pré-concebidas para a seleção, acumulação, estruturação e reformulação de conhecimentos” (ANTOS, 1997, p.4).

No campo educacional, a pressuposição de uma concepção dinâmica e processual de textos se faz essencial para a aprendizagem e para o domínio dos processos necessários à produção de conhecimentos e, por essa razão, os textos são o eixo fundador das novas matrizes curriculares que exigem a reconstrução dos espaços pedagógicos para as práticas de docência da língua materna, dentre outras. Contudo, Lomas, Osóro e Tussón (1997, p. 14) ponderam sobre a questão de “[...] que as pedagogias das línguas têm estado – e ainda estão – submetidas a tentações contrapostas: a de fazer psicopedagogia aplicada ou a de fazer linguística aplicada”. Para atribuir a essa afirmação o valor de argumento de autoridade, retomam resultados de estudos desenvolvidos por Bronckart (1985), e, sob a forma de citação, afirmam que a recontextualização das práticas discursivas, no campo da Educação Linguística, precisa romper os limites dos processos da mera adaptação às teorias linguísticas, pois a didática da língua deve se propor a “[...] utilizar o pedagógico em primeiro plano, analisar as finalidades sociais em vigência, tanto no nível dos discursos oficiais como no das práticas verbais da classe e adaptar a essas análises o trabalho de renovação dos programas e dos métodos de ensino” (LOMAS, OSÓRO e TUSSÓN, 1997, p.14)

Para Cassany (2000), e para tantos outros autores, o que se cobra dos pesquisadores da área da linguagem é não só o domínio de conhecimentos, produzidos pelos estudiosos das Universidades e Institutos europeus, asiáticos e estadunidenses, dentre outros, mas também os critérios empregados para selecionar, estruturar e formalizar todas as contribuições recebidas. Esses contributos devem facultar a revisão de metas e de ações inerentes aos processos de planificação do projeto pedagógico para a formação do homem, nesse tempo contemporâneo, em que se propõe uma educação universal pelos parâmetros da língua escrita. Observa o autor que os processos de revisão não podem ter a pretensão de abandonar os repertórios culturais responsáveis pela formação de cada povo, ou nação e, para tanto, não basta compreender e reproduzir as contribuições recebidas, pois elas precisam ser reinterpretadas pelos matizes sócio-histórico-culturais do povo importador. Esse processo de reinterpretação, fundado na reflexão crítica, por um lado, impede a reprodução dos modelos teóricos importados e, por outro lado, assegura a recontextualização de velhas-práticas discursivas que não mais contribuem para orientar procedimentos adequados a outros-novos modelos situacionais, criados pela dinâmica inerente aos movimentos desencadeados por novas práticas sociais.

Nessa acepção, a revisão crítica tem a função de impedir a mera transposição

de conhecimentos que, selecionados e formalizados por modelos de repertórios sócio-culturais, carregam consigo organizações desses mesmos conhecimentos por uma perspectiva que não tem equivalência unívoca com a de outros. O fato de os conhecimentos científicos, assim como outros dados e valores da cultura não material serem bens da humanidade, impede a esse e a outros autores de se posicionarem contra esse processo de importação, mesmo porque é no fluxo dessas interações que tais conhecimentos são renovados e recriados para atender às diferentes e variadas necessidades das sociedades humanas, apontando caminhos para assegurar a sobrevivência e a qualidade de vida da sua própria espécie. Trata-se, segundo o autor, de não renunciar às raízes dos princípios do humanismo, cujas origens foram construídas pelos gregos e cultivadas pelos povos da Europa; logo, de não abandonar os princípios de uma história milenar que, inclusive, responde pela própria construção da Civilização da Escrita do mundo ocidental. Assim, o problema estaria na divulgação desses conhecimentos científicos, quando eles são revestidos por valores que carregam consigo o peso de sentidos retóricos capazes de promoverem não a reflexão crítica, mas o mero encantamento, ou críticas irresponsáveis. Renunciar às próprias raízes, ou seja, à cultura à qual esse autor se integra, é saber que “Deus o abandona, mas aquele que se parece com os seus, Ele honra e merece” (CASSANY, 2000, p. 35). Desse encantamento também resultam, normalmente, registros escritos cujo estilo simplista são mais adequados à produção de textos da indústria do entretenimento, que visam ao simples consumo de informações, e não à produção de saberes.

Respeitadas as diferenças dos conteúdos semânticos da base vocabular dos vocábulos “simples” e “simplicista”, é preciso, ainda, considerar a necessidade de se rever o estilo das práticas discursivas do campo da administração pública estatal contemporânea, em contraposição àquelas típicas de modelos de gestões herdadas de governos autoritários. Essas práticas revelam-se pelo uso de uma seletividade lexical que, inscrita numa sintaxe rebuscada, busca assegurar a permansividade da gramática de um poder em que a posição hierárquica aponta para sentidos cuja função visa a assegurar as distinções entre o discurso dos governados e dos governantes. Os primeiros, por esses discursos, designavam-se “humildes servidores” que “rogavam a consideração dos governantes”, qualificados como “ilustres senhores”, para assegurar “o saber com quem se estava falando”: uma autoridade que acredita no poder de comandar a vida dos governados e que “sempre irá pensar, ou pedir um tempo para solucionar questões sociais de grande monta”. Assim, o próprio modelo de contexto situacional da nova administração pública, bem como das privadas – inclusive as empresas de comunicação e de produção de outros bens materiais – tem consciência do quanto a língua incide de forma decisiva sobre as atividades econômicas e, embora a educação não deva ser concebida como mercadoria, os educadores também detêm esse mesmo conhecimento. Todos entendem que as estruturas e o funcionamento dessas instituições não mais podem se adequar a um ensino centrado em procedimentos didáticos circunscritos a orientações de caráter empírico, ou voltado para a memorização de regras, e são conscientes da necessidade de encontrar caminhos para orientar as práticas de produção de leitura de textos escritos e de escritas dessas leituras. Essas práticas, entretanto, não podem incidir sobre uma concepção de texto cuja compreensão implique qualificá-lo como

subproduto a ser descoberto pelo domínio de conhecimentos dos meios de comunicação, ou das novas tecnologias (cf. ANTOS, 1997). Esses meios respondem pela transmissão de textos-produtos e tais produtos se qualificam como recortes de revisão e de recontextualização de velhos conhecimentos entretecidos por um outro-novo olhar e, ao mesmo tempo, devem projetar a produção de outros textos, quando encontrarem seus leitores. Assim, cada texto-produto sempre fez, se faz e fará referência a dada porção do saber enciclopédico humano que, na intermitência das interações mediadas pela escrita, é continuamente signifeito.

Na complexidade da própria constituição desse saber, postula Morin (2005), não se podem abandonar as relações entre as partes de um todo, visto que aquelas jamais se reduzem a este, ou vice-versa, embora a compreensão de cada parte precise carregar o sentido do todo, ou vice-versa. Se destituída dessa relação dialética, orientada pela reflexão crítica inerente aos procedimentos dialógicos, pode-se perder a própria compreensão dos princípios que devem orientar a aprendizagem da produção textual-discursiva: o da intertextualidade indissociável do da interdisciplinaridade. Não há, portanto, conhecimentos “puros”, destituídos da própria complexidade dos processos de suas produções que sempre pressupõem a interdisciplinaridade e a intertextualidade, desde que compreendidos pela perspectiva, acima enunciada. Assim, a engenharia civil tem por ancoragem conhecimentos da engenharia elétrica, da mecânica e da hidráulica que dependem, por sua vez de conhecimentos do campo da matemática e da química para mistura de cimento, areia e água. A eles é preciso, ainda, agregar, conhecimentos do campo da física que devem assegurar medidas de resistência e de volume, de quantidade implicadas na escolha de materiais para a edificação da estrutura do objeto a ser construído: ferro, fios elétricos, canos de água ou de esgoto, por exemplo. Esses conhecimentos, organizados por seus diferentes campos e formalizados em língua, são expressos pelo exercício de atividades da fala escrita, registradas por inúmeros textos, inclusive aqueles que fazem remissão ao campo da agricultura industrial, da sociedade contemporânea, como é o caso do cultivo e produção de alimentos, ou nutrição animal, por exemplo.

Para Lomas, Osóro e Tussón (1997, p. 14-15), em se tratando do ensino de língua materna, quanto aos seus níveis obrigatórios, há um acordo universal sobre o “para quê aprendê-la” “para poder ensiná-la”, ou seja, é preciso

[...] dotar esse alunado dos recursos de expressão, de compreensão e reflexão sobre os usos linguísticos e comunicativos, que permitam uma utilização adequada dos diversos registros linguísticos e não linguísticos disponíveis em situações e contextos variados, com diferentes graus de formalização ou planificações em suas produções orais e escritas.

Logo, no campo da didática do ensino, toda a atenção deve incidir nas capacidades de uso da língua, o que pressupõe tomar como referência primeira, a

competência comunicativa. Essa competência, entretanto, “abarca um conjunto de processos de diferentes campos do conhecimento humano [...] que precisam ser colocados em jogo para se produzir discursos adequados à situação e ao contexto de comunicação e ao grau de formalização requerido [...]” (cf. LOMAS, OSÓRO e TUSSÓN, 1997 p.15).

Mas o que não se pode ignorar é o fato de a concepção de “competência comunicativa transcender a noção de competência linguística [... para pressupor] a competência cultural [...], o domínio dos procedimentos, normas e estratégias [...]” (LOMAS; OSÓRO; TUSSÓN, 1997 p. 15).

Assim, se os paradigmas que têm orientado a formação dos pesquisadores e dos docentes que respondem pela formação inicial dos professores – e consequentemente de seus alunos dos Ensinos Fundamental e Médio – são insuficientes e inadequados para sintonizar diferentes enfoques funcionais no campo da aprendizagem da língua materna, é preciso rastrear o campo de outras disciplinas. Cunha (1985) assume a mesma posição de Cassany (2000), acima mencionada, ao afirmar que, quando se propõe ser necessário reinterpretar os modelos pedagógicos fundadores da educação brasileira, deve-se compreender que o foco precisa incidir sobre a

[...] a criação de uma metodologia adequada para a pesquisa e para o ensino do idioma, não pensamos obviamente em construí-la peça por peça a partir do nada. Apontamos apenas os males de aderirmos sem crítica ao último ismo da ciência, de aplicarmos sem discernimento métodos que nos chegam pré-fabricados de países com situação linguística muito diversa, porque diversas as suas condições sócio-culturais. (CUNHA, 1985, p. 66).

Assim, é preciso melhor compreender o plano de metas e ações estrategicamente elaborado, para implantar o Projeto Pedagógico Educacional que, adequadamente planejado, implicaria a construção de uma formação sócio-cultural capaz de assegurar a ruptura com o plano da formação sócio-cultural da sociedade medieval. E, para tanto, faz-se necessário considerar a extensividade dessas ações estratégicas e os seus limites, em relação aos princípios teóricos que orientaram o planejamento político do Estado Moderno, no campo da educação escolar.

3 Reinterpretações de fundamentos teóricos da escola contemporânea

A planificação de qualquer projeto tipifica-se pela construção de um plano de metas e ações, cuja ordenação estratégica deve assegurar graus de flexibilidade necessários para cancelar, inserir, substituir, ou estender tacitamente outras ações

que, devidamente avaliadas em relação às suas respectivas metas, possibilitam reconhecer impropriedades ou lacunas que impediram o desenvolvimento adequado e, conseqüentemente, a conquista dos objetivos projetados; logo, a não implantação da totalidade do que foi projetado. Destituídos dessa flexibilidade inerente aos processos de suas respectivas planificações, tais projetos se inscrevem nos registros da memória de longo prazo de um povo e são qualificados como possibilidades de um mundo imaginário: aquele que, embora possível de ser vivenciado, ainda não foi planejado de modo adequado. Assim, uma das questões da contemporaneidade da sociedade moderna está na opção por tipos de planos de metas e ações que, na esfera dos conhecimentos científicos, por aproximadamente quatro séculos, optaram pelo desenvolvimento de um modelo de racionalidade de caráter operacional e instrumental. Tal opção, por um lado, possibilitou a modificação do mundo físico e, por outro, a concepção e as próprias condições da vida por inúmeras descobertas na dimensão da biotecnologia, contudo não a questão crucial que se coloca para a humanidade, principalmente, na área das ciências humanas em que se inscreve o campo da educação. Conforme postula Lajolo (1999), a questão educacional se mantém voltada para a institucionalização de um único modo legítimo e verdadeiro de se fazer leituras de mundo, ou leituras do mundo da escrita.

Jantisch (1996) reflete sobre esse reducionismo da linguagem no campo da pesquisa e do ensino da língua materna, focaliza não só o reducionismo acima mencionado, mas também o fato de se haver abandonado o sentido polissêmico das palavras, ou do discurso educacional que deixou de ser compreendido e reinterpretado pelos seus significados da base vocabular: educar é produzir cultura e produzir cultura é educar. A esse não aprendizado, acrescenta-se vasto vocabulário terminológico de todas as áreas, com vistas a designar os fatos científicos ou “novas coisas no mundo” pelo olhar do cientista, ou seja, reduzido a um único ponto de vista, ou a conceitos delimitados por cada área do saber. Segundo esse autor, a redução da palavra a seus aspectos formais, ou a objeto de investigação, implicou, necessariamente, a construção de um ponto de vista por meio do qual a linguagem e o próprio homem foram concebidos apenas pelos princípios da lógica matemática e da física. Jantisch, fundamentando-se em estudos de Pessanha (1993), pondera que a planificação do projeto de modernidade ignorou as reflexões de Bacon que, já no século XVII, advertia sobre os problemas que poderiam advir desse tipo de deslocamento e de seleção, ao afirmar que

[...] a modernidade que seguiu este caminho cientificista e tecnológico esqueceu que [...] quando o objeto de conhecimento for o humano, não é possível tratá-lo como coisa. Não posso pensar que a minha metodologia feita para dominar coisas, seja eficaz e legítima nesse terreno. Mas foi exatamente o que aconteceu a partir do século XVIII, e principalmente no século XIX, quando as chamadas ciências humanas e sociais [...] despontaram como ciências em um contexto filosófico dominado pelo modelo quantitativista, matematizante e fisicalista. (JANTISCH, 1996, p. 42).

Todavia, ressaltam esses pesquisadores ser necessário considerar que a questão problemática não está nos conhecimentos produzidos por esses e outros autores do século XVII, mas na transposição e no uso que deles foram feitos por aqueles que buscavam planificar projetos capazes de assegurar um novo modelo de formação sócio-cultural, tendo por parâmetro princípios do Antropocentrismo, ou seja, o homem como força propulsora e ordenadora do universo. À semelhança do modelo de formação sócio-cultural medieval que, ao situar Deus como origem dessa mesma força, reordenou e reconstruiu o espaço da vida social de uma sociedade decadente herdada do Império Romano, os renascentistas também se encontravam diante de uma sociedade em crise que deles exigia mudanças significativas de suas estruturas. Tais mudanças decorriam do funcionamento das estruturas da sociedade medieval que não mais assegurava o exercício de novas práticas sociais - desenvolvidas no campo da economia, das finanças, do comércio, da política, das artes e dos conhecimentos ou ideias, em geral, construídas por um outro ponto de vista pelos humanos. Geradas nas entranhas da própria sociedade medieval, os sentidos dessas práticas - inscritas nos registros de diferentes e variados discursos, formalizados por textos escritos de diferentes áreas do saber -, apontavam diferentes perspectivas para solucionar os conflitos inerentes aos dramas vivenciados pelos homens daquele tempo moderno.

Por conseguinte, não se pode ignorar que os dramas sociais sempre implicam um estado de indecisão causado pela dúvida entre duas possibilidades que se apresentam para a solução de problemas e, assim sendo, o drama do presente sempre resulta de escolhas feitas no passado. Entretanto, se a racionalidade humana foi reduzida à lógica da razão pura para solucionar os problemas da época moderna, tal opção se deveu aos próprios pressupostos de Descartes. Segundo este estudioso, não bastava atribuir valor de verdade irrefutável aos conhecimentos científicos, pois a permansividade de conhecimentos qualificados como verdadeiros depende de provas capazes de afirmá-los. Contudo, não basta colocá-los em dúvida, pois é preciso submetê-los a análises orientadas por outros princípios que não aqueles que lhes deram origem -no caso os princípios da lógica matemática- a fim de comprovar o grau de não veracidade de tais conhecimentos e, ainda, reformulá-los, recontextualizá-los.

A dúvida, e não a certeza, foi concebida por Descartes como ponto de partida para a produção de conhecimentos e, assim sendo, cancelou-se, no campo do ensino, a dúvida para se colocar em questionamento “os conhecimentos do senso comum, dos argumentos de autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e do próprio corpo, conteúdos das afirmações concebidas como irrefutáveis” (ARANHA, 2006, p. 154). Entre esse ponto de partida (a dúvida) e aquele da chegada (novos conhecimentos), tem-se o encontro do homem com os processos de produção de outros - novos saberes, capazes de desconstruir aqueles herdados pela tradição como verdades inquestionáveis; contudo, tais respostas exigem reflexões orientadas por um ponto de vista do pensamento lógico. É nesse sentido que, por um lado, se a ciência avançou, por outro, a escola estagnou e essa estagnação também se

deve ao reducionismo com que foram interpretados os estudos de John Locke, no campo do ensino, segundo Aranha (2006).

Essa autora pondera que o filósofo inglês é principal representante do Empirismo britânico, assim como Francis Bacon, não discordava das questões do método cartesiano; contudo, contestava a existência de um pensamento puro e da eficácia do método dedutivo como capaz de ordenar e dirigir a construção de conhecimentos fundadores da consciência (com + ciência), enfatizando o papel da experiência sensível como fonte criadora e ordenadora do pensamento. A teoria das ideias inatas, pressuposta por Descartes, é questionada por ambos, mas não negada, pois esses pensadores apenas privilegiavam a experiência sensível como um primeiro movimento da produção de conhecimentos, entrelaçados a um segundo movimento do pensamento humano: aquele de caráter analítico que facultava a construção de outros-novos pontos de vista para focalizar e encaminhar soluções para questões problemáticas. Nessa acepção, a escola deixou de flexibilizar os procedimentos metodológicos dos empiristas e interpretou o método indutivo pelo princípio da oposição e não pelo princípio da complementaridade em relação ao método dedutivo, conforme proposto nos textos de seus autores. Assim procedendo, focalizou os conteúdos das diferentes disciplinas como produtos que, concebidos em si e por si – e não como conhecimentos produzidos pelos processos desencadeados por ações sócio-interativo-cognitivos inerentes à ação da linguagem – seriam aprendidos pelas crianças e pelos jovens, de sorte que a educação passou a se voltar para a compreensão das coisas em si e por si e não mais para a compreensão das palavras que, em uso, sempre carregam consigo os modelos de construção – desconstrução – reconstrução dos conhecimentos de mundo.

Destituído das palavras e da carga de conhecimentos a que elas fazem remissão, e apoiando-se em Locke para quem o conhecimento científico tem a sua origem nas experiências sensíveis, vivenciadas, a pedagogia privilegiou a criança como se fosse uma tábula rasa, ignorando seus conhecimentos sensíveis (prévios). Os docentes responderiam pela construção de seus conhecimentos de mundo de caráter científico, por procedimentos indutivos, ou dedutivos. Reitera a autora que, embora Locke não fosse defensor de uma educação universal, propunha uma formação escolar voltada para o desenvolvimento físico, moral e intelectual do homem-gentil, na condição de representante da sociedade emergente e, para tanto, concebia a escola como um espaço de aprendizagem ativa, de modo a responder: a) pela aprendizagem de um ofício para fortalecimento do corpo, para o aumento da resistência e para o desenvolvimento do autodomínio; b) pela formação de uma criança de espírito dócil e obediente, sem recorrer a castigos; c) para valorização dos conhecimentos da área da contabilidade e de escrituração comercial, bem como os de história, de geografia, de geometria e de ciências naturais. A finalidade da educação, para esse empirista, deveria estar voltada muito mais para a formação do caráter da criança do que para o seu desenvolvimento intelectual; razão pela qual o infante deveria estar sempre bem acompanhado e ser vigiado pelos educadores em seus menores passos; não se recomendava a ida dos pequenos à escola, mas a escolha cuidadosa de um preceptor pela família. O fato de não ser adepto de um modelo de educação escolar democrático e universal – ensinar tudo a todos – levou Locke a

recomendar uma formação diferenciada para aqueles que seriam/serão governadores daquela ministrada aos que seriam/serão governados (cf. ARANHA, 2006).

Considerações Finais

Busca-se a construção de uma síntese desses estudos cujos sentidos apontam para uma história de exclusão inerente ao próprio processo de seleção, seja no campo científico, seja no da educação, dentre outros que orientaram a planificação de um projeto de construção do Estado Moderno. A voz desse Estado moderno, no que se refere à educação escolar, quando confrontada com a de Comenius, segundo Aranha (2006), é aquela inscrita nos registros do texto do Cardeal Richelieu (1585-1642: Primeiro Ministro do Estado Francês) para quem o ensino das letras é essencial para qualquer país; contudo, elas não devem ser extensivas a todos os homens de uma nação, pois, à semelhança

[...] de um corpo que tivesse olhos por todos os lados seria monstruoso, da mesma forma seria o Estado se todos os seus cidadãos fossem eruditos: menos obediência seria encontrada, e orgulho e presunção seriam mais comuns. O intercâmbio de letras humanas baniria completamente o comércio, arruinaria a agricultura, a verdadeira mãe adotiva dos povos, e destruiria em pouco tempo a criação de soldados que surgem mais frequentemente em meio à ignorância e rudeza do que numa atmosfera de cultura polida; finalmente encheria a França de charlatães mais capazes de arruinar famílias particulares e perturbar a paz pública do que assegurar qualquer vantagem para o país. Se as letras fossem profanadas para todos os tipos de espíritos ver-se-iam mais pessoas prontas a levantar dúvidas do que a resolvê-las e muitas estariam mais prontas a opor-se à verdade do que a defendê-las (ARANHA, 2006, p. 159).

Essa relação conflituosa entre o (já planejado) o feito e o por fazer, ou seja, por planificar, tem resultado em propostas designadas “educação inclusiva, educação para a cidadania, etc.”, com vistas à inserção e à participação efetiva de todos os homens no espaço ocupado pela formação sócio – cultural da civilização da escrita – o que implicaria a descoberta da “palavra mágica”: aquela capaz de revelar as causas dos conflitos e da miséria humana, sempre ocultada pela “palavra retórica” dos sofistas, segundo estudos historiográficos desenvolvidos no campo da Antropologia. Melo (1986) que a finalidade da educação não se reduz a adequar o homem ao meio social, tampouco a criar o grande profissional, a figura brilhante, o herói da inteligência nacional e, hoje, formar para o mercado de trabalho, ou para o mundo globalizado, mas fazer com que ele se transforme pela cultura letrada. Desprovida dessa ancoragem torna-se inviável o propósito de modificar o próprio modelo de formação sócio-cultural herdada de nossos antepassados e que qualifica o sistema

educacional do tempo presente, onde poucos vivem e muitos sobrevivem. Essa responsabilidade não se reduz apenas ao trabalho dos cientistas, mas de todos aqueles que pela reflexão-crítica, embora situados em lugares distintos do planeta, compreendem, como Comenius já compreendia, que cada

[...] ciência se alarga tão amplamente e tão sutilmente (pense-se, por exemplo, nas ciências física e matemática, na geometria e na astronomia, etc. e ainda na agricultura e na silvicultura, etc.) que pode preencher toda a vida mesmo de inteligências grandemente dotadas que acaso queiram dedicar-se à teoria e à prática, como aconteceu com Pitágoras, na matemática, com Arquimedes, na mecânica, com Agricola, na mineralogia, com Longólio, na retórica[...]. Pretendemos apenas que se ensine a todos os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que nos façamos de expectadores, mas também de atores (ARANHA, 2006, p. 160).

Nesse sentido, é preciso considerar que a Educação a ser proposta tem a função de transformar esta sociedade do espetáculo, de sorte que a nova proposta não se reduz a projeto(s) de salvação de políticas econômico-social(is) que sempre deixou(aram) de incorporar a salvação de grande parte de crianças e de jovens, pelas quais todos os adultos somos responsáveis, sem incluir aqueles que não mais têm forças para poder ser incluídos no sistema de produção de bens materiais. A função social da escola não é a de salvar o capitalismo neoliberal, quando se compreende que a prática do educador é com a cultura: razão por que o professor educador “precisa sentir sob os pés o terreno sólido da cultura que lhe serve de contexto” (cf. MELO, 1986, p. 26). Esse estudioso chama a atenção de seus leitores para a chamada “crise educacional” e busca responder à questão que se coloca para os educadores: qual a função social da Escola? Pondera que, quando a escola deixa de assumir compromisso com a cultura científica de todas as áreas do saber, de todos os tempos, com as questões éticas e estéticas da vida em sociedade, ela deixa de ser reconhecida como lugar onde, à semelhança de uma ponte, deve responder pela travessia entre o espaço privado e o público, entre o presente e o passado. Logo, ela perde a sua função social.

Afirma Melo (1986) que a educação cultural de um povo, isto é, atividade de colocar os conhecimentos a serviço da sociedade e não de alguns de seus grupos, sempre resultou na revisão crítica da sua própria história e na reconstrução das estruturas institucionais que funcionam como alicerce para o exercício do próprio poder estatal. Por conseguinte, a cobrança que incide sobre todos os homens da moderna sociedade contemporânea – e de forma mais específica sobre os educadores – equivale àquela exigida dos tradutores qualificados, cujas atividades não mais podem estar circunscritas a processos de compreensão literal de um texto. Este tipo de profissional não glosa intencionalmente os textos que fundamentam seu trabalho,

ou seja, jamais cancela intencionalmente os sentidos implícitos, inscritos entre os espaços em branco que se desdobram em “palavras não ditas”, mas que se inscrevem nas formas léxico-gramaticais do vocabulário das obras que traduz. Para tanto, esforça-se em resgatar os sentidos implícitos por aqueles explicitados pelo produtor-autor dos textos que traduz, desencadeando movimentos de reinterpretação, orientando-se pela reflexão crítica. Trata-se de movimentos que rompem os limites dos chamados sentidos literais que não se reduzem à cópia, ou seja, a um trabalho de reprodução, mas que abarcam os movimentos da mimese: reconstrução de velhos modelos herdados pela tradição. Por conseguinte, esse trabalho, orientado pela reflexão responsável que qualifica e diferencia a cópia da mimese é indissociável de uma concepção de escrita como força propulsora de intervenção social e de poder pessoal, ou grupal. Por ele se diferencia o escriba do mundo antigo, ou o copista medieval dos escritores que fundaram a sociedade moderna. Entre essas funções diferenciadas que implicam o exercício de papéis sociais distintos, adequados a cada modelo de formação sócio-cultural, o escritor é o senhor das palavras que, em sendo de todos, aprende a usá-las para dizer a seus leitores quem ele é, quando com eles se encontra pelo ato da leitura: tem voz própria, por ter tido acesso aos bens culturais da civilização da escrita. O escriba e o copista são representantes da política de exclusão social que, necessariamente, seleciona aqueles que poderão ascender no campo financeiro-econômico para partilhar bens não materiais, conforme resultados de investigações dos estudiosos da Análise Crítica do Discurso.

A complexidade desses processos aponta para a necessidade de se considerar, no campo da Educação Linguística, a reconstrução de uma pedagogia capaz de atribuir relevo a práticas plurais para a aprendizagem da escrita. Segundo Dionísio (2006), a mutação vivenciada pela contemporaneidade, inscrita nos registros conflituosos de suas práticas sociais, não pode mais *esgrimir* propostas pedagógicas que carregam consigo perspectivas de reinterpretação de um velho projeto pedagógico que se perdeu no tempo, devido a escolhas centradas em políticas de exclusão. Por conseguinte, torna-se bastante complexo exigir da escola – em nome da sobrevalorização de um conhecimento meramente instrumental e tecnicista e de um mercado de trabalho de contornos cada vez menos nítidos – a formação de sujeitos rápidos e eficientes no uso e consumo da palavra escrita (cf. DIONÍSIO, 2006). Observa a autora que, assim procedendo, ignora-se o fato segundo o qual o desafio que se coloca aos professores não passará por descobertas e/ou implementações de métodos, tampouco pelo desenvolvimento de repertórios flexíveis, ajustados à especificidade de textos, de contextos e a desempenhos linguísticos e sociais por parte dos professores. Da aquisição e do uso adequado desses repertórios depende a reinterpretação da escola, do papel social de seus professores, bem como a inclusão de seus alunos no universo da vida que, mesmo nessa sociedade moderna, não pode ser reduzido ao mundo do trabalho. Para Morin (2005), trata-se de compreender que a História da Educação, à semelhança de outras, sempre avança, não de frente como um rio majestoso, mas por desvios que suscitam acontecimentos que ultrapassam os limites de suas margens. É um curso necessariamente perturbado, modificado e contrariado.

Por essa razão, para Cunha (1985, p. 11), é preciso aprender a ultrapassar

[...] preconceitos mal adormecidos ainda hoje da longa vassalagem colonial e do agressivo nacionalismo que sobreveio à Independência (quando), as nações americanas amanheceram na liberdade política, sem haverem construído uma pátria cultural, com as elites dirigentes de olhos fixos nos padrões europeus, concebidos até então como únicos exemplares de modelos de civilização e de cultura.

Para se concretizar esse deslocamento, segundo Burke (1997), é preciso aprender a compreender duas grandes fraquezas da História convencional que, herdadas dos renascentistas, foram propagadas pelas instituições educacionais da sociedade moderna, a saber:

a) considerar serem os italianos o único povo ativo e criativo entre todos os outros do Continente Europeu, qualificados como “passivos, meros recipiente de “influências”, um termo, originalmente astrológico que, com frequência tem sido empregado de forma bastante acrítica pelos historiadores intelectuais” (BURKE, 1997, p. 13). Essa propagação de um único centro irradiador de cultura apagou histórias de contatos entre pintores dos países baixos, bem como de pensadores e escritores com os quais os mestres italianos estiveram em contato e, nas obras construídas por esses pintores, os italianos descobriram outros focos, outras perspectivas que lhes possibilitaram construir um outro-novo olhar para reinterpretar a cultura medieval italiana por um ponto de vista universal: humanístico;

b) identificar os significados da cultura herdada dos nossos antepassados com aqueles recebidos pelas gerações que os precedem.

Assim, atribui-se à base vocabular do termo “idêntico” o mesmo significado de “igual”, como se os homens criassem um mesmo vocábulo para designar uma mesma ideia, ou coisa no mundo. Esse mesmo procedimento se faz extensivo ao termo “tradição” que passa a ter equivalência unívoca com o significado de “legar”, de modo a negar que os conhecimentos, transmitidos não só entre interlocutores de gerações distanciadas entre si no longo tempo, ou no curto tempo, não fossem recontextualizados e ressignificados pelas práticas sociais humanas.

Esse quadro dialógico de considerações teóricas impossibilita pressupor que a Educação Linguística, projetada pelos quadros teóricos da ciência contemporânea, possa ser desconsiderada como um outro-novo campo de investigações e de propostas para revisar – à semelhança do paradigma científico que serviu de ancoragem para a escola tradicional – as práticas de docência da Disciplina Língua Portuguesa que, dentre todas as outras, precisa deslocar os conhecimentos linguísticos como meio, como recursos que favorecem o ensino-aprendizagem da leitura de textos escritos e de escritas de leituras. Não se trata de excluir os estudos gramaticais da sala de aula, mas de aprender a não cancelar aqueles referentes ao universo lexical, pois desde os tempos mais remotos, sabe-se que as palavras são

formalizadas pela gramática, na mesma proporção em que as gramáticas são produzidas por palavras. Contudo, nos tempos modernos, ainda se confunde morfologia – ponto de vista gramatical proposto para descrever a palavra pelos princípios da lógica filosófica (gramática tradicional) ou da razão pura (gramática científica), com lexicologia: disciplina que estuda a palavra na sua relação com os conhecimentos de mundo, de sorte a diferenciar vocabulário de palavra. São elas que ordenadas pela sintaxe, possibilitam tratar de representações (cf. TURAZZA, 2005). Entende-se, assim, que o suporte de práticas de docência que visam ao ensino e a aprendizagem dos processos de produção textual-discursiva, em língua materna, precisam ter por ancoragem conhecimentos capazes de fundarem uma pedagogia léxico-gramatical. O não domínio de conhecimentos de mundos lexicalmente nomeados e formalizados pelo vocabulário dos textos impossibilita a compreensão dos mesmos; logo, a sua ausência na sala de aula, como recurso para a aprendizagem da língua materna, coloca e colocará o texto em segundo plano. Trata-se, portanto, de um trabalho difícil que só poderá ser realizado a várias mãos.

Referências

- ANTOS, Gerd. Os textos como formas constitutivas do saber. In: TUBINGIN, Niemeyer. *O futuro da linguística de texto: tradições, transformações, tendências*. Trad. de Weiser Hans. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1997. Mimeo.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Letras. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *As ciências da linguagem: um desafio para o ensino?* Paris: UNESCO, 1985.
- BURKE, Peter. *As fortunas d'O cortesão: a recepção europeia a O cortesão de Castiglione*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- CASSANY, Daniel. *La Cocina de la escritura*. Barcelona: Graó, 2000.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Prefácio. In: LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (II): gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Asa, 2006. p. 7-9.

JANTISCHI, Ari Paulo. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). *Trama e texto: leitura crítica – escrita criativa*. São Paulo: Plexus. 1996. p. 37-55.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LOMAS, Carlos; OSÓRO, Andrés; TUSSON, Amparo. *Ciências del lenguaje, competencia y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1997.

MELO, Mário Viera de. *O conceito de uma educação da cultura com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MORGADO, José Carlos. Autonomia Curricular: dos discursos utópicos à realidade das práticas. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Portugal: Porto, 2006. p. 110-117.

MORIN, Edgar. *O método: a humanidade da humanidade: a identidade humana*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: *Caderno da ANPED*. Porto Alegre: UFRGS, n. 4, 1993.

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e Criatividade*. 2. ed. São Paulo: Annablume. 2005.

Recebido em 14 de novembro de 2010.

Aceito em 15 de março de 2011.

JENI SILVA TURAZZA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP). E-mail: turazza@uol.com.br.

DIELI VESARO PALMA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP). E-mail: dieli@uol.com.br.

Propostas para o ensino da produção de textos em livros didáticos: a escolarização da língua portuguesa

Proposals for the teaching of text production in didactic books: the schooling of Portuguese language

Mariana Queiroga Tabosa

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo discute como ocorre a escolarização da língua portuguesa em três volumes de livros didáticos da 8ª série/9º ano publicados nas décadas de 1980, 1990 e 2000, a partir da análise das atividades de produção de textos escritos. As discussões têm seu suporte em referenciais dos campos da Educação e da Linguística, a exemplo de: Azevedo e Tardelli (2002); Bakhtin (2003; 2004); Batista (1997; 1999); Choppin (2007); Razzini (2000); Soares (1996; 2001). Os resultados do trabalho apontam que a escolarização da língua portuguesa nos livros didáticos analisados ocorre a partir de três concepções de língua: língua como sistema, língua como instrumento de comunicação e língua como interação. O hibridismo entre essas concepções acontece porque a escolarização do português se dá a partir de relações de interlocução complexas, estabelecidas entre instâncias curriculares, instâncias de produção e de avaliação de materiais didáticos, discussões teóricas no meio científico-acadêmico e modos de organização da *cultura escolar*.

Palavras-chave: Livro didático. Produção de textos. Escolarização da língua portuguesa.

Abstract: This paper discusses how the schooling of Portuguese language occurs in three didactic books of Portuguese, published in the decades of 1980, 1990 and 2000, from the perspective of text production activities. The discussions are supported by referential works from the fields of Education and Linguistics, such as Azevedo & Tardelli (2002); Bakhtin (2003; 2004); Batista (1997; 1999); Choppin (2007); Razzini (2000); Soares (1996; 2001). According to the results of this research, the schooling process of Portuguese language, in the didactic books considered above, discerns three conceptions of language: language as a system, language as an instrument of communication and language as social interaction. The melange of those conceptions propels because the schooling of Portuguese language derives from complex connections of interlocution, established by curricular policies, policies of production and evaluation of didactic materials, academic theoretical debates and also by organizational models of *school culture*.

Keywords: Didactic books. Text production. Schooling of Portuguese language.

Introdução

Este artigo, resultado parcial de minha pesquisa de Mestrado¹, pretende discutir o modo como o Português se escolariza em livros didáticos publicados em diferentes décadas. Discuto a escolarização do Português a partir da análise das atividades de produção de textos escritos presentes em três volumes de livros didáticos de Português da 8.^a série/9.^o ano publicados nas décadas de 1980, 1990 e 2000. O recorte histórico se deu porque entendo que diferentes contextos sociais, culturais e ideológicos podem determinar a escolarização de saberes em livros didáticos (SOARES, 1996), revelando alguns dos componentes do currículo escolar e também expressando valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade (VALDEMARIM; SOUZA, 2000, p. 7).

A escolha do livro didático publicado no ano de 1984, *Comunicação em Língua Portuguesa*² (doravante LD1), deveu-se ao indicativo de valorização social de que gozam as produções didáticas da autoria em questão (livros didáticos para os níveis de ensino fundamental e médio, gramáticas escolares e manuais de redação), a qual possui destaque no mercado editorial de materiais didáticos desde o final da década de 1950. Tal critério foi considerado porque se entende a permanência de um livro didático e de uma autoria no mercado editorial como um dos indicativos de sua valorização enquanto objeto de ensino e aprendizagem relevante para a cultura escolar (cf. CHERVEL, 1998); e também porque se considera como um dos indicativos de que essa autoria provavelmente procurou atender a demandas curriculares e/ou avaliativas advindas de órgãos e programas estatais, ao longo dos anos.

Para a seleção do segundo livro didático, *Português: Linguagens*³ (LD2), publicado em 1998, foi levado em consideração o critério da liderança de vendas. De acordo com Lauria (2004), essa coleção foi a que mais vendeu na década de 1990, no contexto de um mercado que, segundo a autora, estaria “saturado” com tantas opções de livros didáticos.

O último livro didático, *Português para Todos*⁴ (LD3), publicado no ano de 2005, teve como critério de escolha sua maior adoção pelas escolas públicas municipais urbanas da cidade de Belo Horizonte. Esse levantamento foi realizado a partir de um banco de dados construído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão governamental responsável por comprar e distribuir às escolas públicas brasileiras os livros didáticos avaliados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹ TABOSA, Mariana Q. *O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de Português: escolarização de saberes linguísticos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

² FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Comunicação em Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1984.

³ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 1998.

⁴ TERRA, Ernani; CAVALETE, Floriana. *Português para Todos*. São Paulo: Scipione, 2005.

As análises dos livros didáticos selecionados foram realizadas tendo como base procedimentos de análise textual propostos pelas teorias da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso, levando em consideração as relações entre a estruturação dos discursos e suas condições de produção.

1 O livro didático como material de ensino e aprendizagem

Ainda no início do século XX, os livros didáticos de Português vinham da Europa, especialmente da França e de Portugal (cf. SOARES, 1996, ZILBERMAN; LAJOLO, 1996; RAZZINI, 2000). Isso acontecia especialmente porque no século XIX, e no início do século XX, a escola brasileira servia especialmente às elites nacionais, o que justificava a valorização de referenciais sociais e culturais vindos da Europa. Ademais, contribuíam para as importações de manuais europeus (especialmente os franceses) condições desfavoráveis à edição e impressão de livros no Brasil até o início do século XIX (SOARES, 1996).

Boa parte da produção e edição brasileiras de livros didáticos começa a surgir a partir de 1930, ano em que “medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia, propiciam condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país” (SOARES, 1996, p. 57).

Na década de 1960, a produção de livros didáticos apresenta um significativo crescimento, multiplicando-se os números de autores e obras. Se, num período antecedente, e no caso específico da disciplina Português, um mesmo manual poderia permanecer em uso nas escolas por até setenta anos, como foi o caso da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (cf. SOARES, 1996; 2001 e RAZZINI, 2000), a partir de 1960, há uma mudança no tempo de permanência desses livros, porque há um crescimento no número de seus consumidores na segunda metade do século XX, época em que se deu uma ampla democratização do ensino no Brasil.

A expansão no número de consumidores de livros didáticos na segunda metade do século XX foi também acompanhada pelo crescimento e pela diversificação desse livro nas últimas décadas, no tocante ao seu conteúdo e às suas propostas de ensino (cf. SOARES, 1996).

No caso da disciplina Português, a mudança nos conteúdos de ensino manteve relação com a natureza das pesquisas e dos conhecimentos que circulavam, principalmente no âmbito dos estudos da ciência *Linguística* e das ciências da *Educação*. Em cada época e contexto sócio cultural, predominaram modos de escolarização da língua portuguesa, apoiados pelos saberes linguísticos de referência, baseando-se na crença de que os “avanços científicos” podem garantir a “qualidade” do ensino. Ou seja, as noções de língua, linguagem e ensino sustentadas pela escola e por materiais didáticos vêm recebendo influências de discussões científicas, seja através da criação dos cursos de formação continuada de professores (*lato sensu* ou

stricto sensu), seja através de programas de avaliação de rede e de livros didáticos, seja através da criação/reformulação dos currículos formais para os vários níveis de ensino.

2 Concepções de língua e produção de textos em livros didáticos de Português

2.1 A língua como sistema, como instrumento, como enunciado

Entre as décadas de 1960 e 1980 são recorrentes em livros didáticos de Português propostas de trabalho com a língua materna com ênfase na descrição de suas estruturas.

A concepção de língua como instrumento para a comunicação, segundo Geraldi (2006), vincula-se à Teoria da Comunicação, ciência da qual recebe influências a Linguística do início do século XX. Nessa concepção (instrumental) da língua, estão postos em destaque a *mensagem* e o *código*, em detrimento dos emissores e receptores. A estrutura da língua é o centro de destaque, pois oferece o padrão para a compreensão das mensagens que, por sua vez, precisam estar organizadas de maneira clara e de acordo com o código compartilhado entre emissores e receptores.

Para essa concepção, ensinar a escrever envolve, principalmente, desenvolver atividades gramaticais (principalmente as de vocabulário e sintaxe) e atividades de leitura e interpretação de textos de autores consagrados (literários ou não).

As atividades gramaticais, no contexto dessa compreensão, possuem o papel de criar automatismos para o uso correto da língua, possibilitando a criação de mensagens decodificáveis e “sem ruídos”. As atividades de leitura, por sua vez, a leitura dos “bons autores”, subsidiam a constituição de um *repertório* de textos que o aprendiz da língua precisa ter constituído para se *comunicar*. Na concepção instrumental, é mais importante o ensino dos modos de estruturação dos textos do que propriamente a reflexão sobre as funções que desempenham em situações de uso. Essa concepção se faz presente de modo mais direto no LD1, como se vê no recorte a seguir:

REDAÇÃO

O aluno, enquanto emissor de mensagens escritas, deve selecionar ideias e dar-lhes forma. O texto é o estímulo básico e todas as propostas de trabalho desenvolvidas durante a unidade convergem para a redação, que é a atividade terminal.

