

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
www2.unucseh.ueg.br/vialitterae

EXPEDIENTE

Universidade Estadual de Goiás – UEG

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

Reitor

Haroldo Reimer

Vice-Reitora

Valcemia Gonçalves de Sousa Novaes

Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Sueli Martins de Freitas Alves

Pró-Reitora de Graduação

Maria Olinda Barreto

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Ivano Alessandro Devilla

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Danusia Arantes F. Batista Oliveira

Coordenador de Projetos e Publicações

Ademir Luiz da Silva

Diretor da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis

Marcelo José Moreira

Coordenador do Curso de Letras

Ewerton de Freitas Ignácio

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. 4, n. 2, jul./dez. 2012
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
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: www2.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 (UFG)

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

 DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS



Qualis B5 – Letras e Linguística
Qualis B5 – Educação
Qualis B5 – Interdisciplinar



Elektronische Zeitschriftenbibliothek
Max Planck Society

Sumários.org Sumários de Revistas
Brasileiras

A revista *Via Litterae* é uma publicação semestral [online] 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 veiculada nos artigos publicados na revista é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

SUMÁRIO

Páginas iniciais	Texto em PDF	i-v
Apresentação		
Os Editores	Texto em PDF	179-182
LINGUÍSTICA		
<hr/>		
Ensaio sobre a desrazão dialógica: apontamentos sobre uma ontologia da compreensão		
Alexandre Costa (UFG)	Texto em PDF	183-190
Como funcionam alguns fonemas no aplicativo <i>Balabolka</i>		
Edio Roberto Manfio (UEL)	Texto em PDF	191-204
Marcadores de pessoa, acessibilidade cognitiva e coesão textual		
Eduardo Penhavel (UFV)	Texto em PDF	205-218
Educação linguística, história, historiografia e prática docente		
José Everaldo Nogueira Junior (IP-PUC-SP)	Texto em PDF	219-234
Educação e divisão de classes sob uma perspectiva histórica e marxista		
Kelly Ferreira dos Santos (UEG)	Texto em PDF	235-248
Notas sobre a questão da referência: algumas contribuições da reflexão filosófica para os estudos da linguagem		
Marco Antônio Rosa Machado (UEG)	Texto em PDF	249-268
Inserções parentéticas no <i>corpus</i> do Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso		
Marigilda Antônio Cuba (UEL)	Texto em PDF	269-278
O uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira à luz da pedagogia crítica da mídia		
Raquel Silvano Almeida (UEL)	Texto em PDF	279-297
Tereza Kazuko Teruya (UEM)		
Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna		
Shelton Lima de Souza (UFAC)	Texto em PDF	299-316
Samara Zagarra de Freitas (UFAC)		
TEORIA LITERÁRIA		
<hr/>		
Leituras femininas, protagonistas de Machado		
André Luis Mitidieri (UESC)	Texto em PDF	317-339
Josimare Francisco dos Santos (UESC)		
Terpsícore: dançando diante de meus olhos		
Benito Petraglia (UFF)	Texto em PDF	341-352
Onde está o não-lugar? Um percurso em busca da utopia		
Geraldo Witeze Junior (UEG)	Texto em PDF	353-374
Policarpo Quaresma e o triste fim da utopia nacionalista romântica		
Izabel Cristina Cavalcanti Cruz (UFMT)	Texto em PDF	375-392
Fausto Calaça (UFMT)		
El sincretismo como retórica em <i>Orfeo negro</i> de Marcel Camus		
Luis Roberto Vera (BUAP – México)	Texto em PDF	393-418
A ironia de Ares		
Luiz Gustavo Leitão Vieira (UFMG)	Texto em PDF	419-439

Modernidade e Literatura: a presença do (ex)cêntrico na narrativa de Cora Coralina Maria Eugênia Curado (UEG)	Texto em PDF	441-451
Fausto: tragédia subjetiva Tatiana de Freitas Massuno (UERJ)	Texto em PDF	453-469
RESENHA: BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. <i>Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo</i> . Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. Diego Gomes do Valle (UNICAMP)	Texto em PDF	471-477
RESENHA: MELO, Lélia Erbolato (Org.). <i>Cognição e linguagem: perspectivas interdisciplinares</i> . Curitiba, PR: CRV, 2011. Mirian Aratangy Arnaut (UNIFESP)	Texto em PDF	479-481
SOBRE OS AUTORES DESTES NÚMEROS	Texto em PDF	483-485

Apresentação

Como relevante contributo aos estudos da área de Letras, Linguística e Artes, apresentamos mais um número da revista *Via Litterae* à comunidade acadêmica. Aproveitamos para agradecer aos vários autores (brasileiros e estrangeiros) que confiaram à *Via Litterae* a divulgação de suas pesquisas.

Iniciando a primeira sequência do número, que compreende os artigos de Língua Portuguesa, Alexandre Costa, em seu texto “Ensaio sobre a desrazão dialógica: apontamentos sobre uma ontologia da compreensão”, trata dos paradoxos decorrentes da assunção radical de uma perspectiva bakhtiniana na formação do professor e no trabalho escolar. Para isso, o autor reflete sobre a angústia axiológica resultante da percepção do conflito entre o comentário de autoridade e o acabamento estético da assimetria institucional e sua legitimidade no âmbito do trabalho acadêmico e na profissionalização docente. Dessa reflexão, Costa deriva a noção de uma “ontologia da compreensão” e sua relação com os eixos epistemológicos das práticas escolares.

No segundo artigo, intitulado “Como funcionam alguns fonemas no aplicativo *Balabolka*”, Edio Roberto Manfio toma como ponto de partida o salto dado pela tecnologia na área da computação, a partir da segunda metade do século vinte, que possibilitou avanços consideráveis nas quatro mais importantes áreas de processamento de sinais da fala: síntese de voz, reconhecimento de voz, autenticação de voz ou comandos e controle por voz. O objetivo proposto pelo autor é, a partir de dados obtido com o aplicativo *Balabolka*, comentar sobre uma das quatro áreas citadas: a síntese de voz e sua relação com outras disciplinas.

Em “Marcadores de pessoa, acessibilidade cognitiva e coesão textual”, Eduardo Penhavel apresenta uma análise tipológica das funções coesivas das formas de pessoa, a partir da análise que Siewierska (2004) faz do papel dessas formas no processo de marcação de acessibilidade cognitiva. Penhavel procura mostrar que duas funções principais podem ser distinguidas: (i) o uso remissivo das formas de pessoa, constituindo cadeias referencias e propiciando coesão referencial ao discurso; (ii) o uso contrastivo entre diferentes formas de pessoa e entre essas e outras formas referenciais, propiciando a marcação de diferentes unidades textuais e, assim, a coesão sequencial do discurso.

O artigo “Educação linguística, história, historiografia e prática docente”, de José Everaldo Nogueira Junior, lança luzes sobre os aspectos teóricos envolvidos na reflexão da História, Historiografia Linguística e Educação Linguística. O cerne no texto de Nogueira Junior é uma proposta de tradução em prática efetiva de sala de aula daqueles postulados teóricos vistos e revistos nas cadeiras universitárias em todos os níveis de formação superior, um pouco na graduação, mais na especialização e ampliados nos cursos de mestrado e doutorado. Essa transposição didática é importante para que se diminua o fosso entre o que se aprende nas

universidades e o que se ensina nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

No trabalho “Educação e divisão de classes sob uma perspectiva histórica e marxista”, Kelly Ferreira dos Santos apresenta aspectos da Educação, em uma sociedade dividida em classes. A autora lança mão de estudos de importantes teóricos como Ponce (1986), Aranha (1989), Rodrigues (2004) e Brandão (2007), com base nos quais traça uma síntese histórica do desenvolvimento da educação e da luta de classes. Fazem parte desse trabalho algumas análises de tiras dos personagens Calvin e Haroldo, de autoria do norte-americano Bill Waterson. Essas análises levam em conta os temas abordados e as características do gênero textual analisado.

Marco Antônio Rosa Machado, em seu artigo intitulado “Notas sobre a questão da referência: algumas contribuições da reflexão filosófica para os estudos da linguagem”, propõe uma discussão acerca da noção de referência, situando-a em relação aos estudos da linguagem. Para tanto, o autor toma algumas teorias da filosofia da linguagem e da linguística como base para a delimitação de seu objeto de investigação. Encontra-se presente, na discussão ali proposta, a explicitação da relação dialética entre linguagem e exterioridade, com ênfase nas implicações de diferentes abordagens sobre a referência para a linguística contemporânea.

“Inserções parentéticas no *corpus* do Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso”, de Marigilda Antônio Cuba, é um texto em que são analisadas as inserções parentéticas encontradas na fala dos habitantes da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso, sob a perspectiva textual-interativa. A pesquisa relatada nesse artigo teve como corpus o Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso, produzido pela autora em seu curso de Mestrado, de onde foi extraída uma narrativa referente à questão sobre lendas conhecidas. A narrativa selecionada conta a história de duas mulheres que se apaixonaram por um padre e se transformaram em mula-sem-cabeça.

A artigo seguinte tem como título “O uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira à luz da pedagogia crítica da mídia”. Nele, Raquel Silvano Almeida e Tereza Kazuko Teruya discutem as demandas que emergem dos avanços científicos e tecnológicos no ensino de língua estrangeira e as interfaces com os princípios da Pedagogia Crítica da Mídia. Segundo essa abordagem, é importante que se articule a metodologia do professor com os recursos midiáticos utilizados na formação do aluno, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de se fazer uma leitura crítica dos conteúdos veiculados nas mídias disponíveis.

Finalizando a seção dedicada aos estudos linguísticos, no texto “Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna”, Shelton Lima de Souza e Samara Zagarra de Freitas apresentam uma análise do livro didático “Português Linguagens”, de Cereja e Magalhães, realizada a partir de questões referentes aos aspectos metodológicos, sua relação com a proposta dos PCN e os estudos de gêneros textuais. A investigação analisa as concepções teóricas expostas pelos autores do livro didático estudado e a concretização dessas concepções nas atividades propostas.

Dando início à seção de Teoria Literária deste número, André Luis Mitidieri e Josimare Francisco dos Santos, em “Leituras femininas, protagonistas de

Machado”, abordam as representações de práticas de leitura femininas e a formação do leitorado oitocentista brasileiro. Para os autores, as personagens ficcionais dos romances de folhetins representam um tipo de estratégia para aprimorar o gosto pela leitura literária entre as mulheres burguesas do século XIX brasileiro. Por intermédio da fortuna crítica dos “romances de leitoras” escritos por Machado de Assis, os autores inferem que os romancistas aproveitavam os espaços de veiculação oferecidos pelos jornais como meios de alcançar novos perfis de leitores, mais especificamente, o público leitor feminino. A pesquisa fundamenta-se em estudos sobre a leitura feminina no Brasil do século XIX e em trabalhos críticos sobre narrativas romanescas de Machado de Assis, principalmente, *A mão e a luva* e *Iaiá Garcia*, bem como nas reflexões de Antonio Candido (2000), Hélio de Seixas Guimarães (2004a; 2004b), John Gledson (2006), José Guilherme Merquior (1977), Márcia Abreu (2003), Roberto Schwarz (2000) e Suzan Pravez (1981).

Benito Petraglia, em seu texto “Terpsícore: dançando diante de meus olhos”, examina o conto “Terpsícore”, de Machado de Assis, a partir da regência do olhar e de sua linguagem plástica. A esse respeito, ressalta Petraglia que o emprego de expressões ou metáforas concretizantes não é exclusividade de “Terpsícore”. Elas são empregadas também em outras obras do escritor. No entanto, defende o articulista que a profusão de tais expressões e metáforas nesse conto lhe confere um traço característico de linguagem: sua visualidade, estabelecendo-se, por conseguinte, uma homologia entre forma e conteúdo, isto é, entre aquela característica de linguagem e as manifestações do olhar, como a dança e as aspirações do desejo sensual.

Já no artigo “Onde está o não-lugar? Um percurso em busca da utopia”, Geraldo Witeze Junior procura estabelecer uma delimitação da utopia enquanto gênero literário, considerando também sua dimensão como projeto político e social. Para tanto, analisa diversas obras de autoridades no assunto, mostrando abordagens variadas, que podem inclusive ser contraditórias. Em seu texto, o autor trata de explicitar a fecundidade do pensamento utópico, deixando claro que há muitas possibilidades de análise. Procura igualmente fugir do senso comum sobre as utopias, na medida em que aprofunda o debate.

Em “Policarpo Quaresma e o triste fim da utopia nacionalista romântica”, Izabel Cristina Cavalcanti Cruz e Fausto Calaça assinalam que os anos que se seguiram à Revolução Francesa foram marcados por um grande entusiasmo nacionalista que ultrapassou os limites do continente europeu e chegou ao Brasil, onde o ideal romântico-nacionalista manifestou-se na exaltação da natureza brasileira, no retorno ao passado histórico e na criação do herói nacional – o índio. Entretanto, a problematização da utopia nacionalista romântica emerge com o cientificismo, já disseminado, no Brasil, a partir da década de 1870, e adquire destaque no alvorecer do século XX, por obra do movimento Pré-Modernista. Entre os intelectuais que buscaram desmascarar o logro romântico destaca-se Lima Barreto. E é por meio do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* que se evidencia o melhor desempenho limiano no que toca à elucidação dos problemas advindos do idealismo construído pelo projeto romântico.