Por estar intimamente ligada a tudo o que foi trabalhado na unidade, a redação é um dado muito importante para o professor avaliar o progresso do aluno.

Tendo em vista essa coesão entre todos os elementos de cada unidade, fornecemos ao aluno estímulos que propiciam treinamento em vários tipos de texto. Ao longo do curso, o aluno deverá ser desafiado a escrever em registros diversos, utilizando diferentes técnicas de redação.

(LD1, Manual do Professor, 1984, p. VI).

Apresentando, ainda que timidamente, um viés pragmático (como no trecho: “Ao longo do curso, o aluno deverá ser desafiado a **escrever em registros diversos**, utilizando diferentes técnicas de redação”), o trecho acima revela que a concepção de língua como um instrumento para a comunicação tem clara predominância. Nele, há a compreensão de que o *funcionamento* comunicativo depende do modo como se *estruturam* as mensagens trocadas entre emissores e receptores. O enunciado e sua forma se constroem a partir do modo como os alunos organizam e selecionam suas ideias, colocando-as no papel, segundo o registro solicitado e a técnica de redação trabalhada.

O recorte traz à tona muitas das compreensões de redação que foram correntes - e muitas delas ainda se fazem presentes em livros didáticos pós “virada pragmática” - nas décadas de 1970 e 1980: a “confusão” entre as modalidades oral e escrita e o entendimento de que a escrita está associada à organização do pensamento, ambas visíveis no trecho: “O aluno, enquanto **emissor de mensagens escritas**, deve **selecionar ideias e dar-lhes forma**”; a crença de que a escrita deve estar presente sempre ao final de todas as outras atividades realizadas, como se o ensino da língua se desse em uma progressão, do mais simples (leitura e oralidade) ao mais complexo (gramática e escrita); e a sugestão de avaliar o aluno e seu percurso como estudante de língua sempre a partir de seu desempenho na redação.

Não é a intenção deste trabalho avaliar a pertinência ou não dessas concepções, porque o objetivo, aqui, é apresentá-las como reflexo de uma época e de uma disciplina (o Português). Muito do que veio após esse período em que o “boom” da comunicação de massa influenciou sobremaneira o ensino de língua portuguesa foi exatamente uma atitude de “negação” do que vinha sendo desenhado até então para esse ensino. A “guinada pragmática” trouxe para o campo de estudos da linguagem, então, estudos no campo da Sociolinguística e a Linguística Aplicada tem seu escopo definido. Esses fatores contribuem para uma outra compreensão da língua, vista como enunciação.

2.2 A língua usada para a interação, a língua como enunciação

No final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, começa a propalar-se a

compreensão de que a língua precisava ser definida a partir dos *seus usos* em diferentes situações de *interação*. A língua, conforme se passa a defender, não pode ser considerada apenas como enunciado (uma mensagem trocada entre emissores e receptores), mas precisa ser compreendida principalmente como *enunciação* (cf. BAKHTIN, 2003), considerando que ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, [e] não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Assim, ‘saem de cena’ emissores e receptores em seus papéis passivos, tomando os seus lugares os *sujeitos* das enunciações, que se utilizam da língua conforme representações que possuem de si mesmos e de seus interlocutores.

Delineia-se um outro olhar para a língua, quer-se estabelecer outras interpretações para os acontecimentos linguísticos. Essa postura diante da linguagem deve muito à entrada da oralidade em sala de aula, esta, consequência direta da democratização do ensino no Brasil, dada a partir dos anos de 1960.

Após a inclusão da Linguística como disciplina do curso de Letras em 1960 e com sua posterior consolidação, na década de 1980, ampliam-se as discussões no meio científico-acadêmico acerca da inclusão da variação linguística no ensino do Português nas escolas de primeiro e segundo graus.

Pesquisas acadêmicas nas áreas da linguagem e da educação, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, sugerem a entrada do “texto na sala de aula” (título de um conhecido livro de Wanderley Geraldi, de 1984); sugerem aproximar a Linguística do ensino de língua portuguesa (como o faz Rodolfo Ilari, em seu livro *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*, de 1985); sugerem também se perguntar “mas o que é mesmo gramática?” (título do texto-referência de Carlos Franchi, publicado em 1988); sugerem ainda trabalhar o “português falado” no ensino da gramática (texto de Ataliba Castilho, publicado na revista *Letras de Hoje*, em março de 1990).

Por essas mesmas décadas, muitos dos acadêmicos que pesquisavam sobre a língua e o seu ensino começaram a participar da elaboração de propostas curriculares, perpetuando a convicção de que o ensino do Português precisava passar por reformulações:

O novo currículo propõe ao professor de Português trabalhar com a língua, não como algo inflexível, imóvel no tempo e no espaço, morto; mas como uma realidade flexível, móvel no tempo e no espaço físico-social, uma realidade viva. Não, simplesmente, (sic.) como instrumento de comunicação, mas como fator de interação e, sobretudo, como instrumento de luta em busca da igualdade social e na conquista de “um lugar ao sol” na sociedade. (Novas Propostas Curriculares/ Minas Gerais, 1987, p. 13).

A partir da segunda metade dos anos de 1990 e na entrada para os anos 2000, quando há uma ampliação dessas pesquisas, surge uma nova leva de profissionais, formados a partir de uma concepção sociointeracional de língua, ao mesmo tempo em que políticas públicas na área da educação ganham mais estrutura. Nesse contexto, começam a se fazer presentes em livros didáticos de Português muitas das concepções já divulgadas pela academia e pelos currículos.

Com a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵ e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶ a presença do discurso da mudança/ inovação no ensino de língua se amplia em livros didáticos de Português⁷.

A ampliação cada vez maior das pesquisas e discussões sobre os objetivos do ensino de Português determina “consensos” teóricos e metodológicos, estruturando “novas” posturas diante do trabalho com a língua. Ultrapassando o âmbito estritamente acadêmico, essas concepções passam a constituir os textos dos PCN e do PNLD:

(1) PCN e ensino de língua

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.

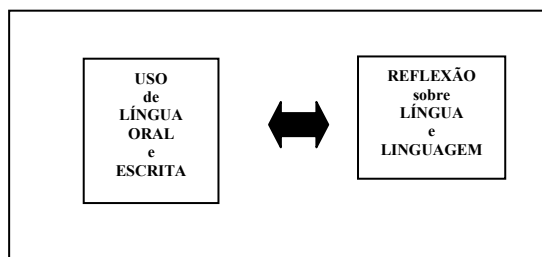
[...]

Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme esquema abaixo:

⁵ O PNLD é um programa de abrangência nacional que possui as tarefas de avaliar, comprar e distribuir materiais didáticos (livros didáticos, cartilhas e dicionários) destinados às escolas públicas dos primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. Este programa ainda abrange às escolas que atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos e entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado.

⁶ Os PCN são diretrizes curriculares elaboradas pelo Governo Federal na década de 1990 que têm como objetivo estabelecer parâmetros para a educação nacional em cada uma das disciplinas das grandes áreas do conhecimento.

⁷ Neste texto, mudança e inovação estão sendo compreendidas segundo o que propõe Marinho (2001, p. 18): como “o movimento de reflexão/análise da ‘tradição’ e as tentativas de ruptura dessa tradição”.



(PCN – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos, 1998, p. 34).

(2) PNLD e o ensino de língua

Assim, as práticas de uso da linguagem - isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações contextualizadas de uso - devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos.

(Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª série, PNLD 2005, p. 249).

As citações revelam que passa a ter destaque no ensino do Português o trabalho a partir da circularidade entre USO/REFLEXÃO/USO. Não basta que haja somente o domínio do código e das estruturas da língua para que a enunciação aconteça, mas é preciso que se reflita sobre as possibilidades de seu uso a partir do contexto social de circulação dos textos, orais e escritos. Nesse caso, a gramática que subsidia o estudo da língua não é a normativa, mas a gramática dos usos.

No cenário da concepção sociointeracional de língua o trabalho com a linguagem é proposto a partir dos gêneros, porque se acredita que este arcabouço conceitual é capaz de promover a formação de indivíduos capazes de atuar socialmente através de seus textos, nas mais variadas situações de uso. Essa crença se mostra presente em muitos livros didáticos, publicados a partir de 1990, especialmente nos discursos do Manual do Professor:

Numa perspectiva atual de ensino de língua materna, não se concebe uma obra didática que se restrinja ao texto literário ou que focalize exclusivamente o texto verbal ou apenas a modalidade escrita. Vivemos num mundo letrado e visual, em que a palavra e a imagem são importantes meios de comunicação, em todos os setores da vida humana. Estamos expostos a todo tipo de texto, o tempo todo. Portanto, **o conhecimento e o domínio de textos empregados em diversas situações da vida são cada vez mais necessários.**

Assim, nesta coleção, procurou-se proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos. Nela, **trabalha-se com uma grande diversidade de gêneros**, oferecendo textos retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos diversos tipos de textos não-literários, incluindo os textos orais e os não-verbais.

(LD3, Manual do Professor, 2005, p. 8 – ênfase adicionada).

Nos livros didáticos analisados essas concepções de língua aparecem de modo “híbrido” no momento em que se propõe o trabalho com a escrita de textos. Em muitas das propostas para a produção de textos, observa-se que se enfatizam características estruturais e pragmáticas a um só tempo, mas a estrutura ainda parece ter mais destaque que os objetivos sociointeracionais.

Mas, o que o ensino com gêneros traz de mudanças (ou tentativas de mudanças) para o ensino da produção de textos nos livros didáticos? Como acontece o ensino com gêneros? O que o ensino da escrita através dos gêneros traz de diferente ou de semelhante ao ensino da “redação”? O livro didático “ensina” a escrever ou ele apenas manda escrever? Essas são algumas das questões que contextualizam as discussões apresentadas no tópico a seguir.

3 Produção de textos: práticas normativas, instrumentais e sociointeracionais

A partir da análise das fontes selecionadas, foi possível observar que as propostas para a escrita de textos apresentam características que se relacionam a três práticas diferentes: normativas, instrumentais e sociointeracionais.

As atividades de escrita observadas nos três livros didáticos sugerem haver um *hibridismo* entre três concepções de língua no momento em que a língua portuguesa se escolariza: 1) a língua como um **sistema de normas**, que prescreve os “usos corretos” dos códigos linguísticos com base na Gramática Tradicional; 2) a língua como um **instrumento para a comunicação**, considerando a seleção dos códigos para as trocas de mensagens entre emissores e receptores; e 3) a língua como **interação social**, destacando a importância das condições de produção para a *enunciação* (cf. CASTILHO, 1990, p. 113), ou seja, para a construção das relações de interlocução em diferentes contextos de uso.

O hibridismo dessas concepções de língua, conforme percebi, parece acontecer porque a escolarização do português se dá a partir de relações de interlocução complexas e variadas, estabelecidas entre instâncias curriculares, instâncias de produção e de avaliação de materiais didáticos (PNLD), discussões teóricas no meio científico-acadêmico e modos de organização da *cultura escolar* (cf. CHERVEL, 1998).

As concepções normativa e instrumental de língua e suas influências no trabalho com a escrita encontram-se presentes em propostas de atividades que conduzem à identificação da estrutura de um texto e de suas sequências tipológicas (narração, dissertação, descrição, injunção, etc.). Essas propostas dizem respeito àquelas que separam, no trabalho com a língua, a forma e o conteúdo (cf. GERALDI, 1996, p. 37).

A valorização de atividades que propõem o trabalho com a estrutura de um texto em detrimento do estudo de suas condições de produção e circulação (as quais vêm determinar a estrutura) foi observada nos três livros didáticos analisados e pode ser representada a partir do exercício a seguir:

Exemplo I

PRODUÇÃO DE TEXTO

[...]

Veja, em esquema, as partes de um enredo neste pequeno conto do dramaturgo alemão Bertolt Brecht:

introdução	[...] Um transeunte quis saber de um rapazinho em lágrimas a razão de suas penas.
complicação	— Eu tinha nas mãos dois marcos para pagar uma entrada de cinema — disse o menino —, quando chegou um garoto mais forte do que eu e me arrancou um deles das mãos. E apontou um jovem, que ainda podia ser visto a uma certa distância. — E você não pediu socorro? — perguntou o passageiro. — Claro — respondeu o menino, soluçando ainda mais forte. — E ninguém o ouviu? — indagou ainda o estranho, acariciando-o amavelmente. — Não... — soluçou o garoto. — Quer dizer que você não tem capacidade vocal que o habilite a gritar com mais força? — interrogou o homem. — Nesse caso, passe já esse outro marco!
clímax — desfecho	Tomando-o, meteu a mão no bolso e continuou tranquilamente seu caminho.

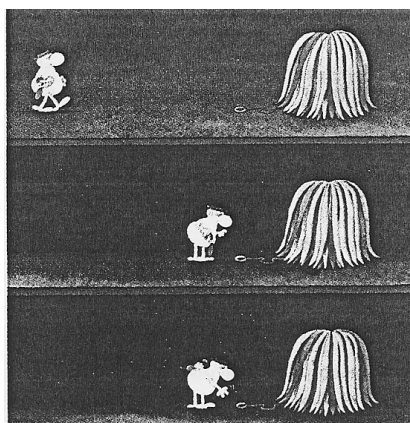
(In: Luzia de Maria R. Reis. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 25-6.)

AGORA É A SUA VEZ

Brincando com as partes do enredo

[...]

a) Crie a complicação e um desfecho, trágico ou engraçado.



(LD2, 1998, p. 47).

A preocupação de atividades de escrita como a apresentada acima é levar o aluno a assimilar as estruturas dos tipos textuais (cf. MARCUSCHI, 2002), sem trabalhar características dos gêneros. Exercícios como esse trazem ainda mais artificialidade para a tarefa da escrita, pois o aluno precisa apenas lidar com um número bem pequeno de informações, de caráter estrutural, “preenchendo as lacunas” apresentadas pelos quesitos a partir das informações fornecidas. Escrever, nesse sentido, é preencher os comandos da atividade, e não desenvolver uma habilidade.

O modo como se configuram essas atividades de caráter instrumental sugere a existência de duas instâncias que compõem as atividades em torno da escrita, a da “aula” e a do “exercício” (cf. BATISTA, 1997). Na instância da aula, estão apresentadas as estruturas e/ou características típicas de determinadas tipologias textuais (esquema do texto de Brecht); na instância do exercício é testada a apreensão dos aspectos apresentados, seja a partir de exercícios do tipo “siga o modelo”, seja a partir de exercícios para a escrita de pequenos textos (seção “Brincando com as partes do enredo”).

As análises realizadas demonstraram, ainda, que os livros didáticos possuem atividades de escrita que trazem em destaque condições de produção (mesmo que não as denominem dessa forma e a elas deem menos ênfase), com a definição dos interlocutores dos textos e a requisição de habilidades inferenciais de leitura. No livro didático de publicação mais recente elas foram mais recorrentes, sendo comuns propostas como a seguinte:

Exemplo II

PRODUZINDO TEXTO

Você, em grupo com seus colegas, deverá produzir uma reportagem, que, depois de pronta, poderá ser afixada no mural da classe para que outros colegas possam lê-la e comentá-la. O assunto será o trabalho de adolescentes.

Para realizar uma boa reportagem, é fundamental estar bem preparado sobre aquilo que se vai reportar; por isso, pesquise e estude-o antes.

Ouçá depoimentos de quem tenha alguma informação a dar sobre o tema: jovens que trabalham, jovens que querem trabalhar e não conseguem emprego. Você poderá também citar dados e opiniões de especialistas no assunto, os quais poderão ser encontrados nas sugestões de leituras deste capítulo. Caso você encontre opiniões contraditórias, deverá informá-las ao leitor para que ele próprio chegue a uma conclusão.

Não confie na memória: anote tudo; assim, será mais fácil ordenar os fatos que irá relatar. Você poderá ilustrar sua reportagem com fotos ou gráficos.

(LD3, 2005, p. 137).

Na proposta, que solicita a escrita do gênero ‘reportagem’, influências sociointeracionistas podem ser depreendidas a partir das sugestões para anotações dos fatos a serem tratados na reportagem, para o estudo e a pesquisa sobre o tema e para a organização prévia das informações do texto a ser escrito. Ao aluno são demandadas habilidades de organizar e coletar informações para a posterior escrita do seu texto.

No Exemplo II veem-se também sugestões de acréscimo de imagens ao texto produzido pelo aluno, sugestão essa que pretende aproximar o texto que será produzido pelo aluno ao que conhecemos como reportagem – textos que trazem informações, mas também fotografias. Além disso, o “assunto” sugerido para a escrita, “trabalho de adolescentes”, sugere a preocupação da atividade em adequar a proposta de escrita à faixa etária dos alunos e à sua realidade. Aproximar a tarefa da escrita poderia trazer para as produções dos alunos mais genuinidade.

O caráter sociointeracionista da proposta é ainda representado pela sugestão de “publicação” dos textos produzidos pelos alunos no “mural da classe”. Nesse sentido, a atividade pretende direcionar o aluno ao trabalho “conjunto” de produção de texto, criando situações para a interlocução e interação em sala de aula. O trabalho em grupo com a escrita de textos, no caso da proposta citada, ganha mais um interlocutor, para além do professor: os colegas de classe. O exemplo II afasta-se, portanto, da concepção da escrita como **redação**, propondo pensá-la como **produção** (cf. BUNZEN, 2005).

No livro didático publicado no ano de 1984 (LD1) foi possível observar que o destaque está nas condições de **comunicação**, e não ainda nas condições de **produção**, pois há a significativa influência da concepção instrumental da língua – língua como instrumento de comunicação, sob a influência da Teoria da Comunicação. Dessa forma, os textos não são vistos como gêneros, mas como modelos estruturais complexos que precisam ser conhecidos e assimilados pelos aprendizes para serem usados na situação de comunicação do modo mais conveniente:

Exemplo III**COMUNICAÇÃO****Ofício e requerimento***I. Um pouco de teoria*

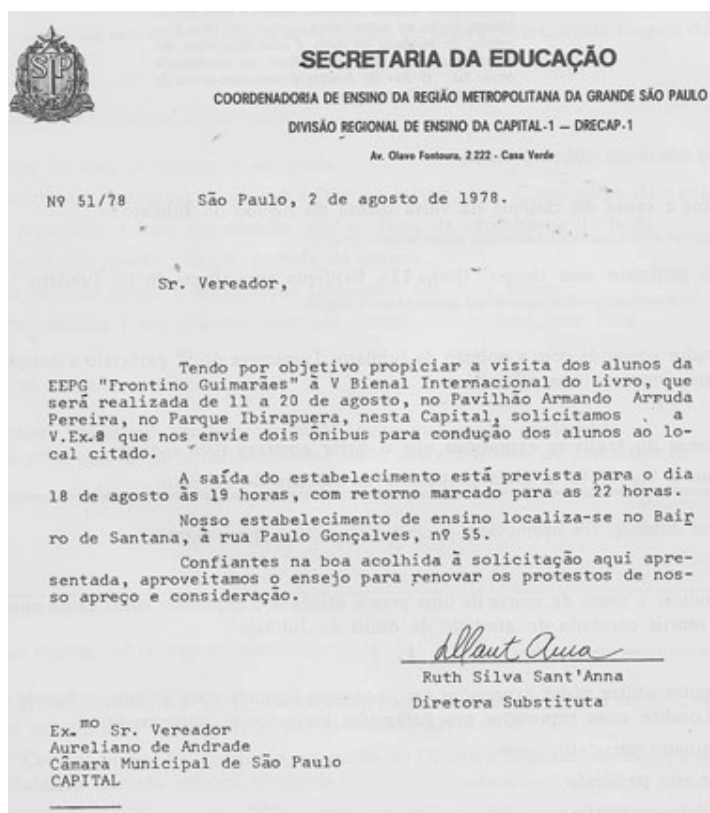
Como você sabe, o Jubilato trabalhava numa repartição pública.

Nas repartições públicas, a comunicação escrita formal é feita, geralmente, através de um **ofício**.

As características de um ofício são:

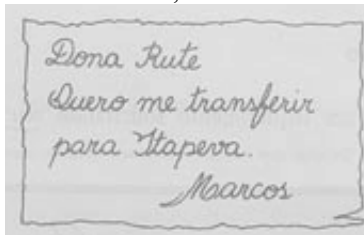
- a. linguagem correta e formal;
- b. tratamento solene;
- c. utilização de papel tamanho-padrão (22 cm X 32 cm), geralmente timbrado.

Se você tiver que escrever um ofício, poderá recorrer ao modelo abaixo:



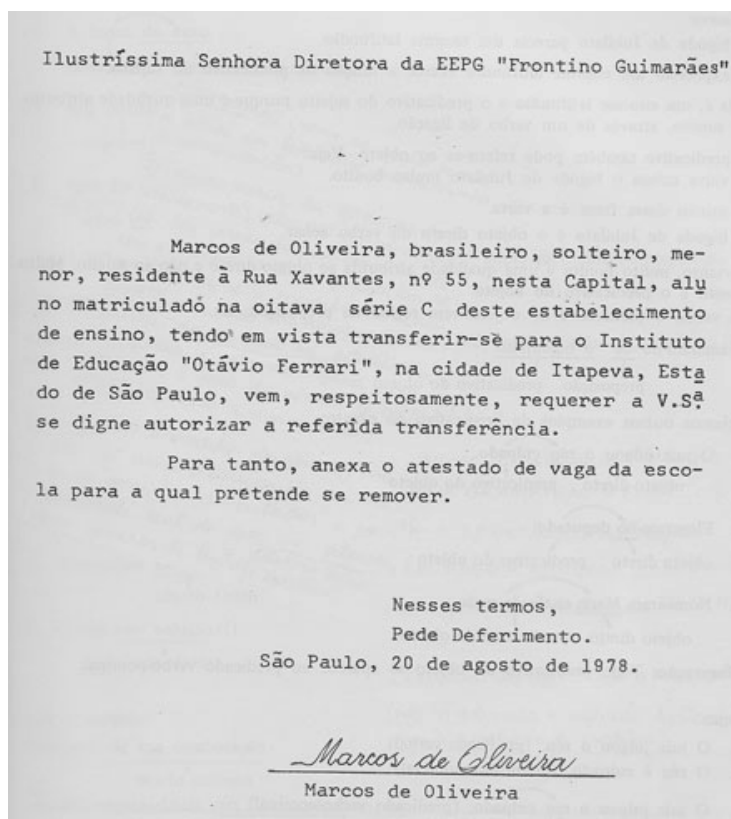
Observe agora:

Marcos tinha um pedido a fazer à diretora do colégio onde estuda. Então, ele escreveu o bilhetinho ao lado:



Na sua opinião, Marcos utilizou um meio de comunicação adequado?

O bilhete não é um meio de comunicação adequado quando se pretende fazer uma petição a uma autoridade. Nesse caso, deve ser utilizado um **requerimento**. Quando você precisar requerer alguma coisa a uma autoridade, poderá recorrer a este modelo:



II. Exercício

Redigir um requerimento solicitando seu histórico escolar.

Sugestão: Solicitar que o requerimento seja feito em papel almaço.

(LD1, 1984, p. 20-22).

No exemplo III, a instância da aula e a do exercício apresenta-se de modo mais destacado (à semelhança do exemplo I, mas diferentemente do exemplo II, expostos anteriormente), na medida em que são apresentadas explicações sobre características estruturais de ofícios e requerimentos solicitando, em seguida, a redação de um deles. A estrutura textual é descrita a partir da materialidade linguística que é típica de cada um dos textos, apresentando-se seus modelos em contraste com o bilhete, gênero que serve como contraste na comparação. Aspectos linguísticos, como tipo de linguagem utilizada e suporte são apresentados na instância da aula – “As características de um ofício são: 1. linguagem correta e formal; 2. tratamento solene; 3. utilização de papel tamanho-padrão (22 cm X 32 cm), geralmente timbrado” – e é destacada como relevante a atenção aos modelos textuais apresentados.

Esses modelos textuais (que não são ainda compreendidos como gêneros, mas como protótipos de textos) proporcionam a exploração da distribuição do texto na página e chamam a atenção para a necessidade de sua adequação a cada objetivo comunicativo – “O bilhete não é um meio de comunicação adequado quando se pretende fazer uma petição a uma autoridade. Nesse caso, deve ser utilizado um **requerimento**”. A situação criada para a escrita de textos é, portanto, um exercício para checar a apreensão dos modelos de textos, em especial, e para informar o aluno sobre a utilização de cada “meio de comunicação” segundo os objetivos do emissor. Assim, no contexto de uma atividade baseada na concepção de língua como instrumento para a comunicação, como é o caso do exemplo III, questões estruturais e modelares têm mais espaço do que questões sociointeracionais, que aparecem sutilmente quando se faz o contraste entre bilhete e requerimento.

Considerações Finais

Foi possível observar que, nas propostas de produção de textos dos livros didáticos analisados há uma tendência à existência concomitante de mais de uma concepção de língua, tendo em vista que esses materiais apresentam um modo específico de proceder à escolarização de saberes linguísticos, que supõe uma transição entre a “tradição” e a “novidade”. Nesse sentido, pareceu haver a coexistência de propostas que são o resultado da combinação entre as concepções de língua como código e como instrumento para a comunicação, na qual se tem a ênfase no trabalho com a estrutura dos tipos textuais, e a concepção de língua como interação social, concepção sociointeracional, que considera o uso dos textos que circulam socialmente e para quem se destinam.

Desse modo, ao observar a ênfase dada às atividades de escrita nos três livros didáticos, percebi a oscilação entre dois tipos de proposta, que se ligam às concepções de língua referidas anteriormente: propostas de “escrita-reprodução” e de “escrita-produção” (cf. AZEVEDO; TARDELLI, 2002), predominando o primeiro tipo.

A “escrita-reprodução” refere-se àquelas atividades que, “embora realizadas pelo aluno, são de tal modo conduzidas em seu processo de produção que a margem de atuação individual praticamente desaparece” (op. cit., p. 31). Esse tipo de proposta relaciona-se a atividades de escrita que estimulam a prática da cópia e/ou da reprodução de estruturas e modelos de textos pré-definidos – numa atividade de reprodução de “modelos” textuais. Elas são representadas pelos exemplos I e III.

Essas propostas baseadas na prática da “escrita-reprodução” pareceram funcionar como atividades para testar conhecimentos sobre estruturas textuais, à semelhança do trabalho com a gramática, apresentando-se conceitos e requerendo suas aplicações – a instância da aula e a do exercício têm destaque. A essa categoria associaram-se propostas de escrita com questões que não contribuem com tanta ênfase para a constituição da “autoria” pelos alunos, na medida em que estimulam respostas pré-determinadas por conteúdos anteriormente sistematizados, ou a reprodução de modelos de textos previamente apresentados.

Por outro lado, a “escrita-produção”, representada pelo exemplo II, leva em consideração aspectos relativos à interlocução, deixando entrever características da concepção de texto como um *processo* (EVANGELISTA et al, 1998, p. 27, 28) e não como um produto, apenas. Nos livros didáticos analisados as propostas para a “escrita-produção” têm como característica a “simulação” de situações reais de interlocução. Nesse sentido, “as escritas” proporcionadas pelas atividades se desenvolvem ‘à maneira de’ determinado texto, “são miméticas, pois imitam gêneros de circulação social, sem, todavia, conseguirem preservar a função sócio comunicativa do espaço de circulação original, que é substituída pela função pedagógica” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 244).

Por esse motivo, as atividades de **produção de textos**, de caráter sociointeracional, ou seja, da “escrita-produção”, guardam uma artificialidade que termina por aproximá-las das atividades de “escrita-reprodução”, na medida em que a primeira ensina a reproduzir *modelos de gêneros* e a segunda, *modelos de tipos textuais*.

Assim sendo, a pesquisa realizada demonstrou ser importante lançar à discussão pelo menos dois questionamentos, que podem servir de ponto de partida para trabalhos futuros: (i) no processo de escolarização da língua portuguesa, como transformar a simulação da produção em produção efetiva? (ii) como propor o equilíbrio entre a função pedagógica e a função social da língua na aula de Português?

Referências

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete, C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-47.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Duas orientações do pensamento filosófico linguístico. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 69-89.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português*. São Paulo: 1997.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª série: Língua Portuguesa*, PNLD 2005.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.103-136, março 1990.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Língua Escrita*. Belo Horizonte, n. 3, p. 5-14, set/dez 2007. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/publicacoes.php?catId=108&txtId=97&ano=2007>>. Acesso em: 18 set. 2008.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. Professor-Leitor, Aluno-Autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédios: Cadernos Ceale*, Minas Gerais, v. 3, ano 2, outubro de 1998.

GERALDI, João W. *Linguagem e Ensino*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro Didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. 2000. 317p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-46.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, Beth; COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Novas propostas curriculares – instrumento de preparação para o exercício da cidadania*. Belo Horizonte: 1987.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 247p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez., 1996.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, MARILDES (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 31-76.

VALDEMARIN, Vera T.; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. *Caderno Cedes – Cultura escolar: história, práticas e representações*, Campinas, n. 52, p. 5-9, 2000.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Livros didáticos, escolas, leitura. In: ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996. p. 120-233.

Recebido em 23 de agosto de 2010.

Aceito em 15 de maio de 2011.

MARIANA QUEIROGA TABOSA

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Doutoranda em Educação, também na FaE/UFMG. E-mai.: marianatabosa@gmail.com.

Alçamento das vogais médias pretônicas na cidade de Ouro Branco-MG

Raising production of pretonic mid vowels in Ouro Branco-MG

Melina Rezende Dias

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo descreve os resultados da pesquisa, realizada na cidade de Ouro Branco, sobre o alçamento das vogais médias pretônicas. Para este estudo, selecionamos 8 informantes estratificadamente distribuídos por sexo (masculino e feminino) e faixa etária (jovens e adultos). Com base na Teoria da Variação e Mudança, foram analisados os seguintes fatores linguísticos: vogal da sílaba tônica, vogal entre a vogal da variável e a tônica, modo do segmento precedente, ponto do segmento precedente, modo do segmento seguinte e ponto do segmento seguinte. Constatamos que em Ouro Branco ocorre a harmonia vocálica, desencadeada pela vogal alta seguinte, tanto para o alçamento de /e/, quanto para o alçamento de /o/. Constatamos que para o alçamento de /o/, ocorre também o processo de redução vocálica. Constatamos, ainda, que há restrições lexicais.

Palavras-chave: Sociolinguística. Vogais médias pretônicas. Alçamento.

Abstract: This paper describes the results of a research about the raising production of the pretonic mid vowels, this was carried out at the city of Ouro Branco, Minas Gerais State, Brazil. For this study, we selected eight stratified informants distributed by gender (male and female) and age (young and adults). Based on the Theory of Variation and Change, we analyzed the following linguistic factors: vowel of the stressed syllable, vowel between the vowel of the variable and the stressed one, manner of articulation of the preceding segment, place of articulation of the preceding segment, manner of articulation of the next segment and place of articulation of the next segment. We establish that in the city of Ouro Branco occurs vowel harmony triggered by the following high vowel, both for the raising of /e/, and for the raising of /o/. We conclude that for the raising of /o/, occurs also the process of vowel reduction. We also observed that there are lexical restrictions.

Keywords: Sociolinguistic. Pretonic mid vowels. Raising production.

Introdução

O objetivo deste artigo é descrever e analisar as vogais médias pretônicas do dialeto mineiro da cidade de Ouro Branco e, conseqüentemente, contribuir para a descrição e análise do português do Brasil.

Foram descritas e analisadas as seguintes variantes das vogais médias pretônicas /e/ e /o/:

- a) [e] e [o]: realização fechada;
- b) [i] e [u]: realização alçada;

O *corpus* foi constituído com dados da fala de oito informantes, distribuídos por gênero e faixa etária. Foram analisadas 3438 realizações da variável dependente /e/ e 2389 realizações da variável dependente /o/. Os dados foram submetidos ao *modelo logístico multinomial*, incluído no *software* SPSS. Adotamos neste estudo os princípios metodológicos da teoria da variação e mudança, ou sociolinguística, proposta por Labov (1972).

1 Análise dos resultados*

Para análise dos resultados, utilizamos o seguinte procedimento metodológico:

- 1) Analisamos os resultados apresentados pelo SPSS.
- 2) Analisamos os itens lexicais nos casos em que as hipóteses levantadas pelos trabalhos anteriores não foram corroboradas nos resultados apresentados pelo programa estatístico.

1.1 Alçamento de /e/

As variáveis independentes que apresentaram significância para o alçamento de /e/, em Ouro Branco, foram listadas no quadro abaixo:

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	FATORES	EXEMPLOS
Vogal da sílaba tônica	in, un, i, u	n[i]nhum s[i]ntido
Vogal entre a vogal da variável e a tônica	an i, u ausência	d[i]svantagem pr[i]cisava b[i]bida

* Todos os exemplos apresentados neste artigo foram retirados do banco de dados de Ouro Branco.

Modo do segmento precedente	tepe nasais fricativas/africadas	acr[i]dita m[i]xia s[i]guinte/d[i]scarta
Ponto do segmento precedente	palatalizadas labiais	d[i]stino p[i]lrigio
Modo do segmento seguinte	nasais	n[i]nhum
Ponto do segmento seguinte	dorsais	pr[i]guiça
Gênero	-----	
Faixa Etária	jovens	

Quadro 1. Resultados que apresentaram significância para o alçamento de /e/, em Ouro Branco, no estilo *entrevista*.

1.1.1 Vogal da sílaba tônica

De acordo com Câmara Jr. (1977), a harmonização vocálica atua sobre as vogais médias pretônicas, elevando-as, por assimilação, à vogal alta tônica.

A análise dos resultados, apresentados no Quadro 1, sobre a influência da variável *vogal da sílaba tônica* na variável dependente /e/, comprova que, em Ouro Branco o processo de alçamento da vogal média pretônica anterior se dá por meio da assimilação regressiva do traço de altura da vogal da sílaba tônica – harmonização vocálica. As vogais altas orais [i, u] e as vogais altas nasais [in, un] favorecem o alçamento da variável /e/.

1.1.2 Vogal entre a vogal da variável e a tônica

Os resultados indicaram que o fator *ausência de vogal* entre a vogal da variável e a tônica, favorece o alçamento de /e/. Ou seja, a contiguidade é um fator importante. Indicaram também o favorecimento do alçamento pelas vogais altas orais [i, u] quando se encontram entre a vogal da variável e a tônica.

Para explicar esse fato, retomamos Bisol (1981, p.259) que propõe que a harmonização vocálica é um processo de assimilação regressiva – desencadeado pela vogal alta da sílaba imediatamente subsequente, independentemente de sua tonicidade. Mas temos alguns resultados que não eram esperados.

Os resultados apontam para um favorecimento do alçamento de /e/ pela vogal baixa nasal [an]. Verificamos no banco de dados quais as ocorrências que apresentaram vogal média pretônica alçada com vogal baixa nasal [an] entre a vogal da variável e a tônica e encontramos: *d[i]svantagem*, *d[i]smanchou*, *d[i]smandar*.

Com bases nessas ocorrências e na literatura, podemos perceber que não é a vogal seguinte que parece favorecer o alçamento dessas palavras, mas o morfema em que a vogal pretônica /e/ está inserida. Todas as palavras listadas apresentam a vogal média pretônica inserida no prefixo *des-* ou *de-*.

Battisti (1993) na tentativa de achar uma explicação para o favorecimento de alguns prefixos no alçamento da pretônica /e/, recorre a Naro (1973) e seus estudos sobre a história da língua portuguesa e conclui:

Podemos tentativamente dizer, então, que o alto índice de elevação da média nos prefixos *em-* (*en-*) e *des-* é provocado pela analogia que se estabelece com outros dois prefixos, *in-* e *dis-*, respectivamente, fenômeno ainda hoje presente na língua portuguesa, que se sustenta nas funções sintático-semânticas que lhes são comuns, com tendência à prevalência das formas com *i*. (BATTISTI, 1993, p. 65).

Viegas (1987, p. 120) afirma que “no dialeto da região de Belo Horizonte, os prefixos *de/des* alçam frequentemente”. A autora exemplifica com os itens: *discansa*, *discole* e *disinvolver*. Com base nessa análise, podemos afirmar que a vogal baixa nasal e a vogal baixa entre a vogal da variável e a tônica não parece ser favorecedora do alçamento de /e/, ao contrário do que mostra o Quadro 1.

Podemos concluir, então, que uma vogal alta contígua, tônica ou átona, favorece o processo de alçamento na variável dependente /e/, ocorrendo assim, o processo de harmonização vocálica, em Ouro Branco. Além disso, os prefixos *de-/des-* parecem favorecer o alçamento de /e/ nessa cidade.

1.1.3 Modo do segmento precedente

Viegas (1987), após análise dos seus resultados, conclui que as consoantes adjacentes não são determinantes para o alçamento de /e/:

As obstruintes precedentes e seguintes que favorecem o alçamento de (o) não o fazem para (e) [...]. Ou seja, as obstruintes não têm o mesmo comportamento no alçamento de (e) e no alçamento de (o). Isto se deve, ao que parece, aos processos serem diferentes: o (o), hoje um processo de assimilação e diminuição da diferença articulatória das vogais com relação aos segmentos adjacentes; o (e) um processo de harmonização vocálica, tendo como principal fator favorecedor a presença de vogal alta seguinte. (VIEGAS, 1987, p. 130).

Os resultados obtidos em Ouro Branco indicam que há um favorecimento do alçamento de /e/ pelos fatores *tepe*, *líquida*, *nasais* e *fricativas/africadas*.

Ao observar todas as palavras que apresentaram a pretônica /e/ alçada, precedida por *tepe*, *nasais* e *fricativas* constatamos que na maioria das vezes o contexto vocálico seguinte era favorecedor do alçamento, ou seja, era uma vogal alta oral ou nasal.

Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor e se poderia estar ocorrendo interação com outros fatores na explicação da realização do alçamento, nas palavras encontradas. Vejamos alguns casos.

a) *precedida por tepe*:

- *sobr[i]nome, livr[i]mente*: nessas palavras temos as formações – sobre + nome e livre + mente. A vogal alçada é a vogal final das palavras *sobre[i]* e *livr[i]*, que é pronunciada alçada nessas palavras, na região pesquisada.

b) *precedida por nasal*:

- *m[i]lhor*: segundo Viegas (2001) o alçamento nessa palavra poderia ser explicado por um possível nivelamento analógico em relação a *pior*. Viegas (2001, p. 84) ressalta: “Outra análise possível, se olharmos os dados à maneira neogramática, é uma influência do *i* em *melior* – *ōris* [...]”.

- *m[i]lhorar*: o alçamento, nessa palavra, pode estar acontecendo devido a sua formação com base em *m[i]lhor*. Ou seja, devido ao número limitado de itens com esse ambiente é melhor falarmos em restrições lexicais.

c) *precedida por fricativa/africada*:

- *d[i]baixo, d[i]mais, d[i]sapropriação, d[i]sapropriaram, d[i]sapropriou, d[i]scaracterizando, d[i]scarta, d[i]scarto, d[i]scasca, d[i]senvolver, d[i]senvou, d[i]smaio, d[i]smaiou, d[i]smanchou, d[i]smandar, d[i]smatamento, d[i]sorganizado, d[i]srespeitei, d[i]svantagem, d[i]vagar*: o alçamento nessas palavras ocorre no prefixo *de-/des-*, que é favorecedor do alçamento.

- *d[i]zenove, d[i]zesseis, d[i]zessete, d[i]zoito*: essas palavras alçam devido à sua formação, aliada a uma questão acentual.

- *evident[i]mente*: nessa palavra temos a formação – evidente + mente. A vogal alçada é a vogal final da palavra *evident[i]*, que é pronunciada alçada nessa palavra, na região pesquisada.

- *s[i]mestre*: em Viegas (2001, p.83), encontramos uma explicação para o alçamento nessa palavra. “Fazendo um esforço neogramático, poderíamos dizer que *simestre* teria sua forma devido ao nivelamento analógico em relação a *bimestre*.”

- *s[i]nhor, s[i]nhora*: em Viegas (2001, p.84), temos uma explicação para o alçamento nessas palavras. Segundo a autora, seria uma influência do *i*, que no latim do século XIII era *sénior* – *ōris*. “Ou seja, existiu o ambiente favorecedor ao alçamento”.

Observando então, as palavras encontradas, podemos concluir que não parece ser o modo das consoantes precedentes o fator responsável pelo alçamento delas, pois há outras explicações para esse alçamento. Comprovamos aqui que são as vogais altas na sílaba tônica e/ou entre a vogal da variável e a tônica, o fator *prefixo* e a formação das palavras, que favorecem o alçamento de /e/, em Ouro Branco. Existem questões lexicais atuando.

1.1.4 Ponto do segmento precedente

Os resultados indicam que em relação à variável *ponto do segmento precedente*, há um favorecimento do alçamento de /e/ pelo fator *palatalizadas e labiais*.

Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor:

a) precedida por palatalizadas:

- *d[i]baixo, d[i]mais, d[i]spropriação, d[i]spropriadam, d[i]spropriu, d[i]scaracterizando, d[i]scarta, d[i]scarto, d[i]scasca, d[i]senvolver, d[i]senvou, d[i]smaio, d[i]smaiou, d[i]smanhou, d[i]smandar, d[i]smatamento, d[i]sorganizado, d[i]srespeitei, d[i]svantagem, d[i]vagar*: o alçamento nessas palavras ocorre no prefixo *de-/des-*, que apresenta uma explicação histórica para o alçamento.

- *d[i]zenove, d[i]zesesseis, d[i]zessete, d[i]zoito*: essas palavras alçam devido à sua formação, aliada a uma questão acentual.

- *evident[i]mente*: nessa palavra temos a formação – evidente + mente. A vogal alçada é a vogal final da palavra *evident[i]*, que é pronunciada alçada nessa palavra, na região pesquisada.

b) precedida por labial:

- *m[i]lhor*: nesse item pode haver uma questão lexical atuando, conforme Viegas (2001), mencionado anteriormente.

- *m[i]lhorar*: o alçamento nessa palavra pode estar acontecendo devido a sua formação com base em *m[i]lhOr*.

- *p[i]quena: p[i]quenas; p[i]queno*: segundo Viegas (2001, p. 85), essas palavras vieram de palavra com vogal alta. “– piqueno < lat. vulgar. pitinuu, associado a uma base expressiva pikk = ‘pequenez’.” Ou seja, essas palavras já vieram com vogal alta desde a sua incorporação ao português.

As palavras encontradas mostram que não parece ser o ponto das consoantes precedentes o fator responsável pelo alçamento delas, pois há outras possíveis explicações para esse alçamento, já mencionadas anteriormente na literatura. Parece-nos que são as vogais altas na sílaba tônica e/ou entre a vogal da variável e a tônica, o

fator *prefixo* e a formação da palavra, que favorecem o alçamento de /e/, em Ouro Branco. Existem ainda questões relacionadas ao item lexical.

1.1.5 Modo do segmento seguinte

Os resultados indicam que em relação à variável *modo do segmento seguinte*, há um favorecimento do alçamento de /e/ pelo fator *nasais*. Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico considerado favorecedor:

a) *seguida por nasal*:

- *d[i]mais*: o alçamento nessa palavra ocorre no prefixo *de-*, que apresenta uma explicação histórica para o alçamento.

- *livr[i]mente, sobr[i]nome*: nessas palavras temos as formações – livre + mente, sobre + nome. A vogal alçada é a vogal final das palavras *livr[i]* e *sobr[i]* que é pronunciada alçada nessas palavras, na região pesquisada.

- *s[i]nhor, s[i]nhora*: nesse item pode haver uma questão lexical atuando, conforme Viegas (2001), mencionado anteriormente.

- *s[i]mestre*: em Viegas (2001, p. 83), encontramos uma explicação para o alçamento nessa palavra. “Fazendo um esforço neogramático, poderíamos dizer que *simestre* teria sua forma devido ao nivelamento analógico em relação a *bimestre*.”

- *des[i]nvolver, des[i]nvolveu*: essas palavras são derivadas de *envolver*, que apresenta uma vogal média anterior no início da palavra e segundo a literatura é pronunciada alçada em grande percentual: *[i]nvolver*.

As palavras encontradas apontam que não parece ser o modo das consoantes seguintes o fator responsável pelo alçamento delas, pois há outras explicações para esse alçamento. Parece-nos que são as vogais altas na sílaba tônica e/ou entre a vogal da variável e a tônica que favorecem o alçamento de /e/, em Ouro Branco. Existem questões lexicais atuando.

1.1.6 Ponto do segmento seguinte

Os resultados indicam que em relação à variável *ponto do segmento seguinte*, há um favorecimento do alçamento de /e/ pelo fator *dorsais*

Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor:

a) *seguida por dorsal*:

- *p[i]quena, p[i]quenas, p[i]queno*: segundo Viegas (2001, p.85), essas palavras vieram de palavra com vogal alta. “– piqueno < lat. vulgar. *pitinuu*, associado a uma base expressiva *pikk* = ‘pequenez’.” Ou seja, essas palavras já vieram com vogal alta desde a sua incorporação ao português.

Ao observar as palavras encontradas, concluímos que não parece ser o ponto das consoantes seguinte o fator responsável pelo alçamento delas, pois há outras explicações para esse alçamento. Parece-nos que as vogais altas na sílaba tônica e/ou entre a vogal da variável e a tônica, que favorecem o alçamento de /e/, em Ouro Branco. Existem questões lexicais atuando.

1.1.7 Gênero e faixa etária

Os resultados indicam, em relação à variável *gênero*, que nenhum fator influencia no alçamento de /e/. Em relação à variável *faixa etária*, os jovens favorecem seu alçamento, indício de progressão. É preciso também analisar a interação entre gênero e faixa etária.

1.2 Alçamento de /o/

As variáveis independentes que apresentaram significância para o alçamento de /o/, em Ouro Branco, foram listadas no quadro abaixo:

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	FATORES	EXEMPLOS
Vogal da sílaba tônica	in, un	d[u]mingo
Vogal entre a vogal da variável e a tônica	i, u	v[u]mitar
Modo do segmento precedente	oclusivas	c[u]stume
Ponto do segmento precedente	-----	
Modo do segmento seguinte	fricativas	c[u]zinha
Ponto do segmento seguinte	-----	
Gênero	-----	
Faixa etária	-----	

Quadro 2. Resultados que apresentaram significância para o alçamento /o/, em Ouro Branco no estilo *entrevistas*.

1.2.1 Vogal da sílaba tônica

Viegas (2006), após analisar uma lista de palavras alçadas em Belo Horizonte, afirma:

Vimos que, no /e/, a regularidade é muito maior que no caso do /o/ para um processo de harmonização vocálica favorecido pela vogal alta seguinte, embora esse processo também atue no /o/, confirmando a análise feita nas listas de palavras anteriores. Observamos que o processo de redução inicial foi favorecido pelas consoantes adjacentes – principalmente as altas, podendo

ser aí incluída a pronúncia do /s/, palatalizado em algumas variedades do português. Há também um favorecimento das labiais no caso do /o/. (VIEGAS, 2006, p. 54).

Viegas conclui que: “A harmonia vocálica atingiu lexicalmente tanto o e quanto o o, já a redução vocálica atingiu apenas o o e em poucas palavras na região de B.H.” (VIEGAS, 2006, p. 54). Os resultados indicam que a presença de vogais altas nasais [in, un] na sílaba tônica, favorecem o alçamento de /o/.

1.2.2 Vogal entre a vogal da variável e a tônica

A presença de vogais altas orais [i, u] entre a vogal da variável e a tônica favorece o alçamento de /o/, confirmando que ocorre o processo de harmonização vocálica, como foi afirmado na análise da vogal da sílaba tônica.

1.2.3 Modo do segmento precedente

Os resultados indicam que em relação à variável *modo do segmento precedente*, há um favorecimento do alçamento de /o/ pelo fator *oclusivas*.

Ao observar todas as palavras que apresentaram a pretônica /o/ alçada precedida por oclusivas constatamos um grande número de palavras em que o contexto vocálico seguinte era favorecedor do alçamento, ou seja, era uma vogal alta oral ou nasal.

Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor e se poderia estar ocorrendo interação com outros fatores na explicação da realização do alçamento, nas palavras encontradas.

a) *precedida por oclusiva*:

- b[u]teco, c[u]meça, c[u]meçam, c[u]mecei, c[u]meçou, c[u]nhece, c[u]nhecer, c[u]nhecesse, c[u]nheço, c[u]nversa, c[u]nverso, g[u]vernador, g[u]verno, t[u]lerar, oit[u]centos.

Quase todas essas palavras são seguidas por nasais, esse fator não se apresentou como favorecedor do alçamento em Ouro Branco, mas aventamos a possibilidade de estar havendo interação entre oclusivas precedentes e nasais seguintes.

A única palavra precedida por oclusiva em contexto vocálico desfavorecedor e que pôde ser explicada de outra forma foi a palavra *oitocentos*: nela temos a formação oito + centos. A vogal alçada em *oitocentos* é a vogal final da palavra *oito[u]*, que é pronunciada alçada nessa palavra.

Parece-nos, então, que além das vogais altas na sílaba tônica e/ou entre a vogal da variável e a tônica, as consoantes oclusivas precedentes favorecem o alçamento de /o/.

1.2.4 Ponto do segmento precedente

Os resultados indicam que em relação à variável *ponto do segmento precedente*, nenhum dos fatores apresentou significância para o alçamento de /o/.

1.2.5 Modo do segmento seguinte

Os resultados indicam que em relação à variável *modo do segmento seguinte*, há um favorecimento do alçamento de /o/ pelos fatores *fricativas*. Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor:

a) *seguida por fricativa*:

- *apr[u]veitam, apr[u]veitando, apr[u]veitar, g[u]vernador, g[u]verno, s[u]sseg, oit[u]centos, quatr[u]centos*.

As palavras seguidas por fricativas, em contexto vocálico desfavorecedor e que puderam ser explicadas de outra forma, foram as palavras *oitocentos* e *quatrocentos*: nela temos as formações oito + centos e quatro + centos. A vogal alçada é a vogal final da palavra *oit[u]* e da palavra *quatr[u]*, que é pronunciada alçada nessas palavras.

Parece-nos que, além das vogais altas na sílaba tônica e/ou na sílaba seguinte, algumas consoantes (oclusivas precedentes e fricativas seguintes) favorecem o alçamento de /o/.

1.2.6 Ponto do segmento seguinte

Os resultados indicam que em relação à variável *ponto do segmento seguinte*, nenhum dos fatores apresentou significância para o alçamento de /o/.

1.2.7 Gênero e faixa etária

Os resultados indicaram que as variáveis *gênero e faixa etária* não exercem nenhuma influência sobre o alçamento de /o/, indício de variável estável.

Conclusão

Para o alçamento de /e/, constatamos que os fatores mais robustos que o favorecem são:

a) Vogal da sílaba tônica: in, un, i, u.

- b) Vogal entre a vogal da variável e a tônica: ausência, i, u, ausência.
- c) Morfema em que a vogal esteja inserida: prefixos *de-/des-*.
- d) Existem restrições lexicais.

Podemos perceber que ocorre a harmonia vocálica, favorecida pela vogal seguinte.

Para o alçamento de /o/, constatamos que os fatores mais robustos que o favorecem são:

- a) Vogal da sílaba tônica: in, un.
- b) Vogal entre a vogal da variável e a tônica: i, u.
- c) Modo do segmento precedente: oclusivas.
- d) Modo do segmento seguinte: fricativas.
- e) Há restrições lexicais.

Podemos perceber que ocorre a harmonia vocálica, desencadeada pela vogal alta seguinte. Ocorre também o processo de redução vocálica. Embora esse último não seja um processo robusto na região, a sua atuação é mais evidente para as posteriores do que para as anteriores.

Referências

BATTISTI, E. *Elevação das vogais médias pretônicas em sílaba inicial de vocábulo na fala gaúcha*. 1993. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração: Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

BISOL, L. *Harmonização vocálica*. 1981. 332f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

CÂMARA JR., M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: internal factors*. Oxford: Black Well, 1994.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEE, S.; OLIVEIRA, M. A. de. Variação inter- e intra-dialetal no português brasileiro: um problema para a teoria fonológica. In: HORA, D. da; COLLISCHONN, G. (Org.). *Teoria Linguística: Fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora UFPB, 2003, p. 67-91.

LEE, S. Sobre as vogais pré-tônicas no Português Brasileiro. *Estudos Linguísticos*, Araraquara, v.1, n. 35, p. 166-175, 2006.

NASCENTES, A. O dialeto brasileiro. In: PINTO, E. P. (Sel.). *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1920-1945, fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: EDUSP, 1981.

OLIVEIRA, A. J. de. *Variação em itens lexicais terminados em /l/ + vogal na região de Itaúna/MG*. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIEGAS, M. C. *Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística*. 1987. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

VIEGAS, M. C. *O alçamento de vogais médias pretônicas e os itens lexicais*. 2001. 281f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VIEGAS, M. C. Elevação das vogais médias pré-tônicas na região de Belo Horizonte – harmonia e redução. *Estudos Linguísticos: os quarto vértices da GT da Anpoll*, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Recebido em 26 de janeiro de 2011.

Aceito em 19 de abril de 2011.

MELINA REZENDE DIAS

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da Faculdade de Tecnologia Senai Belo Horizonte. E-mail: melinarezende@yahoo.com.br.

Anne Dacier, a tradutora francesa dos clássicos gregos e latinos

Anne Dacier, a French translator of Greek and Latin classics

Narceli Piucco

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Neste artigo, buscou-se relatar sobre a vida e a obra da tradutora e escritora francesa Anne Dacier (1647-1720), a fim de ilustrar o seu importante trabalho de tradução dos clássicos gregos (*Iliada* e *Odisséia*) e latinos (Plauto e Terêncio), em uma época em que o mundo literário era composto predominantemente por homens. Mme Dacier deixou registros das suas estratégias e escolhas tradutórias em prefácios e notas extensas que fez às obras. Para este artigo, o prefácio da sua tradução francesa *Les comédies de Terence* (1683) foi parcialmente traduzido para o português, exemplificando algumas dessas estratégias e revelando, por assim dizer, a concepção da tradução por ela escolhida.

Palavras-chave: Anne Dacier. Historiografia da tradução. *Les Comédies de Terence*.

Abstract: This paper aimed to give an account of the life and work of French writer and translator Anne Dacier (1647-1720), as well as to make her valuable translations of Greek (*Iliad* and *Odyssey*) and Latin (Plautus and Terence) classics known, particularly because at that juncture the literary world was dominated by men. Anne Dacier left notes of her translation strategies and choices not only in prefaces but also in extensive footnotes found in her works. For this paper, the preface of Anne Dacier's translation *Les comedies de Terence* (1683) was partially translated into Portuguese, thus illustrating some of her strategies and revealing, as it were, the translation strategies chosen.

Keywords: Anne Dacier. Translation historiography. *Les Comedies de Terence*.

1 Biografia de Anne Dacier

Segundo a biografia escrita por Garnier (2002), Anne Lefebvre, mais conhecida como Anne Dacier ou Madame Dacier, nasceu em Preuilly-sur-Claise, na França em 5 de agosto de 1647 e morreu no Louvre em Paris, em 17 de agosto de 1720. Filologista e tradutora francesa, traduziu a *Iliada* (1699) e a *Odisséia* (1708) de Homero, o poeta grego Anacreonte e Safo, a poetisa. Ela cresceu em Saumur, onde seu pai, Tanneguy Lefebvre, era professor de grego e latim e lhe ensinou essas duas línguas e outros estudos clássicos. Em 1664, casou-se com o impressor de seu pai, Jean II Lesnier, de quem se separou rapidamente, voltando a se casar mais tarde, em 1683, com André Dacier, interno na academia de seu pai em Saumur.

Com a morte de seu pai em 1672, foi protegida por Pierre-Daniel Huet, arcebispo de Avranches, viajando a Paris com uma parte da edição de Calímaco que ela publicou em seguida (1674) com uma tradução latina e notas. Esse trabalho foi tão bem recebido que ela foi convidada pelo duque de Montausier a contribuir como tradutora da série *Ad usum Delphini*¹, para a qual traduziu obras sobre a história de Roma, a partir das edições organizadas por seu pai: Florus (1674), Aurelius Victor (1681), Etropius (1683), e textos de Díctis de Creta e Dares Phrygius (1684) sobre as Guerras troianas. Essa ênfase na história e na política militar reflete o tipo de educação adequada para o Delfim da França.

Em 1681, publicou sua versão em prosa de Anacreonte e Safo. Nos anos seguintes, publicou as versões em prosa de Terêncio, peças de Plauto (*Amphytruo*, *Rudens* e *Epidicus*, 1683) e de Aristófanes (*Pluto*, *As nuvens*, 1684) e o teatro completo de Terêncio (1683). Em 1684 ela se retirou com seu marido em Castres, com o objetivo de se consagrar aos estudos de teologia. No ano seguinte, os dois abjuraram o protestantismo, pelo que Luis XIV os recompensou com uma pensão.

Em seguida, publicou novas traduções de Plauto, Aristófanes e Terêncio. Colaborou com o marido em diversas traduções, principalmente novas versões francesas de Plutarco e de Marco Aurélio. Tais traduções de autores antigos estoicos refletiram a simpatia de Madame Dacier pelo neoestoicismo e sua oposição ao neopicurismo nos debates filosóficos do período. A erudição clássica e a habilidade literária de Madame Dacier lhe renderam o louvor do mais influente crítico literário da França, Nicolas Boileau.

Publicou em 1699 a tradução em prosa da *Iliada*, acompanhada nove anos mais tarde de uma tradução semelhante da *Odisséia*, que lhe conferiram o lugar que hoje ocupa nas letras francesas. Essas traduções fizeram conhecer Homero a muitos homens letrados franceses, entre os quais Houdar de La Motte, e foram igualmente a ocasião de uma retomada da querela entre os Antigos e os Modernos, quando Houdar publicou em 1714 uma versão poética da *Iliada* reduzida e modificada à sua maneira.

¹ Coleção de 64 volumes organizada entre 1670 a 1698 de clássicos gregos e latinos destinados à instrução de Luis, o delfim de França, filho do rei Luis XIV. Os textos latinos tiveram suas passagens impróprias apuradas e censuradas.

Segundo Lejay, P. (In: The Catholic Encyclopedia, 1908), o poema foi reduzido a doze cantos, todas as prolixidades foram eliminadas e foi revisado de acordo com os gostos do século XVIII “moderado e elegante”. Madame Dacier refutou esse ataque no livro *Des causes de la corruption du goût* (Paris, 1714). A parte mais interessante desse trabalho consiste na análise do *Dialogus de oratoribus*, de Cornélio Tácito, na qual Madame Dacier fez observações interessantes sobre a influência dos climas na literatura.² De acordo com Conley (2010), o abade Terrasson publicou a obra *Dissertation critique sur l'Iliade* (1715), na qual afirmou que, com um conhecimento de mundo superior, devido à filosofia de Descartes e o progresso tecnológico, a cultura francesa moderna havia produzido uma literatura superior. Mas a querela foi prolongada e, em 1716, o jesuíta Jean Hardouin publicou uma apologia a Homero, propondo uma nova forma de interpretá-lo. Mme Dacier recusou-a no seu segundo maior livro teórico, *Homère défendu contre l'apologie du père Hardouin*, 1716, um tratado que reiterou seu compromisso com a teoria neoaristotélica da exegese e da arte literária, defendendo a superioridade artística da civilização antiga. Na mesma época, Claude Buffier publicou *Homère en arbitrage*, em que concluía que as duas partes convieram que Homero foi um dos maiores gênios que o mundo havia visto e que, no geral, não se poderia preferir nenhum outro poema senão o dele.

Mme Dacier teve um papel considerável na problemática da superioridade ou da inferioridade das línguas da antiguidade greco-romana em comparação às línguas modernas. Tratava-se, sobretudo, da questão da riqueza e da sonoridade das línguas, assim como dos ritmos naturais das línguas modernas em comparação àquelas da Antiguidade.

2 Breve contexto da tradução na França nos séculos XVII e XVIII

De acordo com Berman (1985) a tradução etnocêntrica nasce em Roma com Cícero, Horácio, pela anexação textos gregos, latinizado os termos ao impulso tradutório da romanidade pagã, para constituir sua própria cultura; e com São Jerônimo e a tradução da *Vulgata*. Uma tradução etnocêntrica, segundo Berman (1985), é aquela “que traz tudo à sua própria cultura, às suas normas e valores, e considera o que se encontra fora dela – o Estrangeiro – como negativo ou, no máximo, bom para ser anexado, adaptado, para aumentar a riqueza desta cultura.”

Essa concepção da tradução gerou na França, nos séculos XVII e XVIII, as “belas infiéis”, cuja preocupação estava no nível estético (número de palavras, beleza, estilo) e cuja principal concepção era sacrificar alguns elementos – formais

² A teoria sustenta que o clima o clima pode influenciar substancialmente a natureza do ser humano e da sociedade. É atribuída a Montesquieu, embora tenha sido mencionada desde a antiguidade (Aristóteles, *A Política*, Livro VII, cap. VI.) Mme de Staël (1766-1817) atribui a diversidade da literatura à diferença dos climas em sua obra *De la littérature, considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*, 1959.

ou de conteúdo – do texto original para que o texto de chegada fosse mais bem compreendido, ou apreciado, por seus contemporâneos. Para Milton (1998, p. 57), a tradução tinha de proporcionar ao leitor a *impressão* semelhante à que o original teria suscitado, e a pior maneira de fazê-lo seria através de tradução literal, o que pareceria dissonante e obscuro. Segundo essa concepção, a tradução não deve absolutamente parecer uma tradução, mas uma obra natural e uma produção que pertence ao espírito da língua traduzida. Questões de intraduzibilidade não se faziam presente, pois o tradutor, ao deparar-se com questões difíceis, solucionava os problemas com a recriação.

Com o surgimento do Iluminismo, as traduções dos textos clássicos perdem o prestígio, pois não havia mais a necessidade de se inspirar em filosofias antigas, nem mesmo de estabelecer as normas e o bom uso da língua francesa. Entretanto, neste período, Mme Dacier se empenhou na tradução de textos dos Antigos, apresentando as duas grandes dificuldades de traduzibilidade: a ordem poética e os valores morais. Foi perifrasedo grandes autores clássicos que Mme Dacier encontrou a solução para essas questões tradutológicas.

Um dos reflexos das *belles infidèles* foi o debate na França entre Mme Dacier e Antoine Houdar de la Motte. Ambos buscavam a mesma “fidelidade” na tradução, com a diferença que, para Dacier o importante era o conteúdo da obra e La Motte queria corrigir o original para melhor aderir ao gosto contemporâneo (DELISLE, 1995, p 155). Benoit Léger (2006) cita que desde as primeiras linhas do “Discours sur Homère” que precederam a sua tradução, La Motte se recusava a jogar o jogo do tradutor escravo, cujo mestre deve ser elogiado. Seu discurso fora um “ensaio”, no qual ele expressou “inocentemente” o que ele pensava sobre o texto e seu autor, reconhecendo as suas qualidades, mas também destacando o que já não era aceitável para a época.

Segundo Henri van Hoof (1991), a versão de Anne Dacier das poesias de Anacreonte e de Sapho de 1681 teve um sucesso paradoxal, graças a uma fidelidade e simplicidade não comuns para a época; ela provoca uma discussão muito viva traduzindo em prosa, pois segundo argumento da tradutora: “os poetas traduzidos em versos deixam de serem poetas”. Para Mme Dacier, apenas a prosa convém, porque só a prosa “pode seguir todas as idéias do poeta, conservar a beleza das imagens [...]” Esse princípio é ilustrado nas traduções que ela faz dos outros autores, Plauto e Terêncio. Sua ira contra os tradutores em verso provinha do fato que eles “traíam mais que traduziam”. Mme Dacier é mestre em fidelidade nessa época de ouro das *belles infidèles* e ela prova novamente sua concepção de tradução, publicando uma versão magistral da *Iliada* e da *Odisséia*.

Pode-se citar o trecho do prefácio³ às *Comédies de Terence*, em que Mme Dacier afirma seu entendimento sobre fidelidade na tradução, considerando com cuidado as diferenças entre as línguas.

³ Todos os trechos citados em português foram traduzidos pela autora deste artigo. No prefácio, os nomes dos autores estão em francês e em letras maiúsculas. Os textos transcritos em francês nas notas de rodapé foram corrigidos de acordo com a ortografia vigente.

[...] eu me afasto do texto o mínimo possível, persuadida que quando podemos dizer o que TERÊNCIO disse e como ele disse, é impossível fazer melhor e é a perfeição. Mas como o gênio e os aspectos das línguas são diferentes, a nossa não pode seguir sempre aquela de TERÊNCIO. (DACIER, 1683, p. XXV).⁴

Da mesma forma, no prefácio a sua tradução de *Les Poésies d'Anacréon et de Sapho* (1681), Mme Dacier afirma que todo tradutor deve seguir o espírito da obra original, buscando na sua língua expressões que o autor teria escolhido se ele fosse francês. A sua preocupação com o texto original também é representada pela escolha em colocar a maioria das suas traduções em edições bilíngues.

Conforme Henri van Hoof (1991) as traduções de Mme Dacier, se elas representam o que o século XVII fez de melhor em matéria de fidelidade, continuam, entretanto, prisioneiras de tabus, do bem-estar moral, pois ela jamais traduzia os insultos, palavrões, expressões grosseiras sem atenuá-los.

De acordo com Benoit Léger (2006), Dacier, entretanto, ridiculariza a presunção de La Motte em uma série de textos, mas ainda assim não respeita a estética do original, alterando-o, para evitar o choque aos leitores franceses. Para o autor, alguns adversários da supremacia do gosto francês, que se impõe aos tradutores, contentam-se em denunciar uma prática herdada das *belles infidèles*, mas continuam a produzir traduções que ainda adaptam o texto estrangeiro ao cânone francês. Para Garnier (2002, p. 16), é preciso buscar nas traduções de Anne Dacier a manifestação da tradutora, pois foi com suas palavras que ela se propôs a traduzir. Inúmeras apreciações ou críticas sobre a sua obra sofrem de uma análise insuficiente dos textos traduzidos.

3 Os paratextos e a concepção de tradução de Mme Dacier

A fim de mapear algumas das estratégias de tradução de Mme Dacier, sua relação com os autores e a língua traduzida, buscaram-se informações relevantes nos elementos paratextuais, ou seja, no prefácio, nas notas sobre o título, na capa e nas ilustrações da obra *Les comédies de Terence*, traduzida do latim ao francês em 1688. Não se pretende comparar a obra em latim com a tradução de Mme Dacier em francês, pois seria uma análise extensa e complexa para ser relatada em um artigo.

O uso, na pesquisa na área dos Estudos da Tradução, da análise de prefácios e notas de rodapé dos tradutores contribui à historiografia da tradução, voltada para o

⁴ Je m'éloigne le moins que je puis du texte, persuadée que quand on peut dire ce que TERENCE a dit, et comme il a dit, il est impossible de faire mieux, et c'est la perfection. Mais comme le génie et les tours de langue sont différents, la nôtre ne peut pas toujours suivre TERENCE.

resgate de informações sobre a vida e a obra de tradutores, cuja atividade foi relevante em determinado momento histórico. Por meio da análise dos elementos paratextuais é possível verificar se os textos são apresentados como traduções na cultura de chegada, constituindo traduções assumidas, expressão de Toury (1995) “assumed translation”. Considera-se a leitura desses paratextos uma das principais formas de buscar informações a respeito da concepção de tradutores que, em geral, não escreveram obras específicas sobre o trabalho de tradução.

O conceito de paratexto foi desenvolvido por Gerard Genette é usado comumente na literatura. Para o autor, o texto literário:

“[...] é raramente apresentado sem estar adornado, reforçado e acompanhado de certo número de outras produções, verbais ou não, tais como o nome do autor, um título, um prefácio, ilustrações. [...] elas rodeiam o texto e o estendem, precisamente para apresentá-lo, no sentido usual deste verbo, e num sentido mais forte: fazer presente, garantir a presença do texto no mundo, sua “recepção” e consumo sob a forma (atualmente, pelo menos) de um livro. Esse tipo de produção, que varia em extensão e aparência, constitui o que eu chamei [...] de paratexto [...]. O paratexto é aquilo que permite que o texto se torne um livro e seja oferecido enquanto tal para seus leitores e para o público de um modo geral [...]” (GENETTE, 1997, p. 1 – grifos do autor).

A edição consultada nesta pesquisa é bilíngue, publicada pelo editor Gaspar Fritsch, em Rotterdam, Holanda, em 1717, primeiro tomo de 511 páginas. A capa dessa obra tão rara chama a atenção por conter o nome da tradutora em letras grandes, o que mostra o valor do trabalho de Mme Dacier. Essa maneira de expor seu nome nas capas é observada em todas as suas outras traduções disponíveis em formato digital. Segundo Genette (1982, p.10), a capa é um elemento fundamental que fornece de imediato ao leitor uma primeira percepção do produto, provoca uma emoção antecipada no leitor e pode até se tornar um pré-julgamento do que está contido no texto.

O desenho do belo frontispício representa o escravo Terêncio oferecendo suas Comédias à República romana, que lhe dá em troca a liberdade. No início da obra, há um “*privilège*”⁵ escrito em alemão por Simon Van Beaumont. O prefácio é composto por 56 páginas, iniciando com louvores ao autor Terêncio e a comparação de sua escrita dramática com aquela de Plauto, autor traduzido em 1683 por Mme Dacier.

Depois do prefácio, há um poema em latim com louvores a Anne Dacier, com o título: ANNAM FABRAM DACERII, escrito por C. L. Fraguier. A parte seguinte é sobre a vida de Terêncio, escrita por Suetônio, traduzida por ela e

⁵ No Antigo Regime, o privilégio do Rei, ou privilégio, era uma autorização exclusiva para imprimir um livro. Esta autorização era emitida depois da leitura do manuscrito pelos censores reais.

acrescida de longos comentários em foma de nota de rodapé.

Em seguida, Mme Dacier explica, em uma parte que chama de *Remarques sur le Titre* (Notas sobre o título) a decisão de alterar a ordem das Cenas e dos Atos, motivada pela existência de alguns manuscritos da Biblioteca do Rei, mostrados a ela por M. Thevenot e que traziam desenhos antigos de mais de 800 anos (ver figura seguinte), em que os gestos e atitudes dos personagens representam perfeitamente as paixões e os movimentos que o poeta quis dar aos personagens.

Não havia ator algum que não tivesse máscara, e por isso no início de cada Comédia há um quadro no qual se vê tantas máscaras quanto Atores, mas essas máscaras não eram feitas como as nossas que cobrem apenas o rosto, era uma cabeça inteira que cobria toda a cabeça do Ator. [...] não havia máscara sem cabelo. (DACIER, 1683, p. XL)⁶.

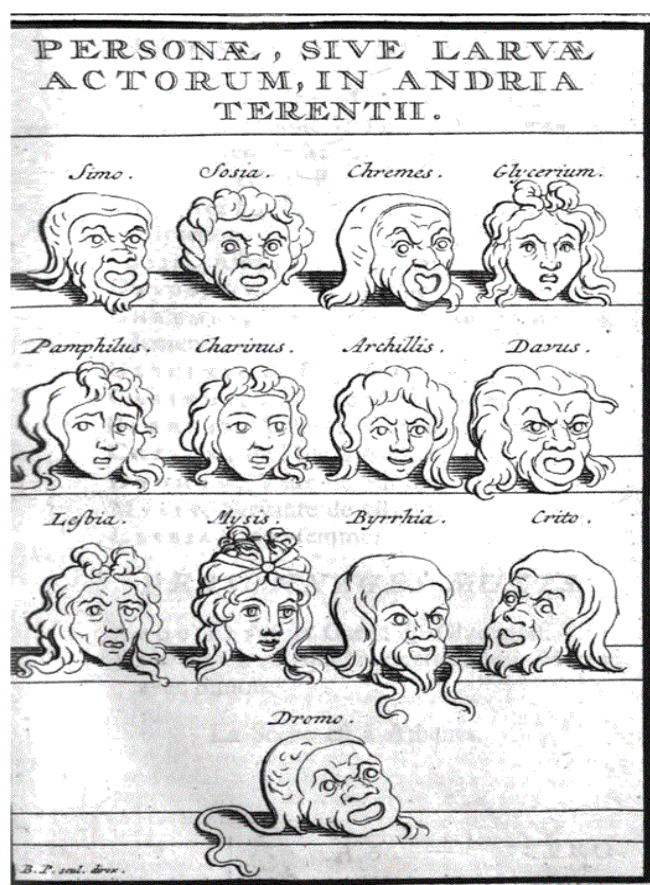


Figura 1. Máscara dos personagens da comédia “Andria”

⁶ Il n’y avait point d’Acteur qui n’eût un masque : c’est pourquoi à la tête de chaque Comédie il y a une Planche où l’on voit autant de masques qu’il y a d’Acteurs ; mais ces masques n’étaient pas faits comme les nôtres qui couvrent seulement de visage, c’était une tête entière qui enfermait toute la tête de l’Acteur. [...] il n’y avait point de masques sans cheveux.

Os objetos e os personagens representados nas figuras foram fatores determinantes no momento da tradução:

[...] na primeira cena de Andria, primeiro e terceiro verso, vê-se entrar na casa de SIMON dois Escravos, um carrega um jarro e outro peixes; vê-se SOSIE que se aproxima de SIMON e segura uma colher grande, o que confirma que quando ele diz “*ut cur entur rectè he*”, fala em termos de cozinha. [...] isso deveria deixar os Críticos menos duros e ensiná-los que do que eles não entendem ou onde não vêem a beleza, não é sempre valido que isso seja corrigido ou suprimido. (DACIER, 1683, p. XLII, LV)⁷.



Figura 2. Andria, Ato I, Cena I

⁷ Dans la première Scene de l'ADRIENNE, le premier et le troisième Vers, on voit entrer dans la maison de SIMON deux Esclaves, dont l'un porte une bouteille, et l'autre des poissons ; l'on voit SOSIE qui s'approche de SIMON, et qui tient dans la main une grande cuillère, ce qui marque très bien que quand il dit *ut cur entur rectè hec*, il parle en termes de cuisine. [...] Cela devrait rendre les Critiques moins hardis, et leur apprendre au moins que ce qu'ils n'entendent pas une chose, ou qu'ils n'en voyent pas la beauté, il ne s'ensuit pas toujours qu'elle doive être, ni corrigée, ni retranchée.

Inserem-se abaixo alguns trechos do prefácio, apenas para exemplificar brevemente o vasto conhecimento que a tradutora possuía dos autores e das obras que traduzia. A autora mostra que conhece outras obras dos autores, o estilo e características que lhe são próprios, o que seriam elementos fundamentais para o êxito em seu trabalho de tradução.

Disse que PLAUTO era mais espirituoso que TERÊNCIO, que estava acima dele pela vivacidade da ação e pelo “nó das intrigas” e enfim, que fazia mais agir que falar. [...] De fato, na poesia de TERÊNCIO não há essa vivacidade na ação e essa variedade de incidentes que inflamam a curiosidade e deixam os pensamentos impacientes para saber como será o desfecho, mas ele causa prazeres mais frequentes e mais sensíveis [...]. (DACIER, 1683, p. VI, VIII)⁸.

Para ela, não há nada mais vasto que a Poesia em geral, em particular a poesia dramática, na qual os homens têm os mais diversos talentos. O seu conhecimento da poesia dramática latina se sobressai, assim como aquele das teorias de Aristóteles para tal gênero, o que pode ser percebido pelas diversas passagens sobre o autor que são escritas por Mme Dacier.

TERÊNCIO reina sem rival nesta parte, pois sempre retrata os homens em sua forma natural, e dessa forma ele se comprometeu, se ousar dizer, a dar sentido ao seu retrato, não apenas ao seu século, mas a todos os séculos, o que não é uma empresa de um espírito limitado. [...]” (DACIER, 1683, p. XI)⁹.

Sobre a Comédia, ela sublinha ainda a maestria de Terêncio em fazer comédias com sutileza que, em sua opinião, é o objetivo nesse gênero:

As galhofas e as zombarias devem ser inseparáveis da Comédia. Todas as chacotas de Terêncio tem uma sutileza, se me é permitido usar este termo, uma polidez infinita, elas não me fazem rir da forma como citou HOMERO, “infinita”. (DACIER, 1683, p. XVIII)¹⁰.

⁸ J’ai dit que Plaute avait plus d’esprit que Terence, et qu’il était au dessus de lui par la vivacité de l’action, et par le noeud des intrigues, et enfin qu’il fait plus agir que parler. [...] Veritablement il n’a pas cette vivacité d’action, et cette variété d’incidents qui enflamment la curiosité, et qui jettent l’esprit dans l’impatience de savoir de quelle manière se fera le dénouement. Mais il donne des plaisirs plus fréquents et plus sensibles.

⁹ Terence regne sans rival dans cette partie; car il peint toujours les hommes au naturel, et par là il s’est engagé, si j’ose dire, à rendre raison de ses peintures, non seulement à son siècle, mais à tous les siècles; et ce n’est pas l’entreprise d’un esprit borné.

¹⁰ Les plaisanteries et les railleries doivent être inséparables de la Comédie. [...] Toutes les plaisanteries de Terence sont d’une légèreté, s’il m’est permis de me servir de ce terme, et d’une

Encontram-se alguns comentários e críticas a outras traduções francesas e italianas da obra de Terêncio. Conhecer outras traduções é uma habilidade de um tradutor minucioso, é buscar conhecer a obra traduzida não apenas no espaço da língua e da cultura receptora, mas em outras línguas e culturas. Segundo Berman (1995), o horizonte de uma retradução francesa é triplo: as traduções anteriores, em francês; as outras traduções francesas contemporâneas e as traduções estrangeiras.

Não falarei de todas as outras Traduções francesas que foram feitas desse poeta. [...] O poeta LE BAÏF fez uma Tradução do EUNUCO em verso, é a única que me agradou. Ela é muito simples e engenhoso e, com exceção de umas vinte páginas em que o tradutor não compreendeu bem o sentido, todo o resto é muito felizmente traduzido. (DACIER, 1683, p. XXVIII, XXIX)¹¹.

Mme Dacier expressa na citação abaixo sua concepção de tradução e fidelidade, no momento em que critica a tradução palavra por palavra e a liberdade de remodelar a tradução ao gosto do tradutor, da língua e cultura de chegada.

TERENCIO foi também traduzido em Italiano e eu vi uma tradução impressa em VENEZA e, tudo o que posso dizer, é que o tradutor não pôde aproveitar todas as vantagens da língua, que é mais apropriada que nenhuma outra para verter as graças do original [...], pois onde existe alguma dificuldade, ele a deixa toda intacta, servindo-se das mesmas palavras e do mesmo traço. [...] Além dessa Tradução em Italiano, foi feita outra da segunda Comédia com outro nome, LA MORA. Há muitas coisas boas nessa Tradução, mas o Autor teve tanta liberdade que se busca em vão TERENCIO em TERENCIO. (DACIER, 1683, p. XXIX, XXX)¹².

politesse infinies : véritablement elles ne font pas rire de ce rire qu'Homere appelle (termo em grego ilegível) c'est-à-dire, qui ne finit point.

¹¹ Je ne parlerai point ici de toutes les autres Traductions Françaises qui ont été faites de ce Poète. [...] Le Poète LE BAÏF fit une traduction de l'EUNUQUE en Vers, c'est la seule qui m'ait fait plaisir. Elle est très simple et très ingénieuse, et si l'on en excepte une vingtaine de pages ; où le Traducteur n'a pas bien compris le sens, tout le reste est très heureusement traduit.

¹² TERENCE a aussi été traduit en Italien, j'en ai vu une traduction imprimée à Venise et tout ce que j'en puis dire, c'est que le Traducteur n'a pas su profiter de tous les avantages de la langue, qui est plus propre qu'aucune autre à rendre les grâces de l'original. [...] car partout où il y a quelque difficulté, il la laisse toute entière, en se servant des mêmes mots et du même tour. [...] Outre cette Traduction entière de TERENCE en Italien, il a été fait une de la seconde Comédie sous un autre nom, LA MORA. Il y a de très bonnes choses dans cette Traduction ; mais l'Auteur y a pris tant de liberté que souvent on cherche inutilement TERENCE dans TERENCE même.

A sua concepção de tradução vem em seguida, e a tradutora é clara e objetiva ao manifestar a sua maneira de traduzir o autor Terêncio, com uma resposta bem definida ao leitor e ao crítico sobre como realizou o trabalho e porque o fez dessa forma. A tradutora manifesta suas escolhas que consistem em não se afastar muito do texto traduzido, concedendo sempre uma liberdade às diferenças das línguas.

Não sei que julgamento fará o público, ela não agradará talvez àqueles críticos minuciosos que contam as palavras e as sílabas do texto e querem que a tradução a ele se iguale palavra por palavra. A minha não é feita para essas pessoas, eu me afasto do texto o mínimo possível, persuadida que quando podemos dizer o que TERÊNCIO disse e como ele disse, é impossível fazer melhor e é a perfeição. Mas como o gênio e os aspectos das línguas são diferentes, a nossa não pode seguir sempre aquela de TERÊNCIO. Logo, fui obrigada a procurar as belezas da minha Língua, assim como ele as procurou na sua. (DACIER, 1683, p. XXIV, XXV)¹³.

É importante considerar que as traduções de Mme Dacier são de grande valia para os Estudos da tradução e a historiografia das obras traduzidas, pois os prefácios e as notas escritos pelos tradutores indicam os caminhos para traçar a história da tradução dos clássicos. A tradutora manteve uma relação ética ao acolher seus leitores com os paratextos que escreveu, inserindo-se em seu trabalho tradutório de forma explícita e implícita. Como cita Génette (1997), por meio dos paratextos, ela consegue se fazer presente, garantir a presença do suas traduções no universo literário. Esta breve análise do prefácio das *Comédies de Terence* mostra que o projeto de tradução de Mme Dacier era abrangente e por isso perdura, influenciando outras traduções, diferentemente daqueles que nada escreveram sobre o seu labor.

Uma dessas influências para a literatura brasileira foi, segundo a pesquisadora Raquel da Silva Yee, a motivação inicial de Odorico Mendes para realizar a tradução da *Iliada* e da *Odisséia*, vinda de sua irmã que lera em francês a obra de Homero (a tradução em prosa de Mme Dacier). Essas informações foram sustentadas pelo prólogo manuscrito do tradutor, encontrado pela pesquisadora no Arquivo Histórico do Museu Imperial de Petrópolis:

Acabada a publicação do meu Virgílio, cogitei a maneira de não

¹³ Je ne sais quel jugement en fera le public, elle ne plaira peut-être pas à ces critiques pointilleux qui comptent les mots et les syllabes du texte ; et qui veulent que la traduction y réponde mot pour mot. La mienne n'est pas pour ces gens-là ; je m'éloigne le moins que je puisse du texte, persuadée que quand on peut dire ce que TERENCE a dit, et comme il a dit, il est impossible de faire mieux, et que c'est la perfection. Mais comme le génie et le tour des Langues sont différents, la nôtre ne peut pas toujours suivre Terence. J'ai donc été obligée de chercher les beautés de notre langue, comme il a cherché les beautés de la sienne.

ficar ocioso. He mui provavel que não me lembrasse da *Iliada* se minha irmã do lado materno D. Militina Jansen Muller, apaixonada de Homero que lera em francez, assim não me dicesse: “Depois de teres traduzido Virgilio, ou compõe obra tua, ou traduzes a *Iliada*.” Quanto a compor obra minha, sei bem que a um homem de sessenta annos já falta imaginação, e que tudo que eu produzisse, a não ser inteiramente insipido, seria medíocre; e de poesias mediocres ha excessiva quantidade. (HOMERO. *Iliada*, 1863?).

De acordo com Yee (2009), no prólogo, Odorico Mendes afirma ter limitações com o idioma grego e que, para traduzir Homero, fez constantes consultas a outras traduções da *Iliada*, mencionando os trabalhos de Alexander Pope, Mme Dacier, Bigman, Rochefort, Giguet, Salvini e outros. Henrique Alves de Carvalho, editor e revisor da primeira Edição de 1874 da *Iliada* traduzida por Odorico, afirma em seu prefácio: “Monti, é fama, de entre os que traduzido têm a *Iliada*, é um dos mais felizes, e a tradução francesa de Mme Dacier passa como sendo de superior mérito.”

4 Obras de Anne Dacier

- *Des causes de la corruption du goût*, Paris : Rigaud, 1714. (Disponível online: <http://books.google.fr>)

- *Homère défendu contre l'apologie du père Hardouin*, Paris : Jean-Baptiste Coignard, 1716. (Disponível online : <http://books.google.fr>)

Traduções (do latim)

- Traduções para a série *ad usum Delphini*, sobre história de Roma: *Florus* (1674), *Aurelius Victor* (1681), *Etropius* (1683), e textos sobre as Guerras troianas de Díctis de Creta e Dares Phrygius (1684).