Em seu artigo “El sincretismo como retórica en *Orfeo negro*, de Marcel

Camus”, Luis Roberto Vera busca revisar o filme francês *Orfeo negro*, dentro da perspectiva de uma releitura do sincretismo afro-brasileiro e de como este é representado por meio do mito grego, no contexto do carnaval carioca. Ao mesmo tempo, o autor propõe uma revisão dos pressupostos e interesses teóricos do estado de arte da estética dos meios: a definição dos conceitos binários de imaginação/ilusão e narração/documentação, assim como o marco epistemológico mais amplo da condição humana. Traçado esse contexto, o artigo se dedica a desvendar os recursos cinematográficos pelos quais Marcel Camus apresenta o sincretismo em seu filme.

Em seguida, Luiz Gustavo Leitão Vieira, no texto “A ironia de Ares”, analisa um aspecto em particular da *Ilíada*, aqui compreendida como arquétipo de narrativa de guerra na literatura ocidental. O artigo aborda a inescapável lacuna existente entre a guerra idealizada e a guerra real, o que pode ser denominado de “a inerente ironia da guerra”. Nesse âmbito, assinala o autor que o desenrolar de todo e qualquer conflito armado se mostra sempre pior que o esperado – a idealização da guerra não resiste à concretização da guerra. Essa característica de conflitos armados pode ser localizada mesmo na representação homérica da Guerra de Troia, que usualmente é vista meramente como uma arena para obtenção de glória em combate.

Em “Modernidade e Literatura: a presença do (ex)cêntrico na narrativa de Cora Coralina”, Maria Eugênia Curado, ao tematizar as poéticas da modernidade, ressalta que a modernidade é um tema que nunca se esgota e problematiza a contemporaneidade. Em seu ensaio, a autora focaliza a prosa curta de Cora Coralina, argumentando que esta, ao romper com a tradição, recorda a figura do marginal, do (ex)cêntrico, do pária, e se identifica como narrador do universal, apontado as características das poéticas da modernidade que se configuram no texto coraliniano.

Encerrando o ciclo das discussões literárias, Tatiana de Freitas Massuno, no artigo “Fausto: tragédia subjetiva”, dedica-se a investigar a forma como o poeta português Fernando Pessoa se apropria da temática fáustica goetheana pelo viés do trágico. Busca, assim, desvendar o que o drama poético autointitulado “Tragédia Subjectiva” revela sobre a conexão estabelecida entre Fausto e a ideia de tragédia. Desta forma, a autora suscita questões sobre a tragicidade de Fausto e a ideia de conciliação, uma vez que o próprio poeta português entende que o drama concebido seria encerrado por uma luta entre Inteligência e Vida.

Encerram este número duas resenhas: a primeira, do livro *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo* (Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota), feita por Diego Gomes do Valle; a segunda refere-se ao livro *Cognição e linguagem: perspectivas interdisciplinares* (organizado por Lélia Erbolato Melo). Desnecessário comentar o interesse que essas obras suscitam, já que ambas tratam de temas altamente debatidos atualmente: o círculo de Bakhtin (cuja discussão apresentada por Bronckart e Bota já convoca à leitura a desde o título) e a necessária abordagem interdisciplinar das relações entre linguagem e cognição, apresentadas no livro organizado por Melo.

Tendo em vista o interesse dos textos aqui apresentados para as diversas abordagens dos estudos linguístico-literários, desejamos a todos uma boa leitura!

Os editores.

Ensaio sobre a desrazão dialógica: apontamentos sobre uma ontologia da compreensão

Essay on the dialogic unreason: notes on an ontology of
understanding

*Alexandre Costa**

**Universidade Federal de Goiás (UFG)*

Resumo: Neste ensaio, tratamos dos paradoxos decorrentes da assunção radical de uma perspectiva bakhtiniana na formação do professor e no trabalho escolar. Refletimos sobre a angústia axiológica resultante da percepção do conflito entre o comentário de autoridade e o acabamento estético da assimetria institucional e sua legitimidade no âmbito do trabalho acadêmico e na profissionalização docente. Disso, derivamos a noção de uma “ontologia da compreensão” e sua relação com os eixos epistemológicos das práticas escolares.

Palavras-chave: Trabalho escolar. Formação de professores. Ontologia da compreensão.

Abstract: In this essay, we treat the paradoxes arising from the assumption of a radical Bakhtinian perspective in teacher education and school work. We reflect on the axiological anguish resulting from the perception of conflict of authority between the comment and the aesthetic finish of asymmetry and institutional legitimacy within the academic work and professionalization. In addition, we derive the notion of an "ontology of understanding" and its relation to the epistemological axes of school practices.

Keywords: School work. Teacher education. Ontology of comprehension.

Introdução

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
 Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo...
 Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
 Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,
 Nunca foi senão príncipe - todos eles príncipes - na vida...
 Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
 Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
 Que contasse, não uma violência, mas uma covardia!
 Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
 Arre, estou farto de semideuses!
 Onde é que há gente no mundo?
 Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?
 Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
 Vil no sentido mesquinho e infame da vileza¹

Neste ensaio², gostaria de tratar dos paradoxos produzidos pela assunção radical de uma perspectiva bakhtiniana na formação do professor e no trabalho escolar. Parto do princípio de que posso, por comodidade, apenas apontar questões teóricas que julgo serem fartamente conhecidas por meus interlocutores: tomo para mim a mais-valia de sua repetição exaustiva em comentários acadêmicos. Meu pecado maior, no entanto, é dar-me o direito de partilhar também esta angústia axiológica, que entrego de imediato: *o entremeio do comentário de autoridade e do acabamento estético da assimetria institucional seria o lugar legítimo e seguro do trabalho acadêmico?*

Ninguém o sabe, é claro; e não é coisa que se pergunte, mesmo porque isso “não existe”. A não ser que se tenha, por exemplo, de trabalhar com a formação do professor na disciplina de estágio curricular; a não ser que se cometa o ato temerário de acompanhar os estagiários no âmbito do trabalho escolar da “escola-campo”; a não ser que não se queira usar da crítica fácil aos documentos oficiais da educação, como se isso desfizesse sua densidade constitutiva. E, mesmo assim, neste caso ainda seria necessário abrir mão do acabamento mágico dos gestos enunciativos eruditos e do ilusionismo pelo qual é possível fazer brotar o conhecimento objetivado de uma cartola chamada de *não-lugar*.

Gostaria que fosse possível discutir, nesta reflexão, os meios de recuperação dos efeitos constitutivos disso que chamarei de *desrazão dialógica*: a assunção de uma práxis derivada da preservação metodológica da eventicidade, do reconhecimento radical do ato de compreensão como núcleo constitutivo e inalienável da ação pedagógica, diante da *razão instrumental* do controle e da produtividade na educação.

¹ Poema em linha reta, Fernando Pessoa/Álvaro de Campos (adaptado).

² Uma versão preliminar deste texto foi publicada no Caderno de Textos e Anotações das Rodas de Conversa Bakhtiniana de 2009.

Parto daquilo que Geraldi me permite pensar em seu texto *A aula como acontecimento*, mas também do que não me autoriza a dizer: a validade do conhecimento acadêmico depende de sua objetivação mesmo que o ato de compreensão esteja no espaço de eventicidade da ética. E incluo nesse propósito uma derivação axiomática de *Para uma filosofia do ato*, mesmo que já saiba que seu último postulado possa ser invertido³:

- a) a realidade do Ser é sempre o devir, o processo;
- b) o discurso teórico é sempre uma objetivação parcial dessa realidade;
- c) todo e qualquer nível de objetivação não está isento em relação às suas limitações, ou seja, deve reconhecer operacionalmente sua precariedade;
- d) a produtividade de qualquer abordagem objetivante resulta dos níveis e relações que possa construir para o *Real*, de acordo com seus propósitos;
- e) todo dispositivo teórico-metodológico, ou seja, objetivo, será sempre mais produtivo quanto menos depender dos aspectos do Real que exclui.

Gostaria, portanto, de pensar as práticas de formação do professor e do trabalho escolar, considerando as demandas de objetivação e de acabamento estético da interação como epifenômenos da ética de uma ontologia da compreensão. Advirto, entretanto, que de minha consideração sobre a primazia da eventicidade implicada no ato ético da compreensão não decorre que ela seja suficiente. Acredito que as práticas se dão em contextos altamente estruturados e que o apagamento da necessidade de seu gerenciamento não é outra coisa senão o reestabelecimento da *soberania do sujeito*.

Como se vê, uma *ontologia da compreensão*, na deriva bakhtiniana, não é equiparável, em princípio, a uma *ontologia do presente* ou, pelo menos, não o é nos termos como esta última tem sido considerada por pesquisadores ligados às análises do discurso, às linguísticas aplicadas e às historiografias que se tomam como “pós-modernas”. Tal proposta, enfim, talvez seja também “destinada ao fracasso”, como a tentativa de Bakhtin de estabelecer sua objetivação do Ser, o que não me impede de tentar dizê-lo e colher prazerosamente suas refrações residuais.

Discutirei, inicialmente, a relação paradoxal entre a constituição de um dispositivo de geração de compreensão, objetivado a mais de duas décadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e de uma nova ordem de discurso na educação brasileira, cujas condições de produção desativam sistematicamente tal dispositivo nos aparelhos de formação acadêmica e escolar. Nesta discussão, incluo o modo como as diferentes perspectivas da *ontologia do presente* e da *ontologia da compreensão* podem ser diferenciadas e, mesmo, tratadas como contraditórias.

³ A última derivação axiomática já foi categoricamente contestada pelo professor Geraldi, a quem agradeço a orientação opositiva. (Ver Costa, 2008a).

A constituição do dispositivo de geração de compreensão

Como resultado de intensos debates acadêmicos e também, em alguma medida, das práticas da sociedade educacional organizada⁴, a partir de meados da década de 1990 começou a ser implantada no Brasil uma nova ordem de discurso da educação. Seu fundamento básico, segundo me parece⁵, foi o estabelecimento de uma nova matriz epistemológica para o trabalho escolar brasileiro e, por consequência, para a formação do professor. Por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Estado brasileiro definiu desde então que as práticas escolares sejam organizadas sobre os eixos epistemológicos da interdisciplinaridade e da transversalidade e de sua operacionalização por meio da organização pedagógica em torno dos gêneros discursivos.

Em discordância parcial da formulação inicial dos PCN e de alguns de seus comentadores, penso que os novos paradigmas permitem uma reconfiguração do trabalho escolar que seria descritível, minimamente, nos seguintes termos:

1. Os eixos epistemológicos da interdisciplinaridade e da transversalidade e sua operacionalização por meio dos gêneros discursivos atravessam a organização disciplinar das condições de produção tradicionais do aparelho escolar, gerando a deformação de suas relações de tempo, espaço e interação;
2. A organização disciplinar mantém uma permanência hegemônica, a qual, no entanto, se reduz gradativamente à medida que práticas como as de projetos pedagógicos reorganizam os elementos redundantes dos compartimentos tradicionais;
3. A interdisciplinaridade produz uma verticalização do processo abstratizante dos conhecimentos objetivados das disciplinas tradicionais por meio do reconhecimento de noções que lhes são comuns: ordem, código, perspectiva, tradição etc;
4. A transversalidade, em movimento contrário, concretiza as noções abstratas do conhecimento objetivo das disciplinas tradicionais, recortando narrativamente questões do mundo da vida centradas, não apenas no seu reconhecimento, mas no seu enfrentamento como situações-problema;
5. Os gêneros discursivos, como unidades da ação pedagógica, demandam a entrada de práticas de sociais em condições de produção menos escolarizadas e são constitutivamente relativos à transversalidade.

⁴ O termo é de Dermeval Saviani (2004) e se refere a diferentes práticas de ação e reflexão dos trabalhadores da Educação.

⁵ Discuto isso com maiores detalhes em Costa (2008b).

Tomados esses elementos da forma como os compreendemos, os PCN constituiriam um *dispositivo de geração de compreensão*, trazendo a *eventicidade da contrapalavra* para o espaço escolar e demandando o gerenciamento dialógico implicado nas questões transversais e na organização pedagógica centrada em gêneros. É nesse sentido que penso que tal parametrização pode ser vista como uma expansão operacional dos princípios que Geraldi aponta no já referido texto que trata do acontecimento como constitutivo do ensino. Aliás, é em *Portos de passagem* que parametrização para o ensino de língua portuguesa vai buscar um tratamento da operacionalização dialógica para questões discursivas, textuais e gramaticais⁶. O texto oficial recupera a abordagem das atividades de linguagem por meio de sua categorização em ‘linguísticas’, ‘epilinguísticas’ e ‘metalinguísticas’, uma classificação operacional perfeitamente homológica aos elementos da nova matriz epistemológica:

1. A primazia das atividades linguísticas é condizente com o uso da linguagem a serviço de práticas reais e implicadas em questões transversais;
2. A implicação dos sujeitos participantes em atividades densas de propósitos e consequências demanda o trabalho epilinguístico, derivando para todos os campos disciplinares a reflexão sobre a linguagem;
3. trabalho epilinguístico constitui a necessidade metalinguística, cuja objetividade é transferível a qualquer outro campo de saberes.

Assumidas essas relações, me arriscaria a dizer que os novos elementos constitutivos do trabalho escolar tornam sua organização operacionalizável por séries de séries de acontecimentos e de suas relações de compreensão, sujeitos às demandas de acabamento estético das interações e da objetivação dos conhecimentos disciplinares, sempre com a primazia do princípio da responsabilidade. De fato, é possível dizer que essa proposição curricular tem emergido no espaço da educação brasileira e, em alguma medida, deformou as práticas tradicionais de ensino. O que discutirei a seguir, no entanto, é como a nova ordem de discurso da educação implementou-se de modo a reduzir os efeitos acima mencionados.

Uma alegoria maniqueísta: o mal se faz melhor pelos caminhos do bem

Os mecanismos de redução dos efeitos da proposição desse dispositivo de geração de compreensão são reconhecíveis em, pelo menos, três espaços ou direções, os quais passarei a discutir, ainda que muito brevemente.