- *Trois comédies de Plaute* (1683). Traduites en françois par mademoiselle Le Fevre, avec des remarques et un examen selon les règles du théâtre. Paris : Deny Thierry et Claude Barbin, 1691, 3 tomes. Avec privilège du Roy. (Ed. Bilingue disponível online: <http://books.google.fr>)

- *Les comédies de Terence* (1683). Avec la traduction et les remarques de Madame Dacier. Rotterdam: Aux dépens de Gaspar Fritsch, 1717. 3 volumes in-12; T.I: (Préface, Vie de Térence), 511p., frontispice et 18 planches hors-texte dont 2 dépliantes, de Bernard Picart. T.II: 485p., 17 planches. T.III: 431p., 11 planches. Soit au total 48 planches hors-texte. (Ed. Bilingue disponível on-line: <http://books.google.fr>)

Outra Edição mais antiga disponível na Gallica:

- *Les comédies de Terence*. Traduites en François avec des remarques par Madame D*** (1683) Paris : Deny Thierry et Claude Barbin, 1683, tome I. Avec privilège du Roy. Ed. Bilíngue disponível on-line: <http://books.google.fr>

Traduções (do grego)

- *Les poésies d'Anacréon et de Sappho* (1681). Traduites du grec en François, avec des remarques, par Mme Dacier, Nouvelle Edition augmentée de notes latines de Mr Le Fevre à Amsterdam, chez Paul Marret. M DC XCIX (1799) (Ed. Bilíngue Disponível on-line: <http://books.google.fr>)

- *L'Iliade* (1699). Traduite en François avec remarques, préface, et La Vie d'Homère, par Madame Dacier, 3 volumes in12, tome I : 522 pages, préface, La vie d'Homère, livre I à livre VI ; tome II : 621 pages livre VII à livre XV ; tome III : 664 pages livre XVI à livre XXIV. 1711, chez Rigaud à Paris, MDCCXI (1711) avec privilège du roi. Avec un frontispice de Coypel. 10 x 17cm.

- *L'Odyssée* (1708). Traduite en François, avec des Remarques par Mme Dacier. 3 tomes, Paris, Rigaud Imprimeur, 1716, (10 x 17 cm). Première édition de la traduction de l'Odyssée par Madame Dacier. (Disponível on-line na Gallica edição de 1818, Paris: Auguste Delalain, Tomo I e II, Ed. bilíngue em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k113243c.r=mme+dacier.langPT>)¹⁴

Referências

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo*. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007 [1985].

_____. Esquisse d'une méthode. In: Pour une critique des traductions: John Donne. Paris: Gallimard, 1995. p. 64-97.

CONLEY, John J. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/dacier-a/>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

DACIER, Anne Le Fèvre and de la Fosse, Antoine, *Les Poésies d'Anacréon et de Sappho* (1681) *Online Anthology of Prefaces and Criticism*. Paper 18. Disponível em: <http://scholarworks.umass.edu/french_translators/18>. Acesso em: 21 nov. 2011.

DELISLE, Jean; Woodsworth, Judith. *Les traducteurs dans l'histoire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1995. Disponível em: <<http://books.google.fr/books?isbn=2760304124>>. Acesso em: 30 out. 2010.

¹⁴ Para consulta das capas de diferentes edições (L'Iliade; L'Odyssée): <<http://homere.iliadeodysee.free.fr/traducteur/dacier/dacier.htm>>.

GARNIER, Bruno. Anne Dacier, un esprit moderne au pays des anciens. In : Delisle, Jean. *Portraits des traductrices*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa/Éditions Unesco, 2002. Disponível em: <http://books.google.fr/books?id=L_JyNodKmNwC&lpg=PP1&dq=delisle&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 26 out. 2010.

ENCYCLOPEDIE LATIN-FRANÇAIS. Disponível em: <<http://www.tradeona.com/anne-dacier-latin-francais/>>. Acesso em: 27 out. 2010.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris : éditions du Seuil, 1982.

GENETTE, Gérard; LEWIN, Jane E. *Paratexts: Threshold of Interpretation* (literature, Culture, Theory). Cambridge: University Press, 1997.

HOOF, Henri van. *Histoire de la traduction en Occident*: France, Grande-Bretagne, Allemagne. Paris : Edition Duculot, 1991. Disponível em: <<http://books.google.fr>>. Acesso em: 28 out. 2010.

LEGER, Benoit. Vie et mort du traducteur : de l'Ancien Régime au Second Empire (1727-1857) *Revue : TTR : traduction, terminologie, rédaction*, v. 19, n. 1, 1º semestre 2006, p. 31-52. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/016658ar>>. Acesso em: 24 out. 2010.

LEJAY, P. (1908). Anne Dacier. In: *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. Retrieved August 13, 2010 from New Advent: Disponível em: <<http://www.newadvent.org/cathen/04602b.htm>>. Acesso em: 24 out. 2010.

MILTON, John. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA YEE, Raquel da. O processo criativo de Manuel Odorico Mendes através dos manuscritos da tradução da *Iliada*. *In-tradução*, 2009. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/intraducoes/public/papers/2_2010/artigo_2_2010_raquel_da_silva_yee.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2010.

TOURY, Gideon. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/New York: Benjamins, 1995.

Recebido em 31 de janeiro de 2011.

Aceito em 15 de maio de 2011.

NARCELI PIUCCO

Doutoranda na Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: narcelipiucco@yahoo.com.br.

Narrar ou não narrar. Caio Fernando Abreu: o sujeito e o não-dito do discurso da AIDS em *Onde andaré Dulce Veiga?*

To tell or not to tell. Caio Fernando Abreu: subject and not-said of the speech of the AIDS in the novel *Onde andaré Dulce Veiga?*

Carlos André Ferreira

Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Neste artigo discutiremos o romance *Onde andaré Dulce Veiga?* (1990), de Caio Fernando Abreu, focando-nos na questão do discurso da AIDS e seus não-ditos, bem como na questão do sujeito. Considerando o contexto social e histórico em torno da AIDS nos anos 1980, período em que se passa o enredo do romance, esta análise se pauta no questionamento de como a doença é construída ao longo da obra. Em *Onde andaré Dulce Veiga?*, nos deparamos com um narrador sem nome que se lança à procura de Dulce Veiga, cantora que fez relativo sucesso numa época anterior ao momento em que o narrador conta sua história e que desaparecera misteriosamente. O período do sucesso da cantora e a própria figura de Dulce Veiga são identificados com a Era do Rádio e com seu glamour. Em meio à busca pela cantora o narrador se vê envolvido num enredo no qual a AIDS se significa na forma de um não-dito. A doença se apresenta, de forma velada, em meio aos sentidos de destruição perceptíveis pelos elementos espaço-temporais presentes na narrativa e em meio aos efeitos da decadência que a narrativa sugere.

Palavras-chave: Caio Fernando Abreu. Literatura Brasileira. Discurso. Aids.

Abstract: In this article we discuss the novel *Onde andaré Dulce Veiga?* (1990), by Caio Fernando Abreu, focusing on the issue of AIDS, the not-said of its speech and the subject. Considering the historical and social context around AIDS in the 1980s, the period that goes the plot of the novel, this analysis is guided in questioning how the disease is built throughout the book. In Caio Fernando Abreu's *Onde andaré Dulce Veiga?* we are faced with an unnamed narrator who goes in search of Dulce Veiga, a singer who made some success in an age previous to the moment when the narrator tells his story and who disappeared mysteriously. The period of success and the very figure of the singer Dulce Veiga are identified with the Radio Age and its glamor. Amid the search for the singer the narrator becomes involved in a plot in which AIDS is a means in the form of the unsaid. The disease presents itself, in a roundabout way, amid the destruction perceptible to the senses of space-time elements present in the narrative and through the effects of decay that the narrative suggests.

Keywords: Caio Fernando Abreu. Brazilian Literature. Speech. Aids.

1 A AIDS e a significação pelo não-dito no romance de Caio Fernando Abreu

*Onde andar*á Dulce Veiga?, de 1990, é a segunda incursão de Caio Fernando Abreu pelo gênero romance. O primeiro trabalho do escritor nesse formato foi *Limite branco* (1970). Após um hiato de duas décadas sem se dedicar à produção de narrativas mais extensas (nesse período, Caio concentrou-se na produção de contos e de crônicas para jornal e de peças de teatro, entre outros trabalhos), o autor retomou um texto, no qual vinha trabalhando desde meados da década de 1980, concluindo-o em 1990. O resultado é um romance composto por 70 capítulos, narrado em primeira pessoa e que se estrutura em 213 páginas e em sete partes, cada uma delas correspondendo aos sete dias da semana: “Segunda-feira – Vaginas Dentatas”; “Terça-feira: the hardcore of beauty”; “Quarta-feira: a fera muçulmana”; “Quinta-feira: poltrona verde”; “Sexta-feira: o labirinto de mercúrio”; “Sábado: vaga estrela do norte” e “Domingo: nada além”. Toda a trama do romance se passa nesses sete dias da vida do narrador-protagonista. As ações se dão em São Paulo, mas há episódios no Rio de Janeiro, além da cena final ambientada na cidade goiana de Estrela do Norte, lugar conhecido pelas comunidades adeptas da seita do Santo Daime.

No momento em que a narrativa se inicia, Dulce Veiga está desaparecida e ninguém sabe seu paradeiro. Será tarefa do narrador (um jornalista beirando os 40 anos de idade) resolver o mistério do desaparecimento e encontrá-la. Um mistério desencadeado quando o narrador, ao ouvir num determinado dia a canção *Nada além*, de Orlando Silva, lembra-se da ex-cantora com quem ele já havia estado por duas vezes: a primeira, quando a entrevistou, e a segunda, quando, ao tentar entrevistá-la, encontra-a num ambiente de tensão: a cantora está drogada, com a filha chorando e o namorado, um guerrilheiro, está fazendo as malas para fugir da perseguição da ditadura militar dos anos 1960 no Brasil. Logo após a lembrança, ele escreve uma crônica sobre a cantora e, logo após, recebe de Rafic, dono do jornal em que trabalha, a missão de encontrá-la.

O narrador é um homem que, após um período de desemprego, estava voltando a trabalhar. E nesse voltar a trabalhar, coloca-se a trabalho. Um trabalho / investigação que põe a trama dos fatos no presente em relação a uma trama do passado, mas não por uma relação de causalidade linear. Investigar é também (ou sobretudo) lembrar-se. O(s) mistério(s) – acerca de Dulce e acerca de *si* mesmo - o lançará(ão) no jogo da memória, no qual a lembrança não está dissociada do esquecimento. É procurando Dulce que o narrador lançará o leitor (*se* lançará) no movimento pelo qual “lembrar-se” (o lembrar de *si* mesmo) o colocará em contato com aquilo que representou o “esquecer-se” (esquecer de *si* mesmo). Um “lembrar-se” de algo que, deformado por um passado / em um passado, deve ser (*re*)acreditado. Essa experiência ficcional do “lembrar-se” (aquilo que nessa experiência com o outro permite o lembrar algo esquecido de *si*) conduz a uma “verdade” (ainda que não toda) do sujeito: uma “verdade” que se constrói desdobrada em ficções (do sujeito) e enunciada de forma indireta (com o outro). Portanto, mistério(s) de *si* / do outro;

lembrança(s) / esquecimento(s) de *si* / do *outro*. E mistérios sobre a AIDS, que será/serão significados pelo não-dito.

Além da questão do trabalho com a memória e com o esquecimento, outro efeito de sentido da obra é fazer com que o leitor leia o livro como um romance policial, em que o foco principal é o desaparecimento da cantora. Contudo, há algo mais no enredo (BESSA, 2002), a começar pelo fato de o próprio protagonista e narrador não ter nome, coisa que não acontece com os demais personagens. Por que essa opção por não dar nome ao narrador? Um esboço de resposta passa pelo que Eni Puccinelli Orlandi (2007, p. 39) chama de silêncio como “elemento constitutivo de sentido”. Ainda segundo Eni Orlandi, o silêncio na literatura tem fundamental importância. Na concepção literária de alguns autores a força da narrativa baseia-se muito mais no que não está dito do que naquilo que é explicitado. No caso específico de *Onde andaré Dulce Veiga?* os recursos estilísticos, bem como a estrutura do romance, fazem com que o leitor fique atento ao trabalho de investigação do narrador, enquanto os mistérios sobre a figura do protagonista e a questão da AIDS são trabalhados de forma velada na narrativa.

É nesse sentido que o discurso da AIDS será construído com base no não-dizer e a compreensão do não-dito como recurso está ligada às concepções do escritor argentino Juan José Saer (citado por Julio Augusto Xavier Galharte: 2007, p. 3): “Há o que se silencia no texto, seja porque o escritor não se atreve a falar de algo, seja porque, silenciando, aquilo que é dito adquire uma espécie de ambiguidade e força interior. É como se as coisas que não são ditas, mas que estão subjacentes ao texto, lhe conferisse uma outra dimensão”.

É sob este prisma do não-dito que se dará a construção do discurso da AIDS no romance de Caio Fernando Abreu. A leitura das peripécias do protagonista em busca de Dulce Veiga nos coloca em contato com os conflitos do próprio narrador: são feitas referências a Pedro, um personagem que não aparece diretamente na narrativa - somente em lembranças do protagonista - mas que deixa uma carta marcada pela força do não-dito: “Não tente me encontrar. Me esqueça, me perdoe. Acho que estou contaminado, e não quero matar você com meu amor” (ABREU, 1990, p. 168); febres e toques pelo corpo à procura de gânglios linfáticos inchados; o aspecto físico que o narrador enxerga pelo espelho e que lhe deixa bastante angustiado. Em suma, o texto nos fornece elementos para pensar na questão da doença. É possível a inferência de que o protagonista é soropositivo. Todavia, o narrador jamais tratará da moléstia de forma clara, o que nos poderia levar a pensar em alguma dificuldade em articular o inarticulável, a saber, o caráter incurável da doença no período em que se passa a história do romance (1990).

Ainda sobre a questão dos não-ditos sobre a AIDS é necessário frisar a questão da estrutura “dupla” do romance. Em *Histórias positivas* (1997) Marcelo Secron Bessa destaca que são possíveis duas leituras de *Onde andaré Dulce Veiga?*: uma pelo viés da AIDS, embora a doença apareça sob a forma de uma linguagem elíptica, e outra em que o importante é o encontro de Dulce Veiga por parte do narrador. Há várias lembranças do jornalista ao longo do romance e notamos certa nostalgia em sua fala quando ele se refere aos dias em que, sendo jovem, entrevistou

Dulce Veiga. É como se, por meio do texto, o narrador buscasse estabelecer uma comparação entre o passado, marcado pela esperança em dias melhores, e o futuro sem alternativas pela frente.

De certa forma, isso indica que procurar Dulce Veiga também significa a procura de respostas, ou melhor, de possíveis caminhos para sua própria vida sem esperança e fé. Desse modo, reencontrar a cantora é reencontrar o passado perdido, feliz e calmo. (BESSA, 2002, p. 127).

Porém, o fato de o texto do romance deixar em primeiro plano a busca por Dulce Veiga, busca que, segundo Bessa, é uma busca pela esperança, deixa ainda mais latente o não-dito em relação à AIDS e sua relação com o narrador. Exemplos dessa estratégia de falar pelo não-dito são encontrados em inúmeros fragmentos do romance de Caio Fernando Abreu, como no que se segue:

Numa das esquinas em frente ao parque, no meio da ventania, embaixo da quaresmeira coberta de flores roxas, estava parada Dulce Veiga. Toda vestida de vermelho, uma rosa branca aberta, presa na gola do casaco, a bolsa na mesma cor pendurada num dos braços cruzados, com luvas de cano curto brancas. Repartidos exatamente ao meio, cobrindo suas têmporas e as maçãs salientes do rosto, os cabelos louros e lisos caíam em duas pontas no espaço entre os lábios finos e o queixo um tanto orgulhoso, que ela erguia para olhar melhor na direção de onde eu vinha, sem sorrir nem fazer gesto algum. Soprados pelo vento, a única coisa que se movia no corpo dela eram os cabelos. Desnudavam ou cobriam seu rosto, esvoaçavam em torno dele, tão lisos que sempre acabavam por voltar à posição antiga depois que o vento passava. Estava ali parada, indiferente à ventania e às primeiras gotas esparsas de chuva. Concentrada, paciente. Como se depois de todos aqueles anos, esperasse por mim. (ABREU, 1990, p. 32).

Ao se deparar com essa visão que traz de volta, ainda segundo Bessa, seu passado feliz, o narrador põe-se a correr atrás de Dulce. Somos tomados pelas ações do protagonista e os recursos de construção do texto nos levam a crer que tão logo a cantora do título do livro seja encontrada, as angústias do personagem principal irão desaparecer. Contudo, não é isso o que acontece:

No mesmo instante, um raio [...] caiu entre as árvores do parque. Fechei os olhos, ofuscado. Ao abri-los [...] Dulce Veiga não estava mais lá. [...] A chuva ficava cada vez mais forte, mais gelada, e imaginei vê-la desaparecendo na curva da alameda [...]

Gritei seu nome, que nem eu mesmo ouvi, abafado pelo rumor dos carros passando, da chuva transformada em granizo batendo e batendo contra a terra morna. Minha roupa estava encharcada, vou pegar um resfriado, pensei – e não, eu não podia, o jornal, a entrevista, a febre outra vez no apartamento vazio, as pontas dos dedos buscando sinais malditos no pescoço, na nuca, nas virilhas. (ABREU, 1990, p. 32).

Atentemo-nos para as informações que o texto nos dá sobre o narrador quando este constata que a Dulce Veiga encontrada nas proximidades do parque era somente uma ilusão de óptica. O que resta para ele? Aparentemente o protagonista não se desespera pelo desaparecimento da ilusão. O desespero do narrador se dá a partir do olhar para a realidade, ou seja, a chuva, a possibilidade de pegar um resfriado, a febre e a procura por sinais da infecção do HIV em seu corpo, como tocar o pescoço à procura de gânglios inchados. Todavia, nenhuma referência direta à AIDS é feita. Novamente estamos diante do não-dito na construção do texto por parte desse narrador-protagonista. Para ele, dizer “AIDS” de maneira clara seria como assumir a morte e se render à verdade de que a “futuridade é estruturalmente barrada pelo horizonte finito da morte” (RICOUER, 2008, p. 367).

Outro ponto a ser salientado a respeito do trecho do romance é que ele fornece elementos que nos permitem ver a estratégia de significar a doença pelo não-dito. Na perspectiva ficcional de Caio Fernando Abreu, o discurso da AIDS se constrói “pela técnica da inversão [...] de dizer pelo não dito, significar pelo oposto ou pelo implícito, pelo subtexto ou pela elipse [...]”. (DENSER, 2005, p. 10). Isto porque “o silêncio [...] é necessário à significação”. (ORLANDI, 2007, p. 45).

Também merece destaque o fato de o narrador-protagonista não ter nome. Todos os demais personagens de *Onde andaré Dulce Veiga?* têm nome. Sendo assim, em que consistiria o fato de o responsável pelo fio condutor da narrativa não ser nomeado? Uma hipótese investigativa liga-se também ao não-dito, bem como à concepção de sujeito no texto literário da pós-modernidade. Nizia Villaça, em *Paradoxos do pós-moderno: sujeito e ficção* (1996), analisando os trabalhos de Nietzsche, Freud, Bakhtin, Lacan, Ricoeur e Derrida – para os quais o sujeito seria uma espécie de “indeterminação determinada” (VILLAÇA, 1996, p. 38) – aponta a instabilidade e a complexa dinâmica pela qual a noção de sujeito é marcada: “múltiplo, estigmatizado pela falta, descentrado, uma verdadeira estrutura dissipativa onde ordem e desperdício se conjugam”. (Idem).

No texto literário, continua Villaça, o caráter de falta e de descentração (poderíamos falar, também, em desconstrução), principalmente em termos de narrativas da pós-modernidade, caso de Caio Fernando Abreu, há uma abertura de espaço para uma “pluralidade de subjetividades” (Idem, p. 39), isto é, subjetividades que têm como característica a desconstrução e, mesmo, o paradoxo. Perde espaço, na pós-modernidade, a noção de narrador clássica de Walter Benjamim, a saber, aquele que fala a partir da experiência.

A pessoa, a personalidade, o indivíduo, a individualidade são empiricamente observáveis e se inscrevem nas diferentes grades de interpretação da antropologia, da sociologia ou da estética. O mesmo se pode dizer do sujeito. Se bem que de proveniência filosófica, o sujeito é uma categoria interdiscursiva interpretada de formas diversas. Transposto para o campo crítico da literatura ou da teoria literária, o sujeito não pode, senão com dificuldade, adquirir um estatuto autônomo textual. Certas teorias modernas do sujeito circunscrevem bem a instabilidade e a multiplicidade de signos que o caracterizam. (VILLAÇA, 1996, p. 38).

Sendo assim, a função da não-nomeação do narrador-protagonista em *Onde andaré Dulce Veiga?* pode ser interpretada pela chave do distanciamento e do paradoxo. Além do mais, caso o narrador fosse nomeado, talvez a estratégia de construção do discurso da AIDS pelo não-dito não funcionaria tão bem. Mesmo porque é através de uma personagem que tem nome, Márcia Felácio, que a AIDS será nomeada no texto. No final do romance, durante uma conversa com o protagonista, a garota, ao tocar o pescoço e sentir os gânglios linfáticos inchados, resolve fazer com o que narrador coloque os dedos no pescoço dela e sinta, através do tato, os mesmo sinais que ele, narrador, já havia descoberto em seu próprio corpo.

Entre seus dedos frios, de unhas curtas, pintadas de preto, apanhou meus dedos e, curvando mais a cabeça, levou-os até seu pescoço, fazendo-me tocar no mesmo ponto onde tocara antes. Estendi os dedos sobre sua pele. Por baixo dela, por trás das riscas de tinta e gotas de suor e água, como sementes miúdas, deslizando ao menor toque, havia pequenos caroços. Senti minha mão tremer, mas não a retirei. Circundei-os, apalpei-os levemente. Ela fechou os olhos. Eram grânulos ovalados, fugidios. Exatamente iguais aos que haviam surgido, há alguns meses, no meu próprio pescoço. Não só no pescoço, nas virilhas, nas axilas.

- Em outros lugares também – ela disse. – Estão espalhados pelo corpo todo. Tenho medo de procurar um médico, fazer o teste. [...] Ícaro (*um ex-namorado*) morreu de Aids. E eu acho que estou doente também. (1990, pp. 168-169 – grifos nossos).

Notamos que é por meio de uma personagem nomeada no texto que a AIDS é, também, nomeada. É Márcia que profere a palavra que o narrador não consegue articular. E a palavra aparece somente desta vez no romance. Na perspectiva do narrador o silêncio sobre a doença é capaz de guardar significados que as palavras não atingem (LE BOT, 1984) e daí podemos inferir que nomear a si mesmo teria o mesmo efeito de nomear a AIDS no texto e lidar com a própria soropositividade. E mesmo quanto o protagonista encontra Dulce Veiga, numa cidade do interior de Goiás, e percebe que o encontro de um passado feliz e calmo, conforme frisou Bessa

em outro momento deste artigo, é impossível, o discurso da desesperança é construído a partir do não-dito. O narrador ganha de Dulce um gato chamado Cazuza (mais uma vez a construção do discurso da AIDS aparece pelo não-dito, já que o cantor e compositor Cazuza morreu no mesmo ano da publicação de *Onde andaré Dulce Veiga?* em decorrência de complicações causadas pelo vírus HIV) e se vê obrigado a retornar à cidade de São Paulo e encarar a ausência de um tempo futuro a ser vivido.

2 A doença indizível e a inscrição da decadência em *Onde andaré Dulce Veiga?*

Logo no início da narrativa o texto do romance de Caio Fernando Abreu nos fornece indícios de como a narrativa será perpassada por signos da decadência e de uma relação de nostalgia em relação ao passado.

Eu deveria cantar.

Rolar de rir ou chorar, eu deveria, mas tinha desaprendido essas coisas. Talvez então pudesse acender uma vela, correr até a igreja da Consolação, rezar um Pai Nosso, uma Ave Maria e uma Glória ao Pai, tudo o que eu lembrava, depois enfiar algum trocado, se tivesse, e nos últimos meses nunca, na caixa de metal “Para as Almas do Purgatório”. Agradecer, pedir luz, como nos tempos em que tinha fé.

Bons tempos aqueles, pensei. (ABREU, 1990, p. 11).

O crítico Marcelo Bessa (2002, p. 125-126) destaca que a passagem traz indícios de que, na visão do narrador, já houve tempos melhores do que os atuais e que há motivos para uma descrença no presente e no futuro. O estudioso afirma, ainda, que uma aura de nostalgia perpassará todo o enredo do romance e que, conforme já salientamos na seção anterior deste trabalho, encontrar Dulce Veiga teria o mesmo efeito, para o narrador, de um reencontro com os dias melhores de outrora. De posse dessas informações, pretendemos, nesta seção, apontar algumas estratégias de construção da relação espaço x tempo no âmbito da ficcionalidade de Caio Fernando Abreu e de como a AIDS se significa em meio a signos de decadência do cenário no qual se passa o romance.

Ao buscar Dulce Veiga, o narrador sem nome¹ percorrerá ambientes

¹ Esta não é a primeira vez que um narrador sem nome aparece na produção literária de Caio Fernando Abreu. Em *Triângulo das águas*, o narrador da novela “O marinheiro” também apresenta a característica de não ser nomeado. De acordo com Tânia Pellegrini (1999, p. 65), a ausência de nome como estratégia para demarcar o anonimato e a solidão é uma das principais marcas dos personagens ficcionais da contemporaneidade. Questiona-se, nesta dissertação, se a ausência de nome do narrador

marcados pela decadência: a redação onde ele trabalha, bares, os locais onde personagens moram, ruas de São Paulo, alguns cortiços, boates, casas de espetáculo, o estúdio de gravação onde ele encontra Márcia (filha de Dulce Veiga), etc. É percorrendo esses lugares que o narrador se depara com a questão da AIDS, como soropositivo e tendo contato com pessoas (possivelmente) portadoras do HIV (claramente, a personagem Márcia, implicitamente Saul e, através de lembranças, e também através de Pedro). Ao mesmo tempo em que a doença se apresenta na forma de um não-dito, sentidos da decadência fazem certo mal-estar social. A representação da sociedade em seus aspectos negativos se dará através da perspectiva de um soropositivo², sendo esta uma condição que influenciará de maneira determinante a condução da narrativa. A construção da doença, no texto, na forma de um não-dito, pode ser associada à impossibilidade de o narrador se referir à sua moléstia, pois, ao mesmo tempo em ela se configuraria como uma experiência dolorosa / traumática para o sujeito, também estaria ligada ao estigma da condenação e da culpa por um julgamento moral em relação às formas de contágio. Os elementos que permitem o leitor deduzir / descobrir a presença da AIDS se dão em meio aos elementos espaço-temporais pelos quais resultam os sentidos da decadência.

A cidade de São Paulo, cenário principal das ações do romance, aparece não apenas como espaço opressor e desencadeador de uma experiência de aniquilação das relações afetivas e sociais, mas, também, como um lugar doente, contaminado. A cidade, que já fora representada inúmeras vezes, na literatura, como um espaço múltiplo e contraditório, significa para o personagem principal de *Onde andará Dulce Veiga?* Um romance B um lugar em que se percebe “uma fissura no tempo. Tempo finito pela condenação pela doença letal, em que a vida, o amor e a saúde escapam como remotos e inviáveis. O espaço de São Paulo e o tempo da morte se combinam” (GINZBURG, 2006, p. 368).

Na descrição que faz da metrópole, o narrador atribui sensações físicas ao espaço. Estamos, pois, diante de uma estratégia de criação ficcional em que o espaço é construído a partir de um cruzamento de planos espaço-temporais que fazem parte da experiência do sujeito e nos quais se inscrevem os sinais da decadência e do mal-estar: “Atrás da mesa dele os vidros imundos filtravam a luz cinza da Nove de Julho. A cidade parecia metida dentro de uma cúpula de vidro embaçada de vapor. Fumaça, hálitos, suor evaporado, monóxido, vírus” (ABREU, 1990, p. 14).

Percebe-se que a poluição é associada à ideia de contaminação. Além disso, na descrição daquilo que o narrador vê através da janela da sala de Castilhos (editor-chefe do jornal em que o protagonista trabalha), nota-se a caracterização do espaço

de *Onde andará Dulce Veiga?* Um romance B estaria relacionada à sua condição de soropositivo que não é dita explicitamente. Nesse caso, nomear-se seria o mesmo que assumir a condição de portador do HIV? Por extensão, não dizer o nome estaria ligado ao próprio impedimento de dizer (falar sobre) a doença ou assumir-se portador da doença pelo estigma imposto ao doente da AIDS? Ser portador implica em recalques pela experiência traumática de uma doença para a qual não há cura?

² Jeanne Callegari (2008) relembra que Caio Fernando Abreu, em um programa de televisão em 1994, afirmou que *Onde andará Dulce Veiga?* era uma história de amor entre dois contaminados, o narrador e Márcia. Essa relação de amor será tratada no filme homônimo de Guilherme Almeida Prado lançado em 2008.

físico de São Paulo como um lugar que contribui para aumentar a sensação de opressão e de angústia. Outro aspecto relevante é a ocorrência da palavra “vírus”. Aqui, a concepção de espaço sofre influência da condição de portador do vírus HIV do protagonista do romance. Em suma, não se trata de uma concepção espacial centrada na descrição simplificada do aspecto físico da cidade, mas sim de uma noção psicológica de espaço, que teria características semelhantes às do narrador. Entretanto, não há a menção, de forma clara, a que tipo de vírus a voz condutora dos eventos nessa narrativa se refere. Mecanismo semelhante aparece na descrição do prédio onde o personagem principal do romance mora:

Era um edifício doente, contaminado, quase terminal. Mas continuava no mesmo lugar, ainda não tinha desmoronado. Embora, a julgar pelas rachaduras no concreto, pelas falhas cada vez mais largas no revestimento de pastilhas de cor indefinida, como feridas espalhando-se aos poucos sobre a pele, isso fosse apenas uma questão de meses (ABREU, 1990, p. 37).

Novamente a AIDS como fator determinante na decadência inscreve-se na concepção espaço-temporal do sujeito por meio do não-dito. O processo de decadência do edifício, bem como a descrição da metrópole, se configuram a partir da perspectiva do portador do vírus HIV. Para o sujeito, além das possibilidades de relacionamento afetivo / sexual / social estarem aniquiladas, o espaço está cheio de alusões à irremediável condição de soropositivo. Sendo assim, ao tempo não se aplicam as categorias racionais de noite ou de dia, já que o tempo se configura como “resto” e como “resíduo”, isto é, como uma não-estrutura que intensifica o não-lugar do sujeito diante da condição de ser um soropositivo (GINZBURG, 2006, p. 371).

Referências

ABREU, Caio Fernando. *Triângulo das águas*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

_____. *Onde Andará Dulce Veiga? Um romance B*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Cartas*. Italo Moriconi (Org.) Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

BESSA, Marcelo Secron. *Histórias positivas. A literatura (des)construindo a AIDS*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. *Os perigosos. Autobiografias e AIDS*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

CALLEGARI, Jeanne. Caio Fernando Abreu. *Inventário de um escritor irremediável*. São Paulo: Seoman, 2008.

DENSER, Márcia. A crucificação encarnada dos anos 80. In: ABREU, Caio Fernando. *O essencial da década de 1980*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

GALHARTE, Julio Augusto Xavier. *Despalavras de efeito: os silêncios na obra de Manoel de Barros*. 2007. 240 p. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GINZBURG, Jaime. Tempo de destruição em Caio Fernando Abreu. In: SELIGMANN-SILVA (Org.). *Palavra e imagem. Memória e escritura*. Chapecó: Argos, 2006.

LE BOT, M. Le silence dans le mots. *Corps Ecrit*, n. 12. Paris: PUF, 1984.

PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra. Aspectos da ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

VILLAÇA, Nizia. *Paradoxos do pós-moderno: sujeito e ficção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

Recebido em 30 de março de 2010.

Aceito em 15 de maio de 2011.

CARLOS ANDRÉ FERREIRA

Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Doutorando em Teoria e História Literária pela UNICAMP. E-mail: anthithesis@yahoo.com.br.

Processo de expurgo dos elementos folhetinescos residuais na obra de Aluísio Azevedo

The remaining feuilletonistic vestiges purging process among
the literary work of Aluísio Azevedo

Cassio Dandoro Castilho Ferreira

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Este artigo tem por objetivo observar os elementos folhetinescos presentes no romance *O Mulato* (1881), de Aluísio Azevedo. Para tanto se faz necessária uma análise mais detalhada do primeiro romance do autor, *Uma Lágrima de Mulher* (1879), que servirá como paradigma dos elementos típicos de um folhetim na obra do escritor maranhense. As concepções presentes neste primeiro romance deixariam resquícios folhetinescos nas obras posteriores de Aluísio Azevedo, mesmo após uma tentativa de expurgá-los em uma reescrita ou/e no esforço de filiação a concepção estética do Naturalismo. Se Aluísio Azevedo parece haver conseguido eliminar esses elementos em sua obra máxima *O Cortiço* (1890), o mesmo não parece acontecer em *O Mulato*, mesmo após sua rescrita em 1889. O esforço desta comunicação, portanto, é tentar compreender uma das etapas pelas quais o projeto literário de Aluísio Azevedo passou, com base na análise destes dois romances.

Palavras-chave: Naturalismo. Aluísio Azevedo. Prosa de ficção. Folhetim.

Abstract: This article's goal is to notice the feuilletonistic elements present in the novel *O Mulato* (1881), written by Aluísio Azevedo. Noticing these elements requires a more detailed analysis over *Uma Lágrima de Mulher* (1879), the first novel written by the same author, which will serve as a paradigm of feuilleton typical elements among the Brazilian writer's literary work. The conceptions evidenced in this first novel would have left feuilletonistic vestiges in the following pieces of work written by Aluísio Azevedo, even after the author's effort on purging these vestiges by rewriting his novels and/or affiliating his novels to the aesthetic conception of Naturalism. If in his masterpiece *O Cortiço* (1890) Aluísio Azevedo seems to have achieved the goal of purging the feuilletonistic elements, the same doesn't seem to have happened in *O Mulato*, even after it had been rewritten by the author, in 1889. Therefore, the effort of the present article is trying to comprehend one of the steps in which Aluísio Azevedo's literary project has been through, drawing heavily on the analysis of these two last novels.

Keywords: Naturalism. Aluísio Azevedo. Fiction prose. Feuilleton.

Introdução

Em seu primeiro romance, *Uma Lágrima de Mulher*, lançado em 1879, Aluísio Azevedo trazia aos leitores um típico romance-folhetim, filiando-se assim a uma estética que já havia sido (ou ainda estava sendo) explorada por escritores como José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Bernardo Guimarães, e até mesmo Machado de Assis. Dois anos depois, Aluísio Azevedo traz a público *O Mulato*, livro que desde seu lançamento provoca revolta e descontentamento em várias camadas da população de São Luís do Maranhão, por se sentirem criticadas e caricaturadas nas páginas do romance. Essa polêmica ficou bastante conhecida dentro da historiografia literária brasileira, merecendo estudos e pesquisas por parte de diversos estudiosos¹.

Quando Aluísio Azevedo vende os direitos de publicação de suas obras para a Livraria Garnier no final da década de 1880, *O Mulato* passa por um processo de reescrita que muda completamente boa parte do texto de 1881. Nesta reescrita, o romancista consegue expurgar parte dos elementos folhetinescos presentes no texto original, em uma tentativa clara de enquadrar seu romance dentro da concepção estética do Naturalismo, porém, como vamos perceber neste artigo, esta eliminação não é total. Boa parte da crítica considera o romance de 1881 como o marco inicial da prosa naturalista em nossa literatura, porém ao longo do tempo essa afirmação foi combatida e refutada por muitos estudiosos. Talvez boa parte destes que não consideram o romance como um típico exemplar da prosa naturalista tenham percebido nele elementos folhetinescos diversos que já estavam presentes em *Uma Lágrima de Mulher*.

Este artigo se propõe a analisar alguns desses elementos que estão presentes na segunda edição de *O Mulato*, publicada em 1889, tendo como paradigma os elementos folhetinescos do romance *Uma Lágrima de Mulher*.

1 A mágica influência do livro: harmonia, paz e precipício em *Uma Lágrima de Mulher*

Uma das cenas mais significativas do romance *Uma lágrima de mulher*, e que serve para iniciar uma análise mais apurada dos elementos folhetinescos dentro da obra de Aluísio Azevedo, é a cena que ocorre no capítulo VI da primeira parte do romance. Nela, o enamorado Miguel Rizio chega para uma visita completamente intencional e esperada na casa onde vive Rosalina sua amada, aproveitando que o pai da moça, o severo pescador Maffei está em viagem por Nápoles, “seduzido pela fortuna”. Obedecendo a uma solicitação da bondosa e cúmplice Ângela, Miguel passa a ler trechos de um livro retirado ao acaso da estante. Assim que Miguel inicia

¹ Apenas para citar dois destes estudos: MONTELLO, Josué. *Aluísio Azevedo e a polémica d'“O Mulato”*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1975; e CORDEIRO, João Mendonça. *O Mulato: Cem anos de um romance revolucionário*. São Luís. EDUFMA, 1987.

a leitura, reina a mais completa tranquilidade, e a história narrada pelo jovem músico parece enfeitiçar não só Rosalina e Ângela, como também o cão Castor. Seria interessante retomarmos a cena, para depois fazermos algumas considerações sobre ela:

Com o interesse do romance, Angela parára machinalmente o trabalho e, firmando os cotovellos descarnados na madeira da meza, ficava automaticamente a fitar, com o rosto apoiado nas mãos compridas e ossudas, o movimento regular dos lábios do leitor.

Dominada, como estava, pela mágica influencia do livro, ligava indistinctamente não sei que relação entre a physionomia expressiva de Miguel e o assumpto da novella; parecia-lhe que aquillo eram palavras e pensamentos d'elle, ditos e pensados ali, naquelle instante; ás vezes sentia vontade de abraçá-lo, quando a passagem lhe agradava, e ao contrario, revoltava-se interiormente, por amor das transcendentales maldades dos tyrannos do romance.

Choravam e riam silenciosamente as duas, conforme a situação. Tudo era interesse; até o proprio Castor parecia tomar parte na leitura, soffrendo resignado a vontade de ladrar contra as ruidosas lufadas do vento; ficava o pobre animal com a cabeça estendida e o olhar molle e sensual, a bater com a cauda de um para outro lado, com a uniforme oscillação de uma pendula. (AZEVEDO, 1889, p. 22-23).

A cena é muito mais do que uma simples descrição de uma noite cheia de amor e harmonia naquela casinha branca (como afirma o narrador), é sim uma demonstração do poder que a leitura de romances de folhetim tinha sobre o público. Nessa aparente despreensão da cena, se encontra uma reflexão sobre leituras e sobre romances. Reflexão essa que passa pela lógica do próprio romance folhetim e por conseguinte pelo próprio *Uma Lágrima de Mulher*. É importante ressaltar aqui que ao mencionar elementos folhetinescos, penso em algumas características como as já apontadas por José Ramos Tinhorão (TINHORÃO, 1966) e Marlyse Meyer (MEYER, 1996): uso de uma técnica teatral na estruturação dos capítulos (descrição da situação dramática, agravamento das tensões, perspectivas de resolução), cenários descritos e apresentados à maneira de um telão de teatro, relacionamento autor-leitor mais democrático, uso de um trio de personagens típicos no escopo narrativo (a vítima, o vilão e o herói), constante intervenção do autor no desenrolar das histórias, finalização de capítulos em clima de suspense etc.

Em seu romance de estréia Aluísio Azevedo abusa desses artifícios. Alguns capítulos, por exemplo, são meras descrições de paisagens, aparecendo o “enredo” apenas no último parágrafo do capítulo (quando não na última sentença). Por mais de duas vezes, Aluísio Azevedo se utiliza de um artifício bastante curioso: em um capítulo descreve todo o cenário onde ocorrerá a cena, no capítulo seguinte narra a

condição climática do momento em que ocorrerá a cena e como ela influencia no momento, e só em um terceiro capítulo começa a narração propriamente dita.

Em algumas ocasiões, temos a aparente sensação de que o narrador retarda a narrativa para ganhar tempo, ou apenas para alongá-la propositadamente. No capítulo VI da Segunda Parte, por exemplo, após o leitor começar a perceber através do narrado que Miguel Rizio está vivo, temos um retardamento narrativo que passa a descrever durante quase todo o capítulo o quarto onde dorme Rosalina na nova casa em Nápoles. A cena somente passa a ter algum sentido quando o capítulo aproxima-se do final e Rosalina deixa na janela do quarto um lenço sinalizando que ela aceita o convite para encontrar Miguel (a informação de que o lenço sinalizava para Miguel e não para qualquer outro pretendente somente aparece no capítulo seguinte, logo ao início).

Se o narrador tem total liberdade para retardar a narrativa em muitas ocasiões, também tem liberdade para colocar e afastar os personagens da história. Em *Uma Lágrima de Mulher* isso ocorre mais especificamente com dois personagens: Ângela e Sombra da Noite. Ângela tem grande participação na primeira parte do romance, quando encobre o caso amoroso de Rosalina e Miguel. Porém, após a suposta morte de Miguel e a partida da família de Maffei para Nápoles, sua participação no romance praticamente é nula. Para retirar a personagem completamente de cena, o narrador nos informa:

Da família, foi Ângela quem menos se modificou. Cada vez mais devota, encerrava-se no quarto, indignada contra tudo e contra todos. - Que não a procurassem! Não se queria comunicar com pessoa alguma. O que, digamos de passagem, sobremaneira satisfazia o ex-pescador, que pensava consigo: - Ora que diabo vai fazer nas salas esta velha ridícula e burguesa, senão me incomodar a mim e divertir os mais? Antes trate ela de liquidar esse restinho de vida, que para pouco, ou nada lhe poderá servir. (AZEVEDO, 1889, p. 97).

Após essa informação, a personagem praticamente desaparece da narrativa, sendo citada apenas em algumas ocasiões. Já o personagem Sombra da Noite, aparece na segunda parte do romance como aquele que detém o segredo de onde está a família de Maffei. O narrador informa em determinada altura da narrativa que foi Sombra da Noite quem ajudou Maffei a ir para Nápoles, porém ele apenas é introduzido na narrativa no momento em que passa essa informação para Miguel, ou seja, quando se faz necessária a presença de uma personagem que informe Miguel do paradeiro de Rosalina e o conduza até o lugar. Sombra da Noite acompanha Miguel até a casa de Maffei em Nápoles, e depois também praticamente some da narrativa. Essa também era uma das características do romance-folhetim, personagens que ganham maior ou menor importância dentro da narrativa, seja por imposição do público, ou seja, como um artifício do autor para conduzir a história ao ponto que deseja.

Depois dessa rápida verificação de alguns elementos folhetinescos no primeiro romance de Aluísio Azevedo passemos ao objetivo principal deste artigo, como esses elementos se configuram dentro de *O Mulato*.

2 É uma escrava que chora a teus pés: o folhetim em *O Mulato*

Na reescrita do romance *O Mulato*, Aluísio Azevedo conseguiu apagar muito do tom melodramático que continha a primeira versão publicada em 1881 em São Luís do Maranhão. Quando realizou tal feito, sua obra já tinha percorrido um longo caminho. Havia passado pelo primeiro romance *Uma Lágrima de Mulher*, dois anos depois pela primeira versão de *O Mulato*, depois passado por três folhetins (*A Condessa Vésper* (1882), *Girândola de Amores* (1883) e *Philomena Borges* (1883)), depois por um de seus mais elogiados romances, *Casa de Pensão* (1884), e pelos dois romances de estudos de caráter, *O Homem* (1887) e *O Coruja* (1885). E em 1890, sairia sua obra prima, *O Cortiço*, que com certeza já estava em fase de produção quando a Livraria Garnier publicava a edição reescrita de *O Mulato*. No prefácio desta segunda edição de *O Mulato*, Aluísio Azevedo informa que:

Este livro foi escrito e sentido aos vinte anos, quando eu estava no Maranhão, ao lado de minha família; com ele entrei alegremente no mundo das letras. Apareceu em 1881. Agora, o Sr. B. L. Garnier resolve apresentá-lo de novo ao público e ei-lo aqui, com pequenas modificações, tal como fôra então concebido. Não quis alterar-lhe de todo a forma, porque me pareceu que não tinha direito de fazê-lo [...]. (AZEVEDO, 1909, p. V).

Dois pontos são interessantes de serem observados. Primeiro, ao informar que entrara no mundo das letras por conta de *O Mulato*, Aluísio Azevedo apaga completamente o seu primeiro romance de suas obras, ou apaga qualquer importância que ele pudesse ter. É curioso, pois no mesmo ano (1889) a Garnier lançaria a segunda edição do romance *Uma Lágrima de Mulher* (o romance chegaria à 6ª edição na década de 50 do século XX). Esse apagamento da primeira obra do autor seria realizado também pela crítica ao longo da história: Nelson Werneck Sodré, por exemplo, afirma que o ambiente de São Luís do Maranhão pode ser conhecido pela obra de estréia do autor (referindo-se a *O Mulato*), mesmo após ter feito diversas citações a *Uma Lágrima de Mulher*. Se no crítico parece um deslize no momento da escrita, em Aluísio Azevedo parece mais uma tentativa de apagamento da primeira obra. É conhecido o fato do romancista se queixar em cartas a amigos, de ter que escrever romances folhetins, quando poderia escrever romances como *Casa de Pensão* e *O Cortiço*.

O segundo ponto a observar neste trecho do prefácio à segunda edição é o fato de Aluísio Azevedo mencionar que pouco mudou da obra original. Fato este que seria desmentido ao longo da história, apenas verificando alguns trechos da primeira edição. Mesmo com as alterações realizadas pelo romancista, alguns dos elementos folhetinescos continuam presentes na obra. A crítica literária afirmará, por exemplo, que basta recordar a estrutura do romance para perceber que ele é muito menos naturalista do que se supõe.

Um dos elementos da estrutura, por exemplo, é o fato de Raimundo praticamente desconhecer suas origens. Apenas após insistir muito a seu tio que conte o motivo de não lhe conceder a mão da filha é informado que é filho de uma escrava, a mesma escrava louca que o atacou em São Braz. O desconhecimento das origens era um fato que já vinha sendo trabalhado em muitos dos romances folhetins, como, por exemplo, em *O Filho do Pescador*, de Teixeira e Souza publicado em 1843. Não só temos essa questão de origens como também temos a questão da orfandade. Se em *Uma Lágrima de Mulher*, Rosalina perdeu a mãe e foi praticamente criada pelo pai e pela boa e religiosa criada Ângela, em *O Mulato* a coitadinha Ana Rosa (para utilizar um adjetivo presente no próprio romance) é criada pelo pai e pela avó Dona Maria Bárbara, que ao contrário de Ângela que era a favor do romance de Rosalina com Miguel, se colocará contra o relacionamento da neta com o mulato Raimundo.

O talento de Aluísio Azevedo como pintor, que o fez descrever cenas como telas em *Uma Lágrima de Mulher*, também reaparece em *O Mulato*. Essas cenas ajudam a formar uma atmosfera excessivamente romântica. Vejamos um exemplo de cada um dos romances:

Três únicas figuras formavam o primeiro plano. - Um velho áspero, que cisma - uma devota, que reza - uma filha, que suspira; e lá, no último plano, meio escondido nas névoas do poente, um vulto esbatido nas meias-tintas do horizonte - um homem, que chora abraçado a uma rabeca. Ah! ainda no quadro uma forma negra, mais um borrão que uma figura- o cão. (AZEVEDO, 1909, p. 56).

Nesta cena, o escritor utiliza-se do artifício de uma pintura, dividida em dois planos para descrever a própria estrutura do romance, com os seus personagens representados cada um ocupando uma posição. Esta estrutura, configurada na primeira parte, passa a ser outra na segunda parte do romance, quando Ângela e Miguel passam a ser borrões dentro da história, ficando em primeiro plano Maffei e Rosalina. Vejamos agora um exemplo deste mesmo artifício utilizado em *O Mulato*:

O luar entrava sem obstáculo até a porta do quarto e estendia no chão uma luz branca. Raimundo encostou-se ao parapeito da varanda e ficou a percorrer com o olhar cansado a funda paisagem, que se esbatia nas meias tintas do horizonte, como

um desenho a pastel. O silêncio era completo; de repente, porém, a uma nota harmoniosa de contralto sucederam-se outras, prolongadas e tristes, terminando em gemidos. (AZEVEDO, 1909, p. 208).

Aqui Aluísio Azevedo utiliza a pintura e descreve o horizonte como um desenho a pastel. O horizonte esbatido em “meias tintas” parece combinar com o sentimento de Raimundo naquela noite, triste, pensando qual seria o motivo da negação da mão de Ana Rosa por Manuel Pescada. A técnica de descrição de cenas como telas de pintura, contribui para criar uma atmosfera excessivamente romântica e melancólica, e o romancista continuaria a utilizar-se desse artifício em outras obras suas inclusive em algumas ditas “maiores”.

Outro ponto que aparece com frequência em *O Mulato*, e que caracteriza o romance-folhetim, é a personificação da natureza. Na continuação da cena que acabamos de citar, Raimundo se depara com um canto misterioso que não consegue identificar, pensando se tratar de uma mulher que canta. Porém, descobre que o triste canto que escuta é o de um pássaro cantando sobre uma árvore fronteira a casa. Pássaro negro que acabara de aparecer no seu sonho, cantando a finados, e que não o deixava dormir.

Mais adiante em outra cena, surge outro elemento constantemente presente em folhetins, o sobrenatural. Raimundo depara-se com um espectro em frente à rede onde repousa, e resolve segui-lo. Descobre que se trata de uma “preta alta, cadavérica, andrajosa e esquelética”, resolve seguir o fantasma, e acaba por perdê-la de vista. Só mais adiante somos informados por Cancela, morador da fazenda, que se trata de uma escrava fugida, como muitas que perambulavam por lá. E só em alguns capítulos adiante volta a aparecer o “espectro”, desta vez impedindo que Raimundo deixe as ruínas da casa onde viveu na infância. A identidade desta apenas é revelada quando Manuel Pescada informa que Raimundo é filho de uma escrava. Apesar de o narrador tentar criar um falso clima de mistério, a identidade da figura cadavérica já pode ser percebida muito antes, quando se agarra em seu pescoço e impede-o de sair, podemos facilmente perceber que se trata de sua mãe, que já sabíamos que havia sido abandonada pelo pai de Raimundo e desaparecido.

Esse falso clima de mistério, sobre uma identidade misteriosa, aparece também em outros pontos da narrativa. Quando Raimundo chega ao seu quarto e somos informados ao final do capítulo IV que “a pouca distância dali, alguém velava, pensando nele”, fica óbvio que se trata de Ana Rosa. Porém, o autor suspende essa informação e encerra o capítulo, retomando a história apenas no início do capítulo seguinte, mantendo o interesse do leitor pela mesma.

As cenas excessivamente românticas também estão presentes em *O Mulato*. Uma das mais notáveis acontece quando Raimundo vai se despedir de Ana Rosa pela última vez, e ela convida-o para que entre em seu quarto. Vamos retomar a cena, para depois fazermos algumas considerações:

E Raimundo procurava arrancar-se das mãos de Ana Rosa. Ela prendeu-se-lhe ao pescoço, e, com a cabeça derreada para trás, os cabelos soltos e dependurados, perguntou-lhe, cravando-lhe de perto o olhar:

- O que há de sincero na tua carta?

- Tudo, meu amor, mas por que a lêste antes de eu ter partido?

- Então, sou tua! Olha, saíamos daqui! já! fuja! Leve-me para onde quiseres! Faze de mim o que entenderes!

E deixou cair o rosto sobre o peito dêle, e abraçou-o estreitamente.

[...]

E Ana Rosa caiu de joelhos, sem se desgarrar do corpo dêle.

- É uma escrava que chora a teus pés! é uma desgraçada que precisa da tua compaixão! Sou tua! aqui me tens, meu senhor, ama-me! Não me abandones!

E soluçou, espalmando o rosto com as mãos.

[...]

Ana Rosa bebeu-lhe, bôca a bôca, estas últimas palavras.

- Entretanto... prosseguiu êle, vencido de todo, já não tenho coragem para deixar-te!... - E abraçavam-se - Como poderei, de hoje em diante, viver sem ti, minha amiga, minha espôsa, minha vida? ... Dize! fala! aconselha-me por piedade, porque eu já não sei pensar!...

Um novo assóvio de bordo veio interrompê-lo.

- Não ouves, Ana Rosa? ... O vapor está chamando...

- Deixa-o ir, meu bem! tu ficas...

E os dois estreitaram-se, fechados nos braços um do outro, unidos os lábios em mudo e nupcial delírio de um primeiro amor. (AZEVEDO, 1909, p. 294-295).

Acredito que apenas a leitura desta cena serviria para apontar o quanto de romântico existe em *O Mulato*. Cabe colocar aqui a afirmação de Araripe Júnior, importante crítico do século XIX e que acompanhou de perto o surgimento do Naturalismo no Brasil, a respeito do romance *O Mulato*: “Ali há páginas tão suaves, tão doces, tão cheias de claridade rosicler, alencariana, que sou levado a crer que o mergulho dado pelo poeta nas águas encapeladas do Estige da nova escola foi apenas à superfície.” (ARARIPE JÚNIOR, 1958, p. 120).

Outro importante estudioso, já mencionado neste artigo, Nelson Werneck Sodré, em seu estudo *O Naturalismo no Brasil* faz uma importante consideração sobre a presença do romântico na prosa Naturalista brasileira:

[...] entre nós, o naturalismo ficou embebido de romantismo, foi mais uma mistura que um produto puro, e era o romantismo que atendia às parcas exigências artísticas de nossa gente, naquela época. É interessante reler qualquer dos poucos livros que o naturalismo nos deixou e verificar, quase página a página, como o licor romântico escorre de quase tôdas, como se apresenta

congraçado ao naturalismo, como lhe disfarça as arestas, como ameniza os seus contornos. E sem isso, na verdade, o naturalismo não teria chegado, aqui, a ser sequer o pouco que foi, não teria tido oportunidade de aparecer como manifestação digna de atenção, apreciada. Existiu e teve uma fase de brilho justamente porque, misturando-se ao que havia de persistente no processo romântico, que era o processo vigente entre nós, e era aquele que correspondia às exigências artísticas de nossa gente, que estava de acordo com o quadro da sociedade brasileira, disfarçou os seus elementos, na maioria dos casos, travestiu-se e conseguiu alcançar o público e nele se manter, mais do que nos meios literários. (SODRÉ, 1968, p. 230-231).

Características romântico-folhetinescas não são uma exclusividade de *O Mulato*. Toda a prosa naturalista do século XIX concentra em sua estrutura uma grande carga de romantismo, muitas vezes disfarçados com cenas naturalistas, exagerando no cientificismo. Lembremo-nos das longas notas de rodapé de *A Carne* (1888) de Júlio Ribeiro, ou do tratado de anatomia que Ana Rosa encontra no quarto de Raimundo em *O Mulato*, despertando seus instintos de fêmea, e depois percebamos que são elementos que estão precedidos ou procedidos de cenas excessivamente românticas como as já mencionadas neste artigo.

Analisar o percurso que a obra *O Mulato* fez para chegar a sua segunda edição é de extrema importância para compreender como a escola naturalista se fixou no Brasil. Uma escola que teve uma curta duração, mas que foi capaz de deixar marcas eternas em nossa literatura. Uma escola tão importante que reapareceria reformulada no século XX, seja nos romances dos anos 40, ou nos romances do final dos anos 60, como já apontou Flora Süssekind (1984).

Referências

ARARIPE JÚNIOR. *Araripe Júnior: teoria, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

AZEVEDO, Aluísio. *O mulato*. Rio de Janeiro: Garnier, 1909.

AZEVEDO, Aluísio. *Ficção Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

CORDEIRO, João Mendonça. *O Mulato: Cem anos de um romance revolucionário*. São Luís: EDUFMA, 1987.

MÉRIAN, Jean-Yves. *Aluísio Azevedo, vida e obra: (1857-1913)*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo Banco Sudameris, 1988.

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

MIGUEL- PEREIRA, Lúcia. *História da Literatura Brasileira- Volume XII, Prosa de Ficção (de 1870 a 1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950.

MONTELLO, Josué. *Aluísio Azevedo e a polémica d'”O Mulato”*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

RIBEIRO, Júlio. *A Carne*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

SODRÉ, Nelson Werneck. *O naturalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual Romance?*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

TINHORÃO, José Ramos. *Os romances em Folhetins no Brasil: 1830 à atualidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

Recebido em 31 de janeiro de 2011.

Aceito em 20 de maio de 2011.

CASSIO DANDORO CASTILHO FERREIRA

Mestrando no programa de Pós Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Área de Concentração em Estudos Literários. Bolsista do CNPq. E-mail: cassiodcferreira@yahoo.com.br.

Aspectos iniciais da trajetória literária de João Antônio

Initial aspects of the literary trajectory of João Antônio

Clara Ávila Ornellas

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Resumo: Este texto apresenta dados biobibliográficos sobre o início da trajetória literária de João Antônio desde sua infância até o lançamento de seu primeiro livro, *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963). Destacam-se as suas primeiras leituras, o convívio com o universo suburbano de São Paulo e os autores fundamentais na formação de seu universo de estético. A recepção de sua primeira obra é focalizada a partir dos posicionamentos de críticos publicados na imprensa. Um dos aspectos inéditos deste estudo é a constatação de que, na verdade, as primeiras divulgações de *Malagueta, Perus e Bacanaço* foram publicadas pelo próprio João Antônio, antes mesmo do lançamento da obra.

Palavras-chave: Literatura Brasileira. Crítica literária. João Antônio.

Abstract: This paper presents biobibliographical data on the early literary trajectory of João Antônio from his childhood to the release of his first book, *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963). From the first readings, beginning with the universe of suburban São Paulo and the authors that are the key to the formation of his aesthetic universe. The reception of his first work is focused from the positions of critics in the press. One of the new aspects of this study is the finding that, in fact, the first disclosures of *Malagueta, Perus e Bacanaço* were published by João Antônio himself, even before the launch of the book.

Keywords: Brazilian Literature. Literary criticism. João Antônio.

Introdução

João Antônio Ferreira Filho nasceu em 27 de janeiro de 1937 em São Paulo (faleceu em dia desconhecido do mês de outubro de 1996, no Rio de Janeiro¹), filho de João Antônio Ferreira – português transmuntano – e de Irene Gomes Ferreira – mulata carioca. O casal Ferreira, em busca de novas oportunidades de trabalho, muda-se do Rio de Janeiro para São Paulo, devido aos efeitos da crise econômica de 1929. A vida da família – depois de nove anos nasce outro filho, Virgínio Ferreira – sempre foi em torno do trabalho pesado. Irene foi operária de frigorífico durante 30 anos, além de cuidar dos afazeres domésticos; João Antônio pai atuou em diversas ocupações como motorista, operário, chegou a ser sócio de uma pedreira – única época de bonança para a família – mas acabou sendo vítima de um golpe por parte de outro sócio, o que o levou à ruína financeira. Por fim, abre um armazém onde trabalha até o fim da vida, sempre nas regiões suburbanas da capital paulista: Presidente Altino, Vila Anastácio, Morro da Geda, Vila Pompeia etc.

O menino João Antônio cresce em torno da ambiência miserável que compunha a periferia paulistana, tendo como principal referência a figura do pai, homem de costumes e hábitos simples e, ao mesmo tempo, amante de orquídeas e músico. O filho quase chega a seguir o caminho musical do pai, aprendendo a tocar bandolim, mas o receio da mãe de que ele se tornasse boêmio o impede de praticar. De qualquer forma, a convivência com a ambiência musical em companhia de seu pai o tornará um grande apreciador da música popular brasileira.

Não podendo praticar a música, o pequeno João Antônio descobre uma nova forma de ver o mundo, através da leitura. A leitura obrigatória de jornais em voz alta, imposta pelo pai para verificar a aprendizagem escolar do filho, apurou seu ouvido à importância da sonoridade e do sentido das palavras. Semelhante experiência gerou seu interesse pela relação entre significante e significado, o que pode ser entendido quando, ao ler as histórias infantis do personagem Brucutu, imaginava que se a palavra monstro fosse substituída por “mononstro” teria um sentido mais robusto e aterrorizante, configurando de melhor maneira a ferocidade do pavoroso antagonista do personagem pré-histórico².

O exercício da escrita se iniciou ainda na pré-adolescência de João Antônio. Aos doze anos, ele começou a publicar textos na revista infantojuvenil *O Crisol*, de responsabilidade de Homero Mazarim Brum. Os textos publicados pelo autor paulistano versavam sobre efemérides como o Dia da Árvore ou homenagens a personalidades históricas³. Ao mesmo tempo em que essa experiência proporcionou o desabrochar do autor na produção escrita exerceu também papel importante em sua

¹ O corpo do escritor foi encontrado no apartamento onde morava, em Copacabana, já em adiantado estado de decomposição, no dia 30 de outubro de 1996.

² Conforme entrevista de João Antônio para José Silva, “Da encabulação ao desacato”. *Jornal Opção*, Goiânia, 5 a 11 nov 1995, p. c-1.

³ No Acervo João Antônio (Unesp/Assis) há vinte e três números da revista *O Crisol*, abrangendo o período de 1949 a 1961, sendo que o nome do autor paulistano aparece em nove desses volumes.

descoberta do universo literário. Como pagamento pela contribuição à revista *O Crisol*, João Antônio recebia livros dentre os quais destaca as histórias de Esopo:

O livro que mais me marcou nesse período [de colaboração com *O Crisol*] foi ‘Esopo, o contador de histórias’, um livro de Ofélia e Nerval Fontes, editado pela Melhoramentos. O Esopo, aquele escravo frigio e tartamudo que conseguia, através de uma capacidade política de vida, sobreviver no meio daquele mundo sendo escravo, e que acaba conseguindo a liberdade, e que acaba, inclusive, tomando posições em defesa da liberdade e da justiça, e que por isso mesmo ele acaba jogado num abismo. Aquele cara mexeu muito não apenas com minha formação literária, mas também com a minha formação como gente. Eu sentia assim uma angústia da justiça. Eu achava uma sacanagem jogarem aquele homem num abismo. Hoje, talvez eu ache que não seja só o Esopo, mas foi por aí que eu desandei por esse negócio de literatura. (ACUIO et al, 1978, p. 1).

Nota-se que essa leitura de alguma forma assinalou a preferência temática pela margem social, ainda que inicial, do jovem leitor que perduraria até o final de sua vida profissional, tanto em suas produções literárias quanto jornalísticas. Um dos aspectos também relevantes a esse respeito relaciona-se à ambiência onde João Antônio cresceu. Sua convivência diária com seus vizinhos habitantes das regiões suburbanas onde morou – operários, desempregados, migrantes, imigrantes, mendigos, prostitutas, crianças mal-nutridas, todos circundados por situações econômicas limítrofes, muitas vezes limitados apenas à sobrevivência diária –, bem como os ensinamentos de seu pai quanto à importância de se respeitar a todos, independente de classe social ou etnia são fatores a serem considerados ao se pensar nas razões que o levaram a se interessar e se emocionar com as histórias contadas por um escravo vítima de injustiças. Mesmo que ainda inconsciente das razões que levam a condições de vida subumanas para muitas pessoas do ambiente onde vivia, vislumbra-se um jovem leitor em busca de respostas e saídas para as diferenças econômicas e sociais. E a figura de Esopo compreendia dois lados da marginalidade social e econômica observados pelo leitor habitante da periferia: a injustiça e a necessidade de esperteza diante de dificuldades para garantir a sobrevivência ou até mesmo a própria vida. Desta mesma relação de troca entre produção de texto e pagamento em livros, João Antônio teve acesso também a obras de outros escritores brasileiros como Monteiro Lobato e Viriato Correia.

Pouco depois desses contatos iniciais, o interesse crescente pela literatura leva o já adolescente João Antônio a buscar fontes de informações sobre livros, resenhas e críticas literárias publicadas em periódicos da época. Tornaram-se importantes referenciais para ele as revistas *O Cruzeiro* e *A Cigarra* e os suplementos culturais dos jornais *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias* e *O Estado de S. Paulo*. Dessa maneira, o nascente leitor voraz toma conhecimento de autores importantes, tanto já consagrados como estreantes, do contexto literário do país.

Neste sentido, ressalta-se a leitura de contos que ele efetuou nesses periódicos e o surgimento de suas primeiras reflexões críticas sobre produções de qualidade ou não.

Futuramente, quando já escritor, João Antônio diria acreditar que esse seu grande interesse pela literatura se deveu, em parte, ao fato de que durante sua infância e adolescência ainda não havia televisão. Vivia-se a era do rádio, mas como este meio de comunicação não trazia imagens visuais, seu uso não levava à absorção completa do público. Portanto, não se convivia com o efeito nocivo de dependência que, para ele, configura as gerações pós-televisão: “[...] O período [início de sua formação intelectual] também foi determinante: não havia televisão, ir ao cinema era um grande acontecimento e o grande veículo de comunicação era o rádio. De modo que minha geração teve uma relação muito forte com os livros [...]” (RIBEIRO, 1986).

Nessa mesma época, João Antônio tem seu primeiro contato com a obra de Graciliano Ramos, através de um texto publicado por José Condé, na revista *O Cruzeiro* (1944), que lhe desperta grande interesse pela simplicidade com que este escritor tratava de assuntos de ordem pessoal, o que, para ele, causou assombro:

Mas quem me chamou mesmo atenção foi um depoimento que eu li do Graciliano Ramos. Isso foi anterior a 53. E nesse depoimento, o Graciliano dizia algumas coisas que me atordoaram muito. Ele dizia, por exemplo, que era um cara ateu e que adorava cachorros e que não sabia o número do colarinho, não sabia o número do sapato, não sabia comprar camisa, tinha cinco ternos todos iguais e todos estragados. Como é que o sujeito tinha a petulância de dizer um troço daquele. Aí, eu fui na biblioteca circulante da Lapa e descobri um livro de Graciliano [*Caetés*], assim por acaso. Então, aí eu percebi que a barca era outra, sabe, e comecei a ler aqueles negócios [...]. (ACUIO et al., 1978).

Em muitas de suas entrevistas, João Antônio estabelece seu contato com a obra de Graciliano Ramos como uma espécie de divisor de águas na sua formação intelectual. Aliás, a admiração por este autor o fez, inclusive, não conseguir se desprender da obra, carregando-a para onde quer que fosse. A escrita do autor alagoano se consolidou para ele como referência de qualidade ímpar, levando-o a tentar descobrir como um escritor poderia escrever tão bem. Para o jovem leitor, Graciliano deveria ter aprendido com alguém, mas com quem?

[...] É importante dizer o seguinte: o Graciliano Ramos representou uma marca muito grande pra mim, porque eu sempre me preocupei em descobrir como aquele cara escrevia tão bem. Com quem ele havia aprendido escrever tão bem? Porque eu sempre acreditei que aprendizado é um negócio que se faz escondido de todo mundo. Mas então, com o Graciliano,

eu disse: **esse cara aprendeu com alguém**. Então eu comecei a ir ver com quem ele tinha aprendido. E claro que ele tinha aprendido com os clássicos. Então comecei a ler muitos clássicos, e pegar os mestres portugueses, Antônio Vieira, Manoel Bernardes Fialho. Então fui descobrindo que esses caras fazem um espécie de armação, de estrutura, e depois o texto fica de pé. Fui descobrindo aos poucos e escrevendo... (ACUIO, 1978, p. 1) [destaque dos repórteres].

Assim, consolida-se uma nova fase da formação do universo de leitura para João Antônio que também lhe provoca o desejo intenso de conseguir escrever, a seu modo, tão bem quanto o escritor alagoano. A ampliação de sua trajetória de leitura, proporcionada através desse contato revelador, o leva diretamente à multiplicidade de criações artísticas, formas de composição e abordagens temáticas de autores portugueses e desencadeará, num futuro próximo, um processo ainda mais amplo. Se desperta seu interesse em conhecer outras vertentes literárias estrangeiras – como as literaturas russa, italiana, alemã, inglesa, norte-americana, espanhola entre outras, conforme pode ser atestado em sua biblioteca pessoal pertencente ao Acervo João Antônio (UNESP/Assis).

Paralelamente, sedimentar-se-ia também uma linhagem específica de leitura de autores brasileiros. O já estabelecido leitor voraz lê, na medida do possível, toda obra de literatura brasileira a que tem acesso, porém, com um critério de discernimento mais apurado. Ele elege uma vertente que o acompanhará até o final da vida, na qual se destacam nomes como os de Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Lima Barreto, Guimarães Rosa e vários outros que viriam a compor sua biblioteca pessoal.

1 Primeiras repercussões

Conforme já enunciado, o primeiro exercício de escrita de João Antônio com vistas à publicação foram textos sobre efemérides para a revista *O Crisol*, quando tinha 12 anos. Durante a adolescência, além de se tornar um leitor voraz, passa a estudar de noite e trabalhar de dia, haja vista as difíceis condições financeiras de sua família. Trabalha como *office-boy* no frigorífico Anderson Clayton, na mesma época em que conhece a zona de meretrício e passa a frequentá-la assiduamente, tendo nesta uma fonte de ternura: “Gostava mesmo era da sinuca, de ficar ali por perto da Boca do Lixo, da ferrovia, no meio da malandragem, do mulherio, da confusão, da zorra. E fui indo assim, até ao fim da zona. Quando a zona fechou, perdi minha fonte de ternura” (QUINTELLA, 1975).

Não há dados claros sobre a formação profissional de João Antônio. Em suas entrevistas ele diz ter cursado a faculdade de Jornalismo na Faculdade Cásper Líbero, porém, sem menção ao período. A experiência deste escritor como jornalista é sempre indicada a partir de seu emprego no *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro, em

1964, após o lançamento de seu primeiro livro. Em alguns raros momentos ele afirma ter trabalhado na imprensa antes desta época, porém, também não se encontram referências claras a este respeito sobre em que veículos ele teria trabalhado, a não ser no jornal *Última Hora*, em São Paulo, onde conheceu Samuel Wainer “[...] Isso já foi na avenida da Luz, onde era a ‘Última Hora’ e o Samuel Wainer ainda estava solto. Eu sou cria, de certa forma, do Samuel [...]” (MATTEUCI, 1982, p. 18).

A produção literária de João Antônio é mais conhecida a partir de *Malagueta, Perus e Bacanaço*, raramente se encontram referências em suas falas sobre publicações pregressas. Na verdade, quando se refere ao início de sua trajetória literária, ele sempre fala sobre a origem de contos que foram publicados em sua primeira coletânea:

Ali por cinquenta e oito, fiz o conto Fujie, história de amor pela mulher do amigo, passada no ambiente nisei de São Paulo. Paixão e adultério com amizade no recheio e primeira pessoa como fio narrador. Mande o conto para o Concurso Permanente de Contos, então em curso em ‘A Cigarra’. Ganhei excelente apreciação de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira e Paulo Rónai, donos do comitê de julgamento. Mas o conto não foi publicado por motivo de ser uma revista de natureza familiar. Reclamei, por carta, uma publicação qualquer do conto, noutra revista ou em suplemento literário carioca. (“Da mesa de bilhar à máquina de escrever”, s/d).

Por outro lado, no Acervo João Antônio encontram-se produções jornalísticas e literárias do escritor anteriores a esse período relativo à publicação de textos que viriam a compor a coletânea *Malagueta, Perus e Bacanaço*. Dentre esses casos, destacam-se o conto “Argemiro” (*Notícias de Hoje*, 8 dez 1957) e a crônica “Conto alegre” (*Notícias de Hoje*, 15 dez 1957). A narrativa “Argemiro” possui traços semelhantes a alguns dos contos que compõem seu primeiro livro, como monólogo interior, utilização de gírias e descrição detalhada de ambiente. Diferencia-se, entretanto, em termos da classe social do protagonista – estudante de medicina – e tema – sofrimento íntimo em razão de preocupar-se com o relacionamento da irmã com um rapaz de caráter duvidoso. Já a crônica “Conto Alegre” é uma ficção inspirada na obra *Metamorfose*, de Kafka. O protagonista sente-se como um inseto e reflete sobre o cotidiano do escritório onde trabalha, observando particularmente seus colegas a datilografar mecanicamente. Este tipo de abordagem é bem diferente das narrativas do primeiro livro de João Antônio, mas releva seu exercício de escrita em desenvolvimento. Pouco tempo depois da publicação desta crônica, em 1958, seu estilo será modificado para um enfoque exclusivo nas angústias de personagens da zona de exclusão e o ambiente de suas narrativas se firmará no contexto das ruas ou lugares frequentados por malandros, prostitutas, jogadores de sinuca, subempregados, entre outros seres representativos do submundo brasileiro.

As ocupações profissionais de João Antônio durante a década de 60 englobam basicamente jornalismo e publicidade. Conforme já foi dito, à época da publicação de sua primeira obra, e mesmo antes, ele trabalhava no jornal *Última Hora* – embora não haja dados claros sobre isso. Concomitantemente, atuava numa agência de publicidade chamada Petinatti Publicidade. Em 1964, o autor paulistano muda-se para o Rio de Janeiro para trabalhar no *Jornal do Brasil*. Três anos depois, volta para São Paulo e ingressa na editora Abril, na revista *Cláudia*. No segundo semestre de 1967, ele muda de segmento dentro da mesma editora e passa a trabalhar para a revista *Realidade*, onde pôde desenvolver com mais liberdade a interação entre os gêneros jornalístico e literário. Neste periódico, ele publica oito matérias sobre diversos e diferentes temas⁴.

No final do ano seguinte, ele retorna ao Rio de Janeiro, de onde se mudará apenas mais uma vez, para a cidade de Londrina no Paraná, onde residiu por apenas três meses em 1975, e depois permanecendo na capital fluminense até o fim de sua vida. Após deixar a revista *Realidade*, João Antônio passa a trabalhar na editora Bloch, ficando neste emprego até 1970. O escritor paulistano sai da Bloch por motivo de esgotamento nervoso e se interna no Sanatório da Tijuca, ficando neste hospital por dois meses. Este último dado encerra a trajetória profissional de João Antônio durante a década de 60.

2 *Malagueta, Perus e Bacanaço*

A primeira coletânea de textos de João Antônio, *Malagueta, Perus e Bacanaço*, foi publicada em 1963. A obra subdivide-se em três grupos: Contos Gerais – “Busca”, “Afinação da arte de chutar tampinhas” e “Fujie” –, Caserna – “Retalhos de fome numa tarde de G. C.” e “Natal na cafua” – e Sinuca – “Frio”, “Visita”, “Meninão do caixote” e “Malagueta, Perus e Bacanaço”. Na primeira parte, o enfoque é centralizado em personagens jovens, subempregados, moradores da periferia da capital paulistana. Nessas narrativas destaca-se a falta de adequação desses seres com o ambiente e a realidade onde vivem. O segundo segmento abrange textos sobre situações de conflito entre um soldado raso e seus superiores na ambiência de quartéis. Na terceira parte, as narrativas centram-se em diferentes contextos do universo da sinuca, infância (“Frio”), juventude (“Visita”) e adolescência (“Meninão do Caixote”). A terceira e última narrativa, “Malagueta, Perus e Bacanaço”, destaca as aventuras e desventuras de três jogadores de sinuca pelos salões de jogos de São Paulo.

Em síntese, trata-se de textos onde há uma representatividade singular do submundo paulistano, que possuem, entre outros predicados, uma linguagem fiel do universo humano focalizado, a interação de diferentes gêneros artísticos como música, poesia e cinema, além de descrições pormenorizadas dos espaços narrados.

⁴ “Este homem não brinca em serviço” (out. 1967), “Quem é o dedo duro” (jul. 1968), “Um dia no cais” (set. 1968), “A morte” (set. 1968), “Ela é o samba” (out 1968), “É uma revolução” (nov 1968), “O pequeno prêmio” (dez. 1968), “Agonia das gafeiras” (mar. 1969).

A utilização da técnica de monólogo interior, presente em vários momentos das narrativas, revela em profundidade a angústia dos personagens, configurando também momentos de intenso lirismo poético que desnudam a alma de seres em constante conflito com suas realidades.

A recepção desta obra pela crítica literária brasileira foi bastante positiva. Porém, ressalta-se que os primeiros textos foram publicados pelo próprio João Antônio, pouco antes do lançamento do livro. A primeira referência de que se tem conhecimento é o texto intitulado ‘Malagueta, Perus e Bacanaço’, publicado no *Jornal do Commercio*, em 10 de fevereiro de 1963. Sob a forma de depoimento, o escritor paulistano aborda a questão do incêndio que destruiu os originais em 1960, como reescreveu a obra, a concepção da narrativa “Malagueta, Perus e Bacanaço” e os seus sentimentos de falta de comunicação com o mundo e falência em relação à sua vida profissional e sentimental: “[...] De transitoriedade e de insuficiência têm-me sido essas coisas do amor, da profissão e da família. A verdade é que não consigo comunicação. Nem o exterior comigo [...]” (ANTÔNIO, 1963, p. 4).

Boa parte do mesmo depoimento é publicada no dia seguinte, 11 de fevereiro de 1963, na coluna “Livros”, por Esdras Nascimento, no jornal *Tribuna da Imprensa*. Esta matéria, intitulada “História dos malandros de S. Paulo”, traz o seguinte olhar:

Dentro de dois meses, estará à venda **Malagueta, Perus e Bacanaço**, livro de estréia do contista João Antônio, de São Paulo, num lançamento da Editôra Civilização Brasileira.

Especialmente para esta coluna, João Antônio escreveu o texto abaixo, explicando o que é o seu livro e o que pensa em relação à literatura e à vida [...] (NASCIMENTO, 1963).

Seguido a esta introdução, o depoimento de João Antônio ocupa o restante da matéria, sem qualquer outro comentário do colunista. A única diferença em relação ao texto anterior é a supressão de algumas partes como a introdução e algumas referências sobre a sua descoberta da literatura e seu processo criativo. Novamente, é o próprio autor quem realiza as primeiras divulgações de seu livro de estréia, pois Esdras Nascimento apenas o apresenta brevemente. Os dois textos citados atestam que o autor já trabalhava na imprensa e isso deve ter facilitado essas divulgações antes do lançamento, em jornais de uma mesma cidade – Rio de Janeiro – e com datas tão próximas.

Após o lançamento de *Malagueta, Perus e Bacanaço*, surgem críticas de autores diferentes. Esdras Nascimento, em sua coluna no jornal *Tribuna da Imprensa*, transcreve dois textos do romancista Guildo Wilmar Sassi sobre a coletânea de João Antônio. Em “Os contos de João Antônio (1)”, publicado em 24 de junho de 1963, Sassi focaliza a narrativa que nomeia o livro destacando se tratar da história mais bem realizada do conjunto, apesar de afirmar que as demais são também de boa qualidade. O romancista comenta sobre os três personagens

principais e alude a outros paralelos. Os principais elementos ressaltados por Sassi são a sinuca e a linguagem:

João Antônio dono da noite paulistana, conhecedor da sua gente, leva o leitor juntamente com Malagueta, Perus e Bacanaço, a percorrer os diversos bairros onde a sinuca é a razão de viver de muitos, o catecismo único, o seu código de moral e de ética. A gíria funcional, trabalhada, caracterizando o malandro com todos os seus cacoete e manias, salientando os seus muitos vícios e também as suas virtudes (SASSI, 1963a).

No texto subsequente, “Os contos de João Antônio (2)”, de 25 de junho de 1963, publicado também na coluna de Esdras Nascimento, Sassi discute quais seriam as aproximações entre as escritas de João Antônio e Antônio de Alcântara Machado. Para o romancista, a única semelhança entre eles é o título – referindo-se a *Brás, Bexiga e Barra Funda* –, pois apesar dos dois escritores focalizarem São Paulo, os segmentos são diferentes. Alcântara Machado centrou-se nos descendentes de italianos e João Antônio na ambiência do submundo. Ambos foram felizes na captação da atmosfera da cidade, mas não se pode dizer que João Antônio seria um seguidor ou discípulo de Alcântara: “Será, talvez, quando muito, seu sucessor. Mas sucessor porque veio depois, porque nasceu depois, da mesma maneira pela qual Pedro II sucedeu Pedro I” (SASSI, 1963b).

Ainda do mesmo mês é o texto de Edna Savaget, ‘Malagueta, Perus e Bacanaço’, publicado no *Diário de Notícias*, em 30 de junho de 1963. Para Savaget, a escrita de João Antônio o torna um autêntico representante do submundo e as narrativas de seu livro de estreia são “contos retirados do prosaísmo da vida, a vida claro-escuro em sombras e traços em negrita, sem as côres suaves com as quais, muitas das vêzes, se deseja colorir a miséria e a tristeza. E por isso mesmo é mais bela, porque real, legítima, autêntica” (SAVAGET, 1963, p.2). A crítica mescla suas colocações com trechos de depoimento de João Antônio em que ele trata sobre questões como seus sentimentos sobre o ato de escrever, solidão, morte, alma, vida e literatura.

O texto “Malagueta, Perus e Bacanaço”, de João Alexandre Barbosa, publicado no *Jornal do Comércio* (Recife), em 17 de novembro de 1963⁵, apresenta considerações detidas sobre a elaboração dos textos da coletânea de João Antônio, destacando a apreensão singular do espaço, dos personagens e da linguagem realizada pelo autor. Para Barbosa, a melhor narrativa é “Malagueta, Perus e Bacanaço”. Entre outros aspectos, o crítico afirma:

Com este conto, a meu ver, João Antônio vem muito cedo firmar-se entre o que existe de melhor na nossa ficção urbana.

⁵ Neste texto, utiliza-se a republicação desta matéria: BARBOSA, João Alexandre. Malagueta, Perus e Bacanaço. In: *Opus 60: ensaios de crítica*. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

Na linha de um Manuel Antônio de Almeida, de um Lima Barreto, de um Alcântara Machado, de um Mário de Andrade, de um Marques Rebelo, de um Gastão de Holanda. Nomes muito diferentes mas que são marcados por preocupações semelhantes: as vias de existência que podem oferecer as cidades com seu tûmulo de lugares e gentes, embora vistas sob diversas perspectivas. (BARBOSA, 1980, p. 139).

Em “‘Malagueta, Perus e Bacanaço’: João Antônio recebe novos prêmios”, publicado aos 6 de dezembro de 1964, no jornal *Diário de São Paulo*, Helle Alves destaca a então recente premiação do livro com dois Jabutis – autor revelação e melhor livro de contos. Para a autora, João Antônio é um “escritor que conhece bem seu ofício, que traça tipos com mãos de mestre, sua maior virtude reside no trato do tema. [...] Seu estilo pode-se dizer cinematográfico, porque é a própria cena em movimento que João Antônio transcreve para o papel” (ALVES, 1964, p. 3).

Em uma nota intitulada “João Antônio”, de Imanoel Caldas, publicada no *Jornal de Alagoas*⁶ em 9 de novembro de 1965, o colunista destaca trechos de uma carta que o autor escreveu para ele. Neste caso, é interessante atentar para a opinião de João Antônio sobre Dalton Trevisan: “Acho Dalton Trevisan o maior contista que possuímos atualmente. Nem Guimarães Rosa é tão contista quanto êle. Nem a Linspector [sic]. Nem Medaur. Dalton é apenas contista: e é só e é tudo. Um dos maiores artistas que nossas letras já possuíram [...]” (CALDAS, 1965).

Considera-se que uma das principais entrevistas de João Antônio durante a década de 60 foi “João Antônio: garra e nomadismo”, realizada por José Edson Gomes, em maio/junho de 1965 e publicada na revista *Leitura*. Gomes introduz a matéria aludindo às publicações de João Antônio – agora incluindo a narrativa “Paulinho Perna Torta” integrante da coletânea *Os dez mandamentos* (1965)⁷ – e expondo seu ponto de vista sobre o autor paulistano nos seguintes termos:

[...] João Antônio, apesar de muito jovem, figura com Dalton Trevisan, por exemplo, na linha de frente do moderno conto brasileiro. É dos que vieram para a literatura tendo o que dizer: e o faz de maneira responsável, consciente de que havendo todo um imenso caminho percorrido por antepassados (e coetâneos) notáveis – é necessário ir depois. (GOMES, 1965, p. 12).

⁶ Anteriormente, Imanoel Caldas publicou uma pequena nota sobre João Antônio, em 13 de junho de 1965, no mesmo jornal, no qual destaca as publicações do autor paulistano e, entre outros poucos aspectos, o denomina como “um dos melhores ficcionistas brasileiros contemporâneos”.

⁷ *Os dez mandamentos* foi uma coletânea publicada sob a direção de Ênio Silveira em que cada autor escreveu sobre um dos mandamentos religiosos, vistos sobre uma ótica diferenciada, compuseram esta antologia Jorge Amado, Marques Rebelo, Origines Lessa, José Conde, Campos de Carvalho, João Antônio, Guilherme de Figueiredo, Moacir C. Lopes e Helena Silveira.

A partir disso, inicia-se a entrevista. Em seis páginas, João Antônio fala sobre as razões de sua escolha pela literatura, sua experiência real com o universo do malandro – para ele não seria possível escrever sobre o que não se conhece – suas fontes de inspiração, a possibilidade de escrever romance, seus contatos com o teatro, seu ponto de vista sobre os novos escritores brasileiros, a necessidade de se considerar que todo homem tem raízes (“[...] O porteiro do hotel tem raízes, a prostituta, o nosso patrão, o nosso empregado, o empregado do vizinho, os nossos inimigos têm raízes, os mediocres têm raízes também” (p. 44)), o casamento e a falta de liberdade da mulher e sobre sua mudança de São Paulo para o Rio de Janeiro – que em muito teria sido provocada pela falta de referenciais como a “Boca do Lixo”, amigos da juventude e a necessidade de parar de trabalhar no ramo da publicidade. Nesta entrevista, ao ser perguntado sobre os escritores que o teriam influenciado, ele responde:

Inconscientemente todos os que li. Talvez a família de Dickens, Balzac e a grande literatura dos russos, especialmente Tchecov, Gorki, Gogol, Tolstoi, a lista seria imensa, não? Mário de Andrade, Graciliano Ramos. É gente grande demais para não influenciar. Agora, no rebolado da linguagem, meu... Parece-me que sofri mesmo a influência de gente mais miúda, câftens e prostitutas, soldados e engraxates, malandrecos e policiais. Eles sempre me falaram numa linguagem viva, saborosa, muito mais inteligente que o português da escola e do dicionário, muitíssimo mais oportuna e simbólica, com grandes lances de transcendência e objetividade [...] (ANTÔNIO, 1965, p. 13).