⁶ Entendidas como relativas tanto à língua como ao discurso.

Em primeiro lugar, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso e ainda nos de Luís Inácio Lula da Silva, as condições de implementação das políticas públicas de educação se produzem, em grande medida, no avesso da direção dos PCN. Seus dois pilares principais são, de um lado, a adesão vertical e reprodutiva aos conteúdos e formatos dos programas federais – imposta pela geração de acesso a recursos financeiros, e a formação continuada dos professores, de outro.

Com relação ao primeiro aspecto, à autonomia da produção do projeto político-pedagógico das escolas sob a autoria de seus docentes, impõe-se uma cadeia de pacotes prontos sempre reproduzidos por instâncias burocráticas que se encontram fora do trabalho escolar e usufruem de condições financeiras e técnicas absurdamente superiores às das escolas. Com relação ao segundo, os processos de formação continuada são produzidos a partir da reafirmação ideológica da incompetência do professorado e da produção de capacitações fragmentárias e sempre hierárquicas. Seu funcionamento é muito mais benéfico, simbólica e financeiramente, para as instituições de ensino superior e seus professores do que para as escolas e seus docentes.

Em segundo lugar, os locais de formação docente inicial e de reflexão sobre o ensino funcionam de modo plenamente disciplinar, com raras experiências de interdisciplinaridade e de transversalidade. Apesar de o discurso acadêmico proclamar a transdisciplinaridade, o rompimento dos compartimentos tradicionais do conhecimento e as agendas éticas, basta examinar o funcionamento dos cursos de formação do professor para verificar o contrário. Vigem na Universidade brasileira o produtivismo dos rankings avaliativos e a produção de pseudoespaços transdisciplinares que são verdadeiras sociedades de discurso, no sentido foucaultiano, e em cujo funcionamento se pode reconhecer diferentes “darwinismos institucionais”⁷.

Essa luta predatória por espaços e recursos simbólicos e financeiros, me leva a referir, finalmente, o aspecto mais perverso e mais curioso da discussão dessa temática. No escopo da razão instrumental que lhe é característica, o produtivismo acadêmico constitui representações apoloéticas de si mesmo, sempre baseadas na proclamação do rompimento das demandas de objetivação de suas práticas e dos conhecimentos que lhes conferem identidade. Ao condenar as demandas de objetivação de suas práticas de pesquisa e de ensino, as novas sociedades de discurso que surgem no interior da academia constituem espaços de engajamento de pesquisadores e de todo o alunado por meio do princípio da repetição autorizada do comentário: os recém-chegados são interpelados a repetir os comentários melhor avaliados por aqueles que têm mais poder; produz-se, então, um campo de objetividade como um espaço de implicitude.

A vontade de verdade que rege os discursos e as práticas acadêmicas afasta-se, cada vez mais, dos processos de compreensão dos enunciados, alojando-se, sobretudo, em posições enunciativas hierarquicamente submetidas ao império de um sujeito erudito e de suas referências às origens soberanas da palavra. Nos dias de

⁷ Penso aqui na reflexão de Bourdieu (2004) sobre os usos sociais da ciência.

hoje, de forma surpreendente, ressurgem o valor de verdade regulado pela referência de autoria.

Pode-se questionar, portanto, por que essa vontade de verdade da academia se tem afastado do acabamento estético de uma interlocução constituída pelo acontecimento da compreensão, reafirmando-se imperativamente em posições enunciativas. Pode-se perguntar por que isso ocorre justamente no auge das “ontologias do presente”.

Um aspecto recorrente desse processo de “invocação do direito à descontinuidade” é a autoliberação de qualquer demanda de objetivação, resguardando a autonomia de sujeitos *soberanos* cuja principal atividade é a de fortalecer o acabamento estético de seus lugares enunciativos. Uma ontologia da compreensão só pode constituir-se em sentido contrário: a assunção de um espaço de objetividade que lhe retire o poder absoluto da palavra. É exatamente a estabilidade mínima e pouca dos campos de objetividade que permite a sujeitos com acúmulos desiguais de capital político e simbólico encontrarem-se e constituírem espaços éticos de compreensão.

Finalmente, e para achar um modo de encerrar essa reflexão, talvez seja possível invocar a noção de refração do trabalho bakhtiniano (ou de “difração”, tal qual aparece *n’Arqueologia do saber* de Foucault). É evidente que no processo permanente de responsabilidade, pelo qual os enunciados se refratam *ad infinitum*, todo discurso teórico será apenas mais um comentário. *A questão é como se pode ou se deve lidar com os resíduos de permanência que tendem a formar campos de objetividade para qualquer área das práticas sociais.*

No âmbito das práticas educativas, seja no trabalho escolar ou na formação inicial ou continuada do professor, pode-se perguntar, por exemplo, de que maneira seria possível instaurar um trabalho interdisciplinar e cooperativo sem que se produza um espaço mínimo de objetividade e de categorização a partir do qual se instaure o difícil processo de interlocução e de acabamento estético dessa já frágil posição de sujeito. E o que vale para os professores, entre seus pares, vale em dobro para os professores em formação.

Como já disse, essa discussão talvez seja desnecessária, inadequada e, com certeza, deslegante. Mas ainda que não constitua assunto adequado à agenda acadêmica, confesso que me interessa. Tenho aprendido que aquilo que é constitutivo é muito mais impactante do que o que é simplesmente manifesto; e tenho descoberto que o desconforto dos meus alunos não advém de ter de entregar tarefas ou reproduzir discursos linguístico-pedagógicos ou mesmo de operacionalizar intervenções práticas na escola com melhores ou piores condições de trabalho. Para muitos, não para todos é verdade, o despropósito é ter de lidar com o gerenciamento dialógico da proposta transversal e interdisciplinar do trabalho escolar.

A dialogia, penso eu, é hoje uma *desrazão* no espaço da razão instrumental das práticas acadêmicas. Do lado de fora da academia, a insuficiência das nossas tantas *ontologias do presente*, é essa sua *autossuficiência*. Reconhecemos o mundo, indicamos soluções, desconstruímos tudo ao nosso redor por meio de uma palavra soberana que finalmente libertou-se de qualquer responsabilidade, de qualquer

responsividade: a vontade de verdade reduziu-se finalmente a uma vontade de potência virtual.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução brasileira inédita.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência. Para uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- CÍRCULO: Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009. Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores. 2009.
- COSTA, Alexandre. O fantasma estruturalista e a análise de discurso crítica. In: *Anais do III Simpósio Internacional sobre análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2008 [2008a].
- COSTA, Alexandre. Interdisciplinaridade e transversalidade: considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 25-44, 2008 [2008b].
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- PESSOA, Fernando. *Quando fui outro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

Recebido em 22 de outubro de 2012.

ALEXANDRE COSTA

Professor Adjunto da Faculdade de Letras e do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: alexandrecoσταaufg@gmail.com.

Como funcionam alguns fonemas no aplicativo Balabolka

How some phonemes in application Balabolka works

*Edio Roberto Manfio **

**Universidade Estadual de Londrina*

Resumo: O salto gigantesco dado pela tecnologia na área da computação a partir da segunda metade do século vinte nos possibilitou avanços consideráveis nas áreas de *síntese de voz*, *reconhecimento de voz*, *autenticação de voz* ou *comandos e controle por voz*, correspondentes às quatro mais importantes áreas de processamento de sinais da fala. Para os linguistas isso pode significar cada vez mais possibilidades de aplicar mais pontualmente alguns conhecimentos que outrora ficariam restritos apenas aos congressistas, pesquisadores e estudiosos da área. O objetivo desse artigo é justamente comentar, à luz de algumas teorias envolvidas com a Sociolinguística, Geografia Linguística e Dialetoлогия entre outras, sobre ao menos a *síntese de voz*, que é apenas uma das quatro áreas citadas e, no âmbito específico da *síntese de voz*, acerca de um desses vários aplicativos disponíveis: o *Balabolka*.

Palavras-chave: Síntese de voz. Sociolinguística. Geografia Linguística. *Balabolka*.

Abstract: The big leap given by technology in the computing area from the second half of the twentieth century has made possible considerable advances in the fields of *speech synthesis*, *voice recognition*, *voice authentication* or *commands and control by voice*, corresponding to the four most important areas of speech signal processing. To linguists this may mean increasingly more possibilities to apply more promptly some knowledge that once would be restricted only to congressmen, researchers and scholars in the field. The purpose of this article is precisely to comment, in light of some theories involved in Sociolinguistics, Linguistic Geography and Dialetoлогия among others, on at least the voice synthesis, that is only one of the four areas above and within the specific *speech synthesis*, about one of these multiple applications available: the *Balabolka*.

Keywords: Speech synthesis. Sociolinguistics. Linguistic Geography. *Balabolka*.

Introdução

A tecnologia na área da computação certamente deu um salto gigantesco a partir da segunda metade do século vinte. Depois da invenção do transistor e de sua progressiva miniaturização, foi possível criar os microprocessadores que estão cada vez mais rápidos e menores. Em função disso, alguns sonhos da ficção científica tornaram-se realidade ainda no final do século passado: o videofone a baixo custo e em tempo real e o computador que fala, tal como podem ser apreciados no clássico de Stanley Kubrick *2001 Uma Odisseia no Espaço* de 1968, parecem já estar por aí há algum tempo e, ainda que não tenhamos carros voadores como em *Os Jetsons*, os autômatos-empregadas deste mesmo desenho animado já são realidade em países mais desenvolvidos, mesmo que no modo protótipo.

O computador que fala da atualidade, no entanto, merece ressalvas. O Hal 9000, do filme de Kubrick, capaz de interagir verbalmente sobre muitos assuntos com os tripulantes da nave, é tão sofisticado que além dessa tarefa cotidianamente humana, também era responsável pelo funcionamento de todos dos dispositivos da nave, inclusive o controle das vidas de outros tripulantes em hibernação. Ocorre, porém, que ele adquire vontade própria e acaba por colocar toda a missão em xeque. Os nossos computadores pessoais da atualidade ainda não fazem tudo isso.

Em termos de softwares comerciais, sejam eles proprietários ou livres, o que se tem no mercado são alguns poucos e cada qual com recursos bastante limitados se comparados à boa e velha ficção científica. Porém, desconsiderando-se a farta imaginação e criatividade dos livros e do cinema de ficção, esses poucos softwares (algumas dezenas) costumam atender às funções para as quais foram criados – não fosse isso seriam simplesmente descontinuados. Expressões como *síntese de voz*, *reconhecimento de voz*, *autenticação de voz* ou *comandos e controle por voz* são realidade – constituem as quatro áreas de processamento de sinais de voz (HUGO, 1996; DAMASCENO, 2006; TEVAH, 2007; YNOGUTI, 2000) – e tais recursos já funcionam relativamente bem considerando-se as aplicações para as quais se destinam.

A evolução, no entanto, não para e mesmo os softwares que operam apenas com a *síntese de voz* mudam constantemente. Assim, o objetivo desse artigo é justamente comentar, à luz de algumas teorias envolvidas com a Sociolinguística, Geografia Linguística e Dialetoлогия – entre outras sobre o funcionamento de ao menos um desses vários softwares disponíveis: o *Balabolka*.

A metodologia utilizada é bastante simples em função da natureza das análises que são notadamente breves. Foram avaliados alguns sons e prosódias de palavras, frases e fragmentos retirados desse mesmo artigo, todos reproduzidos pelo *Balabolka*. As palavras utilizadas são provenientes de exercícios e exemplos presentes em livros sobre fonética e fonologia – mormente Silva (1999) – e as frases tem como ponto de partida algumas dessas mesmas palavras e exercícios de outras obras como Lopes (1999) e Cagliari & Cagliari (2001, in MUSSALIM & BENTES, 2001).

2 Um pouco sobre o *Balabolka*

Antes de começar a falar sobre o *Balabolka*, é importante delimitar ao menos um termo que será utilizado para fazer referência à natureza desses tipos de softwares. Portanto, para o bem da melhor utilização terminológica – em um movimento contrário ao da simplificação – não chamaremos o *Balabolka* – e outros de natureza similar que porventura sejam mencionados ou avaliados – de software a partir de agora. Utilizaremos o termo *aplicativo*, primeiramente porque software é um termo bastante geral que abarca muitas modalidades e categorias. Depois porque *programa*, ainda que bastante usual no cotidiano, pode conotar diretamente as linguagens de programação que são acessíveis e manipuláveis apenas a iniciados no ramo de programação.

Assim sendo, o *Balabolka* é um aplicativo comercial, ou seja, não é de uso restrito (militar ou institucional). Também pode ser baixado diretamente do sítio oficial que oferece suporte e atualizações (BALABOLKA, 2012). Outra característica é que ele enquadra-se como aplicativo de *síntese de voz*, ou seja, utiliza-se de partes gravadas da voz humana¹ para formar as palavras que pronuncia.

Tal tipo de aplicativo é conhecido como *text-to-speech* ou simplesmente TTS. Aqui o chamaremos de *texto-fala* justamente porque é isso mesmo o que ele faz: transforma o texto escrito em fala. Outros aplicativos com características em comum como o *Dosvox* ou o *IBM Via Voice* também trazem o recurso TTS como o *Balabolka*, porém possuem outras aplicações e especificidades. Estes aplicativos serão discutidos em diferente artigo em outra oportunidade.

Portanto, não fica difícil imaginar para que serve o *Balabolka*. Basta inserir um texto qualquer, escolher uma das vozes disponíveis para idioma que se deseja e ele reproduz as palavras com uma presteza admirável, se comparado, é claro a outros aplicativos com voz nitidamente mais robótica.

É válido lembrar, no entanto, que o aplicativo não faz tradução. Para que ele reproduza em português é necessário que o texto esteja em português e que a voz escolhida – homem ou mulher – não só esteja disponível em sua biblioteca mas também que seja aquela desenvolvida para o português.

Estando, porém, o aplicativo configurado, as atualizações requeridas todas instaladas e o sistema de áudio do computador funcionando adequadamente, ele de fato desempenha bem sua função. Se os dispositivos que funcionam por comando de voz permitem ao usuário usufruir do *hands free*, ou seja, fica com as mãos livres, o *Balabolka* certamente contribui com algo como o *eyes free*, não é mais necessário ler o texto, basta ouvir. É válido lembrar que sistemas *hands free* já existem há um bom tempo: várias montadoras equipam os modelos mais sofisticados de automóveis com

¹ Os diferentes softwares – cada qual baseado em uma linguagem de programação diferente – fazem o uso de maneiras diversas de combinar sons. Os difones e trifones são conceitos bastante comuns entre programadores e consistem em partes da fala humana recortadas com critérios diferentes: ora final de vogal com início de consoante, ora final de consoante com início de vogal, ora partes maiores (TEVAH, 2007, YNOGUTI, 2000).

esse recurso, que pode ser desde um simples comando para ligar ou desligar algo até um sistema completo de acesso à internet com leitura automática de correios eletrônicos entre outras coisas.

Para o ouvinte mais exigente e, eventualmente apreciador de ficção científica, talvez o *Balabolka* possa deixar a desejar. O Hal 9000 do filme há pouco citado – seu nome é inspirado na expressão em inglês *Heuristically programmed ALgorithmic computer* ou Computador Algorítmico Heuristicamente Programado – certamente parece-se muito mais com um ser humano falando. Considerando-se, no entanto, que no filme é de fato um ser humano – evidentemente – que empresta sua voz ao HAL, tanto na versão original em inglês quanto na dublada em português, vale a pena ao menos dar uma olhada – ou melhor, “ouvida” – no *Felipe*, que é uma das vozes masculinas em português do Brasil disponíveis para instalação.

3 *Balabolka* e a prosódia

Um usuário comum, interessado nas vantagens de se ter alguém - ou alguma coisa – lendo o texto para si certamente verá muitas vantagens no *Balabolka*. Ele pode – bastando para isso alguns pequenos, fáceis e rápidos ajustes – falar mais lentamente, em um tom mais alto, com mais ou menos volume e não vai reclamar que está cansado ou que vai deixar o resto para amanhã – como fazem a mãe, o pai ou os avós que leem histórias para as crianças.

Grosso modo, se por um lado tem o potencial de incentivar uma certa vagabundagem na leitura – lembrando que, sabidamente, ler contribui para assimilação da ortografia, do vocabulário e da grafemática de modo geral - por outro pode auxiliar em muito pessoas que sofrem de pouca visão, labirintite, postura ou outro problema de saúde que as impeçam de ficar horas diante de um monitor de computador. Salvos os problemas de saúde ou a pura preguiça de ler, outro fator que favorece o uso talvez seja o de ficar com os olhos livres, como foi dito anteriormente, o que é bastante útil para profissionais que trabalham com aplicativos de animação, desenho, arquitetura entre outros.

Analisando o funcionamento do *Balabolka* com olhos – e, claro, ouvidos – de linguista, porém, a abordagem é diferente – e os comentários também.

A prosódia é incrivelmente próxima da situação real da fala – como já foi dito, se comparado a outros aplicativos de mesma natureza, é claro. As frases afirmativas, os começos e finais de frase, as frases apositivas entre outras são muito bem gerenciadas pelo aplicativo.

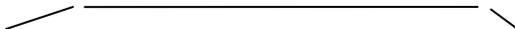
Importante lembrar que, mesmo sendo o português do Brasil uma língua não tonal – como o Mandarim, por exemplo –, os aspectos prosódicos são importantíssimos na distinção entre um modo e outro de pronunciar uma mesma frase. Nas palavras de Lopes (1991, p. 121), “a entonação é um meio importante para diferenciar sentidos a partir da variabilidade da altura da voz durante as emissões

sonoras, e a partir das variações musicais que se apreendem de modo relativo – umas em relação às outras.”

Uma frase como ‘Nós estamos utilizando o *Balabolka* hoje’, por exemplo, é reproduzida de modo a atender os procedimentos prosódicos básicos. Em termos de tonalidade (altura)² há uma certa ênfase ao início e um final mais baixo. As nuances de volume também são controladas pois, não só as sílabas tônicas são obedecidas como também algumas ênfases em certas palavras podem ser percebidas: os pronomes, os artigos, preposições e conjunções são quase sempre pronunciados de modo mais sutil.

Representando graficamente de modo simplificado teríamos no exemplo (a)³:

‘Nós estamos utilizando o *Balabolka* hoje’ (a)



Em se tratando de palavras, expressões ou frases apositivas o aplicativo novamente se sai bem. Com uma frase relativamente curta, dotada de uma oração com valor apositivo, pode-se notar as pausas bem delimitadas no balisamento feito pelas vírgulas:

‘O *Balabolka*, que é um programa de fácil utilização, mostra-se bastante útil a diversas pessoas.’ (b)

Em se tratando de enumeração, ou seja, elementos separados por vírgula seguidos pela conjunção ‘e’ antes do último item, as pausas, volume e tonalidade também são satisfatórios:

‘O *Balabolka* reproduz as pausas, o tom, o volume e as sílabas tônicas.’ (c)

Um fragmento desse mesmo artigo, também dotado de frases com características apositivas foi reproduzido de modo bastante satisfatório, tanto usando

² No cotidiano, em se tratando de som, as pessoas confundem **altura** com **volume**. Independentemente das nomenclaturas utilizadas pelos diferentes teóricos, é válido lembrar que **altura** está relacionada ao tom, ou seja, a frequência das vibrações das cordas vocais perceptível quase que somente quando da pronúncia de vogais. O **volume** diz respeito à pressão sonora: fala normal, sussurrada, aos gritos, vociferada entre outras. Borba (1991) prefere o termo **intensidade** a **volume** e Lopes (1999) utiliza-se do conceito de **tonalidade** a **altura**.

³ Para cada um dos exemplos (a), (b), (c), Quadro 1 e Quadro 2 há um arquivo de áudio salvo pelos recursos do próprio *Balabolka* disponível para consulta. Os endereços eletrônicos estão no **Anexo** deste artigo. Para ouvi-los a partir do **Dropbox**, basta clicar no canto superior direito em ‘download’, depois ‘direct download’ e repetir a operação se for necessário.

vírgulas quanto hífens. Note-se que, neste fragmento, diposto no Quadro2 há também itens enumerados como em (c):

Um usuário comum, interessado nas vantagens de se ter alguém - ou alguma coisa - lendo o texto para si certamente verá muitas vantagens no <i>Balabolka</i> . Ele pode – bastando para isso alguns pequenos, fáceis e rápidos ajustes – falar mais lentamente, em um tom mais alto, com mais ou menos volume e não vai reclamar que está cansado ou que vai deixar o resto pra amanhã - como fazem a mãe, o pai ou os avós que leem estórias para as crianças.	hífens por vírgulas
Um usuário comum, interessado nas vantagens de se ter alguém, ou alguma coisa, lendo o texto para si certamente verá muitas vantagens no <i>Balabolka</i> . Ele pode, bastando para isso alguns pequenos, fáceis e rápidos ajustes, falar mais lentamente, em um tom mais alto, com mais ou menos volume e não vai reclamar que está cansado ou que vai deixar o resto pra amanhã, como fazem a mãe, o pai ou os avós que leem estórias para as crianças.	vírgulas por hífens

Quadro 1

As perguntas, no entanto, deixam bastante a desejar. Por exigirem muito mais nuances da prosódia, estas não são reproduzidas da forma como utilizamos no cotidiano ou como imaginamos na fala de um personagem literário, por exemplo. Isso pode ser melhor visualizado analisando-se o Quadro 2 a seguir e esse quadro baseia-se em exemplos encontráveis em Lopes (1999) e Cagliari & Cagliari (2001, in MUSSALIM; BENTES, 2001).

<u>Ele virá aqui hoje.</u>	quem	AFIRMAÇÃO
<u>Ele virá <u>aqui</u> hoje.</u>	onde	
<u>Ele virá aqui <u>hoje</u>.</u>	quando	
<u>Ele virá aqui hoje?</u>	quem	PERGUNTA
<u>Ele virá <u>aqui</u> hoje?</u>	onde	
<u>Ele virá aqui <u>hoje</u>?</u>	quando	

Quadro 2

A ênfase individual em cada uma das palavras sublinhadas pode mudar completamente a afirmação ou a pergunta e isso o *Balabolka* não consegue fazer.

É importante ressaltar, no entanto, que a complexidade envolvida no processo de falar cada uma das frases do Quadro 2 é bastante grande e nos faz pensar

no quanto tempo cada um de nós demora para ter destreza linguística suficiente a ponto de dominá-la. Veja-se, por exemplo que crianças até determinadas idades podem não distinguir as nuances como estas apresentadas.

Evidentemente, para reproduzir a maior parte das possibilidades prosódicas utilizadas no cotidiano por falantes do português do Brasil ele teria de possuir um banco de dados muito maior e o computador, onde ele estivesse instalado, grande poder de processamento.

Isso se dá, resumidamente porque, como foi dito anteriormente, o *Balabolka* enquadra-se como aplicativo de *síntese de voz* e, para tanto, utiliza-se de partes gravadas da voz humana para formar as palavras que pronuncia: quanto mais nuances prosódicas, mais partes devem ser gravadas e gerenciadas pelo aplicativo.

4 Sobre as realizações de fala e o registro

O processo de montagem de palavras do *Balabolka* é artificial, ainda que procure reproduzir com a maior presteza possível cada um dos fonemas da língua portuguesa. Após ouvir vários textos a partir dele, começamos a perceber os diferentes graus de artificialidade na cadeia da fala. Fosse uma criança, bastaria dar alguns exemplos e fazê-la repetir algumas vezes. Quanto ao *Balabolka*, a única maneira de corrigi-lo é aumentando seu banco de dados – uma tarefa que também envolve programadores.

As realizações de fala do *Balabolka* – se é que, para o caso de um aplicativo podemos falar em realizações de fala – podem nos remeter a um registro linguístico específico. O *Felipe* – uma das vozes masculinas em português do Brasil disponíveis – não parece ser do nordeste ou extremo sul do Brasil. Também não faz lembrar alguém de nativo de capitais como Cuiabá, Belo Horizonte ou Curitiba. Lembra sim, em uma primeira audição, um apresentador de jornal televisivo de abrangência nacional.

O cuidado em não denominar categoricamente os sons produzidos pelo aplicativo como *realização de fala* pode não se justificar se levarmos em consideração que a montagem feita por ele segue um algoritmo construído por falantes nativos – os programadores – e, portanto, tende a agradar aos ouvidos dos outros ouvintes que igualmente identificam-se com a mesma língua. Assim sendo, os sons, em última análise, são perceptivelmente artificiais.

Os sons do aplicativo, no entanto, como dito há pouco, podem mesmo nos remeter a um registro linguístico específico. Muito do que se encontra em termos de realizações da fala em programas televisivos de grande abrangência também dão essa impressão. Basta, no cotidiano, alguém ter a voz um pouco mais empostada, pronúncia mais apurada e uma certa correção ao colocar pronomes e conjugar verbos para virar chacota de outros colegas por parecer-se com apresentador de telejornal, ator de teatro (novela, cinema) ou narrador futebolístico. Isso ocorre nesses meios porque – entre outras coisas – a fala é sempre mais tensa (BORBA, 1991).

No cotidiano, porém, em que ocorre a fala menos tensa ou frouxa (BORBA, 1991) isso pode soar um tanto artificial (CAMARA JR, 2006; 2004), lembrando mesmo as pronúncias ensaiadas (TV, teatro, cinema), estilísticas (narrações) e didáticas (docentes de ensino fundamental), e é o que ocorre com o *Felipe*.

Resta responder porque então o *Felipe* e os apresentadores de Telejornal (entre outros, como colocado) não só soam artificiais comparados ao uso linguístico cotidiano como também notoriamente não parecem ter ‘origem’ sulista ou nordestina.

Historicamente sabemos que todas as regiões de maior prestígio sócio-político-cultural exercem grande influência sobre as outras menos privilegiadas, em qualquer continente ou país. Em uma importante capital de determinado país, não só a língua ali falada como o registro linguístico em que se manifesta passa a ter certo privilégio em relação à de outras cidades mais pobres ou menos influentes politicamente. Para o caso do português do Brasil, o padrão falado, além de atender a muitos dos preceitos ditados pelas gramáticas, fundamenta-se a partir do padrão utilizado pelas classes cultas que se concentram nessas capitais (BORBA, 1991; CAMACHO, 2001; LOPES, 1999; SILVA, 1999).

O registro encontrado no eixo Rio-São Paulo parece há muito tempo influenciar o modo como as maiores mídias operam com uma espécie de padronização dialetal, provavelmente por há muito serem tidas como grandes centros irradiadores de cultura (BORBA, 1991). Basta verificar o quanto é raro – ou quase impossível, para sermos mais francos e empíricos – ouvirmos um repórter, ator ou apresentador dos grandes canais de TV utilizando um ‘erre’ retroflexo quando do exercício de sua função. Não fica, portanto, difícil de verificar o motivo pelo qual o *Felipe* pode fazer lembrar o Bonner, o Heródoto ou o Cid⁴.