A importância desta entrevista pode ser constatada, por exemplo, em dois textos publicados no *Jornal de Alagoas*, na coluna “Literatura”, de Imanoel Caldas: “João Antônio: contista virador – I” e “João Antônio: contista virador – II”, respectivamente de 23 de novembro de 1965 e 24 de novembro de 1965. Na verdade, em ambos os casos, Caldas reproduz trechos da entrevista realizada por José Edson Gomes. No primeiro texto, o colunista apresenta João Antônio, citando suas publicações e, antes de iniciar a reprodução da entrevista, salienta: “Único contista brasileiro a seguir, de perto, as pisadas de Dalton Trevisan. Isso se deve não só ao seu estilo, como à importância representada pela temática que abraçou. É o Zé Kéti da literatura brasileira” (CALDAS, 1965, 1965). Já no segundo texto, Caldas apenas registra que será dada continuação à reprodução da referida entrevista, sem qualquer outro tipo de acréscimo.

Na entrevista “A vida é para ser vivida e não explicada”, sem autor, publicada no jornal *News Sellers*, em 31 de junho de 1966, há uma introdução onde se destaca que João Antônio é: “redator do ‘Jornal do Brasil’, vivido, sofrido, admirado, João Antônio timbra pela consciência de ser coerente consigo mesmo: é um escritor. Suas respostas ao Q. BS⁸ atestam o teor de uma vivência, expressa

⁸ Questionário *Best-Seller*. *Best-seller* é o nome da coluna do jornal *News Sellers* dedicada à cultura.

através de seus contos” (“A vida é para ser vivida e não para ser explicada”, 31 mar 1966). São tratados temas como arte, liberdade, cultura em São Paulo, a visão do entrevistado sobre o homem, a mulher e os amigos. A última pergunta versa sobre qual seria o lema de João Antônio, a qual ele responde: “A vida é para ser vivida e não explicada” (Idem, p. 6).

O texto intitulado “João Antônio, ou a hora e a vez do anti-herói”, publicado no *Suplemento Literário de Minas Gerais*, em 5 de outubro de 1968, inicia com a apresentação de dados biográficos e editoriais de João Antônio para, em seguida, focalizar uma entrevista com o autor. Nesta ocasião, o escritor paulistano trata do texto “Um dia no cais” – considerado por ele o primeiro conto-reportagem brasileiro (publicado pela primeira vez na revista *Realidade*, em setembro de 1968) – e da relação literatura e jornalismo. Ademais, destaca-se sua posição sobre a literatura urbana brasileira – que para o entrevistado ainda não existe.

Na mesma edição do referido jornal, há um texto de Nelly Novaes Coelho, intitulado “Malagueta, Perus e Bacanaço” (Fragmento). É um dos poucos momentos, dentre a fortuna crítica de João Antônio da década de 60, em que ocorre uma abordagem mais detida sobre a elaboração literária do escritor – à semelhança do que fez João Alexandre Barbosa em 1963. Coelho analisa o texto-título da coletânea centrando-se principalmente na apreensão humana realizada pelo autor no contexto adverso do submundo ao representar homens comuns que não são heróis, antes pelo contrário, circunscrevem-se ao universo do anti-herói e do pícaro. A crítica também discute a aproximação entre as escritas de João Antônio e Antônio de Alcântara Machado. Segundo ela:

[...] parece-nos que, a semelhança que possa haver entre os seus contos e os de A. Machado restringe-se unicamente ao material usado: a mesma zona urbana paulistana, o mesmo proletariado, o mesmo povo que atravanca as ruas com os dramas cotidianos do asfalto.

A arte de João Antônio é só sua: não há aparentes dívidas para com ninguém. Usando sempre a narrativa em primeira pessoa (com exceção do conto que dá nome ao livro) o jovem contista imprime às suas personagens uma vivência que não soa ‘à literatura’: mas, sim, a flagrantes reais da própria vida, fixados por uma linguagem que só um poeta do cotidiano saberia criar. (COELHO, 1968, p. 7).

A exposição de alguns aspectos da recepção crítica da obra de estreia de João Antônio demonstra um consenso entre os críticos sobre as qualidades de sua coletânea, principalmente no que tange à aproximação singular do submundo paulistano, a humanidade desvelada em meio às dificuldades de sobrevivência e a linguagem cuidadosa que mescla, na medida certa, a gíria com a norma culta. Além disso, configura-se a literatura do autor como especialmente voltada para o universo

marginal, o que, na década seguinte – anos 70 – será explorado à exaustão pela imprensa.

Essa recepção positiva da primeira coletânea de João Antônio pode ser entendida, em certa medida, pelo contexto histórico brasileiro da época em que foi lançada. Havia um interesse crescente por registros estéticos que enfocassem a vida de personagens representantes da zona de exclusão – movimento iniciado ainda na década de 50 com o advento do Cinema Novo e do Teatro de Arena.

Atesta-se uma transformação na arte literária brasileira na década de 60. Os anos 50 caracterizam-se como uma das melhores fases da literatura do século XX por compreender, ao mesmo tempo, a releitura diferenciada do sertão por Guimarães Rosa, a escrita introspectiva de Clarice Lispector, a postura contestadora da realidade de Fernando Sabino, o enfoque intensivo dos contos de Dalton Trevisan, a inquietação experimental de Osman Lins, entre outros escritores que compuseram uma geração muito expressiva. Na verdade, todos partiam de uma releitura muito particular da realidade, agora não mais vista sob o viés do realismo da transcrição direta de dados reais para a literatura como ocorreu na transição dos séculos XIX para XX.

Essa produção literária marca a virada da década para os anos 60 e continuará a caracterizar a escrita dos autores mencionados, mas outra vertente também será explorada nesta época. Diversas camadas da zona de exclusão ou do operariado pobre urbano começam a ter voz no espaço literário, numa acepção mais próxima da realidade vivenciada por esses segmentos. É caso das obras *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, diário de uma catadora de papéis favelada, o mundo marginalizado focalizado por Dalton Trevisan em *Cemitério de Elefantes* (1964) ou a sordidez das relações entre homem e mulher em *Vampiro de Curitiba* (1965), *Os prisioneiros* (1963), de Rubem Fonseca que traz à tona a brutal violência urbana e da coletânea *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963) e da narrativa “Paulinho Perna Torta” (1965), ambas de João Antônio, em que se representam aspectos do submundo paulistano. Um marco nesta perspectiva de abordagem será o teatro de Plínio Marcos que, em 1967, encena *Navalha na carne*, de cunho intensamente crítico sobre a marginalidade e os desvãos da sociedade brasileira.

Desta maneira, compreende-se o consenso comum entre os críticos sobre a importância do tema escolhido pelo autor paulistano em sua coletânea de estreia, mas como foi demonstrado, não apenas se ressaltou a pertinência de sua abordagem como também as particularidades de sua elaboração artística que trouxe para a cena literária da época uma apreensão ímpar do submundo, principalmente em relação à linguagem e à apreensão dos ambientes e dos personagens realizada por ele.

Destaca-se que grande parte das matérias comentadas busca diferenciar a escrita de João Antônio da de Antônio de Alcântara Machado, apesar de mencionar algumas correlações. Por outro lado, é interessante verificar a existência de comentários acerca de relações entre o escritor paulistano e Dalton Trevisan, no que concerne a referências a grandes contistas brasileiros.

São importantes também as colocações de João Antônio sobre escritores que o teriam influenciado, onde ele ressalta, entre os autores brasileiros, os nomes de

Mário de Andrade e Graciliano Ramos, lembrando de que se trata do momento inicial de sua trajetória como escritor. É interessante observar que apenas um crítico, João Alexandre Barbosa, correlaciona a escrita do autor paulistano com a produção de Mário de Andrade. Em relação a Graciliano Ramos, não se encontrou qualquer comentário que os aproximasse. Por outro lado, o nome de Lima Barreto é lembrado algumas vezes, mas de maneira tênue, o que também sofrerá grande modificação durante a década de 70, quando o nome de João Antônio será relacionado inúmeras vezes ao do autor carioca – muito em função do propósito do escritor paulistano que passará a enfocá-lo constantemente em suas entrevistas, além de publicar uma obra (*Calvário e porres do pingente Afonso Henriques de Lima Barreto*, 1977) e vários textos de jornais sobre Barreto.

Em suma, o escritor é configurado, e também se autodenomina, como um autor voltado para a representação do submundo brasileiro. Em suas entrevistas, e também segundo as colocações dos críticos, a apreensão da realidade e a necessidade de vivência sobre aquilo que escreve são condições primordiais da literatura deste autor. Observa-se também a sua preocupação com a transposição da linguagem real dos personagens do submundo por ele abordado – elemento ressaltado em quase todos os textos apresentados –, bem como a relevância de centrar-se no homem e em seu meio.

Referências

ACUIO, Carlos et al. João Antônio – Olho no olho. *Diário Popular*, São Paulo, 26 de fev. 1978, p. 1.

ALVES, Helle. Malagueta, Perus e Bacanaço: João Antônio recebe novos prêmios. *Diário de S. Paulo*. São Paulo, 6 dez. 1964.

ANTÔNIO, João. *Malagueta, Perus e Bacanaço*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

ANTÔNIO, João. Malagueta, Perus e Bacanaço. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 10 fev. 1963.

BARBOSA, João Alexandre. Malagueta, Perus e Bacanaço. In: *Opus 60: ensaios de crítica*. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

CALDAS, Imanoel. João Antônio. *Jornal de Alagoas*. Maceió, 9 nov. 1965.

CALDAS, Imanoel. João Antônio: contista virador I. *Jornal de Alagoas*. Maceió, 23 de nov. 1965.

COELHO, Nelly. Malagueta, Perus e Bacanaço (fragmento). *Suplemento Literário de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 5 out. 1968.

DA MESA de bilhar à máquina de escrever. *O Globo*. Rio de Janeiro, s/d. (Pasta 24 do Acervo João Antônio).

GOMES, José. João Antônio, garra e nomadismo. *Leitura*. Rio de Janeiro, maio/jun. 1965.

MATTEUCI, H. et al. Apresentamos João Antônio, escritor, jornalista, e, acima de tudo, um pingente urbano. *Correio Popular*, [S.l.], 30 maio 1982.

NASCIMENTO, Esdras. História dos malandros de S. Paulo. *Tribuna da Imprensa*, 11 fev. 1963.

QUINTELLA, Ary. Uma super-entrevista com João Antônio. *A Tribuna*, Vitória, 20 mar. 1978.

RIBEIRO, F. 'No Brasil, viver sem estar bêbado é um porre'. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 04 dez. 1986, s/p.

SASSI, Guido. Os contos de João Antônio (1). In: Coluna "Livros" de Esdras Nascimento. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 24 jun. 1963a.

SASSI, Guido. Os contos de João Antônio (2) In: Coluna "Livros" de Esdras Nascimento. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 25 jun. 1963b.

SAVAGET, Edna. Malagueta, Perus e Bacanaço. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 30 jun. 1963.

Recebido em 26 de janeiro de 2011.

Aceito em 15 de maio de 2011.

CLARA ÁVILA ORNELLAS

Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, realiza pós-doutoramento no Departamento de Literatura da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Assis), sob incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: ornellasclara@gmail.com.

**Para além da Campa (ou a morte do autor e a
artimanha machadiana em *Memórias Póstumas de
Brás Cubas*)**

Beyond the grave (or the author's death and the machadiana
ruse in *Memórias Póstumas de Brás Cubas*)

Dirceu Magri

Universidade de São Paulo

Resumo: O objetivo deste estudo é refletir sobre algumas das propostas abordadas pela crítica no trato da morte do autor em estreita relação com *Memórias póstumas*, obra machadiana de reconhecida relevância. Assim, a partir do olhar de Meyer a desnudar o *homem subterrâneo* em Machado de Assis sob a máscara de Cubas, na tentativa de mostrar o subterfúgio inconfesso do autor - o que indubitavelmente nos transporta ao modelo de crítica que se fazia à época de Gustave Lanson e Sainte-Beuve, quando se produziam as famosas teses *X, l'homme et l'oeuvre*, - se chega às formulações de Barthes e Foucault, influenciados pela noção de desaparecimento do *eu* professada por Mallarmé e por Blanchot.

Palavras-chave: Morte do autor. Leitor. Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Intertextualidade.

Abstract: The main topic of this paper is to reflect on some of the proposals discussed by criticism in dealing with the author's death closely with *Memórias póstumas* - Machado's work of recognized importance. Thus, from Meyer's reading to denude the *underground man* in Machado de Assis under the Cubas' mask, in an attempt to show the author's ulterior subterfuge - which undoubtedly takes us to the model of criticism that was made at the time of Gustave Lanson and Sainte-Beuve, when it were produced the famous theses *X, l'homme et l'oeuvre*, - it comes to the formulation of Barthes and Foucault, influenced by the notion of disappearance of the *I* professed by Mallarmé and Blanchot.

Keywords: Authors' death. Reader. Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Intertextuality.

Que há entre a vida e a morte? Uma curta ponte. Não obstante, se eu não compusesse esse capítulo, padeceria o leitor um forte abalo, assaz danoso ao efeito do livro. Saltar de um retrato a um epitáfio, pode ser real e comum; o leitor, entretanto, não se refugia no livro, senão para escapar à vida. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 200).

A epígrafe, subtraí-a de Brás Cubas, figura culta e refinada, porém, voluntariosa, egoísta e venal, cuja principal característica, de fato, não é de longe o conjunto de eventuais falhas ou atributos morais, mas a singularidade de tratar-se de um tipo social que prefere, ele próprio, proferir seu julgamento póstumo.

O porquê de um julgamento *post-mortem*? A resposta deixa ao enfático narrador machadiano que, ao narrar, mostra-se inusitado em sua arte, já que ao fazê-lo não só subverte a ordem temporal e espacial, como também o faz de *forma livre*, à maneira de Sterne ou Xavier de Maistre; com isso estrutura seu pensamento de modo a libertá-lo de sua condição de defunto-autor e revela a morte como única instância suscetível de completo desprendimento, de franca verdade e liberdade plena:

Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto. Na vida, o olhar da opinião, o contraste dos interesses, a luta das cobiças obrigam a gente a calar os trapos velhos, a disfarçar os rasgões e os remendos, a não estender ao mundo as revelações que faz à consciência; e o melhor da obrigação é quando, à força de embaçar os outros, embaça-se um homem a si mesmo, porque em tal caso poupa-se o vexame, que é uma sensação penosa, e a hipocrisia, que é um vício hediondo. Mas, na morte, que diferença! que desabafo! que liberdade! Como a gente pode sacudir fora a capa, deitar ao fosso as lantejoulas, despregar-se, despintar-se, desafeitar-se, confessar lisamente o que foi e o que deixou de ser! Porque, em suma, já não há vizinhos, nem amigos, nem inimigos, nem conhecidos, nem estranhos; não há platéia. O olhar da opinião, esse olhar agudo e judicial, perde a virtude, logo que pisamos o território da morte; não digo que ele se não estenda para cá, e nos não examine e julgue; mas a nós é que não se nos dá do exame nem do julgamento. Senhores vivos, não há nada tão incomensurável como o desdém dos finados. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 68-69)

Os parágrafos precedentes são uma mostra do desdobramento da personalidade do narrador: primeiro, porque se mostra irônico em sua autoanálise, um tipo nevropata (PEREIRA, 1988, p. 195); depois, porque se vê como *espectador de si mesmo*, assertiva que traz de arrasto o *homem subterrâneo*, interpretação

elaborada pelo crítico Augusto Meyer a partir de sua compreensão da obra¹ de Dostoiévski (MEYER, 2008, p. 15-21). Há que se levar em conta, uma vez considerada a leitura de Meyer, as imbricações daí decorrentes entre as figuras do discurso: narrador, leitor e o autor/scriptor (já lançando mão do termo cunhado por Barthes). Meyer observa – assim como Lúcia Miguel Pereira, que há uma relação íntima entre narrador e autor: “Brás Cubas e Machado se confundem.” (PEREIRA, 1988, p. 197)

Nesse instante cumpre evocar Barthes e questionar: como então proceder às exéquias do autor? Mas, por agora, voltemos a Meyer que detectou a *consciência doentia* dessa personagem (e nisso entrevistou Machado, o autor), figura, diga-se, por si só dúbia, que traz *o outro fora e dentro do eu* (BOSI, 2006, p. 10), pois contempla os dois lugares do *eu* narrativo: o que manuseia a matéria lembrada e o que se encarrega de sua interpretação.

Brás Cubas, malgrado sua espontaneidade e seus *borboleteios maliciosos*, revela-se, em meio às suas acrobacias e digressões, perdido em si mesmo, em seu niilismo. No capítulo 99, intitulado *A Plateia*, constata: “O curioso e esquisito é insular-se o homem no meio de um mar de gestos e de palavras, de nervos e paixões, decretar-se alheado, inacessível, ausente.” Esse mesmo Cubas, capítulos antes (47), já declarara ao leitor sua tendência ao isolamento, confessando ter vivido um período de reclusão, quando passou a maior parte do tempo consigo mesmo, deixando-se ir ao curso e recurso dos dias, *ora buliçoso, ora apático, entre a ambição e o desânimo*. Essa solidão, esse retirar-se da vida (em vida) foi o que lhe possibilitou escrever política e fazer literatura, ou seja, escapar à vida.

Avesso à busca de uma paz ao espírito ou mesmo à crença de uma vida interior e suas virtudes contemplativas, o ato de *insular-se*, segundo Meyer, propicia um movimento reflexo, provocado pelo tédio de tudo. Esse *homem subterrâneo* sente-se excluído da vida, desintegrado, suprimido do mundo que o cerca e, fora dele, arroga-se direitos exclusivos – de vida. O crítico aponta na personagem traços que atribui ao próprio Machado: “... uma incapacidade radical de aceitação ou até mesmo de compreensão, pois, para compreender, é indispensável postular antes um motivo de compreensão, e o que ele faz é resolver todas as questões suprimindo-as.” (MEYER, 2008, p. 16) *A afirmação desdenhosa da nossa liberdade espiritual*, como diz Cubas, provoca no homem o *mal da consciência*.

O *mal da consciência* é o excesso de lucidez, a demasia aguda do conhecer-se a si mesmo, elencar – e acreditar, os próprios interesses como os mais significativos, o que importa sobre todas as coisas. Porém, a argúcia e a perspicácia de espírito têm seus efeitos colaterais: Dostoiévski já antevira: “Connais-toi. __ Non, Il n’est pas bon à l’homme de se connaître lui-même.”² O senso agudo de observação, a sagacidade de espírito e a acurada capacidade de autoanálise aniquilam as ilusões necessárias e indispensáveis à subsistência da vida, levando o homem à

¹ Trata-se da obra *L’Esprit souterrain*. Ordinov é a personagem a partir da qual se constrói a teoria do homem subterrâneo.

² “Conheça a ti mesmo. __ Não, não é bom para o homem conhecer a si mesmo.” – (Tradução minha, assim como em todas as notas subsequentes.)

inércia inconsciente, à inconsciência da ação. O homem normal combate, luta pela vida e faz da inteligência instrumento essencial de ação, porém, o que padece do *mal da consciência*, embora também precise da luta para viver, introverte-se, recolhe-se à introspecção como modalidade de ação, devora-se a si mesmo, opta pela morbidez introspectiva, morre em vida.

Essa consciência doentia, marcada sistematicamente pelo amor da consciência à consciência e da análise à análise, sustenta a ideia do *homem subterrâneo*, e, tal como é concebida, surge como um desvão a partir do qual é possível surpreender o autor sob a personagem. Acontece que pelo viés crítico esse espaço é reducionista, já que se sustenta sob um possível biografismo. Se por um lado satisfaz a crítica que, ciosa em explicar o texto, acredita tê-lo decifrado quando supõe ter encontrado o autor nas entrelinhas e indicações sugeridas pela escritura, dados históricos, psicológicos e sociológicos, etc., por outro lado, uma vez recuperadas, essas informações não servem para nada além de bloquear a escritura, minimizando-a em sua totalidade e multiplicidade de sentidos.

Esse caráter múltiplo da escritura evoca certa sabedoria universal e promove ideias construídas e sedimentadas ao longo da circulação literária. Os teóricos e críticos pós-estruturalistas (KRISTEVA, 2005, p. 68; JENNY, 1976, p. 226 – e outros), a partir de uma proposta desconstrucionista, deram a isto o nome de intertextualidade, conceito que apresenta o texto como uma tessitura, uma trama, inscrita no repertório da prática literária. Cada um dos fios desse tecido/discurso responde pelo reagrupamento de manifestações de textos literários e verifica suas ligações e dependências recíprocas, de maneira a sinalizar a presença de um texto em outro texto (SAMOYAUULT, 2005, p. 5-8). Essa prática intertextual agrupa em torno de si a ideia de memória, a lembrança nostálgica referenciada que leva a literatura a sua própria retomada, donde a fórmula “le texte est un tissu de citations”³ (BARTHES, 1984, p. 67) que, em tese, se esclarece, sobretudo, a partir da morte do autor. Porém, o exercício intertextual enquanto mêmora, não isenta o autor de professar e manipular ideias literárias.

De qualquer forma, essa lógica do material literário visto como mêmora, que pode ser lembrado, do qual se tem lembrança, nega ao autor justamente o aspecto moderno e central a ele outorgado: a originalidade. A partir do instante em que lhe é negada a originalidade, pode-se questionar sua condição de *inventor*. Assim, desqualificado, na literatura o único sujeito a persistir é o sujeito da enunciação, ao autor é reservada a função de copista, colocando em questão todo o mito da origem e da originalidade. Logo, seu ofício não será outro que o de manipular os fios para constituir a trama/discurso literário: tecer, urdir, entrelaçar e enredar citações, textos e escrituras à procura da unidade do texto. Com isso a linearidade autor-obra é desfeita, a obrigatoriedade de que o autor seja o passado de seu livro deixa de existir porque, como assinala Barthes, “le scripteur moderne naît au même temps que son texte”⁴ (BARTHES, 1984, p. 66).

³ “O texto é um tecido de citações”

⁴ “O *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto”

À luz dessa concepção em que se pode apreciar o texto em si mesmo, naquilo que ele tem de impessoal, como elemento analítico vazio e independente, capaz de funcionar sem que haja necessariamente uma pessoa ou interlocutores em sua origem, institui-se o leitor como articulador. Nessa noção - atualizada por Barthes em seu célebre artigo *La mort de l'auteur* (BARTHES, 1984, p. 63-69), o leitor - até certo ponto - é visto também como *scriptor*.

Barthes vai além: afirma que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem, e reitera: a escritura é o neutro, é onde se perde toda identidade. Ora, essa afirmativa é emblemática. Ao mesmo tempo em que anuncia a escritura como ruptura entre o autor e a origem do texto, decretando sua morte, é indiferente não só à figura do leitor, mas também à variável do mediador. Esse sujeito é o *expert* em organizar o conhecimento e ordená-lo de maneira a adaptá-lo a novos contextos sociais, políticos e literários, seja ele copista, *bricoleur*, *shaman* ou *récitant*; enfim, esse mediador, responsável pela urdidura da trama, não deixa rastros? Embora afirmasse de que nada vale *frequenter* o autor para compreender a obra, Proust, por exemplo, sustentava que todo grande escritor, pelo menos em parte, inventa sua própria linguagem.

É inegável que, hoje, a imagem do autor como figura jurídica e institucional do discurso, portanto, antecedente à escrita, já está há muito dessacralizada. Porém, vale insistir: uma vez que esse mediador não é mais o mesmo da tradição oral, como ocorre sua atuação? Seria ele, hoje, o *scriptor* - introduzido por Barthes, o responsável por combinar textos pré-existentes em formas diversas? Se sim, não estaríamos retroagindo a Valéry quando afirma que “Le désir d’originalité est le père de tous les emprunts/de toutes les imitations./ Rien de plus original, rien de plus « soi » que se nourrir des autres. Mais il les faut digérer. Le lion est fait de mouton assimilé.”⁵ (VALÉRY, 2004, p. 17) ?

Ou ainda: não estaríamos reforçando os dizeres de Montaigne, que confessa: “Je feuillette les livres, je ne les étudie pas: ce qui m’en demeure, c’est chose que je ne reconnais plus être d’autrui; c’est cela seulement de quoi mon jugement a fait son profit, les discours et les imaginations de quoi il s’est imbu. L’auteur, le lieu, les mots et autres circonstances, je les oublie incontinent...”⁶ e, ao tratar da leitura e da memória opta pela bela metáfora que foi de Sêneca e, em seguida, de Plutarco : “Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après leur miel, qui est tout leur.”⁷ (MONTAIGNE, 1847, p. 338) ?

Com isso, não seria redundante decretar a morte do autor, uma vez que, à luz de Montaigne e Valéry, esse autor nunca passou de um *bricoleur* tentado pelo desejo da originalidade? O *scriptor* não seria, de fato, *un lion fait d’un mouton assimilé*? Em suas entranhas, não traria restos da caça, exteriorizados na especificidade dos

⁵ "O desejo de originalidade é o pai de todos os empréstimos, de todas as imitações. / Nada mais original, nada mais próprio do que nutrir-se dos outros. Mas é preciso digerir-los. O leão é feito de carneiro assimilado."

⁶ "Eu folheio os livros, não os estudo: o que fica para mim é algo que não reconheço mais ser de outro; é só do que meu julgamento consegue tirar proveito, os discursos e as imaginações de que se imbuíu; o autor, as palavras e outras circunstâncias, eu os esqueço de pronto..."

⁷ "As abelhas voam aqui e ali por entre as flores, mas o mel que fazem depois é só delas."

traços de sua escritura? E o leitor enquanto *articulador* capaz da reescritura? Não traria, ele também, em suas células, informações do *mouton*? Não seria ele um *lion assimilé*?

Barthes é categórico ao afirmar que “la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l’auteur”⁸ (BARTHES, 1984, p. 69), com isso entrega ao leitor as responsabilidades pelas exéquias do autor, decreta a morte deste último, apaga seu passado. Ora, esse apagamento do autor, por um lado aloca-se em instância puramente linguística, ou seja, uma vez que o autor não inventa nada, é um *bricoleur*, a escrita não *representa* nada antecedente à enunciação, não há mais origem e, sem origem, o texto nada mais é que o famoso tecido de citações; por outro lado, a execução do autor coincide com a fervorosa crítica ideológica dos anos de 1968 e a queda do autor evidencia a passagem do estruturalismo sistemático ao pós-estruturalismo desconstrutor. Logo, antes de sua execução foi necessária a identificação do burguês, da pessoa psicológica e, através disso, reduzir a questão do autor à explicação do texto pela vida e pela biografia (COMPAGNON, 2001, p. 51).

Assim, qualquer interpretação estará condicionada ao leitor ativo suscetível de entender o texto a partir de narrativas, culturas pré-existentes, reescrituras, convenções e normas. Porém, a leitura implica apropriar-se do texto e não decifrá-lo, o que faz do leitor o *lugar* onde a unidade do texto se produz – no seu destino, não mais em sua origem. De sorte que o leitor assume a função de autor no âmbito da leitura; é ele o sujeito que mantém reunido todos os traços de que é constituída a escrita e desse modo reescreve o texto, contanto que afirme sua nulidade e permaneça um homem sem história, sem biografia, sem psicologia. Caso contrário, voltaríamos ao mediador nos moldes de Valéry e Montaigne.

É compreensível que esse leitor sem passado e de caráter indeterminado, possa reescrever o texto a partir de uma sabedoria universal, mas estaria ele, de fato, sepultando o autor? Durante o ato de leitura, lançando mão de sua bagagem literária e cultural, não estaria ele tentando usurpar a entidade do autor, oferecendo-lhe a extrema unção, uma vez que reescreve o texto à sua maneira? E esse autor, não poderia fingir estar *in articulo mortis*, por pura astúcia? Propositadamente, não poderia ele orientar sua escritura, trapacear o leitor?

E em Machado, como o tema se desenvolve?

Em seus textos da maturidade Machado mistura pessimismo, humor, *spleen*, ironia e um voluptuoso aborrecimento da vida. Neles suscita questões sobre a existência do homem, mistérios que o inquietavam e, reconhecidamente, o sentido da existência sobre ele, indivíduo, a mercê do imprevisível, do destino. Sua discrição, seu caráter introvertido em contato com o outro surge na escrita como mais um *biographème*: em *Memórias póstumas*, no capítulo intitulado *O velho diálogo entre Adão e Eva*, o autor se inibe, recusa-se a escrever o que pensou e talvez por não

⁸ "O nascimento do leitor deve se pagar com a morte do autor"

querer admitir a vulgaridade como elemento constitutivo de suas personagens, apela ao leitor, ou seja, instiga sua imaginação, direciona-a, obriga-o à reescritura, ao preenchimento das lacunas com o desejo que, embora a liberdade da ilusão literária lhe permitisse, propositalmente sublimou, omitiu. Veja-se trecho dos capítulos 54 e 55:

Cap. 54:

“Nós a rolarmos na cama, talvez com frio, necessitados de repouso, e os dois vadios ali postos, a repetirem o velho diálogo de Adão e Eva”.

Cap. 55:

Brás Cubas.....?
 Virgília.....
 Brás Cubas.....

 Virgília.....!
 Brás Cubas.....
 Virgília.....
?

 Brás Cubas.....
 Virgília.....
 Brás Cubas.....
!
!
 Virgília.....?
 Brás Cubas.....!
 Virgília.....!

O leitor é condicionado a alterar seu ritmo de leitura e nele incluir intervalos de silêncio, ofegar, respirar de maneira espasmódica, interpretar e preencher o sugerido, mas, detalhe, não pode alterar o plano, escapar do subentendido, da insinuação amorosa sugerida. O que lhe resta, portanto, é a decodificação de seu sentido oculto e, aqui, nesse exercício de interpretação proposto por Machado, a apropriação do texto tal qual sugere Barthes é relativizada, já que o leitor é coagido, preso ao *cabresto* da escritura, reforço que garante a sobrevivência do autor e também artimanha para escapar da morte, porque ali ele, autor, subjuga o leitor. Mas é possível ludibriar a morte? Mal se coloca, a questão desorienta. Sísifo, o mais astuto dos mortais, ordenou secretamente à mulher que não lhe prestasse honras fúnebres e com isso enganou Hades, obtendo do deus, indignado, a permissão de regressar à terra para a castigar e a fazer voltar ao bom caminho. A trapaça é suscetível no jogo da escritura? Veja-se o artilho montado por Machado – capcioso, no capítulo 71 – “O senão do livro”, de *Memórias póstumas*. Ainda na trilha do *homem subterrâneo*

(comum aos dois, Machado e Brás Cubas), o capítulo é um registro fascinante para exumar o autor de sob a personagem.

Num registro curto, de aproximadamente meia página, porém, de uma densidade surpreendente, é possível extrair múltiplas confidências indiretas, complexas e profundamente características não só de Brás Cubas, o defunto-autor, mas do próprio Machado. O autor, sob a pele da personagem, confessa arrepender-se do livro e, curiosamente, nessa confissão, arrola o leitor: “porque a maior parte deste livro és tu, leitor” - numa visada “barthiniana” *avant la lettre*. A autocrítica literária, a resignação, o desabafo, a confissão de uma narrativa que se assemelha aos ébrios, que ora guina à direita ora à esquerda, quando o leitor a quer direita, regular e fluente, tudo isso remete a Machado, sobretudo, se considerarmos sua inclinação visceral para a análise e *Memórias*, obra tida como um divisor na literatura brasileira e inaugural do romance psicológico.

“Mas o livro é enfadonho, cheira a sepulcro, traz certa contração cadavérica...” (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 134). Meyer, vê nessa frase uma confissão, pois acredita que Machado certamente se arrependia de seus livros, donde *certa contração cadavérica*. Logo, cabe afirmar: a contração parte de Machado e não do falecido Cubas, principalmente se levarmos em conta a confissão do narrador ao iniciar o capítulo: “Começo a arrepender-me deste livro” (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 134), provável indício da incerteza do autor que abandona, definitivamente, o romantismo de sua primeira fase e se atira com destemor numa obra inusitada, de caráter realista e que prima pela introspecção, o humor e o pessimismo com relação à essência do homem e seu relacionamento com o mundo, ou seja, uma fatura machadiana, própria do *homem subterrâneo*.

“Começo a arrepender-me deste livro. Não que ele me canse; eu não tenho que fazer; e, realmente, expedir alguns magros capítulos para esse mundo sempre é tarefa que distrai um pouco da eternidade” (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 134). Fala Cubas ou um homem que morreu para a vida e se refugiou na escrita e na paixão pela análise? Essa dualidade do narrador não revela (ou encobre) um Machado que se confessa e se revela indiretamente – ou inconscientemente, através da ficção, lugar seguro a partir do qual pode destilar seu humor voltairiano?

As assertivas de Cubas encerram jogo até então incomum: a transmigração da personagem para além da vida, ultrapassando a barreira do real sem, contudo, adentrar-se ao fantástico. Não fosse só o fato de tudo já estar findo – autor e a obra, aqui, em ordem cronológica inversa - morre o autor e escreve-se a obra, a personagem que, em vida, passara a rondar a periferia do poder sem realizar qualquer conquista efetiva central, na morte, de onde *fala sem temer nada*, recupera e se perpetua com a pena da galhofa, o ar hipócrita e zombador do jovem estudante folião e dado às aventuras, de seu estado de outrora. Na nostalgia deste e doutros tempos, sob a tinta da melancolia, Cubas constrói suas digressões em intimidade com a eternidade, seu espaço atual, à maneira dos vivos com o mundo à volta. A morte, porto seguro e lugar de digressão do narrador é também lugar de introspecção e refúgio ao autor.

E a crítica, como perpassa por Machado?

A possibilidade de surpreender o autor sob a personagem denota, sobretudo, que embora a crítica já tenha lhe oferecido a extrema união, o autor, moribundo, não morreu de fato. Aqui, vale retomar duas importantes obras de Barthes: *S/Z*, onde o crítico menciona tentativa dos primeiros analistas do discurso em proceder ao levantamento de todas as narrativas a partir de uma só estrutura: a falha do método, afirma ali, é que tal procedimento isenta de todos os textos a diferença, não a diferença como caráter irredutível de individualidade, mas a que é “ce qui le nomme [o texto], le signe, le paraphe, le termine; elle est au contraire une différence qui ne s’arrête pas et s’articule sur l’infini des textes, des langages, des systèmes”⁹ (BARTHES, 1970, p. 9). À frente, conclui: “Il faut donc choisir: ou bien placer tous les textes dans un va-et-vient démonstratif, les égaliser sous l’oeil de la science indifférente, les forcer à rejoindre inductivement la copie dont on les fera ensuite dériver; ou bien remettre chaque texte, non dans son individualité, mais dans son jeu...”¹⁰.

A outra obra trata-se de *Sade, Fourier et Loyola*, onde esses autores são denominados *logothètes*, uma vez que figuram como fundadores de línguas. Neles, o crítico destaca não só o caráter de agenciadores da escritura, pois os “trois auteurs décomptent, combinent, agencent, produisent sans cesse des règles d’assemblage”¹¹ (BARTHES, 1971, p. 8) em benefício da reconstituição de uma totalidade da escritura, mas, principalmente, a capacidade dos três em teatralizar a linguagem. Essa teatralização é o mesmo que romper os limites da escritura (illimiter). Esse rompimento nada mais é que a substituição do volume da escritura através do estilo, a oposição entre fundo e forma ganha consistência e deixa fluir as habilidades do autor fazendo do texto não mais um objeto de análise, reflexão e comparação, mas objeto de prazer. Logo, o prazer do texto provoca uma volta amigável ao autor. Assim, lê-se Machado pela mesma razão que se lê Camus, pois como bem observou Barthes “ce qui fait de *L’Étranger* une œuvre, et non une thèse, c’est que l’homme s’y trouve pourvu non seulement d’une morale, mais aussi d’une humeur”¹² (BARTHES, 2002, p. 217).

É evidente que à luz da análise “barthiniana” esse autor está destituído de toda referência biográfica, de sua *persona*, contudo, ainda assim, o desejo do leitor em viver com Loyola ou Fourier e falar *sadien*, não está intimamente ligado à habilidade desses autores no trato da escritura? Ainda que dados biográficos não venham à tona, não estariam eles – os autores - a partir de um universo literário,

⁹ “O que o nomeia [o texto], o sinaliza, o marca, o termina; é ao contrário uma diferença que não se acaba e se articula com uma infinidade de textos, de linguagens, de sistemas”

¹⁰ “É necessário então escolher: ou colocar todos os textos num vai-e-vem demonstrativo e relativizá-los sob o olhar da ciência in-diferente, forçando-os a se juntar indutivamente à cópia que, no caso, queiramos que se originam; ou organizá-los, não em sua individualidade, mas em seu jogo ..”

¹¹ “três autores deduzem, organizam, combinam, agenciam, produzem sem cessar regras de conjunto”

¹² “O que faz do *Estrangeiro* uma obra e não uma tese, é que nele o homem é provido não só de uma moral, mas também de humor.”

selecionando, recortando e agenciando escolhas, gostos e preferências no intuito de urdir uma trama que, inconscientemente, traz ecos do universo histórico e social em que viviam? Machado, não teria, a exemplo desses autores, provocado sua morte enquanto pessoa civil e moral para renascer plural, em detalhes, em Brás Cubas, o defunto-autor? Não se pode, hoje, viver com Machado? Sua ironia voltairiana, seu pessimismo em relação à essência humana, seu realismo cético, o poder de observação psicológica impresso em suas personagens, a estratégia de negar, para, nas entrelinhas, afirmar, não são, enfim, *biographèmes*, “minudências, inflexões e visadas que distinguem sua escritura e que remetem, indubitavelmente, ao indivíduo, estigmatizado na personagem, em Cubas?

Barthes, em *S/Z*, condena um modelo de análise universal e afirma que se deve “bien remettre chaque texte, non dans son individualité, mais dans son jeu...”¹³ (BARTHES, 1970, p. 9). O jogo machadiano, como bem observou Meyer, parece ser o de se escamotear sob a figura de Brás Cubas, refúgio e origem de um discurso que aponta para o subterrâneo, ou seja, para os porões do homem, seu inconsciente. Sob a máscara de Cubas, Machado aprofunda seu discurso do inconsciente: preocupa-se em prospectar as paixões humanas e disseca suas intimidades, sempre fundado no pessimismo, na ironia e no humor, donde se nota, com clareza, o lado trágico do homem. Esse lado trágico, malgrado os permanentes enganos e desencontros humanos, é que o faz do homem ser condenado não só a viver atormentado pelo outro e pelas forças da natureza, mas também a encarar o pior de todos os seus detratores – seu mundo interno.

Logo, Machado, em busca do conhecimento e de sua expressão pessoal, manuseia a morte como elemento imortal (e textual) sem correr o risco do redizer, pois, embora exaustivamente explorada no universo literário, ela jamais se mostra estéril ou muito usada pelo tempo. A morte resiste a qualquer investida; é um elemento que nenhuma corrente literária jamais ousou banir ou ignorar, é um sorvo de vida no corpus literário universal, porquanto, muito embora o homem busque esquecê-la em sua vida cotidiana, o escritor, esse, dela se lembra sempre, perpetuando-a.

A artimanha da morte na literatura não é uma singularidade machadiana

Esse jogo já há muito persiste na literatura. Embrenhar-se pelo reino das sombras ou dos mortos e simultaneamente transitar no passado e no futuro, no ser e no nada. Morrer para viver. Ora é a saída para a morte ora é a descida aos Infernos, belíssimo tema que a literatura sempre abordou das mais diferentes maneiras, já que é o único meio que nos é oferecido para vencer o tempo e o espaço.

¹³ “organizar cada texto, não em sua individualidade, mas em seu jogo...”

Morre-se na literatura para viver. As artimanhas são várias: no livro VI da *Eneida*, de Virgílio, Enéas desce aos Infernos para lá encontrar aquelas sombras que, para os romanos, eram, ao mesmo tempo, não só as almas dos que viveram um dia, mas também as almas do que um dia ainda viveriam. Marcellus era um adolescente exuberante do qual se esperava muito na época de Virgílio, e que morreu muito jovem. No entanto, quando alguém se dirige a esse adolescente, diz: “Tu serás Marcellus” (Tu Marcellus eris.) (LAFOND, 1856, p. 386), embora os leitores já saibam de antemão que Marcellus está morto, exemplificação de como a literatura pode subjugar a morte e propiciar o escape à vida.

Logo, a escritura permite uma providencial volta, um sopro de vida suscetível de subverter o tempo, porque àquele que já se foi - como Cubas - lhe é oferecida a chance de recontar seu périplo e completar sua narrativa. Marcellus, jovem defunto, pode emergir do reino dos mortos, reviver; Cubas, diverte-se com o óbito, divaga, delira, constata a ruína física de Virgília, observa a verve hipócrita de um de seus amigos presente ao seu enterro e em caminho inverso ao de Marcellus, escapa à morte para se fazer vivo e autor, contar sua história. Artimanha ficcional machadiana, pois, no jogo do texto, contrário ao canto das sereias, ameaça que pairava sob Ulisses, a maldição a ressoar nos ouvidos e na mente do leitor ecoa através de memórias, de *biographèmes*, lembrando-o, ainda que inconscientemente, do trajeto do indivíduo. Sabendo-se que Flaubert, entre a concepção do projeto e a sua redação interrompida pela morte, recolheu uma documentação impressionante em perto de 5000 livros lidos, isto não o aproxima de Bouvard et Pécuchet, os dois geniais copistas tomados pelo desvario de ler tudo a cada sucessiva empreitada? O mesmo dá-se com Machado, seu ceticismo, sua ironia, seu poder de observação e o capcioso Cubas.

Por que se morre na literatura?

Morre-se na literatura para viver, mas também nela se morre de amor, de ódio, de inveja, de ciúme; morre-se de escrever e por sequer ter vencido a página em branco. Na literatura personagens são eternos, embora mortos, só para nos lembrar de que estamos mortos em vida; outros fazem da morte uma obsessão indispensável, razão de suas memórias. A morte aparece constantemente cercada de mistério: está sempre à espreita do leitor por entre as palavras, nas entrelinhas, no silêncio da escritura, no que não é dito, mas está ali evidenciado, em cada sopro que pontua o ofegar entre os vocábulos.