O processo de melhoramento de um aplicativo como este, portanto, não se restringe apenas a fazê-lo funcionar nas diferentes versões dos sistemas operacionais mais conhecidos (Windows, Linux ou OS). Além das diferentes plataformas (sistemas operacionais) devem também operar nas configurações dos computadores mais modernos e ainda atender aos quesitos de usabilidade e ambiência amigável. Atendidas todas essas necessidades, resta torná-lo mais convincente aos ouvidos.

O *Felipe*, que não é a única voz disponível – há a *Juliana* e o *Alexandre*, muito inferiores em qualidade – já é uma evolução: a voz é mais empostada, a montagem é mais próxima à da cadeia da fala, a qualidade do som é superior. Para melhorar, lembrando que outros aplicativos proprietários já são superiores, a nova voz teria de ser menos susceptível a críticas, ou seja, as análises prosódicas e fonético/fonológicas precisam apontar menos discrepâncias em relação a um locutor humano, independente da região à qual ele pertence.

Para tanto, apresentamos a seguir mais uma breve análise, desta vez, voltada a alguns sons do português do Brasil.

⁴ William Bonner, Heródoto Barbeiro e Cid Moreira, entre outros, estão entre os mais conhecidos apresentadores de telejornais do Brasil.

5 Enfim, alguns dos fonemas

Há muitos fonemas que poderiam ser analisados no *Balabolka*, porém, o espaço destinado para esse artigo não permitiria. Começemos, portanto, com os sons do ‘erre’, que se realiza de diversas maneiras em uma mesma palavra e de modo diverso nas regiões do Brasil.

Um dos motivos para a escolha do ‘erre’ é que, no Brasil, ainda que tenha fonologicamente falando poucos valores distintivos se comparados às várias possibilidades de realização em termos fonéticos, constitui muitas vezes motivo para preconceito linguístico, principalmente quando se trata do contraste capital/interior.

Para as transcrições aqui realizadas, foi feito o uso da fonte SILDoulos IPA93, disponível gratuitamente na página do *Summer Institute of Linguistics - SIL International* (2012) e em vários sites relacionados às disciplinas de Fonética, Fonologia, Sociolinguística, Geografia Linguística, Dialectologia entre outras.

As três posições do ‘erre’ mais analisadas e encontráveis em palavras do português brasileiro são: começo, meio e fim (SILVA, 1999; BORBA, 1991; CAGLIARI & CAGLIARI, 2001; AGUILERA, 1990; CALLOU e LEITE, 2001).

Em meio de palavra, o *Felipe* parece utilizar-se do tepe, como em quase todo o Brasil. Palavras como arara, marajá, prata, graxa, brava, cara, barata, parada (SILVA, 1999, p. 48) e outras como barato, carango, caro, caroteno, maracujá já servem para verificar qual é o fonema e seu ponto de articulação⁵. Nem sempre o tepe tem boa qualidade e isso é verificável quando mantém algumas vizinhanças. A análise sistemática do problema não será feita aqui primeiramente por questão de espaço, depois por não se tratar exatamente de ponto de articulação bucal, mas do modo como os sons foram concatenados.

Em começo de palavra, o som é nitidamente velar [x] ou glotal [h] – ainda que, evidentemente, esteja aberto a discussões -, independente da vogal que o segue. As palavras rata, rapaz, rama, rala (SILVA, 1999, p. 49) e outras como rato, remo, rede, roda, rima, runa foram utilizadas como exemplo.

Em final de palavra, algumas considerações extras precisam ser feitas. Ainda que o ponto de articulação seja claramente alveolar, como no tepe, há uma pequena fricção, muito utilizado pelos apresentadores de Telejornal. O tepe realiza-se e é seguido por uma fricção criada pela passagem do ar entre a língua e a região alveolar. Está mais próxima de uma fricativa lateral, tal como pode ser verificado na tabela do alfabeto internacional de fonética (SILVA, 1999, p. 41) ou em comentário feito por Borba (1991, p. 121). Essa realização, no entanto, só ocorre quando a palavra é pronunciada separadamente. Quando em contexto, momento em que o ‘erre’ mantém vizinhança com outros fonemas, a realização é diferente.

⁵ Para todos esses exemplos também há um arquivo de áudio salvo pelos recursos do próprio *Balabolka* disponível para consulta. Os endereços eletrônicos estão no Anexo deste artigo.

A palavra ‘mar’, por exemplo, quando pronunciada em separado realiza-se [maɫ], tal como descrito anteriormente como uma fricativa lateral. Essa mesma palavra, quando pronunciada em contexto como na frase ‘o mar está calmo’, manifesta-se com um tepe propriamente dito, ou seja, [maɾ]. Esse detalhe não nos dá ainda margem para afirmar que o locutor humano utilizado na coleta do banco de sons para o *Felipe* seja paulistano, por exemplo. Primeiro porque, ainda que a maioria dos paulistanos natos façam notoriamente o uso do tepe em final de palavras como [maɾ], não realizam na fala cotidiana [maɫ], com fricção. Depois porque, mesmo no oeste paulista, onde ‘mar’ realiza-se [maɾ], sua realização em contexto como ‘o mar está calmo’ torna-se também [maɾ] ou, em transcrição completa, [umaristakawmɔ].

De acordo com Silva (1999), os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontram. Trata-se, portanto, da primeira premissa que deve ser levada em consideração quando se trata de transcrição fonética. Palavras como *desdém* ou *vesga* são também bons exemplos para isso: [dezdeɪ] e não [desdeɪ].

A propósito, o *Felipe* faz uma boa distinção também destes tipos de visinhança fônica, ou seja, no interior de uma mesma palavra. Nas frases ‘Ele não comia **desde** ontem’ e ‘Ele não comia **deste** ontem’, as palavras *desde* e *deste* realizam-se de modos diferentes bem ao gosto dos ouvidos de falantes nativos de língua portuguesa do Brasil. O aplicativo gerencia adequadamente o fato de, no primeiro caso, a fricativa [s] avizinhar-se da oclusiva **vozeada** [d] e ter de ser realizada também com vozeamento em [z]. Da mesma maneira faz a adequação quando a mesma fricativa [s] avizinha-se da oclusiva **desvozeada** [t], mantendo a igualmente desvozeada [s].

Note-se por essas diversificações de pronúncia dentro ou fora do contexto que o *Balabolka* de fato surpreende quanto à funcionalidade. Em programas como *Dosvox* ou *IBM Via Voice* isso funciona de modo um pouco diverso, como poderá ser verificado em outra oportunidade.

Muitos outros sons do *Felipe* no *Balabolka* podem ser comentados e discutidos. Quanto aos ditongos, por exemplo, o *Balabolka* deixa bastante a desejar. As vogais frouxas como [ɪ] e [ʊ], muito recorrentes em algumas palavras como *árdua*, *mágoa*, *tênue*, *côngrue* (SILVA, 1999) são pronunciadas separadamente e soam muito artificiais - a qualquer ouvido.

6 Considerações finais

A *síntese de voz*, ainda que tenha evoluído muito, não passa despercebida aos linguistas de modo geral. Há vários relatos curiosos do dia-a-dia em que, por exemplo, algumas pessoas chegam ao ponto de dizer obrigado ao ‘robô’ que fala do

outro lado da linha. Isso ocorre porque a URA, ou Unidade de Resposta Audível⁶, um dos recursos muito comuns na telefonia mundial, opera com um sistema de *síntese de voz* muito mais apurado que o *Balabolka* entre outros. A explicação é simples: quanto mais próximo da pronúncia humana estiver a voz do computador, mais acentuam-se os conceitos de usabilidade e ambiente amigável. Em outras palavras, a irritação do cliente pode ser minimizada uma vez que ele consegue ao menos entender o que está sendo dito.

Nesse sentido, vale a pena avaliar o funcionamento do *Balabolka* - e outros como o *IBM via Voice* ou *Dosvox* em outras oportunidades - justamente para se ter um parâmetro mínimo de comparação, tendo em vista que comparar diretamente seu desempenho com o de um ser humano em termos de realização de fala é ainda um tanto desfuncional. O Hall 9000 de Kubrick ainda é ficção, mas as pesquisas estão evoluindo e nossa contribuição, ainda que pequena, certamente auxiliará na construção de dispositivos mais sofisticados e, de fato, úteis para o ser humano.

Referências

2001, UMA ODISSEIA no Espaço. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. Intérpretes: Keir Dullea, Gary Lockwood, William Sylvester, Douglas Rain e outros. Roteiro: Stanley Kubrick e **Arthur C. Clarke**. Música: **Johann Strauss II** e **Richard Strauss**. 1968. Califórnia.

AGUILERA, V. A. *Atlas Linguístico do Paraná*. 1990. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis. 1990. 2v.

ALKMIM, Tânia. *Sociolinguística* (parte I) in MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística I: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

BALABOLKA. Disponível em: <<http://www.cross-plus-a.com/br/balabolka.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolinguística* (parte II) in MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística I: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

⁶ Um dos sistemas que opera com a URA no Brasil é o Asterisk que, em tempo oportuno, merece também atenção dos linguistas.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica Portuguesa*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 2006.

DAMASCENO, Eduardo Filgueiras. *Avaliação das bibliotecas de reconhecimento e síntese de fala em ambientes virtuais*. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM. Marília, 2006. Disponível em: <http://www.fundanet.br/servico/aplicativos/mestrado_dir/dissertacoes/Avalia%E7%E3o_da_s_bibliotecas_de_reconhecimento_e_s%E9ntese_de_f_52_pt.pdf>. Acesso em 12 fev. 2012.

DAMASCENO, Eduardo Filgueiras; PEREIRA, Tatiane Valau, BREGA, José Remo Ferreira. *Implementação de serviços de voz em ambientes virtuais*. Artigo. Disponível em: <<http://www.dcc.ufla.br/infocomp/artigos/v4.3/art09.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2012.

HUGO, Marcel. *Uma interface de reconhecimento de voz para o sistema de gerenciamento de central de informação de fretes*. 1995. 60 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Estadual de Santa Catarina. 1996. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS0413-D.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2012.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística I: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2001a.

MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística II: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2001b.

OS JETSONS (The Jetsons). Série de desenho animado. Direção: William Hanna e Joseph Barbera. Produção: William Hanna e Joseph Barbera. Estados Unidos. 1962.

SIL INTERNATIONAL. Disponível em: <<http://www.sil.org/>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

SILVA, Thais Cristófar. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1999.

TEVAH, Rafael Teruszkin. *Implementação de um sistema de reconhecimento de fala contínua com amplo vocabulário para o português brasileiro*. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.pee.ufrj.br/teses/textocompleto/2006053001.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2012.

YNOGUTI, Carlos Alberto. *Reconhecimento de Fala Contínua Usando Modelos Ocultos de Markov*. 1999. 138 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Unicamp. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.decom.fee.unicamp.br/lpdf/teses_pdf/Tese-Doutorado-Carlos_Alberto_Ynoguti.pdf>. Acesso em 16 mar. 2012.

Anexo

Endereços eletrônicos dos arquivos de áudio

I- ‘Nós estamos utilizando o Balabolka hoje’:

<https://www.dropbox.com/s/0kn3zpixhmljcmv/n%C3%B3s%20estamos.wav?m>

II- ‘O *Balabolka*, que é um programa de fácil utilização, mostra-se bastante útil a diversas pessoas’:

<https://www.dropbox.com/s/0p0vrcbtai65fts/o%20Balabolka.wav?m>

III- ‘Um usuário comum (...)’:

<https://www.dropbox.com/s/5fnzticqivxte1t/um%20usu%C3%A1rio%20comum.wav?m>

IV- ‘Ele virá aqui hoje’:

<https://www.dropbox.com/s/uuoagk7vxjci5kx/Ele%20vir%C3%A1%20aqui%20hoje%20%282x%29.wav?m>

V- Arara (...):

<https://www.dropbox.com/s/bv0wcrub0ugr1i7/arara.wav?m>

VI- Barato (...):

<https://www.dropbox.com/s/urnb6rigtyv1o3z/barato.wav?m>

VII- Rata (...):

<https://www.dropbox.com/s/xdrx8zp3yyhevu3/rata.wav?m>

VIII- Celular (...):

<https://www.dropbox.com/s/66hwy9s5bgs8sf4/celular.wav?m>

VIII- ‘O mar está calmo’:

[https://www.dropbox.com/s/yavjpdumzorzqim/o%20mar%20est%C3%A1%20calmo.wav?](https://www.dropbox.com/s/yavjpdumzorzqim/o%20mar%20est%C3%A1%20calmo.wav?m)
m

Recebido em 15 de novembro de 2012.

EDIO ROBERTO MANFIO

Aluno especial em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente das Fatecs de Presidente Prudente e Ourinhos. E-mail: edio@femanet.com.br.

Marcadores de pessoa, acessibilidade cognitiva e coesão textual

Person markers, cognitive accessibility and cohesion

*Eduardo Penhavel**

**Universidade Federal de Viçosa*

Resumo: O presente trabalho apresenta uma breve análise tipológica das funções coesivas das formas de pessoa, a partir da análise que Siewierska (2004) faz do papel dessas formas no processo de marcação de acessibilidade cognitiva. Ou seja, trata-se de identificar as funções coesivas das formas de pessoa em diferentes línguas, partindo das ocorrências que a autora analisa em termos da marcação de acessibilidade cognitiva. Nesse sentido, o trabalho procura mostrar que duas funções principais podem ser distinguidas: (i) o uso remissivo das formas de pessoa, constituindo cadeias referencias e propiciando coesão referencial ao discurso; (ii) o uso contrastivo entre diferentes formas de pessoa e entre essas e outras formas referenciais, propiciando a marcação de diferentes unidades textuais e, assim, a coesão sequencial do discurso.

Palavras-chave: Marcadores de pessoa. Acessibilidade cognitiva. Coesão textual.

Abstract: This paper presents a brief typological analysis of the cohesive functions of person markers, based on the analysis provided by Siewierska (2004) on the role of these forms in the process of cognitive accessibility marking. In other words, this paper tries to identify the cohesive functions presented by person forms in different languages, taking into account examples analyzed by that author in terms of cognitive accessibility marking. To this respect, it is demonstrated that two main functions can be distinguished: first, the anaphoric use of person forms to build up referential chains and provide referential cohesion; secondly, the contrastive use of person forms and other referential forms to differentiate text units and create sequential cohesion.

Keywords: Person markers. Cognitive accessibility. Cohesion.

Considerações iniciais

Siewierska (2004) procede a um estudo tipológico exaustivo da categoria de pessoa, analisando, dentre outras questões, a *função das formas de pessoa*. A autora salienta que tal análise pode ser realizada sob diversas perspectivas teóricas, dentre as quais seleciona, para seu trabalho, a chamada análise discursivo-cognitiva (*cognitive discourse analysis*). De acordo com essa abordagem, a função primária (embora não única) das formas de pessoa é a *marcação de acessibilidade cognitiva alta* de um referente discursivo. Tal perspectiva se volta, especificamente, para a análise da correlação entre a codificação morfossintática das formas de pessoa e o grau de acessibilidade cognitiva dos referentes discursivos a que essas formas remetem.

A identificação dessa função dos marcadores de pessoa, por outro lado, evidencia uma outra função dessas formas, estreitamente relacionada à marcação de acessibilidade: a função de *coesão textual*, em especial, de coesão referencial, isto é, a criação de cadeias referenciais que remetem a um referente anteriormente introduzido no discurso.

Pode-se considerar que a marcação de acessibilidade e o estabelecimento da coesão textual constituem funções complementares. A progressão textual, segundo postula Koch (1989, 2002, 2004), envolve, dentre outros mecanismos, a construção de segmentos textuais centrados em torno de um determinado tema, ou assunto. Esses segmentos textuais podem ser, genericamente, chamados de “tópicos discursivos”. A construção de um tópico discursivo compreende (além de outras formas de organização) a introdução de um referente, no início do segmento tópico, que vai sendo retomado por diferentes expressões ao longo do segmento (dentre as quais, marcadores de pessoa), o que cria uma *cadeia referencial*, a qual contribui para estabelecer a unidade e a continuidade temática do segmento tópico. Portanto, a introdução de uma forma de pessoa (quando remissiva a um referente anteriormente mencionado) e de demais expressões referenciais é usada a serviço da tarefa do falante de dar progressão ao texto; e a partir disso (ou paralelamente a isso) a escolha entre uma das formas de pessoa ou uma outra expressão referencial qualquer (um grupo nominal definido por exemplo) é que dependerá, dentre outros fatores, do grau de acessibilidade cognitiva do referente discursivo em questão.

Considerando tal relação entre marcação de acessibilidade cognitiva e coesão referencial, o objetivo do presente trabalho é esboçar uma breve análise tipológica das diferentes funções coesivas das formas de pessoa, a partir da análise que Siewierska (2004) faz do papel dessas formas no processo de marcação de acessibilidade cognitiva. Ou seja, trata-se de identificar as funções coesivas das formas de pessoa em diferentes línguas, partindo das ocorrências que a autora analisa em termos da marcação de acessibilidade cognitiva.

Trata-se de uma análise que parece encontrar justificativa e relevância principalmente pela escassez de trabalhos de natureza *tipológica* sobre *fenômenos textuais* (como a coesão). Além disso, a análise explícita, e permite refletir sobre, a

proximidade entre a abordagem da análise discursivo-cognitiva, adotada por Siewierska (2004) em estudo de orientação essencialmente gramatical, e a perspectiva sociocognitivista, amplamente desenvolvida no interior da Linguística Textual atualmente.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: a seção 1 apresenta (i) uma síntese da perspectiva da análise discursivo-cognitiva e do modo como aborda a acessibilidade de referentes discursivos e (ii) um esboço da noção de coesão textual e da concepção sociocognitivista desenvolvidas no âmbito da Linguística Textual; a seção 2 constitui a análise da função coesiva das formas de pessoa analisadas por Siewierska (*op. cit.*) em termos de marcação de acessibilidade; e a seção 3 reúne algumas considerações finais.

1 Acessibilidade cognitiva e coesão textual

1.1 Acessibilidade do referente e a abordagem discursivo-cognitiva

Conforme explica Siewierska (2004, p. 174), de acordo com a abordagem da análise discursivo-cognitiva, os marcadores de pessoa constituem “procedimentos de gerenciamento de modelos discursivos”, usados pelos falantes e ouvintes para ajustar ou manter o nível de acessibilidade dos referentes nos modelos mentais acionados no discurso. A referência, nessa abordagem, é concebida não como uma relação entre uma expressão linguística e um elemento do contexto de fala (referência dêitica) ou do contexto discursivo (referência anafórica), mas como uma relação entre uma expressão linguística e a representação mental do referente evocada por essa expressão na mente do ouvinte (como veremos, trata-se, pois, de uma concepção que, num certo sentido, aproxima-se da perspectiva sociocognitivista praticada atualmente em Linguística Textual).

A codificação morfossintática da expressão de um dado referente deve indicar ao ouvinte em que lugar, no seu modelo de discurso, provavelmente se encontra a representação mental do referente em questão: uma codificação mínima indica que o referente pode ser facilmente acessado no modelo mental em uso, no momento, por falante e ouvinte; já uma codificação mais elaborada indica que o ouvinte deve ir mais fundo em seu modelo de discurso para localizar o referente em questão, ou mesmo deve construir uma representação mental desse referente em seu modelo de discurso. Assim, como observa Siewierska (2004), dado o conteúdo semântico mínimo e a forma fonológica atenuada, a função primária dos marcadores de pessoa é indicar nível alto de acessibilidade cognitiva de um referente discursivo.

Nesse contexto, segundo Ariel (1990 apud SIEWIERSKA, 2004), a acessibilidade de um referente depende de dois fatores: saliência da entidade e unidade. A saliência da entidade envolve a saliência inerente (o conhecimento de mundo dos interlocutores) e a saliência discursiva (que envolve principalmente a frequência e a proximidade temporal com que o referente foi mencionado e o cálculo da competição com outros referentes também já mencionados). Ariel apresenta os

principais fatores determinando a saliência de entidade em uma série de hierarquias, dentre as quais, as seguintes: (i) falante > ouvinte > não-participante (terceira pessoa); (ii) tópico > não-tópico; (iii) sujeito gramatical > não-sujeito; (iv) referência repetida > algumas referências anteriores > primeira menção. O segundo fator de acessibilidade, a unidade, envolve a distância e o nível de coesão entre as unidades contendo as expressões referenciais do referente discursivo em questão. A distância implica analisar se os referentes estão encaixados na mesma oração, sentença, parágrafo ou numa unidade maior; o nível de coesão se refere à coesão global do discurso, em particular à continuidade temporal, espacial ou acional entre as sentenças em que os referentes estão encaixados (SIEWIERSKA, p. 175).

A relação entre a acessibilidade cognitiva e a codificação morfossintática dos referentes discursivos é vista de forma um pouco diferente por diferentes autores que trabalham com a abordagem discursivo-cognitiva. Ariel (1996, p. 21) concebe uma relação biunívoca entre acessibilidade cognitiva e codificação morfossintática. A autora postula tal relação na hierarquia transcrita abaixo, em que o grau de acessibilidade decresce da esquerda para a direita.

(1) Escala de marcação de acessibilidade

zero < reflexivos < marcadores de concordância < pronomes clíticos < pronomes átonos < pronomes tônicos < pronomes tônicos + gesto < demonstrativos proximais (+SN) < demonstrativos distais (+SN) < demonstrativos proximais (+SN) + modificador demonstrativos distais (+SN) + modificador < primeiro nome < último nome < descrição definida curta < descrição definida longa < nome completo < nome completo + modificador.

Por outro lado, Gundel *et al.* (1993, 2000 apud SIEWIERSKA, 2004) não veem a relação entre acessibilidade e codificação morfossintática como uma relação biunívoca. Gundel (1996, p. 144) analisa os níveis de acessibilidade de acordo com seis estatutos cognitivos implicacionalmente relacionados na hierarquia de dadidade abaixo.

(2) Hierarquia de dadidade

			unicamente		tipo
em foco	ativado	familiar	identificável	referencial	identificável
{ <i>ele</i> }	<i>esse</i>	{ <i>aquele</i> N}	{ <i>o</i> N}	{ <i>esse</i> N indefinido}	{ <i>um</i> N}
	{ <i>esse</i> N}				

Os estatutos cognitivos na hierarquia transcrita em (2) são postulados por Gundel *et al.* (1993, 2000 apud SIEWIERSKA, 2004) como implicacionalmente relacionados, de modo que cada um da esquerda inclui todos os outros estatutos menores, mas não vice-versa. Desse modo, as formas de codificação morfossintática

associadas aos níveis menores de acessibilidade são acessíveis para a codificação de níveis de acessibilidade mais alta. Ou seja, diferentemente do que prevê Ariel (1996), Gundel *et al.* admitem que um dado nível de acessibilidade pode ser codificado por marcadores associados a esse próprio nível de acessibilidade, bem como por todas as formas de codificação à sua direita na escala de marcação de acessibilidade.

Siewierska (2004) salienta que, na concepção de Gundel *et al.* (1993, 2000 apud SIEWIERSKA, 2004), em que não se verifica uma relação biunívoca entre nível de acessibilidade e codificação morfossintática, a associação entre um nível de acessibilidade e uma determinada forma de codificação se deve a princípios pragmáticos gerais que regem o processamento da linguagem, em particular às duas Máximas de Quantidade de Grice. Além disso, destaca a autora, tal concepção, ao contrário da de Ariel (1996), admite que outros fatores, além da acessibilidade, também atuam na determinação da codificação dos referentes discursivos.

1.2 A coesão textual e a abordagem sociocognitiva em Linguística Textual

O fenômeno da coesão textual é normalmente descrito, de acordo com Koch (2004), como a forma pela qual os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar uma tessitura, uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente. Partindo de Halliday e Hasan (1976), a maioria dos pesquisadores passou a classificar os recursos coesivos em dois grandes grupos, responsáveis pelos dois grandes movimentos de construção do texto: a *coesão referencial*, isto é, a remissão/referência a elementos anteriores (ou posteriores), e a *coesão sequencial*, realizada de forma a gerir a progressão textual.

A coesão sequencial, nos termos de Koch (2004), refere-se aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diferentes tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. Já a coesão referencial (ou “progressão referencial”) diz respeito principalmente à remissão a um referente discursivo anterior por meio de diferentes formas linguísticas, que criam cadeias referencias, responsáveis pela (re)categorização dos referentes.

Koch (1989, 2002, 2004) procede a um levantamento das principais formas remissivas em português, classificando-as, em termos gerais, em *formas remissivas não-referenciais* (*presas e livres*) e *formas remissivas referenciais*. As primeiras não fornecem ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão (concordância, por exemplo); já as segundas, além de fornecerem, em grande número de casos, instruções de concordância, contêm também instruções de sentido, ou seja, fazem referência a algo no mundo extralinguístico.

As *formas remissivas não-referenciais presas*, aquelas que acompanham um nome dentro de um grupo nominal, compreendem, basicamente, os artigos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e numerais, quando acompanhados de substantivos. As *formas não-referenciais livres* incluem, principalmente, os *pronomes pessoais de terceira pessoa* (de interesse particular para o presente trabalho) e os pronomes substantivos em geral (demonstrativos, possessivos etc.), bem como advérbios pronominais, expressões adverbiais e formas verbais remissivas. Por fim, as *formas remissivas referenciais* incluem, basicamente, *expressões nominais definidas* e *expressões nominais indefinidas*.

Koch (2004) desenvolve o estudo das estratégias de coesão sob uma perspectiva sociocognitivista. No âmbito dessa perspectiva, o principal pressuposto é o da referenciação como *atividade discursiva*, o que implica uma visão não-referencial da língua e da linguagem. A referência à realidade extralinguística de um referente discursivo não é preexistente ao ato de enunciação, não existe fora da linguagem, mas é construída no discurso, na situação de interação. Por isso, os referentes discursivos são tratados não em termos de *objetos-do-mundo*, mas de *objetos-de-discurso*, construídos, situacionalmente, pelas cadeias referenciais. Ou seja, a escolha entre diferentes mecanismos de remissão é decisivamente orientada pelo tipo de referência que se quer construir (é o que se verifica, claramente, na escolha entre anáfora zero, pronome ou expressões nominais definidas como *o presidente* ou *o ex-líder sindical* ou *o metalúrgico que adora uma cachaça* ou ainda *a maior esperança do país*, referindo-se ao ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva).

É nesse sentido que Koch (2004) afirma que, em última instância, a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. E, por extensão, sob essa perspectiva a autora defende que a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal consiste não propriamente em localizar um segmento linguístico (antecedente), ou um objeto específico do mundo, mas em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva dos interlocutores. Isso é o que aproxima tal perspectiva da abordagem da análise discursivo-cognitiva praticada por Ariel (1996), Gundel (1996), entre outros.

Dessa forma, como se pode ver, a perspectiva sociocognitivista, desenvolvida por Koch (2004), por exemplo, aproxima-se, de modo bastante estreito, da análise discursivo-cognitiva adotada por Ariel (1996), Gundel (1996), entre outros. Trata-se de duas perspectivas que podem fornecer um aparato teórico-metodológico apropriado para situar o estudo da função coesiva das formas de marcação de pessoa.