Não raro serena e doce, plausível, a presença da morte na narrativa é o *páthos* pelo qual autor e leitor estão condenados a padecer, o estímulo que leva à escrita ou à leitura. Faz-se musa, protagonista, se eleva acima de qualquer outro elemento literário e torna-se suscetível de idolatria, de maldição, de desejo, de repulsa, de espera ou de temor. Tirânica e sublime, ela alimenta o escritor e lhe concede o direito ao conhecimento, ainda que este venha em migalhas, em murmúrios, no silêncio. Uma vez no texto literário, para a satisfação do autor, deixa-

se transformar no *leitmotiv* entre a fantasia do conhecimento e o oásis insondável do mistério.

Assim como na vida, na literatura a morte é uma obsessão indispensável e, em qualquer das esferas, a fim de frustrar a morte, criamos ilusões e entramos num jogo - *in ludus* para combatê-la e vencê-la ao menos por algum tempo. Não só a proximidade da morte, mas principalmente a consciência de sua companhia, provoca a imaginação criativa e faz com que nos tornamos escritores de nós mesmos. A prática da escritura passa então a figurar como metáfora do viver e do morrer, uma vez que vida e morte são obras autobiográficas inscritas em nosso ser. Cada um escreve sua história - ainda que fadada à incompletude, o que não impede a escolha e o agenciamento das palavras apropriadas para narrar as dores secretas que entravam o desejo, o prazer e a liberdade. Narrando para si ou para outro, lembranças do passado, alegrias e dissabores do presente, sonhos e esperanças para o futuro, afirmarmos nossa existência no mundo, por mais ínfima e discreta que ela possa parecer. Para alguns, a escritura não é somente o relato do acontecimento da morte (no caso de suicidas que deixam algo escrito), mas forma com ela a única e última instância criativa.

Da morte, não se pode nada saber, nos ensina Epicuro, porque ela escapa à nossa experiência; para Sartre, a morte é *hors champ* e não nos interessa. No entanto, não só a cultura popular, mas também a literatura é pródiga em classificar a morte: boa morte, morte súbita, morte natural, acidental, lenta, silenciosa, voluntária, violenta, hedionda, tabu, sacrifício, mártir..., enfim, a morte existe, é inevitável, irreversível e, indubitavelmente, é aventurar-se no desconhecido.

Teorizando a morte literária

O comportamento contemporâneo, sobretudo da sociedade ocidental, de negar ou evitar a morte não tem sido, contudo, razão suficiente para que intelectuais façam dela objeto de curiosidade renovada e, de mistério natural inexplicável, tentem teorizá-la no campo das ideias como fez Barthes, em 1968, e Foucault, em 1969, com *Qu'est-ce qu'un auteur?* (FOUCAULT, 1994, p. 189-821), célebre artigo em que disserta acerca da noção de autor a partir de sua relação com o texto.

Ao afirmar que todo texto aponta para uma “figure qui lui est extérieure et antérieure”¹⁴ (FOUCAULT, 1994, p. 792), Foucault observa a existência de uma regra constitutiva que determina a escrita como prática: o tema da expressão e tema do parentesco entre a escritura e a morte. Considerando-se o tema da expressão, Foucault aponta dois extremos: ou o texto diz tudo, ou o leitor é que diz tudo. Se o texto diz tudo, a obra basta por si mesma e nem vem ao caso quem escreve; se o leitor diz tudo, também há o apagamento do autor, porém, a esse leitor é reservado o sentido de lugar ou unidade onde o texto se produz. Se o parentesco entre a escrita e a morte, nas epopeias e narrativas gregas, destinava-se a perpetuar o herói e, se esse

¹⁴ “figura que lhe é externa e anterior”

herói aceitasse morrer jovem, teria sua vida ampliada e passaria à imortalidade; esse mesmo parentesco, hoje, foi subvertido e “l’écriture est maintenant liée au sacrifice, au sacrifice même de la vie; effacement volontaire qui n’a pas à être représenté dans les livres, puisqu’il est accompli dans l’existence même de l’écrivain”¹⁵ (FOUCAULT, 1994, p. 793).

Essa metáfora, de uma escrita anteriormente predestinada a subjugar a morte e condicionada ao sacrifício da própria vida do autor, o distancia de sua escrita e subtrai dela seus rastros e suas marcas pessoais. Desse modo, “la marque de l’écrivain n’est plus que la singularité de son absence”¹⁶ (FOUCAULT, 1994, p. 793), ou seja, aquele que representa o papel do morto no jogo da escrita. Contudo, Foucault observa a permanência de duas noções que resguardam a existência do autor: a noção de obra e a noção de escrita. A noção de obra é insuficiente para determinar a exclusão do autor e ater-se à obra em si mesma, na medida em que “le mot *oeuvre* et l’unité qu’il designe sont probablement aussi problématiques que l’individualité de l’auteur”¹⁷ (FOUCAULT, 1994, p. 795). A noção de escrita é caracterizada pelo empirismo do autor, no que se refere às necessidades de comentário e interpretação, respectivamente denominadas, por Foucault, de *modalité critique* e *modalité religieuse*¹⁸ (FOUCAULT, 1994, p. 795).

A busca de Foucault é a de “repérer l’espace ainsi laissé vide par la disparition de l’auteur, suivre de l’oeil la répartition des lacunes et des failles, et guetter les emplacements, les fictions libres que cette disparition fait apparaître” (FOUCAULT, 1994, p. 796). Com isso, conclui que a função do autor (e, de fato, Foucault diz que o autor é uma *função*, porque o leitor que lê um livro o faz em *função do autor*) evidencia o modo de ser, a ocorrência (circulação e funcionamento) de alguns discursos no interior de uma sociedade. Na cultura ocidental, a função do autor sempre figurou como mecanismo de apropriação: inicialmente como função suscetível de rastrear os autores transgressores da ordem estabelecida, depois, como instrumento de fiabilidade da informação científica e da origem do texto literário, em seguida, pelas imbricações e como “le résultat d’une opération complexe qui construit un certain être de raison qu’on appelle l’auteur”¹⁹ (FOUCAULT, 1994, p. 800-801) se orienta ao longo da circulação literária, e, finalmente, por nos permitir distinguir os diversos *eus* que os indivíduos ocupam na obra.

Foucault reforça a ideia de que no discurso o autor exerce função seletiva, uma vez que “un tel nom permet de regrouper un certain nombre de textes, de les délimiter, d’en exclure quelques-uns, de les opposer à d’autres”, porém, reitera que “le texte porte toujours en lui-même un certain nombre de signes qui renvoient à l’auteur”, contudo, esclarece: “les signes de la localisation ne renvoient jamais exactement à l’écrivain, ni au moment où il écrit ni au geste même de son écriture ;

¹⁵ “a escrita agora está ligada ao sacrifício, ao sacrifício da própria vida; apagamento voluntário que não tem de ser representado nos livros, como acontece na própria existência do escritor”

¹⁶ “a marca do escritor não é mais que a singularidade de sua ausência”

¹⁷ “A palavra *obra* e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor”

¹⁸ “modalidade crítica e modalidade religiosa”

¹⁹ “o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional que chamamos autor”

mais à un alter ego dont la distance à l'écrivain peut être plus au moins grande et varier au cours même de l'oeuvre"²⁰ (FOUCAULT, 1994, p. 798).

Concluindo com Cubas

Ora, dado a providencial definição do latim para *alter-ego*, que contempla literalmente o *outro eu*, temos então a dúbia figura de Cubas que traz o *outro fora e dentro do eu*, pois contempla os dois lugares do *eu* narrativo. Além disso, considerando-se o fato de que o termo é comumente utilizado em literatura para indiciar uma identidade secreta de alguma personagem ou para identificar uma personagem como sendo a expressão da personalidade do próprio autor geralmente não declarada, voltamos a Machado – indivíduo, e seu alter-ego de *homem subterrâneo*, que preza o amor da consciência por amor à consciência e da análise por amor à análise.

Finalmente, ao longo desse estudo procurou-se refletir sobre algumas das propostas abordadas pela crítica no trato da morte do autor em estreita relação com *Memórias póstumas*, obra machadiana de reconhecida relevância. O olhar de Meyer a desnudar o *homem subterrâneo* em Machado de Assis sob a máscara de Cubas, na tentativa de mostrar o subterfúgio inconfesso do autor, indubitavelmente nos transporta ao modelo de crítica que se fazia à época de Gustave Lanson e Sainte-Beuve, quando se produziam as famosas teses *X, l'homme et l'oeuvre*. As formulações de Barthes e Foucault, evidentemente que hostis à incontestável dominação de seus predecessores, passam pela noção de desaparecimento do *eu* professada por Mallarmé e por Blanchot. No entanto, acredito, ambos deixam fissuras que permitem certa jurisprudência para reiterar a permanência, ainda que velada, do autor no tecido do discurso literário: Barthes, em *S/Z*, afirmando que se deve “bien remettre chaque texte, non dans son individualité, mais dans son jeu...”²¹ (Além, é claro, de *Sade, Fourier, Loyola* e *Sur Racine*) – confesso renascimento do autor, e, Foucault, ao constatar a presença do *alter-ego* do escritor; enfim, lacunas que garantem uma sobrevida ao autor e que possibilitam o respirar para além da campá.

Referências

BARTHES, Roland. *Le bruissement de la langue. Essai critiques IV*. Paris : Éditions du Seuil, 1984.

²⁰ “tal nome permite reagrupar uma série de textos, delimitá-los, excluir alguns em oposição a outros”, [...] “o texto sempre traz consigo uma série de sinais que se referem ao autor”, [...] “os sinais de localização não se referem exatamente ao escritor, nem ao momento em que ele escreveu ou o gesto da escrita, mas a um *alter ego*, cuja distância do escritor pode ser mais ou menos ampla e variar ao longo da obra”

²¹ “organizar cada texto, não em sua individualidade, mas em seu jogo...”

_____. *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

_____. *Sade, Fourier, Loyola*. Paris : Éditions du Seuil, 1971.

_____. *L'Étranger*, roman solaire, in *Oeuvres complètes*, t. I, 1942-1961, 1993, rééd. Paris: Seuil, 2002.

BOSI, Alfredo. *Brás Cubas em três versões: estudos machadianos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Qu'est-ce qu'un auteur?* 1994 [1969].

JENNY, Laurent. La stratégie de la forme. *Poétique*, n. 27, p. 226, 1976.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAFOND, Edmond. *Rome: lettres d'un pèlerin*. Tome Premier. Paris: Ambroise Bray, Libraire-Editeur, 1856.

MACHADO DE ASSIS, *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: O Estado de São Paulo; Click Editora, 1997.

MEYER, Augusto. *Machado de Assis, 1935/1958*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio/ABL, 2008.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais*. Paris: Pêrisse Frères, Libraires Éditeurs, 1847.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis: Estudo crítico e autobiográfico*. 6. ed. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *L'intertextualité : Mémoires de la littérature*. Paris : Armand Colin, 2005 (Littérature 128).

VALÉRY, Paul. Du mythe de l'inspiration, in *Études Valéryennes* ; Edições : 96-99. Montpellier : Université Paul Valéry ; Centre d'Études Valéryennes, 2004.

Recebido em 2 de novembro de 2010.

Aceito em 19 de abril de 2011.

DIRCEU MAGRI

Doutorando pelo programa de pós-graduação em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP). E-mails: dmagri@usp.br; magridirceu@gmail.com.

A flânerie na cidade globalizada, em *Passaporte*, de Fernando Bonassi

The flânerie in the globalized city, on *Passport* by
Fernando Bonassi

Glauber Costa Fernandes*, Cláudio do Carmo*

** Universidade Estadual de Santa Cruz - BA*

Resumo: Este trabalho propõe-se discutir a representação de Cidade no livro *Passaporte* (2001), de Fernando Bonassi, situando-a no contexto da globalização (BAUMAN, 1999). Nestas circunstâncias, seus textos configuram-se como um *flâneur* (BAUDELAIRE, 1988) que tenta captar a experiência urbana na Cidade, que já não possui fronteiras. Portanto, a *flâneirie* bonassiana consiste em percorrer diversas “cidades”, na tentativa de captar alguma Representação, seguindo fragmentos urbanos, além de rastros dos sintomas do capitalismo deixados por todo o mundo globalizado. Levando em conta seu caráter crítico frente a uma realidade pós-utópica, espera-se nesta pesquisa perceber o modo pelo qual o *corpus* expressa os efeitos da expansão do capitalismo tardio na Pós-modernidade (JAMESON, 1997), levando em conta suas configurações de tempo e de espaço.

Palavras-chave: Cidade. *Flânerie*. Literatura. Globalização.

Abstract: This paper proposes to discuss the representation of City in the book *Passport* (2001), by Fernando Bonassi, placing it in the context of globalization (BAUMAN, 1999). In these circumstances, their texts appear as a *flâneur* (BAUDELAIRE, 1988) which tries to capture the urban experience in the City, which no longer has borders. Therefore, the *flâneirie* bonassiana consists of visiting several “cities” in an attempt to capture any representation, following urban fragments, and traces left of the symptoms of capitalism throughout the globalized world. Considering their critical nature in the face of a post-utopian reality, it is hoped this research perceive the way the body expresses the expansion effects of late capitalism in post-modernity (JAMESON, 1997), taking into account their settings time and space.

Keywords: City. *Flânerie*. Literature. Globalization.

O poeta Charles Baudelaire, em um famoso ensaio intitulado “O pintor da vida moderna”, faz uma reflexão importante sobre as características daquilo que ele chamou de “modernidade”, identificando-a como efêmera e imutável simultaneamente. Assim, em um tempo de transformações tecnológicas, econômicas e sociais, o poeta analisa os quadros do pintor Constance Guy discutindo a forma pela qual este fixa na sua obra a efemeridade e a imutabilidade da vida moderna.

Da mesma maneira, Walter Benjamin estuda os modos de o próprio Baudelaire lidar com as novas formas de vivências advindas do que ele chama de “auge do capitalismo”. A partir destes estudos, percebe-se que toda mudança nas formas de organização da sociedade acaba proporcionando relações diferentes entre arte e vida, ou seja, suas maneiras de interpenetração vão se reconfigurando.

Sabe-se que o objeto dos referidos artistas acabou sendo a Cidade moderna, palco das revoluções industriais do século XIX, a qual foi se formatando de acordo com as consequências do desenvolvimento capitalista, tendo suas ruas tomadas por uma multidão de operários, burgueses e marginalizados, além da massificação do crescente aglomerado de pessoas, o que dificultava qualquer distanciamento para se analisar o contexto de fora, mesmo para o *flâneur*, observador da Cidade, um tipo sociológico da modernidade, identificado por Benjamin como o ocioso que vagava pelas ruas, contemplando as mudanças no espaço citadino.

Sérgio Paulo Rouanet explica que “no início do capitalismo, ainda era possível ficar em sua periferia, sem se deixar absorver por ele. Essa periferia é o lugar do *flâneur*. Refugiado nas *Passagens*, ele observa a multidão, que desfila pelos bulevares.” (ROUANET, 1987, p. 76). Entretanto, até mesmo o observador da vida urbana, com a legitimação do mercado, foi perdendo espaço como mero espectador, sendo cooptado pela intensificação do sistema.

O *flâneur* clássico, que conseguia inclusive passear com uma tartaruga pelas calçadas, ironizando a velocidade urbana, teve que lidar com o caos das grandes cidades, de dentro do próprio processo capitalista. Daí o pintor Constance Guy poder ser considerado por Baudelaire um homem da multidão, pois sua condição de anônimo permitia-lhe uma visão da modernidade, a partir da imersão nela mesma. Essa também foi a condição da poesia de Baudelaire, sob os olhos de Benjamin, a qual tentava utilizar-se de um lirismo a partir das próprias vivências modernas, sendo essa a maneira de a *flânerie* destes artistas lidar com as transfigurações da Cidade moderna, que ao longo do tempo foi se intensificando e desafiando ainda mais o flânador.

Entendendo a arte como participante dos jogos discursivos que constituem a realidade humana e não um espelho desta, nota-se como ela mantém um constante diálogo com as revoluções históricas, mais especificamente, com as mudanças dos e nos modos de produção. Assim, na contemporaneidade, na qual alguns teóricos identificam uma mudança de paradigma, no que se refere à tecnologia, economia, cultura e múltiplas instâncias da vida humana, a literatura se relaciona com um contexto distinto da industrialização vivenciada por Constance Guy e Baudelaire, sendo novamente desafiada, em sua própria forma, a expressar sua contemporaneidade.

Atualmente a vida urbana é globalizada e os sintomas do mercado podem ser identificados em todas as cidades do mundo, visto que o capitalismo mais do que se expandiu, intensificou-se, atingindo inclusive instâncias antes não alcançadas, segundo Fredric Jameson. Portanto, analisar a Cidade contemporânea globalizada significa mais do que observar ambientes replicados, pois implica também em perceber os modos de vida, tanto social quanto íntimo, orientados e expandidos pela lógica do mercado.

Para tanto, a *flânerie* pode ser um instrumento tanto investigador quanto problematizador da nova situação mundial. O novo *flâneur* há de percorrer o mundo para revelar a recorrência dos sintomas do mercado global, e identificar vivências que antes eram restritas a alguns países urbanizados. Entretanto, o observador citadino, assim como na industrialização, continua sendo cooptado pelo capitalismo, não sendo portanto nenhum gênio com o privilégio de olhá-lo de fora, pois além de ser mais uma mercadoria replicada, sua expressão, mesmo buscando refúgio na arte, muitas vezes se resume a valor de troca, ainda que possua um conteúdo potencialmente subversivo.

Nesse sentido, Fernando Bonassi, escritor brasileiro contemporâneo, inspirado na linguagem jornalística, constrói textos curtos, recortes da vida urbana atual, como se estivesse flanando, percorrendo a Cidade globalizada, embora com a particularidade de buscar cenas que apontam para os aspectos desumanos que a configuram. Dessa forma, este trabalho visa discutir a representação da Cidade contemporânea no seu livro *Passaporte*, destacando o comportamento flandor diante das consequências do mercado mundializado, uma vez que como um *flâneur*, mais do que observar/participar da vida citadina do presente, ele ainda articula uma memória histórica a sua criação literária, oferecendo profundidade crítica à sua visão ética frente aos sintomas do capitalismo.

Apesar de Bonassi, na intensificação da reprodutibilidade técnica, não escapar à cooptação de sua obra pelo mercado, não deixa de saciar uma vontade de apreender as imagens da vida pós-moderna e assim elaborar o seu livro *Passaporte*, como um *flâneur* da Cidade globalizada, inscrevendo em seus contos referências a passados históricos de momentos distintos, formadores e consequentes da civilização urbana contemporânea, como a colonização e o fascismo, por exemplo.

Como afirma Raquel Rolnik: “a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história” (ROLNIK apud GOMES. 1994, p. 23). Daí os contos bonassianos percorrerem não apenas os espaços tomados pelo capitalismo, como também o próprio tempo, ou seja, eles ampliam a visão de Cidade, ao abordar assuntos como, por exemplo, o fim do bloco soviético sob o ponto de vista da Europa Oriental, fenômeno que reconfigurou a Cidade naquele lugar, ao torná-la capitalista. Como no seguinte conto:

040 Quase comercial de benetton

No Portão de Brandemburgo, um russo quer me vender uma jaqueta estropiada por 150 marcos. No primeiro momento diz que foi de um garoto sérvio morto em combate, mas com a

evolução da conversa, o dono passa a croata e albanês. Noto claramente que as “manchas de sangue” não passam de guache ralo e que os “buracos de bala” foram feitos com cigarro aceso. Insisto em pechinchar e ele acaba admitindo que o sangue não é verdadeiro. Quer dizer: não é do tal garoto. Então me mostra uma cicatriz na palma da mão, dizendo que está precisando muito de dinheiro extra. (Berlim Oriental – Alemanha -1996) (BONASSI, 2001, p. 40).

Observa-se aqui uma incorporação de valores e necessidades oriundas do capitalismo triunfante, após a Guerra Fria. Além deste exemplo, a dimensão histórica também aparece na representação da Cidade brasileira, quando os contos recapitulam processos exploratórios em relação aos índios, processos estes que foram importantes para a formação da civilização urbana no Brasil.

015 Índios aprendem depressa

Índios não têm anticorpos ou cabides. Índios não acreditam que o sol vai nascer amanhã, necessariamente. Índios têm tesão na lua e dificuldades pra se matar, porque desconhecem nossa experiência no assunto. Índios pagam o dobro por uma calça Lee. Índios cozinham macacos e jogam a pele fora. Índios ficam fascinados com embalagens. Índios fazem cachaça de qualquer coisa. Índios fazem de tudo na frente uns dos outros e na hora que têm vontade... mas os índios aprendem depressa e, se antes davam suas filhas de presente, agora começam a cobrar por isso. (Cáceres – Brasil – 1987) (BONASSI, 2001, p. 15).

Nota-se, portanto, uma forma de lidar com as questões sociais diferente da literatura modernista do início do século XX, pois não há um único tema em foco, uma sequência coesa embasada em denúncias específicas, nem projetos sólidos e unívocos, mas sim uma mistura de vários assuntos sob forma de fragmentos narrativos, denotando a pluralidade de consequências do capitalismo contemporâneo, que apenas quando reunidos na leitura, podem encontrar alguma identidade, que é a própria representação de Cidade, fragmentada pelo novo contexto.

Bauman (1999) descreve a contemporaneidade como sendo a globalização, a qual é constituída por uma nova divisão de trabalho, onde a elite passa a ser extraterritorial, ou seja, não necessita se fixar em localidades, podendo simplesmente investir e deixar de investir em qualquer lugar do mundo, orientado pela lógica do lucro, abandonando os desprovidos de mobilização, com as consequências da constante migração de capital, típica do mercado financeiro. Portanto, a Cidade contemporânea é marcada pelas transformações de tempo e de espaço oriundas das novas tecnologias e pelo uso que essa nova divisão de trabalho faz delas. Fenômeno que tem como consequência, além da manutenção das desigualdades, a dificuldade de representar um mundo onde todos os espaços podem estar em um único lugar e

todos os tempos em um único tempo, mesmo que de maneira ilusória e esmaecida respectivamente.

Diante disso, os contos bonassianos constituem uma coletânea de histórias curtas e independentes entre si, expressando em sua própria forma a dificuldade de representar a mundo citadino de maneira transparente ou totalizante. E apesar de os fragmentos urbanos aparecerem em outros livros dele, no *corpus* aqui analisado, Bonassi ousa ultrapassar as fronteiras e misturar histórias de tempos e espaços constituintes da vida urbana mundial, mais especificamente do Ocidente, aproximando-se de uma representação do mundo contemporâneo, por meio da representação de Cidade.

Obviamente que o rompimento de fronteiras se dá sem abandonar aquilo que norteia boa parte de sua obra, que é a realização de um imaginário citadino a partir de São Paulo, a qual também é uma Cidade globalizada, onde podem ser identificadas, sem sair de suas “fronteiras”, as recorrências dos sintomas da globalização, por meio de uma *flânerie* que faz questão de enfatizar apenas as consequências nada celebráveis do capitalismo atual, como no seguinte conto:

51 Natureza-morta com São Paulo

Ecos de sirenes. Vozes de prisão. Gatos com ratos mortos na boca. Ratos mortos com formigas na boca. Crianças chorando abertamente. Homens-feitos chorando escondidos Talheres raspando pratos. Televisão no fim. Camas suspensas por latas de óleo. Rostos em terror espiando nos vitrôs. Dez milhões de preces inomináveis por dentro dos travesseiros. Cristos de louça. Toalhas plásticas. Cravos e espinhas. Penicos e bacias. Escapamentos furados, traques, tiros. Pilhas gastas. Nem pomada. Nem foda. Nem droga. Nem preguiça. Nem um saco de lixo pra chutar. (Presidente Altino – Brasil – 1996) (BONASSI, 2001, p. 51).

Vê-se aqui um quadro de degradação descrito com certo rancor expresso na própria forma curta e direta das frases, sem grandes explanações. Assim, direto ao ponto, o conto simboliza pressa e urgência de denúncia, agregando a esta paisagem urbana o discurso que condensa de maneira a quase concretizar no papel o imaginário de Cidade captado no livro.

E para exemplificar o ultrapassar de fronteiras das vivências da margem, nos contos de *Passaporte*, o seguinte conto ilustra contundentemente:

112 non-stop

Ninguém mais dorme em Miedzyrzecz. No começo porque os empregos foram acabando, agora porque só quem fica acordado vai conseguir vender alguma coisa aos motoristas que vêm de Berlim e seguem até Poznun. Sabendo disso, Jerzy simplesmente está morando na sua barraquinha à beira da

estrada. Aprendeu a cochilar entre clientes, fazendo de travesseiro os pacotes de Mariboro de forma que não amasse os cigarros. Quanto aos olhos e a barba sempre por fazer, Jerzy tem tido muitas provas de que isso até atrai algumas pessoas. (Miedzyrzecz – Polônia – 1998) (BONASSI, 2001, p. 112).

Com a mesma ânsia do conto anterior, o narrador de “non-stop” torna a Cidade polonesa presente no texto com a força de um impacto tanto do que é narrado quanto da forma pela qual se narra, seguindo assim uma sequência de contos que percorrem o *corpus* sugerindo uma imagem da globalização, que ao menos em certas recorrências, acaba rompendo fronteiras entre os sintomas do mercado. Portanto percebe-se em *Passaporte* a replicação de mal-estares por todas as cidades, ou melhor, pela Cidade globalizada, fruto da expansão capitalista.

Segundo André Bueno (2002), parte da literatura contemporânea tenta oferecer uma visão histórica e ampliada da vida urbana atual. E assim Bonassi mistura, em seus contos, passado e presente, resistindo a qualquer omissão do caráter histórico da Cidade, e consequentemente, rejeitando o discurso de um presente em si mesmo, típico da Pós-modernidade, celebradora da expansão capitalista. Assim, a *flânerie* bonassiana ganha consistência, uma vez que não apenas observa/participa de um presente que urge em ser expresso, como também amplia a visão das vivências urbanas por meio de sua ficção. Portanto a articulação, ainda que fragmentária, ente espaços e tempos, configura uma *flânerie* que denuncia as recorrências da exploração globalizada, tanto espacialmente quanto temporalmente.

Para tanto, Bonassi lida com a fragmentação da vida urbana por meio de seus alegóricos fragmentos narrativos. Como explica Canclini: “Tudo é denso e fragmentário. Como nos vídeos, a cidade se fez de imagens saqueadas de todas as partes, em qualquer ordem. Para ser um bom leitor da vida urbana, há que se dobrar ao ritmo e gozar as visões efêmeras.” (CANCLINI, 2008, p. 123). Desta forma, seus textos conseguem construir um imaginário citadino sem se utilizar de representações totalizantes, simplesmente apontando sinais caóticos e toda a estranheza da vida contemporânea orientada pela lógica mercadológica, por meio de uma *flânerie* adaptada à contempoaneidade, uma vez que, como explica Benjamin: “[O *flâneur*] desenvolve formas de reagir convenientes ao ritmo da cidade grande. Capta as coisas em pleno vôo, podendo assim imaginar-se próximo ao artista.” (BENJAMIN, 1991). Sendo assim, a dimensão e o ritmo que a Cidade tomou no mundo globalizado requer uma *flânerie* ainda mais ágil do que as “esgrimas” de C. G e Baudelaire, para que assim a arte literária contemporânea possa construir representações da configuração de um capitalismo intensificado, a fim de contribuir para o imaginário urbano atual, com a possibilidade de sinalizar para a necessidade humana de uma outra Cidade.

Enfim, apesar de se utilizar da fragmentação típica da Pós-modernidade, Bonassi consegue criticá-la a partir dela mesma, de dentro da própria lógica capitalista pós-moderna, que coopta todo *flâneur*. Assim, a *flânerie* de Baudelaire e de C.G. reaparece em Bonassi em um contexto suficientemente desencantado para provocar um mal-estar na própria forma de expressar este tempo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna in: *A modernidade de Baudelaire*. tradução Suely Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Passagens*. Organização W. Bolle. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BONASSI, Fernando. *Passaporte*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

BUENO, André. *Formas da crise: estudos de literatura, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Baudelaire, Benjamin e o moderno. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Tradução Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1997.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.

Recebido em 26 de novembro de 2010.

Aceito em 15 de maio de 2011.

GLAUBER COSTA FERNANDES

Mestrando em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA). E-mail: glauber.costa@hotmail.com.

CLÁUDIO DO CARMO

Doutor em Ciência da Literatura (Poética) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente no curso de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA). E-mail: claudiiodocarmo@ibest.com.br.

Por amor à Santa Fé: a cidade medieval no contexto de *O continente* e a origem da família Terra-Cambará

For the love of Santa Fé: the medieval city in the context of *O continente* and the origin of the Terra-Cambará family

Laurene Veras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O artigo propõe uma reflexão acerca das semelhanças entre a cidade de Santa Fé, em sua formação, descrita por Érico Veríssimo nos dois primeiros tomos de *O tempo e o vento* e a cidade medieval apresentada por Jacques Le Goff em *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*, partindo da premissa segundo a qual a cidade, desde seus dias primordiais, tem sido um pólo de atração para as famílias e peregrinos que decidam abandonar o nomadismo em busca de proteção. Para tanto, o artigo se concentra nos capítulos *Ana Terra* e *Um certo capitão Rodrigo*, os quais abarcam o período em que o vilarejo de Santa Fé é edificado à semelhança dos processos geracionais da cidade medieval, guardadas as devidas diferenças oriundas do evidente anacronismo histórico do período americano romanceado por Veríssimo em relação ao da formação da cidade medieval europeia.

Palavras-chave: Cidade. Campo. Medieval. Fundação.

Abstract: The article proposes a reflection on the similarities between the city of Santa Fe in its formation, described by Erico Verissimo in the first two volumes of *O tempo e o vento* and the medieval city by Jacques Le Goff in *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*, on the premise that the city, from its primordial days have been a magnet for pilgrims and families who decide to abandon the nomadic life in search of protection. The article focuses on *Ana Terra* e *Um certo capitão Rodrigo* chapters, which cover the period in which the village of Santa Fe is built like the generational process of the medieval city, kept their differences come from the obvious historical anachronism between american period romanticized by Verissimo and the foudation of medieval european city.

Keywords: City. Country. Medieval. Edification.

Para estabelecer uma análise da cidade e do campo em *O tempo e o vento*, partirei da assertiva de Le Goff (LE GOFF, 1998, p. 72), segundo a qual “A cidade é, com relação ao campo, à estrada e ao mar, um pólo de atração de segurança”. Fundamentarei a estrutura deste estudo na tríade que constitui a base da formação do clã Terra – Cambará, a saber, Pedro Missioneiro, Ana Terra e Rodrigo Cambará. Para tanto, irei me restringir ao primeiro tomo de *O Continente*, mais especificamente em *Ana Terra e Um certo capitão Rodrigo*. Em relação ao tópico campo *versus* cidade, este texto concentrar-se-á mais especificamente na semelhança da cidade de Santa Fé no tempo de sua formação com a cidade medieval descrita por Le Goff. Começamos abordando a passagem do tempo mítico ao tempo histórico presentes em *O Continente*, mais especificamente a partir do capítulo *Ana Terra* até a formação do povoado de Santa Fé.

O tempo mítico ao qual nos referimos diz respeito à parte da narrativa que constitui o embrião da formação do clã dos Terra - Cambará. Ana Terra, a matriarca primordial, vive num pequeno e rústico rancho com os pais e os dois irmãos, distante das cidades, inserida num contexto rural isolado, com pouca comunicação ou notícia do que ocorre no resto do mundo. Este isolamento é quebrado através de raras aparições de forasteiros, como o episódio da rápida passagem do Major Rafael Pinto Bandeira e seus homens que peregrinavam em guerra contra os castelhanos.¹ Neste lugar, o tempo, o longe e o perto, são palavras que quase não fazem sentido, pois as referências espaciais e temporais embaralham-se na percepção diante da amplitude solitária do pampa:

Mas em que dia da semana tinha aquilo acontecido? Em que mês? Em que ano? Bom, devia ter sido em 1777: ela se lembrava bem porque esse fora o ano da expulsão dos castelhanos do território do Continente. Mas na estância onde Ana vivia com os pais e os dois irmãos, ninguém sabia ler, e mesmo naquele fim de mundo não existia calendário nem relógio. Eles guardavam de memória os dias da semana; viam as horas pela posição do sol; calculavam a passagem dos meses pelas fases da lua; e era o cheiro do ar, o aspecto das árvores e a temperatura que lhes diziam das estações do ano. (VERISSIMO, 1962, p. 73).

Vivendo numa realidade arcaica, sem proteção contra a imprevisibilidade da natureza e a violência dos homens, o rancho de Maneco Terra existe à mercê dos ataques de castelhanos ou andarilhos e tropas de intenções inescrutáveis, o mais das vezes perversos, numa espécie de perspectiva hobbesiana que define a máxima da “guerra de todos contra todos”. Regina Zilberman (CHAVES, 1972) se refere a este tempo mítico como sendo a “matriz” do que virá a seguir. Neste episódio sem tempo nem espaço estritamente definidos aparece Pedro Missioneiro, o qual tem um dom premonitório, e que irá fecundar o ventre de Ana e dar início à dinastia sobre a qual

¹ *O continente*, primeiro tomo, p. 75.

há de se debruçar o narrador ao longo de todo o romance. Segundo Flávio Loureiro Chaves,

O Continente aborda sobretudo as origens da antiga Província de São Pedro, sintetizado-as nas criaturas de ficção que adquirem impressionante força mítica. Na imensa galeria dessas personagens, que se distribuem entre seres puramente imaginários e tipos historicamente reais, avultam as figuras de Ana Terra e Capitão Rodrigo, os dois pólos das grandes forças humanas que movimentam a ação de *O Continente*. (CHAVES, 1996, p. 17).

Em *Ana Terra*, ocorre o romance secreto entre Ana e Pedro e a consequente concepção de Pedrinho, fato que termina por enfurecer Maneco Terra e causar o assassinato de Pedro pelos irmãos de Ana a pedido de seu pai Maneco. Pedro Missioneiro é elemento estranho que surge para subverter a ordem vigente. Assim é que se edifica o primeiro pilar sobre o qual se erguerá o clã dos Terra – Cambará, amalgamando a história da família sobre um começo apoiado no assassinato, em uma genealogia que por todo o romance há de se desenvolver indissociável de acontecimentos trágicos, tal qual a própria história do Rio Grande do Sul que corre paralela à da descendência de Ana Terra. Chaves (2001), referindo-se a artigo de Edward López e Peñuela Canizal, é quem explica o caráter da historicidade da obra:

[...] Erico Verissimo utilizou-se da *técnica da redução* das grandes estruturas às dimensões mais facilmente manejáveis de um modelo constituído em escala diminuta. Desse modo ele concentrou o tempo social e o espaço social de um Estado ao tempo e ao espaço domésticos de uma só família”. E, adiante, concluem: “Poder-se-ia supor que Verissimo tivesse escrito um romance histórico. Suspeitamos que isso não seja rigorosamente verdadeiro, porque todas as personagens históricas que a obra inclui estão relegadas a um plano secundário e não chegam jamais a conquistar autonomia. Elas fornecem apenas motivações que impulsionam as personagens principais à ação. Estas, por sua vez, são todas fictícias. Além disso, tudo que Verissimo capta da dinâmica histórica se assimila à natureza fictícia da obra que constrói. Importa, aqui, mais o ‘processo’ do que o ‘fato’, o ‘mecanismo’ mais do que a ‘natureza’ ou o ‘conteúdo’ dos acontecimentos. (CHAVES apud LÓPEZ;CAÑIZAL, 1969).

Verissimo (1997) explica o papel da história na gênese de *O tempo e o vento*: “Um romancista é antes de tudo um intuitivo. Para *O Tempo e o Vento* fiz o mínimo de pesquisas. Não me arrependo disso. É muito perigoso para o romance

quando o autor sabe coisas demais sobre uma região ou uma época histórica”². Entretanto, Chaves ainda aponta para o que ele crê ter maior relevância no que concerne à questão histórica e que termina indo ao encontro da explicação de Verissimo acima citada: “A intenção que preside a ordenação de *O Continente* é portanto a de resgatar a História narrando-a nas aventuras dessas personagens imaginárias. A narrativa alcança um perfeito equilíbrio entre o testemunho e a ficção.”(CHAVES, 1996, p. 17)

Na sequência da narrativa, o rancho de Maneco Terra é atacado e destruído e a família, brutalmente assassinada, restando Ana Terra, sua cunhada Eulália, Pedrinho e o bebê de Eulália, Rosa. Amedrontada, violada e desprotegida naquela tapera que outrora fora seu lar, Ana decide dois dias depois agregar-se com o que restou da sua família a outro grupo que passava pelo local em duas carretas. Sensibilizado pelo cenário de destruição e pela situação de vulnerabilidade daquelas mulheres e crianças, o carreteiro consente em aceitá-los como passageiros. É assim que Ana parte do descampado que restou do rancho de Maneco Terra em busca de proteção, o que está de acordo com a assertiva de Le Goff oferecida pela cidade. Desde o início da história da formação da cidade, o motivo que levava as famílias a reunirem-se em pequenos grupos era a proteção:

– Pr’aonde é que vão? – perguntou Ana a um dos homens.

Marciano Bezerra apressou-se a esclarecer:

– Vamos subir a serra. Já ouviu falar no Cel. Ricardo Amaral?

– Não – respondeu Ana.

– É o estancieiro mais rico da zona missioneira. É tio-avô da minha mulher. Consegui umas terrinhas perto dos campos dele. Diz que há outras famílias por lá. O velho parece que quer fundar um povoado. (VERISSIMO, 1962, p. 128)

Na vastidão de terras sem dono que se estendiam continente afora, a vantagem de se conseguir “umas terrinhas perto dos campos” de um homem poderoso, era a proteção que este poder ofereceria às famílias próximas, em troca, é claro, de alguma forma de reciprocidade. Este é o princípio da formação das cidades medievais:

Enfim, a *villa* é um domínio com um prédio principal que pertence ao senhor; em consequência, é um centro de poder, não apenas de poder econômico, mas também de poder em geral sobre as pessoas, os camponeses e os artesãos que vivem nas terras ao redor. Desse modo, quando se passa a dizer, em

² “A agulha da bússola”. Entrevista concedida a Rosa Freire D’Aguiar. In: BORDINI, Maria da Glória (Org.). *A liberdade de escrever* – Erico Verissimo. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Edipucrs, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. (Coleção Engenho e Arte; 4).

francês, “la ville” (o italiano conservará o termo *città*), marcar-se-á bem a passagem do poder do campo para a cidade. (LE GOFF, 1998, p. 12).

Diante desta caracterização, é plausível afirmar que o lugar que Ana encontrou ao chegar às terras do Cel. Amaral era o gérmen de uma cidade com características medievais, inclusive de organização feudal:

Desde o primeiro dia Ana Terra começou a ouvir falar no Cel. Ricardo Amaral, dono dos campos em derredor, senhor de dezenas de léguas de sesmaria e muitos milhares de cabeças de gado, além duma charqueada e de vastas lavouras.

“[...] a verdade era que hoje Ricardo Amaral tinha fama de ser homem de bem e gozar grande prestígio com o governo. Sempre que havia alguma guerra o comandante militar do Continente apelava para ele e lá se ia o senhor da estância de Santa Fé, montado no seu cavalo, de espada e pistolas à cinta, **seguido da peonada, dos escravos e dum bando de amigos leais.**” (VERISSIMO, 1962, p. 133 – Grifo meu).

Este homem que possui tantas terras quanto empregados e que sai em defesa do comando militar cada vez que é requisitado, recrutando homens, escravos e amigos para as empreitadas bélicas, corresponde a um símile do senhor feudal, dono dos feudos onde trabalham os servos, e que defende a coroa a custa da vida dos próprios servos em troca de mais terras, títulos de nobreza e consequentemente poder. Este é o modelo de cidade que Ana e Pedro Terra vão ajudar a construir. Le Goff afirma que a cidade contemporânea assemelha-se mais à cidade medieval do que à cidade antiga. Seguindo a caracterização que Le Goff dá à cidade medieval teremos uma Santa Fé que principia nos moldes de urbanização política e social da cidade medieval, como também se pode verificar na seguinte fala do Cel. Ricardo Amaral: “General, preciso de mais terras, pois quanto mais campo eu tiver, de mais gente precisarei. E quanto mais gente eu tiver, mais soldados terá o Continente no caso de necessidades.” (VERISSIMO, 1962, p. 136)

Tanto na vila onde Ana instalou-se com a família, quanto na cidade medieval, os migrantes eram bem-vindos, na medida em que traziam não apenas mais soldados, mas também artesãos e trabalhadores das mais diversas áreas que contribuíam para o crescimento e enriquecimento do ‘feudo’:

O estrangeiro, durante muito tempo, é recebido, antes, com interesse, curiosidade e honra, do que como objeto de repulsa e desprezo. Sobretudo o estrangeiro que traz uma nova maneira de bordar, uma nova técnica de ourivesaria e que a cidade adota, ainda mais quando essa técnica pode transformar a habilidade

de um indivíduo numa produção em série. (LE GOFF, 1998, p. 54).

A contribuição de Ana Terra para aquele “agrupamento de ranchos” (VERISSIMO, 1962, p. 132) que por intenção do Cel. Amaral aspira a povoado é o exercício do ofício de parteira, para o qual Ana utiliza a velha tesoura, parte dos escassos bens que trouxera do distante rancho de Maneco Terra. Este ofício é inaugurado quando uma das mulheres da vila entra em trabalho de parto e Ana é chamada para ajudar:

A criança veio ao mundo roxa e muda, meio morta. Ana segurou-lhe os pés, ergueu-a no ar, de cabeça para baixo, e começou a dar-lhe fortes palmadas nas nádegas até fazer a criaturinha berrar. E quando a viu depois com os beicinhos grudados no seio da mãe a sugá-los com fúria, foi lavar as mãos, dizendo ao pai que estava no quarto naquele momento:

– É mulher. – E a seguir, sem amargor na voz, quase sorrindo, exclamou: – Que Deus tenha piedade dela!

Desde esse dia Ana Terra ganhou fama de ter “boa mão” e não perdeu mais parto naquelas redondezas. Às vezes era chamada para atender casos a muitas léguas de distância. Quando chegava a hora e algum marido vinha buscá-la, meio afobado, ela em geral perguntava com um sorriso calmo:

– Então a festa é pra hoje?

Enrolava-se no xale, amarrava um lenço na cabeça, apanhava a velha tesoura e saía. (VERISSIMO, 1962, p. 138).