2 Funções coesivas dos marcadores de pessoa e acessibilidade

Siewierska (2004, p. 178) observa que “as circunstâncias que são mais propensas a induzir o uso de marcadores de pessoa de acessibilidade mais alta disponíveis em uma língua, inter-sentencialmente, são sequências de orações em que *o mesmo referente discursivo humano é continuamente tópico e também sujeito*” (grifos nossos). Ou seja, trata-se do uso das formas de pessoa na criação de cadeias referencias. Na verdade, o que se pode observar é o uso de formas de pessoa em associação a outros elementos pronominais (demonstrativos, por exemplo) e a expressões nominais para a construção de cadeias referencias, principalmente, e também para a marcação de diferentes unidades textuais. O exemplo seguinte ilustra uma cadeia referencial marcada por *flexão verbal*.

- (3) Kannada (SRIDHAR, 1990, p. 115-116, apud SIEWIERSKA, 2004, p. 178)
 MaNi nideisalu eSTo: **prayatnisida** tale me:lê musuku **eLedukoNDa**
 Mani sleep:INF very much try:PAST:3SGM head on cover pull:PAST:REFL:3SGM
 nidreya japa ma: **Dida.** laghu sangi:ta Ke:Lida
 sleep:GEN recitation do:PAST:3SGM light music listen to:PAST:3SGM

“Mani tentou muito dormir. (Ele) colocou o cobertor em sua cabeça. (Ele) repetiu a palavra ‘dormir’ como um mantra. (Ele) ouviu uma música leve.”¹

O exemplo em (4) ilustra uma situação diferente. A introdução de uma forma independente de terceira pessoa (*bejeti*), em oposição à flexão verbal de terceira pessoa do plural, marca uma mudança de tópico. Nesse caso, a introdução de um novo tópico, um procedimento ligado mais diretamente à coesão sequencial do texto, induz a mudança de um marcador de acessibilidade mais alta para um de acessibilidade mais baixa.

- (4) Udihe (NIKOLAEVA & TOLSKAYA, 2001, p. 755, apud SIEWIERSKA, 2004, p. 179)
 Gida bu-o:ni. E-si-n(i)-de ise loxo **Bejeti** loxo bu-o:-ti
 Spear give-PAST:3SG NEG-PAST-3SG-FOC see saber. **they** saber give-PAST-3PL
 “Ele deu(-lhes) uma lança. Ele não viu um sabre. Eles deram(-lhe) um sabre.”

Contextos em que há competição de referentes normalmente também induzem a introdução de marcadores de acessibilidade mais baixa para evitar possíveis ambiguidades referenciais. Em certos casos, essa estratégia não é suficiente

¹ Os significados das abreviaturas utilizadas nas glosas são apresentados em anexo.

para resolver ambiguidades potenciais, e um marcador de mudança de tópico é afixado a um pronome independente, como no exemplo abaixo.

- (5) Amharic (GASSER, 183, p. 132-3, apud SIEWIERSKA, 2004, p. 179)

[...] Ya-hotel askar mat't'a-nna saw
of-hotel servant come:SG(S/A):PAST-and person

indamm-i-fallig-aw naggar-aw **issu-m** ka-ingida
that-3SG(S/A)-want:NON:PAST-3SG(P) tell:PAST-3SG(P) **he-TOPIC/SHIFT** from-guest

marafiya bet ward-o taganann-a
resting room come=down-3SG(S/A) met:PAST3SG(S/A)

“Um empregado do hotel veio e disse que alguém o procurava. Ele desceu da sala de recepção e encontrou (a pessoa).”

Outra forma de resolver possíveis conflitos referenciais é o uso de um pronome demonstrativo ao invés de um marcador de terceira pessoa do singular. Em finlandês, o uso do demonstrativo *tama* é preferido em relação à forma de terceira pessoa *han* no caso de antecedentes não-sujeitos, como no exemplo em (6), ou de antecedentes expressos por sujeitos de orações subordinadas.

- (6) Finnish (KAISER, 2000, p. 20, 25-26, apud SIEWIERSKA, 2004, p. 180)

Lammio huusi Mielosta, já **tama** tuli sisaan lahetit kannoillaan
Lammio shouted for Mielonen and **this** came in messengers heels-on-his
“Lammio chamou Mielonene, e ele (DEM) entrou com os mensageiros na sua cola.”

Também o uso de expressões nominais, em vez de apenas uma forma de marcação de pessoa, pode ocorrer para resolver o conflito de referentes, como no exemplo abaixo, em que a expressão *KooDalu* (nora) é o elemento usado anaforicamente.

- (7) Telugu (SUBBARAO & MURTHY, 2000, p. 232, apud SIEWIERSKA, 2004, p. 180)

Attagaaru kooDali too maatlaaDindi **KooDalu**
Mother-in-law daughter-in-law with talked. **Daughter-in-law**

caalaa santooSa paDindi
very happy felt

“A sogra falou com (sua) nora. A nora partiu muito feliz.”

Já o exemplo seguinte ilustra a simultaneidade de duas cadeias referenciais que se estendem por um segmento textual mais extenso. Uma cadeia é constituída pela repetição da forma de marcação de pessoa *yi(si)* (com exceção da última

ocorrência de *yi* do exemplo), e a outra cadeia é constituída pela repetição da expressão *dawuba* (mais a última ocorrência de *yi*).

- (8) Gimira (BREEZE, 1986, p. 62-63, apud SIEWIERSKA, 2004, p. 182)

Mat⁴n³ gok⁴n³ “sa²-³k’an⁴ yi³i³ ham⁴ag³i⁵ at²n³ ag³us²n³ is³a³
 one day forest-LOC 3M-S going-CONT-3M reach-CONT-when-FOC

daw³u⁴ **ba³i³** surk²ns⁴i⁵ yist⁴n³ bek³a⁴a². **Daw³u⁴** **ba³us²i³**
 antelope old-s sleep-PERF-3M be-PAST-DS saw-NARR antelope old-DET-S

surk²ns⁴i⁵ yist⁴n³ ba³bek³us²am, “yink²a² **daw³u⁴** **ba³a²**
 sleep-PERF-3M be:PAST-DS saw-when there-NPMK antelope old-NPMK REFL:3

has²is³ tan³a³ ut¹a⁴ yi⁵ wot³a⁴ ... yi⁵ag³a² bet³is³ ta³
 DET I-S seize-1 3M kill-1 3M-GEN skin-o 1

gic⁴ns³u²e³” mak²i⁵ us²am⁴ dont²i⁵ **daw³u⁴** **ba⁴us²is³** ban³a³
 wear-FUT-I-FIN say-3M then get up-3M antelope old-DET-o REFL:3

wot³ns³u²e³ mak²i⁵ba³ ba³ hank³a⁴ nas⁴a² yink²a²
 kill-FUT-3M-FIN say-3M REFL:3 go-REFL:3 man-NPMK there-NPMK

daw³u⁴ **ba³us²is³** ut¹ie³ yi³ mak²ag³us²n³ **daw²u⁴** **ba³a²**
 antelope old-DET-o seize-JUS 3M say-CONT-when antelope old-NPMK

us²i³... at²i⁵ yi⁵ ut¹iban¹e³ yi³ mak²ag³us²n³ pyaz¹ns⁴i⁵
 DET-S reach-3M 3m size-REFL:3JUS 3m say-CONT-when trip-PERF-3m

dont²i⁵ sic³a⁵a² nas⁴i³ ...
 get up-3M left-NARR man-s

“Um dia, quando ele chegou na floresta, ele viu um velho antílope dormindo. O velho antílope, quando ele o viu dormindo “Esse velho antílope aqui eu pegarei e matarei, eu tirarei sua pele”, ele disse, e então disse ele que mataria o velho antílope. Como ele estava pensando em pegar aquele velho antílope lá, o velho antílope veio. Quando ele foi pegá-lo, ele correu e desapareceu... O homem”

Ao analisar o exemplo acima, Siewierska (2004) destaca que, em Gimira, marcadores de pessoa são usados para participantes ativos principais, enquanto participantes secundários que são essencialmente passivos são retomados por expressões nominais (que marcam acessibilidade mais baixa do que as formas de pessoa). É exatamente o que se verifica no exemplo em (8). O marcador de pessoal *yi* é usado para referir-se ao personagem ativo (o homem que pretende capturar o antílope), enquanto a expressão *dawuba* é repetidamente usada para referir-se ao personagem passivo (no caso, o antílope alvo do homem). É interessante observar que, mais ao final do trecho transcrito da narrativa, quando o velho antílope torna-se personagem ativo, ele é retomado por uma forma de marcação de pessoa, justamente

o item *yi*; já quando “o homem” é reintroduzido, é retomado por uma expressão nominal (*nasi*).

Sendo assim, a autora salienta que, em Gimira, atividade *versus* passividade dos referentes discursivos constitui outro parâmetro de acessibilidade relativamente à codificação dos referentes. Já em termos de função coesiva, pode-se observar que, em (8), o uso alternado de um marcador de pessoa e de uma expressão nominal contribui para garantir a continuidade tópica (a coesão referencial) e, com isso, a progressão textual.

Uma forma particular de coesão referencial por meio de marcadores de pessoa é o uso, em algumas línguas, dos chamados *pronomes logofóricos*. Trata-se de pronomes também com função anafórica, que podem constituir cadeias referenciais, mas que remetem, especificamente, na definição de Clements (1975, p. 141, apud CULY, 1997, p. 845), à “pessoa cuja fala, pensamentos ou sentimentos são relatados ou refletidos em um dado contexto linguístico”. Para Culy, tais pronomes têm a função principal de marcar discurso indireto e a função secundária de exprimir ponto de vista. Os exemplos abaixo comparam a função de pronomes pessoais e logofóricos.

(9) Ewe (CLEMETS, 1975, p. 142, apud CULY, 1997, p. 845)

- a. Kofi_i be **yè**-dzo
Kofi say **LOG**-leave
“Kofi_i disse que ele_i partiu.”
- b. Kofi_i be **e_k**-dzo
Kofi say **3sg**-leave
“Kofi_i disse que ele/ela_k partiu.”

Em (9a), a anáfora de terceira pessoa do singular refere-se a uma pessoa cuja fala é relatada (no caso, *Kofi*), e, por isso, é usado o pronome logofórico *yè*, que, como se pode ver, é correferente com *Kofi*. Já em (9b), a anáfora de terceira pessoa refere-se não à pessoa cuja fala é relatada (*Kofi*), mas a outra pessoa. Por isso, é usado o pronome de terceira pessoa *e*, o qual, como pode ser visto, não é correferente com *Kofi*. O que se vê aí, portanto, são duas formas distintas de coesão referencial, complementares entre si.

Siewierska (2004) observa que, embora alguns autores considerem que uma redução na coesão entre orações implica uma redução no nível de acessibilidade dos referentes, essa relação não ocorre sempre necessariamente. Sob a perspectiva de Gundel (1996), por exemplo, uma redução de coesão pode induzir o uso de um marcador de acessibilidade mais baixo, não porque implica uma redução de acessibilidade, mas simplesmente pela própria redução de coesão. É o que se pode observar no exemplo em (10), em que o uso de um marcador de pessoa independente, em vez de um dependente, deve-se à suspensão da ação, na quarta oração, e à mudança na continuidade temporal na quinta oração, quando o falante passa do passado para o presente. Em termos de coesão textual, é interessante

observar que a alternância nas formas de pessoa reflete a organização do texto em partes funcionalmente diferentes entre si, cuja articulação garante a progressão textual.

(10) Polish (SIEWIERSKA, 2004, p. 184)

[Quando você matou aula pela primeira vez, com quem, onde e por quê?]

O na takie pyania sie nie odpowiad, o nie, zé tak powiem
oh on such questions REFL not answer, oh no that so say:1SG

bylam, ale nie pamietam kiedy ja bylam, ja bylam grzecznym
was:1SG but not remember:1SG when I was:1SG I was:1SG good

dzieckiem. Ja na wagarach ostatnio to jestem prawie co drugi
child I on truant recently this am:1SG nearly every second

dzinn, na takich legalnych ze awolnieniem.
day, on such legal with permission.

“Oh, ninguém respondeu essa questão, ninguém. [Na verdade] (eu) direi que eu matei (aula) mas (eu) não lembro quando. Eu era, eu era uma boa criança. Recentemente eu mato aula virtualmente todo segundo dia, mas de modo legal, com permissão.”

Por fim, uma última situação que merece ser mencionada aqui (mesmo que apenas brevemente) e que parece poder ser tratada também em termos de função coesiva refere-se ao fenômeno da *concordância anafórica*, postulado por alguns autores, em particular por Bresnan e Mchombo (1987), em oposição à concordância gramatical. Em termos gerais, a concordância gramatical é a verificada entre o verbo e seus constituintes argumentais Sujeito e Objeto, enquanto a concordância anafórica verifica-se entre um pronome morfológicamente preso, incorporado à morfologia verbal, e um *tópico discursivo*. Os autores analisam a relação entre esses dois fenômenos com base no parâmetro de localidade, que se refere à proximidade entre os elementos que concordam entre si dentro da estrutura da oração: uma relação de concordância local é a estabelecida entre elementos dentro de uma oração simples, e a concordância não-local é a que pode ocorrer entre elementos em diferentes orações. Os autores, então, definem que a concordância gramatical com argumentos não-controlados é local, enquanto a *concordância anafórica* pode ser *não-local* relativamente a um predicador em concordância – um procedimento, portanto, de natureza textual mais ampla, que se aproxima de fenômenos coesivos típicos.