Por sua vez, quando Pedro Terra atinge a idade adulta, constrói uma olaria. A casa dos Terra é austera, erigida com os tijolos da olaria de Pedro: “Nos quartos, camas-de-vento, baús, e pregos na parede a guisa de cabides. As paredes eram caiadas e completamente nuas; na sala de jantar havia uma saliência semelhando um ventre roliço – Ana Terra costumava dizer que a casa estava grávida” (VERISSIMO, 1962, p. 191). Esta casa será, nos livros seguintes, parte indissociável da história da família. Ana Terra como que pressagia o que está por vir, a casa está, de fato, grávida de uma dinastia.³

Algum tempo depois da chegada da família Terra à vila do Cel. Ricardo Amaral, este finalmente recebe do governo autorização e instruções para alçar a vila à categoria de povoado. Como consequência do aumento da estrutura do agora

³ Jane Tutikian cita Bachelard ao dissertar sobre a importância do espaço na memória representado pela casa da infância, em artigo sobre a obra de um escritor angolano, que parece ser pertinente aqui: “Tempo e espaço se confundem, o espaço comprime o tempo. E a casa é o espaço da felicidade, do abrigo, da essência íntima e completa. Bachelard fala da “maternidade” da casa.”. (BACHELARD, 2005, p. 27 apud TUTIKIAN, 2009, p. 120.) Grifo meu.

povoado, mais pessoas são atraídas para o lugar, e o crescimento do povoado torna-se mais ágil. Assim como em toda cidade medieval há a casa que abriga o senhor do feudo⁴, o Cel. Ricardo edifica seu casarão, em torno do qual deverá orbitar o resto da comunidade:

No ano seguinte mandou construir uma casa toda de pedra para sua família, bem na frente da capela, do outro lado da praça. Ergueu outras casas para alugar à gente que chegava. E muita gente chegou naquele ano e nos seguintes. Tropeiros que vinham de Sorocaba comprar mulas nas redondezas, gostavam do lugar e iam ficando por ali. E o nome de Santa Fé começou a ser conhecido em todo o município do Rio Pardo e fora dele. (VERISSIMO, 1962, p. 148).

Na cidade medieval e no povoado de Santa Fé, eram bem-vindos os migrantes que trouxessem alguma contribuição para o desenvolvimento da comunidade, mas eram mal vistos aqueles que chegavam sem perspectiva de ofício. Em *Um certo capitão Rodrigo* somos apresentados àquele que será o terceiro elemento da tríade formadora do clã Terra – Cambará. O capitão Rodrigo chega com ar folgazão, de quem está só de passagem, e é olhado com desconfiança pela pacata e sisuda população. O capítulo começa abordando esse estranhamento: “Toda a gente tinha achado estranha a maneira como o Cap. Rodrigo Cambará entrara na vida de Santa Fé.” (VERISSIMO, 1962, p. 174). Assim que entra no povoado, Rodrigo procura a venda do Nicolau e de imediato quase arruma inimizade com um morador local, Juvenal Terra, do qual acaba se tornando amigo. Na segunda parte do mesmo capítulo, é dia de finados e Rodrigo encontra por acaso a família Terra no cemitério, e se interessa por Bibiana, neta de Ana Terra, irmã de Juvenal. A moça está acompanhada dos pais, e Pedro Terra, que herdara o gênio macambúzio do avô Maneco, também deixa claro que não faz gosto com a presença do forasteiro no povoado. Rodrigo tenta estabelecer uma conversa e usando a humildade como artimanha para ganhar a confiança do velho resolve lhe pedir aconselhamento:

– Que espécie de conselho vosmecê deseja?

– Pois resolvi ficar em Santa Fé. Sou solteiro, não tenho parentes e pretendo sentar juízo. Queria empregar direito o dinheirinho que tenho e não sei bem o que vou fazer. Vosmecê acha que devo plantar ou criar gado?

Pedro escrutou-lhe o rosto por um instante e depois perguntou:

– Vosmecê quer mesmo a minha opinião franca?

– Foi pra isso que pedi o seu conselho.

⁴ “Do ponto de vista dos materiais, a construção permanece em geral bastante modesta, mesmo quando se usa a pedra: não se pode falar em castelo.” (LE GOFF, 1998, p. 12).

– Está bem. O meu conselho é que vosmecê monte a cavalo e vá embora daqui o quanto antes. (VERISSIMO, 1962, p. 190).

A reação de desconfiança e de hostilidade de Pedro Terra com a chegada do estrangeiro é idêntica à de seu finado avô Maneco quando Pedro Missioneiro aparece no rancho. E o que se segue é o mesmo que aconteceu no tempo da narrativa mítica. O estrangeiro chega para subverter a ordem vigente, mas desta vez a narrativa está instaurada no tempo histórico, a trajetória dos Terra – Cambará está traçada, a casa que um dia será o Sobrado está gestando não apenas o futuro do clã, mas também o da cidade.

Decidido a ficar em Santa Fé, Rodrigo vai ter com o ‘dono da cidade’, Cel. Ricardo Amaral, como quem pede permissão, mas na esperança de convencê-lo de suas boas intenções. O diálogo é tenso no começo, mas os humores se arrefecem. No entanto, o coronel deixa claro que o capitão não é bem-vindo. É a terceira vez que Rodrigo é diretamente rechaçado por um morador local, e desta vez pelo fundador do povoado. Rodrigo é obstinado e age de acordo com a sua própria vontade, guiado pela teimosia e sempre passional:

– Bem, vou andando com a licença de vosmecê.

– Pra andar vosmecê tem toda a minha licença.

– E pra ficar?

– Para ficar, não.

O capitão fez meia volta, aproximou-se da porta e, já a abri-la, exclamou:

– Mas eu fico!

Não ouviu o que o outro disse nem lhe viu a cara, pois bateu a porta em seguida e saiu para o alpendre. Dirigiu-se para a venda do Nicolau, assobiando, com o chapéu atirado para a nuca, a ruminar com gôzo suas últimas palavras. Mas fico. Mas fico. Mas fico. (VERISSIMO, 1962, p. 213).

O papel desempenhado pelo Cel. Ricardo Amaral é o papel do Estado, e está de acordo com o contrato social formulado por Thomas Hobbes. Para Hobbes, sem o intermédio do Estado, os homens vivem sob a hipótese do que ele batiza de “estado de natureza”, ou seja, não existe um acordo natural que regule o direito à propriedade e à vida, e deste modo fica estabelecido que “o homem é o lobo do homem”. O contrato social segundo Hobbes estabelece então que os homens abrem mão da liberdade do “estado de natureza” para que haja um poder regulador que os proteja, um estado artificial representado por um poder absoluto. No caso de Santa Fé, este poder é o Cel. Ricardo Amaral, que tenta, em vão, impor sua vontade à do forasteiro.

No tempo mítico em que encontramos os dois primeiros pilares do tripé sob o qual se edifica o clã dos Terra – Cambará, não há a cidade e, portanto não existe o poder regulador do Estado. O primeiro forasteiro fecunda Ana Terra, segunda peça da tríade, e o resto da família acaba dizimada por um ataque do lobo do homem, a saber, o próprio semelhante. Mas este é o tempo mítico. No tempo histórico ao qual se refere Flávio Loureiro Chaves, o indivíduo não se encontra mais à mercê do acaso. A integridade das famílias que fazem parte da tessitura social de Santa Fé está assegurada, mas isto não impede que Rodrigo se estabeleça no povoado. Rodrigo representa uma ameaça porque além de ser um desconhecido que chega sem ser convidado, é um nômade que vem “de muitas guerras” (VERISSIMO, 1962, p. 176). Le Goff explica, em parte, o repúdio sofrido pelo capitão por parte do povoado:

Esta é uma das funções históricas fundamentais da cidade: nela são vistos os resultados criadores e produtivos do trabalho. Todos esses curtidores, ferreiros, padeiros... são pessoas que produzem coisas úteis, boas e, às vezes, belas, e tudo isso se faz pelo trabalho, à vista de todo mundo. Inversamente, a ociosidade é depreciada: o preguiçoso não tem lugar na cidade. (LE GOFF, 1998, p. 49).

A despeito do que tenha dito o Cel. Amaral, Rodrigo se estabelece na cidade, constitui família, vindo a ser a terceiro e definitivo elemento fundador do clã Terra – Cambará. Rodrigo morre, mas sua mulher Bibiana será a responsável pelo fortalecimento e preservação da família. Sua descendência crescerá e se desenvolverá juntamente com a cidade de Santa Fé. A assertiva de Lopez e Canizal, segundo a qual Érico Verissimo utilizou-se da técnica da redução ao contar a história da cidade a partir da história de uma família, se confirma tragicamente quando o ciclo iniciado por Pedro Missioneiro se fechar. Os Terra – Cambará crescerão com a cidade, e como a cidade que no século XX se deteriora na mudança dos costumes e da geografia, com a aparição dos subúrbios, da pobreza, e da corrupção, também a estirpe política que foi gestada no Sobrado se enfraquecerá e fragmentará, chegando ao fim com o estertor do Dr. Rodrigo Terra Cambará.

Referências

BORDINI, Maria da Glória. *Criação literária em Erico Verissimo*. Porto Alegre: L&PM; EDIPUCRS, 1995.

BORDINI, Maria da Glória (Org.). *A liberdade de escrever – Erico Verissimo*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Edipucrs; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

BRADBURY, Malcolm; MacFARLANE, James (Org.). *Modernismo: guia geral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CHAVES, Flávio Loureiro (Org.). *O contador de histórias – 40 anos de vida literária de Erico Verissimo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

CHAVES, Flávio Loureiro. *Erico Verissimo: o escritor e seu tempo*. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 2001.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

LÓPEZ, Edward; CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. O realismo intra-histórico de “O tempo e vento”. *Revista de Letras, Assis*, v. 12, 1969.

MALMESBURY, Thomas Hobbes. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

VERISSIMO, Erico. *O tempo e o vento: O continente*. Porto Alegre: Globo, 1962.

_____. *O tempo e o vento: O retrato*. Porto Alegre: Globo, 1963.

_____. *O tempo e o vento: O Arquipélago*. Porto Alegre: Globo, 1963.

Recebido em 13 de julho de 2010.

Aceito em 10 de janeiro de 2011.

LAURENE VERAS

Mestranda em Literatura Portuguesa e Luso-Africana pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: doloresdavi@gmail.com.

O existencialismo, o fantástico e as rupturas da cena num drama português moderno

Existentialism, the fantastic and the breaks scene in a modern Portuguese drama

Milca Tscherne

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Resumo: Análise da peça *Condenados à vida*, de Luiz Francisco Rebello, considerando o existencialismo e o fantástico como elementos promotores de descontinuidades cênicas e que, portanto, exigem a presença do épico no drama para organizar a unidade dramática.

Palavras-chave: Teatro Português. Dramaturgia. Fantástico. Existencialismo. Luiz Francisco Rebello.

Abstract: Analysis of *Condenados à vida*, by Luiz Francisco Rebello, considering existentialism and the fantastic as promoters of scenic discontinuities that require the presence of epic in order to establish the dramatic unity.

Keywords: Theatre Portuguese. Dramaturgy. Fantastic. Existentialism. Luiz Francisco Rebello.

Introdução: a teoria do drama moderno

A teoria acerca do drama moderno atingiu, na década de 1930, o auge de seu desenvolvimento com o surgimento das obras dos três mais influentes teóricos do século: Brecht, Artaud e Stanislavsky que, sensíveis à crise do drama percebida, desde o final do século XIX, discutida por dramaturgos, diretores e teóricos, propuseram maneiras de contornar um problema que ameaçava a forma dramática: a escassez das relações intersubjetivas na modernidade. Já no início da década de 1920, Brecht apresentou o que seria uma nova concepção do drama: a ênfase não na similitude, mas no surpreendente e no maravilhoso (CARLSON, 1997, p. 370). Por volta de 1926, a sua teoria começa a ganhar uma forma e a ser concretizada em algumas produções, justamente num período em que muitos achavam que o teatro alemão estava morrendo.

Em nenhuma época se contestou tanto o que define e mantém a forma dramática como no século XX. Muitas convenções já foram abandonadas e alguns pilares já foram abalados, até mesmo o mais sensível: o diálogo, quando, por exemplo, buscou expressar o tema da incomunicabilidade humana no teatro do absurdo.

Brecht declarou que é velha a pretensão de que a tragédia constituiria uma impossibilidade em nosso tempo, mas muito nova a de que o próprio drama, como forma de arte, estaria ultrapassado (CARLSON, 1997, p. 370).

Distanciar o espectador, apresentar sua ação como passível de alteração e forçar a consideração de outras possibilidades como um produto de cálculo, de avaliação, seriam maneiras de pôr o formato do drama épico em funcionamento e tentar, a partir dessa nova forma, modificar o modelo ainda em voga, cuja expressão não privilegiava amplamente os aspectos do homem moderno, como, por exemplo, o envolvimento com o drama e a aceitação do desenvolvimento linear da experiência representada no palco como inalterável.

Um dos estudiosos desse período, o teórico húngaro Peter Szondi, ao formular a sua teoria acerca do drama moderno, apontou três momentos que trouxeram grandes transformações ao drama do século XX:

- 1) A instauração de uma crise formal, iniciada ainda nos finais do século XIX;
- 2) Algumas tentativas de salvamento para a forma em crise;
- 3) Algumas tentativas de solução para a forma em crise.

As tentativas, primeiramente, de salvamento e, depois, de solução constituem, na verdade, todas as buscas e formas novas desenvolvidas por dramaturgos e diretores europeus desde o final do século XIX até a década de 1950. Dentre elas estariam: o naturalismo, a peça de conversação, a peça de um só ato, o confinamento e o existencialismo, a dramaturgia expressionista, a revista política, o

teatro épico, a montagem, o jogo da impossibilidade do drama, o monólogo interior, entre outras.

Essa busca revelou-se muito intensa no século XX, cuja produção foi uma sequência de experimentalismos, tanto no texto quanto no espetáculo, em que tudo aquilo que se criava era absorvido e transformado em uma linguagem nova, sobretudo pela figura do diretor, um dos fenômenos do século XX. O surgimento de inúmeras tendências seria, para Szondi, um efeito provocado pela intensificação na crise dramática diagnosticada ainda no século XIX.

1 O teatro de Luiz Francisco Rebello

Embora o teatro em Portugal não estivesse no mesmo compasso do teatro europeu na primeira metade do século XX, houve esforços, sobretudo dos agrupamentos experimentais, muitos deles duradouros e importantes para a história do teatro português moderno, para que o cenário teatral do país se atualizasse.

O Teatro Estúdio do Salitre, do qual Luiz Francisco Rebello, Gino Saviotti e Vasco de Mendonça Alves foram os fundadores, foi um desses agrupamentos que se comprometeram em traduzir textos e levar aos palcos portugueses o que se passava nos palcos europeus. Com o mesmo engajamento com que divulgavam o teatro de fora, incentivavam o desenvolvimento de um teatro novo em Portugal.

Foi nesse contexto que Luiz Francisco Rebello, historiador e crítico de teatro e um dos dramaturgos portugueses responsáveis pela renovação da linguagem cênica no teatro português pós-1945, começou a produzir e a ver representada, dentro e fora de Portugal, a sua extensa dramaturgia.

Desde meados da década de 1940 até os dias de hoje, pois Rebello continua em atividade, sua obra manteve-se afinada com as potencialidades que o texto dramático e o palco revelaram aos homens de teatro do século XX. Na década de 1990 absorveu outra linguagem, a do audiovisual, ao incorporá-la a *Todo amor é amor de perdição*, uma composição que denominou de teledrama. Como texto foi publicada e premiada pela Sociedade Portuguesa de Autores e como modalidade dramática fora produzida e representada pela RTP (televisão portuguesa).

O teatro de Luiz Francisco Rebello é formalmente muito diversificado. Em todas as suas peças, há uma classificação que anuncia formatos diferentes, como polimonodrama, teledrama, farsa catastrófica, espetáculo-documentário e muitas outras denominações que dialogam com as transformações pelas quais a forma dramática passou.

A peça de um só ato, a linguagem expressionista, o drama existencialista e a montagem no teatro são algumas linguagens desenvolvidas no teatro de Rebello, ao mesmo tempo em que, coincidem também com algumas das linguagens experimentadas para superar a crise do drama moderno. No entanto, no conteúdo,

Luiz Francisco Rebello apresenta uma reincidência temática que acaba por auxiliar na identificação de sua variedade formal como dramaturgo.

Apresentar o homem sempre diante da morte é a situação predileta de Rebello. É desta situação-limite que derivam todas as grandes questões existenciais de suas peças. “*Une vie est extrême dilatation, extrême dispersion, et le théâtre réclame, en principe, la plus grande concentration*”¹ (SARRAZAC, 1989, p. 120). Sarrazac defende que, no teatro, o tema da morte é concentrador de tensão dramática e que o tema da vida é distenso por natureza. A proximidade com o fim da existência confere a ela sentidos quase nunca captados pelo homem em vida. É nesse tempo ou nesse espaço que o dramaturgo português desenvolve seus protagonistas que, nem sempre, estão na condição ainda de existência. Em muitas de suas peças, Rebello contrapõe suas personagens, já não mais pertencentes ao mundo dos vivos, à possibilidade infinita de existência que não fora por elas contempladas em vida.

É para concretizar o tema da morte que o fantástico surge no teatro de Rebello e participa como um dos grandes elementos que trouxeram ao teatro português uma linguagem nova para os padrões teatrais da primeira metade do século XX, período em que Rebello inicia sua produção dramática.

É comum, nas peças de Luiz Francisco Rebello, o diálogo entre vivos, mortos, quase mortos ou daqueles que virão a existir. A noção de relação convencional entre duas ou mais personagens é, com frequência, substituída pelas muitas vozes que, às vezes, somente uma personagem de Rebello detém: uma voz proferida em vida e outra voz oriunda ou de uma situação-limite ou de uma situação de pós ou de pré-vida. A existência, na iminência de se romper, em Rebello concentra sempre várias vozes, numa espécie de diálogo íntimo polifônico.

É por meio desse discurso polifônico que a concentração dramática, exigida pelo drama, é efetivada. É sempre em proximidade com a morte, ou no jogo da morte, que as verdades, que não foram percebidas na dilatação ou na dispersão de toda uma existência (SARRAZAC, 1989, p. 120) concentram-se e fixam-se no drama de Rebello.

2 O drama existencialista e os efeitos do fantástico na peça *Condenados à vida*

Diante da crise intersubjetiva, propor um teatro de engajamento constituiu uma maneira de contornar o modelo de relação que começara a se propagar desde os finais do século XIX. Szondi aponta que, além de outras formas, dentre elas o épico, o existencialismo participou também da busca por superar a crise da forma dramática, não como foi o épico cuja tentativa era de solução, mas como tentativa ainda de salvamento. Ao defender uma postura de engajamento diante da própria

¹ Uma vida é uma extrema dilatação, uma extrema dispersão, e o teatro exige, em princípio, uma maior concentração. (T. da A.).

existência, o drama existencialista aproximou-se do drama épico, preconizando a necessidade de uma reorganização da existência humana com enfoque no homem-político.

O gosto pelo formato fragmentado, despojado e chocante foi compartilhado, de uma maneira bem intensa, tanto pelo teatro épico quanto pelo existencialista. Embora a dramaturgia existencialista tenha-se filiado às tentativas de não epicização do drama e, para enfrentar esse desafio formal, tenha recorrido às situações de confinamento de personagem (SZONDI, 2001, p. 118), não conseguiu impedir a presença do narrativo no dramático, como será observado em *Condenados à vida*.

Para fugir de possíveis artificialidades decorrentes desta situação de confinamento à qual o dramaturgo exporia as suas personagens, o drama existencialista resolveu formalmente os seus projetos intelectuais, tirando o homem do seu meio - prática oposta à do drama naturalista, elencado também como uma das primeiras tentativas de salvamento do drama moderno, e colocando-o num espaço completamente estranho.

A estranheza da situação representada constituiria um novo meio com o qual a personagem, dotada de liberdade, conceito caro ao existencialismo, não se relacionaria de maneira determinista. A personagem não teria, nesse espaço estranho, uma relação de similitude, de extensão com aquilo que lhe é externo, da mesma maneira como a teria se o espaço lhe fosse familiar.

Szondi exemplifica sua exposição com algumas peças de Sartre – como, por exemplo, *Mortos sem sepultura*, de 1946, que mostra seis membros de um grupo da *Résistance* em detenção; *As mãos sujas*, de 1948, que transporta um jovem da burguesia para o Partido Comunista, ou ainda, *Huis Clos*, de 1944, cujo palco representa uma *salon style Second Empire* no inferno -, que mostra como as personagens exercitam sua liberdade e tornam-se juízes de seu passado em espaços completamente alheios ou hostis a elas e, por vezes, até absurdo.

O programa elaborado para o drama existencialista representa, portanto, um terreno produtivo para as manifestações do fantástico, dependendo da maneira como o dramaturgo relaciona as personagens com o espaço estranho no qual estão todas ou parte delas confinada.

A peça que será analisada, *Condenados à vida* (1963), retoma a estratégia formal do drama existencialista, sobretudo, no que toca o confinamento de personagens e a criação de lugares estranhos para o desenvolvimento das situações dramáticas, bem como mostra sua adesão conceitual à filosofia existencialista.

Essa peça de Luiz Francisco Rebello foi classificada e, de fato, estruturada por ele como uma “sequência dramática em duas partes, com um prólogo e um epílogo”. Escrita em 1961-63 e não representada em Portugal, a peça foi publicada em 1964, ano em que recebeu o Grande Prêmio de Teatro da Sociedade Portuguesa de Autores. Reeditada em 1965, *Condenados à vida* foi traduzida para o eslovaco e transmitida pela televisão de Bratislava em abril de 1976 e, novamente, em 1996. Ela:

O prólogo: num cenário branco representando uma estranha gare de aeroporto, cujas cores seriam só a do chumbo das aeronaves e o vermelho da luz que sinaliza a partida das aeronaves, personagens ainda não identificadas esperam seus voos predeterminados, anunciados sempre por um quadro eletrônico. Sem conhecerem os seus destinos, as personagens apenas indicadas por O VELHO, O HOMEM, A MULHER, O QUE SERÁ AFONSO, A QUE SERÁ LUCIANA começam a apresentar, ainda que embrionariamente, traços daquilo que serão posteriormente em vida, nas 2 partes que seguem o prólogo. A sala de espera do aeroporto, asséptica pela ausência de cores e pela nudez, confere um aspecto duro e frio ao cenário, que representa o espaço de partida para a vida, para um destino desconhecido pelas personagens.

Nessa situação, as personagens discutem sobre o número dos voos e sobre a presciência daqueles que poderiam saber mais do que elas:

2º HOMEM - Eles são apenas funcionários... Nada mais fazem do que cumprir ordens. Acima deles há-de haver inspectores, que fiscalizam a execução dos serviços. E ainda mais acima os que têm a seu cargo distribuir-nos pelos diversos aviões, escolher o momento da partida, as escalas em que havemos de descer. Mas só os que estão no topo da organização é que devem verdadeiramente conhecer o nosso destino, do princípio ao fim...

1º HOMEM - Nem mesmo esses devem conhecê-lo...

2º HOMEM – Porque diz isso?

1º HOMEM – Porque o nosso destino ainda não está escrito. Somos nós que o havemos de escrever – depois... (REBELLO, 1999, p. 310-11).

Durante todo o epílogo, as discussões tratam do desconhecimento do destino, da imposição da partida e da inexistência de possibilidade de escolha.

O HOMEM – Essa é a grande força deles: não sabermos nada. Não sermos capazes de adivinhar. É com isso que eles contam. É isso que lhes dá a certeza de nossa obediência. (Directamente para ela) Se neste momento lhe dessem a escolher entre ficar, renunciando para sempre a saber o que estaria para acontecer-lhe, e partir, mesmo ignorando o que esperava, ficava?

A MULHER (ao fim de um tempo, muito baixo) – Não,... Preferia partir. (REBELLO, 1999, p. 310).

A única possibilidade de escolha, apenas imaginada pelas personagens e jamais garantida por aqueles que poderiam fazê-lo, seria a de permanecer num

estado de ignorância. Mas como certa condição de escolha, representada no prólogo, já lhes fora imposta, a de um contexto que antecederia o da própria vida (a gare), e já os absorvera em certa consciência de existência, demonstrada pelo questionamento das personagens em diálogo, a escolha, em existindo, seria num contexto *suis generis*, no qual a opção de nada escolher já constituiria uma escolha.

É certo que Rebello ao intitular a sua peça de *Condenados à vida* está propondo um diálogo com o existencialismo sartreano e, sobretudo, com *O ser e o nada* (1943), obra que situa o homem como um ser condenado à liberdade, condenado a ser livre. Ao fazê-lo, Rebello posiciona o homem em três situações: antes, durante e após a experiência existencial.

Simone de Beauvoir em seu segundo romance, escrito em 1945 e intitulado *O sangue dos outros*, ilustra, por meio da fala da protagonista, como se dá o exercício da liberdade na condição existencial: “Só a ausência é branca, a impossível ausência. Escolher. [...] Teria sido necessário escolher antes de tudo as próprias circunstâncias em que se impõe a escolha.” (1984, p. 125).

Ao aventar como seria a condição ideal de escolha, tal trecho do romance de Beauvoir acena para a condição humana exposta pelo prólogo de *Condenados à vida*: a impossibilidade de escolher ser. Nenhuma das personagens ali escolheu estar na gare prestes a partir para um destino que elas desconhecem. Elas não possuem nomes, não se chamam, sequer sabem por que estão ali.

Rebello, ludicamente, representa o ser antes de ser numa pretensa ausência de sentido, de história e de tempo no prólogo de *Condenados à vida*.

Nele, embora as personagens pareçam já dotadas de certa percepção de liberdade, naquele momento não lhes é possível escolher. Por ainda não possuírem consciência, uma vez que ainda não estão em condição existencial. A escolha surge ali como mera suposição, num exercício de licença dramática do dramaturgo para dar forma à ideia da precedência da existência sobre a essência: “como a consciência não é *possível* antes de ser, posto que seu ser é fonte e condição de toda possibilidade, é sua existência que implica sua essência” (SARTRE, 2007, p. 27).

De semelhante modo, o epílogo de *Condenados à vida* busca apresentar o ser rumo ao nada sob a perspectiva da ausência de essência, em que novamente ele está numa situação de não-possibilidade de escolha. O pós-morte, por extrapolar o limite da própria existência, também surge na peça como um espaço e um tempo em que nada mais pode ser escolhido. Sendo assim, a peça aborda algumas questões caras ao existencialismo como, por exemplo, o uso da liberdade humana, a administração da vida e a sua despedida, as contingências como co-autoras de cada história de vida.

Nas duas partes que antecedem o epílogo, o dramaturgo desenvolve as existências dos protagonistas, Afonso e Luciana, apresentadas embrionariamente no prólogo, concede-lhes a essência, adquirida nas relações do ser em situação.

Afonso casa-se com Eugênia que representa o ser sem a consciência de sua liberdade, atribuindo todos os eventos de sua existência ao exercício da liberdade alheia. Paralelamente a ela, outra personagem é desenvolvida de modo semelhante,

mas pelo seu inverso: Gonçalo, marido de Luciana, é um médico que, na peça, se nega a prestar atendimento a uma mulher grávida, causando-lhe a morte. Em função de sua profissão e classe social, é explorada, nesta personagem, o alcance que suas ações têm na construção dos destinos alheios.

Eugênia, embora pobre e absorvida pelo trabalho, ao tentar a todo custo impedir seu marido de ser solidário com a morte da mulher grávida, cujo esposo é um colega de trabalho seu, e de, persistentemente, desencorajá-lo a concluir um romance sobre o qual se debruçava toda noite há cinco anos e punha-se a escrever com muita dificuldade e satisfação, opta pelo mesmo tipo de existência de Gonçalo. A maneira pela qual escolhem viver os condena por esperarem algo além do que suas próprias mãos intentavam construir: “O que separa o homem da ruína é o tempo vazio, que não pode mais ser preenchido por uma ação, em cujo espaço puro, retesado até chegar à catástrofe, ele foi condenado a viver” (SZONDI, 2003, p. 110).

EUGÊNIA - Condenados à morte... Mas a nós condenaram-nos a esta vida! É pior, muito pior. E que fizemos nós? Que mal fizemos para assim nos castigarem?

AFONSO (*deixa de escrever e diz, surdamente, como que só para si*) – Às vezes penso que podíamos não ter nascido. Que é só por acaso que estamos no mundo. Por que hão-de então ter sentido a vida, se depende apenas de um acaso? Viver é tão absurdo como nascer e morrer... (REBELLO, 1999, p. 339).

Rebello explora, ao compor esses dois casais: Afonso e Eugênia/ Gonçalo e Luciana, as muitas virtudes, semelhanças e anseios comuns aos protagonistas, Luciana e Afonso, distanciando-os de seus cônjuges e revelando duas existências que se poderiam ter encontrado e dado certo, mas que não se descobriram em tempo. Aquele casal que havia conversado na gare no prólogo viria a se encontrar somente mais uma vez: no epílogo. Em ambos os encontros, as condições de não existência e, portanto, de ausência de liberdade, os impede de fazer a tão esperada, e até previsível, escolha mútua.

Todos os diálogos e ações desenvolvidos nas duas partes intermediárias da peça servem para mostrar que os verdadeiramente dispostos a assumir a liberdade humana com responsabilidade são eles.

O elemento dramatizador é, portanto, a própria condição em que as escolhas estão impostas. O que as personagens, sobretudo Afonso e Luciana, experimentam é justamente a impossibilidade de acertar diante de uma escolha que se transformou em uma “condenação” à vida. Não tão pessimista, o elemento reparador para essa condenação revelou-se, na peça, pela adoção de um comportamento social generoso, cujas intervenções agiriam exatamente sobre aquilo que determina a condenação, isto é, a liberdade de escolher.

É o que tentam fazer os protagonistas da peça de Rebello em suas respectivas realidades contingentes (de existência); apenas tentam, porque num

reencontro eventual, tão contingencial quanto o do prólogo antes de serem o que viriam a ser, partem da vida para a morte, num acidente também não menos contingencial.

Quando, finalmente, Luciana resolve romper com seu marido e partir para uma nova vida e quando Afonso, como jornalista, é enviado a Paris a fim de substituir um colega, aquele que seria um reencontro entre o verdadeiro casal da peça, é a separação definitiva: um acidente aéreo os impede dessa experiência não vivida, somente sugerida como a ideal pela peça. Da mesma forma como irromperam no mundo, juntos e desconhecidos por suas escolhas, partem da vida para o nada.

A maneira de ser das personagens as conduz à revelação de que, antes de escreverem seu futuro, elas eram livres; mas, uma vez escrito, esse futuro torna-se um evento fatídico, uma consequência, única e imutável, do uso da liberdade em situação. Essa revelação se dá no epílogo, num lugar de não-ação, de não-situação. É interessante e paradoxal como a liberdade do ser é trabalhada na peça. Ao mesmo tempo em que existe uma dimensão para o exercício da liberdade, muito bem ilustrada na composição dramática de Afonso e Luciana, existe também o absurdo que antecede qualquer espaço de consciência ou de escolha de ser ou não-ser.

O epílogo, assim como o prólogo, metamorfoseia as personagens que, antes tão reais, apresentam-se em uma sobre-realidade que se assemelha, novamente, a personagens como substância do sonho, capazes de se desvanecerem a qualquer momento como prevê o gênero fantástico.

Em *Condenados à vida*, o efeito da palavra póstuma (cf. SARRAZAC, 1989, p. 120-130), produzido pela conversa entre Luciana e Afonso no epílogo, e dos lugares póstumos, sugerido pelo próprio cenário do epílogo e o que ele representa, criam uma atmosfera fantástica que Rebello também explora em outras peças suas, como em *É urgente o amor* (1957), por exemplo.

Quando nada mais pode ser feito, Rebello coloca diante de seus protagonistas uma série de revelações que os acometem pela impossibilidade de retornar para, então, ter uma nova chance e fazer diferente. O conflito entre dois mundos: o natural e o sobrenatural, o racional e o irracional, a existência e o nada, o material e o imaterial na peça, passa a se desenvolver de forma a enfraquecer o primeiro mundo pelo absurdo que, contraditoriamente, o segundo apresenta.

Em *Condenados à vida* não houve conciliação nem superação dramática dos conflitos, em nenhum dos dois mundos, e, sim, a morte dos protagonistas. Surpreendente e chocante, porque não fora esperada, essa morte novamente os isolou num lugar estranho para o qual foram transportados. Rebello, seguindo, portanto, uma importante proposta formal do teatro existencialista, confina seus protagonistas em espacializações e em caracterizações estranhas por duas vezes: no prólogo e no epílogo.

No epílogo, confrontados com a soma da existência e da essência adquirida, e com a condenação de não poderem ter uma segunda existência, resta aos protagonistas apenas a desolação diante de tudo o que eles podiam ter sido e que não foram. A morte surge, não como algo transcendental, uma nova etapa ou outra vida,

mas como uma alegoria da impossibilidade que persegue a vida e que se revela trágica em determinadas existências.

O epílogo, a morte ou aquilo que sobrou, a lembrança ilusória, rumo ao esquecimento, das possibilidades da vida amalgamam-se em conteúdo e forma no epílogo de *Condenados à vida* para ilustrar a despedida da dor daquilo que poderia ter sido:

AFONSO – Sossegue. Em breve esqueceremos tudo. O que fomos, o que não chegamos a ser... O que a vida não deixou que fôssemos um para o outro... E então, quando se dissolver o que ainda nos resta de memória, quando se partir o último fio, quando nada já nos ligar ao que ficou para trás, quando transpusermos a última fronteira, entraremos os dois num país desconhecido... O deserto infinito do esquecimento... O rio sem margens da eternidade... A noite insondável, o abismo sem fundo da morte... O nada! (REBELLO, 1999, p. 378).

Afonso, depois de Luciana e após proferir esta réplica, encaminha-se, a passos lentos, a um túnel estreito e baixo, com um relógio sem ponteiros, como o do prólogo, enquanto as luzes vão diminuindo e o silêncio absoluto tomando conta do epílogo.

Há em toda a peça uma progressão bem marcada dos limites da existência humana, por meio das duas fronteiras: a do nascimento e a da morte, o que constitui uma sequência narrativa.

A situação-limite, muito explorada por Rebello e presente em todas as suas peças, se intensifica em *Condenados à vida* porque morrer e, sobretudo, nascer não fazem parte das escolhas existenciais. O absurdo e o fantástico em *Condenados à vida* respondem pela tragicidade por serem os recursos de construção que quebram com a relação motivada e dramática de causa e efeito. Ambos atuam na mimetização da condição essencial para ser: o não-ser, tanto antes quanto depois da existência.

Diante das muitas definições acerca do fantástico, inúmeras se ajustam muito bem a esse drama existencialista repleto de estranhezas tanto cênicas quanto de situações, conduzindo à conclusão de que se trata de um drama fantástico. Mas uma em especial, parece, pela ênfase no isolamento de personagem, expressar melhor a ideia-chave do drama existencialista, embora tenha sido formulada para as narrativas:

Em última instância, a narrativa fantástica repousa na confrontação de um personagem isolado com um fenômeno, exterior a ele ou não, sobrenatural ou não, mas cuja presença ou intervenção representa uma contradição profunda com a organização de pensamento e de vida da personagem, a ponto

de desordená-la de modo completo e durável. (MALRIEUX, 1992, p. 49).

Em todos os aspectos, essa definição supre a realidade ficcional dos protagonistas de Rebello, Luciana e Afonso, e da ação da peça. De semelhante modo, a relação que ambos estabelecem com o fenômeno de serem alçados para antes de existirem e lançados para o além-vida, espaços nos quais, clara e textualmente, os protagonistas sentem-se desorientados de modo completo numa situação que inexiste na experiência natural do ser humano, mas que se existisse seria classificado como um fenômeno que lhe é interior, mas que na peça parece ser trabalhado, pelo caráter insólito, imaginativo e, necessariamente, coletivo (diálogo da gare), como se lhe fosse exterior (confinamento na gare).

Os elementos insólitos ou fantásticos e o confinamento das personagens em espaços tão diversos e estranhos causam rupturas nesse drama que estão expressas na própria divisão que Rebello fez da peça ao apresentá-la com um prólogo, duas partes e um epílogo. Elas só podem ser ligadas e recebidas como uma unidade pelo elemento épico. É ele que conduz o leitor/espectador pelas três etapas em que as experiências existenciais dos protagonistas se dispõem em forma e estrutura de drama, mas com o elemento épico organizando todas as instâncias do discurso.

Conclusão

Não é difícil detectar em quase toda a obra de Rebello a influência do existencialismo e a sua explícita adoção para compor o conflito existencial das suas personagens, que sempre se debatem com as mesmas questões: a condenação do ser à liberdade e a responsabilidade que as suas escolhas lhe exigem, dada a abrangência e o alcance de suas ações no mundo, no Outro.

A perspectiva existencialista, que traz em seu cerne um conflito instalado na relação entre os seres, apresenta proximidades com a crise social da relação intersubjetiva no teatro, pois oferece o mesmo problema: o da condição conflituosa do ser em relação a si e em relação aos outros, que são a sua extensão ao mesmo tempo em que o requisitam como “o outro”. Ela, na verdade, aprofunda outro conflito de relação que ultrapassa a relação intersubjetiva, ou seja, aquela entre os indivíduos, que é a relação conflituosa do ser consigo mesmo, na sua dimensão existencial.

É precário se pensar numa liberdade individual e isolada, aquela idealizada quando se anseia ter todas as possibilidades reais de escolha. A liberdade que pode ser alcançada nas relações de existência coletiva convive com intersecções de liberdades alheias que acabam por não garantir plenamente a liberdade individual tal como o senso comum a concebe. Um exemplo do limite e do alcance da liberdade em exercício é o que Beauvoir, por meio da protagonista do romance afirma: “Eu

existir, fora de mim e por toda parte do mundo; não há uma polegada sequer de meu caminho que não se insinue num caminho alheio.” (1984, p. 115).

Condenados à vida talvez seja a mais expressiva produção existencialista de Rebello. O prólogo como o grande remate da defesa sartreana contra o essencialismo, mimetiza, com as inevitáveis contradições racionais que a própria ideia impõe, a proposta material de como seria o momento do existir de um ser ainda sem a sua essência e de todos os paradoxos daí resultantes: o nada contemplado na assepsia do cenário, na falta de informação e de conhecimento do tempo, na inconclusão das poucas informações que as personagens têm acerca do próximo passo, o desconhecimento de todo um mundo, a ausência de um contexto de inserção, o vazio da experiência a ser adquirida.

A representação das personagens em três condições distintas: antes de ser, sendo e depois de ser, e o seu confinamento em tempos e espaços estranhos, ora anterior ora posterior à experiência de existência humana conferem à peça *Condenados à vida* uma tonalidade fantástica. Há um nítido choque com as leis naturais, uma vez que não faz parte da experiência natural do ser humano a visualização de todo o seu percurso. Tudo o que extrapola os limites da condição existencial dos homens é desconhecido. Desse modo, Rebello introduziu o sobrenatural, a fim de dar uma forma dramática a realidades filosóficas.

O fantástico em *Condenados à vida*, manifesto por elementos perturbadores e sobrenaturais, cria um efeito de descontinuidade cênica ao propor uma ruptura muito abrupta entre o prólogo e o epílogo e as partes intermediárias. Os primeiros encontram-se em desacordo e em não identificação de continuidade com as partes centrais da peça. As personagens não se reconhecem na escalada épica que iniciam no prólogo. Quem faz a conexão e o trabalho de identificação é o leitor ou o espectador.

A presença do insólito somente no início e no fim da peça causa rupturas cênicas. O exercício para conectá-las numa esteira espaço-temporal confere à peça *Condenados à vida* um diálogo múltiplo tanto com o teatro existencialista, pelo conteúdo e pela técnica de confinamento de personagem em lugares estranhos, quanto com a epicização do drama, contra a qual o teatro existencialista inicialmente lutou ao primar em seus textos programáticos por outras soluções dramáticas.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O sangue dos outros*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

REBELLO, Luiz. Francisco. *Condenados à vida*. In: _____. *Todo o teatro*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999. p. 305-378.

PAES, José Paulo. As dimensões do fantástico. In: _____. *Gregos & Baianos*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 184-192.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *Théâtres intimes*. Paris: Actes Sud, 1989.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: Ensaio de ontologia fenomenológica. 15. ed. Tradução e notas de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2007.

SZONDI, P. *Teoria do drama moderno [1880 – 1950]*. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

Recebido em 30 de agosto de 2010.

Aceito em 15 de maio de 2011.

MILCA TSCHERNE

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP–Araquara) e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgia da mesma instituição. E-mail: milcatscherne@gmail.com.

Sobre os autores deste número

BIANCA COSTA RODRIGUES

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás e professora de Língua Inglesa no Colégio Batista Goiano, Goiânia – Goiás. E-mail: biancaprofa@hotmail.com.

CARLOS ANDRÉ FERREIRA

Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutorando em Teoria e História Literária pela UNICAMP. E-mail: anthithesis@yahoo.com.br.

CASSIO DANDORO CASTILHO FERREIRA

Mestrando no programa de Pós Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Área de Concentração em Estudos Literários. Bolsista do CNPq. E-mail: cassiodcferreira@yahoo.com.br.

CLARA ÁVILA ORNELLAS

Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, realiza pós-doutoramento no Departamento de Literatura da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Assis), sob incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: ornellasclara@gmail.com.

CLÁUDIO DO CARMO

Doutor em Ciência da Literatura (Poética) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente no curso de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC–BA). E-mail: claudiiodocarmo@ibest.com.br.

DIELI VESARO PALMA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP). E-mail: dieli@uol.com.br.

DIRCEU MAGRI

Doutorando pelo programa de pós-graduação em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP). E-mails: dmagri@usp.br; magridirceu@gmail.com.

ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística e coordenador do curso de Secretariado Executivo Bilingue da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: erivaldo@ccae.ufpb.br.

GLAUBER COSTA FERNANDES

Mestrando em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC–BA). E-mail: glauber.costa@hotmail.com.

JANETE MARIA DE CONTO

Doutoranda em Estudos Linguísticos, da linha de pesquisa Linguagem e Interação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente no Instituto Federal Farroupilha (IFF) – campus São Borja, RS. E-mail: jm.conto@gmail.com; janetedeconto@iffarroupilha.edu.br.

JENI SILVA TURAZZA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP). E-mail: turazza@uol.com.br.

KÁTIA REGINA DE ALMEIDA GONÇALVES

Bolsista de Iniciação Científica – UFPB/CNPq. Aluna do curso de Secretariado Executivo Bilingue (UFPB). E-mail: katia.regina83@hotmail.com.

LAURENE VERAS

Mestranda em Literatura Portuguesa e Luso-Africana pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: doloresdavi@gmail.com.

MARIANA QUEIROGA TABOSA

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Doutoranda em Educação, também na FaE/UFMG. E-mail: marianatabosa@gmail.com.

MARINALVA PIRES DOS SANTOS ROCHA

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás e professora de língua portuguesa e língua inglesa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: marypsrocha@gmail.com.

MELINA REZENDE DIAS

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da Faculdade de Tecnologia Senai Belo Horizonte. E-mail: melinarezende@yahoo.com.br.

MILCA TSCHERNE

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araquara) e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgia da mesma instituição. E-mail: milcatscherne@gmail.com.

NARCELI PIUCCO

Doutoranda na Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: narcelipiucco@yahoo.com.br.

REJANE MARIA GONÇALVES

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e professora assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. E-mail: remago26@hotmail.com.