3 Considerações finais

O presente trabalho procurou esboçar uma introdução a um estudo tipológico das estratégias de coesão que podem ser estabelecidas pelas formas de

pessoa, tomando, como ponto de partida, o estudo de Siewierska (2004) sobre a função dessas formas na marcação de acessibilidade cognitiva. A função coesiva dos marcadores de pessoa certamente vai muito além do mencionado aqui, mas parece que duas funções gerais devem ser incluídas entre as principais: o uso remissivo das formas de pessoa, constituindo cadeias referenciais e propiciando, portanto, coesão referencial ao discurso; o uso contrastivo entre diferentes formas de pessoa e entre essas e outras formas referenciais, propiciando a marcação de diferentes unidades textuais e, assim, a coesão/progressão sequencial do discurso.

Este trabalho aponta para alguns temas interessantes de pesquisa, dentre os quais podem ser destacados os seguintes:

- (i) reunir sistematicamente as diferentes formas de marcação de pessoa (formas pronominais dependentes, independentes, marcadores de concordância etc.) e descrever, num conjunto representativo de línguas de diferentes tipos, os diferentes procedimentos de coesão textual que tais formas podem estabelecer;
- (ii) comparar os conjuntos de formas de coesão estabelecidas por marcadores de pessoa entre essas línguas, verificando a possibilidade de dispor tais estratégias coesivas em hierarquias implicacionais, investigando, assim, a existência de formas de coesão (por marcadores de pessoa) mais e menos básicas (ou, pelo menos, recorrentes) nas línguas;
- (iii) verificar como as formas de pessoa podem estar envolvidas em estratégias de (re)categorização de referentes discursivos de acordo com a abordagem sociocognitiva, correlacionando essas estratégias, quando possível, com a função de marcar acessibilidade.

Conforme mencionado anteriormente, são muito raros os trabalhos que analisam fenômenos textuais com vistas a comparar seu funcionamento em diferentes línguas. Trata-se de um tipo de pesquisa que, certamente, pode contribuir para o desenvolvimento tanto da área de estudos textuais, quanto da área de tipologia linguística. Nesse sentido, o propósito central do presente trabalho foi oferecer uma breve amostra desse tipo de pesquisa e, sobretudo, procurar chamar a atenção para o assunto e incentivar a sua investigação.

Referências

ARIEL, M. Referring expressions and the +/- coreference distinction. In: FRETHEIM, T.; GUNDEL, J. K. (Eds.). *Reference and referent accessibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996, p. 13-35.

BRESNAN, J.; MCHOMBO, S. A. Topic, pronoun, and agreement in Chichewa. *Language*, v. 63, n. 4, p. 741-782, 1987.

CULY, C. Logophoric pronouns and point of view. *Linguistics*, v. 35, n. 5, p. 845-859, 1997.

GUNDEL, J. K. Relevance theory meets the givenness hierarchy. An account of inferrables. In: FRETHEIM, T.; GUNDEL, J. K. (Eds.). *Reference and referent accessibility*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, p. 141-153, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in spoken and written English*. Londres: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. Campinas: Contexto, 2002.

_____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SIEWIERSKA, A. *Person*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Recebido em 15 de novembro de 2012.

EDUARDO PENHAVAL

Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa, campus de Rio Paranaíba. Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: eduardopenhavel@yahoo.com.br.

Anexo: Significados das abreviaturas usadas nas glosas

3	terceira pessoa
CONT	continuativo
DET	determinador
DS	sujeito diferente
FIN	finito
FOC	foco
FUT	futuro
GEN	genitivo
INF	infinitivo
LOC	locativo
LOG	logofórico
M	masculino
NARR	narrativo
NEG	negativo, negação
NON	nominativo
PAST	passado
PERF	perfectivo
PL	plural
REFL	reflexivo
SG	singular
TOPIC/SHIFT	mudança de tópico

Educação linguística, história, historiografia e prática docente

Linguistic education, history, historiography and teaching practice

*José Everaldo Nogueira Júnior **

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

Resumo: Este artigo é produto do minicurso ministrado no XIII Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e IV Congresso Internacional de Lusofonia, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em maio de 2010. Tentamos estabelecer relações interdisciplinares, como é essencial à Historiografia Linguística e, para tanto, propusemos relacionar postulados da História e da Historiografia à prática docente, tendo em vista uma aplicação específica do professor de Língua Portuguesa. Dividido em duas partes, o artigo lança-se sobre os aspectos teóricos envolvidos na reflexão proposta: História, Historiografia Linguística e Educação Linguística; posteriormente, espalhando-se na aplicação da reflexão realizada, o artigo apresenta proposta de ensino e, dessa forma, visando à prática docente, debruça-se sobre um texto representativo de um momento importante da história do Brasil e da língua aqui utilizada: tomado na segunda parte do artigo, será abordado o século XVII. Há aqui uma proposta de tradução em prática efetiva de sala de aula aqueles postulados teóricos vistos e revistos nas cadeiras universitárias em todos os níveis de formação superior, um pouco na graduação, mais na especialização e ampliados nos cursos de mestrado e doutorado. Essa transposição didática é importante para que se diminua o fosso entre o que se aprende nas universidades e o que se ensina nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Palavras-chave: Ensino de Português. Educação Linguística. Historiografia. História.

Abstract: This paper is the result of a course taught at the XIII Brazilian Congress of Portuguese Language and the IV International Congress of lusofonia, at the Pontifical Catholic University of São Paulo, in May, 2010. We tried to establish interdisciplinary relationships, as it is essential to linguistics historiography, for this, we proposed to relate history and historiography postulates to teaching practice, in view of a specific application of the Portuguese language teacher. This paper is written in two parts: firstly, it talks about the theory on: history, linguistic historiography and linguistic education; secondly, it presents a proposal for teaching practice according to accomplished discussion, and in this way thinking on teaching practice, it explores a representational text concerning a very important part of Brazilian history and the language used in this country: at the second part of this paper it will be explored the XVII century. We can find out in this paper an effective teaching practice above and beyond the theory learned at university, post-graduation, master's degree and doctorate. This is really important to reduce the difference between what is being learned at universities and how Portuguese Language is being taught at elementary and high schools.

Keywords: Portuguese teaching. Linguistic Education. Historiography. History.

Parte I

Da história

Um dos traços mais marcantes do que hoje se chama pós-modernidade (LYOTARD, 2008) é a admissão da ideia de que nada é absoluto, fechado em si, puro; muito ao contrário, o que se chama realidade é visto como uma confluência de diversos fatores e elementos constitutivos. Esse novo modo de compreender a (dita) realidade serviu de lente para se enxergar em todos os campos das relações humanas. Não foi diferente na ciência, não é diferente na educação. A História, a Historiografia Linguística e a Educação Linguística – as quais abordaremos aqui – caracterizam-se principalmente pelo recurso à interdisciplinaridade, na medida em que se fortalecem recorrendo a teorias, ciências, metodologias que não lhe são “próprias”.

Não há sombra de dúvidas de que a História é uma das mais antigas formas de conhecer a realidade. Aliás, como ciência há muito estabelecida, ela é não só uma maneira de conhecer a realidade, mas também de dar conhecer essa realidade. Em outras palavras, num movimento de ida para trás, por meio da História é possível ter acesso a registros de dados passados e tomar conhecimento deles; em outra direção, os registros históricos podem ser utilizados para dar a conhecer uma realidade. Em ambos os casos, a essência é a mesma, no entanto, uma coisa é o indivíduo selecionar as informações e acessá-las por si só; outra, é um indivíduo selecionar as informações para ensinar construir uma ideia de realidade na formação de outros indivíduos.

De qualquer modo, a História é uma ciência pela qual conhecemos e pela qual fazemos conhecer a realidade. Esse duplo possível movimento estabelece uma ida e volta constante do presente ao passado, com as mais diversas intenções, mas principalmente com a intenção de compreender o estado de coisas presente e iluminar o futuro, evidentemente em termos de possibilidades ou tendências.

Em seus diversos períodos, desde o mitológico (com o eterno aspecto cíclico das coisas), passando pelo teológico (com as revelações divinas, com a linearidade estabelecida, as relações entre igreja e Estado), pelo erudito (com o Racionalismo, Empirismo, Renascimento, Iluminismo, Positivismo e Materialismo Histórico), o fazer histórico tinha em mente a capacidade de criar realidades – não só de explicá-la.

Recentemente, há pouco mais de meio século, com as intervenções da Escola dos Anales (BURKE, 1991), a História como disciplina viu-se voltada para a interdisciplinaridade, de modo que o recurso a outras disciplinas tornou-se um modo de ampliar a visão sobre determinados fatos históricos – o que certamente redundou em maior credibilidade para os posicionamentos dos historiadores. Dessa forma, os estudos de História passaram a se voltar para um aspecto mais serial, para a história das mentalidades, para a história do cotidiano (Le GOFF, 1992).

Há muito se sabe que não há simetria entre aquilo que ocorre e aquilo que se diz que ocorreu. Eis uma distinção cara à História: fato e acontecimento (GLENISSON, 1988). Tem-se com acontecimento uma dada ocorrência, uma experiência que envolve ou não o homem; por sua vez, tem-se como fato a representação dessa dada ocorrência. Isto é, é fato o que se diz que aconteceu. O fato é a construção feita por meio da linguagem para representar (ou rerepresentar) uma ocorrência. A Carta de Pero Vaz de Caminha, por exemplo, é um fato relativo à descoberta do Brasil.

Não é de hoje que a História é vista como a construção de um historiador (VEYNE, 1998), que cria uma trama de informações para produzir um certo sentido para uma ocorrência histórica. Dessa forma, é lícito afirmar que a História não é o passado, mas um olhar dirigido ao passado. Esse destino dado ao olhar não se dá como um gesto “puro”, isento de intenção, mas como um ato deliberado que se mune de perspectivas, teorias e outras lentes que favorecem uma dada visão do passado, em detrimento de outras possíveis.

Parte dessa munção de que o historiador se vale é constituída por documentos, por fontes das mais diversas, por ideias e, em casos de impossibilidade comprobatória, por muita imaginação para fazer a interpretação mais plausível. Nesse sentido, fica claro que o olhar do historiador para o passado já é um olhar enviesado pelos documentos que ele escolhe analisar, pelas fontes que vai estudar, bem como pelas ideias e imaginação decorrentes da relação de tudo isso. Não há como fugir ao fato de que a história é um fazer marcado por um significativo grau de subjetividade.

Em outros tempos, esse teor de subjetividade, então inadmissível segundo os padrões da época, pudesse invalidar o método histórico. Entretanto, sabemos hoje que não há prática alguma (muito menos a textual) que não traga marcas de subjetividade (BENVENISTE, 1991). Dessa forma, os estudos em História produzem sentido para um determinado acontecimento, tornando-o um fato.

Esses sentidos produzidos na interação entre o discurso do historiador e a leitura do estudante de História foram vistos por muito tempo como uma explicação dada por aquele para este. Hoje, no entanto, também sabemos que a História não oferece explicações para os acontecimentos, de modo acabado, preciso, fechado, absoluto. O mais que o fazer histórico propicia é a exposição de algumas condições para a ocorrência de determinado acontecimento (De CERTEAU, 1998). Tais condições estão evidentemente ligadas aos documentos estudados, às fontes pesquisadas, às ideias daí obtidas e, por fim, à imaginação do historiador.

Uma das mudanças de perspectiva mais interessantes no fazer histórico é a de não estudar apenas os acontecimentos que provocaram mudanças no passado, mas sim estudar também a permanência de certas relações, instituições, conceitos e outros tantos objetos possíveis da História. Outro ponto de mudança na perspectiva do fazer histórico é o fato de se admitir não apenas que os acontecimentos passados influenciaram em muito o que é o presente e o que há de ser o futuro, mas também de que o futuro exerce significativa influência tanto no presente, quanto no passado. Ou seja, aquilo que pretendemos para o futuro determina nossas práticas presentes e,

mais que isso: muitas descobertas futuras propiciarão novos olhares para novos olhares lançados ao passado, a fim de reabsorvê-lo e reinterpretá-lo.

Desse modo, saímos de uma visão simplista segundo a qual o passado determina o presente, que, por sua vez, determina o futuro, para uma visão complexa, segundo a qual o passado, o presente e o futuro estão em constante interação, propiciando novas e frequentes retomadas dos fatos. Isso tudo, naturalmente, colocar em xeque a noção de realidade que temos, como educadores. Na posição de educadores, há muito estávamos acostumados a ensinar certezas, a expor conhecimento sólido sobre a realidade. No entanto, nessa pós-modernidade, não é assim que funciona.

Na educação, hoje, é preciso compreender que o real não é facilmente legível; que as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade. É preciso compreender que nossa realidade é nossa ideia de realidade. É preciso compreender, por fim, a incerteza do real, saber que há algo possível, ainda invisível no real.

O educador pós-moderno admite que o conhecimento, de acordo com Morin (MORIN, 2010), é uma aventura incerta, que comporta em si mesma o risco de ilusão e de erro. É a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. O educador, precisa, portanto, educar para a unidialidade e a complementaridade, que comporta em si, como parte de um mesmo todo, aquilo que considerávamos separado: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, quantidade/qualidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, individual/coletivo, local/global e tantas outras dualidades que por muito tempo habitaram nossa razão.

Da história para a língua: educação linguística

Se vale para o educador em geral, vale para o educador específico (se assim ainda pudermos dizer). Refiro-me ao profissional que se dedica ao ensino da língua materna, sem descuidar de todas as implicações sócio-históricas e teóricas que implicadas nesse processo. É como já afirmava Bakhtin, no já quase secular *Estética da Criação Verbal*: a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a realizam; e é justamente por meio de enunciados concretos que a vida entra na língua. Para nós, essa é uma das mais explícitas ponderações da relação direta entre língua e história, entre o discurso e a própria vida, interconstituindo-se e demonstrando que a língua é, de fato, uma prática social.

Propostas teórico-práticas e avaliativas nessa perspectiva de compreensão da língua vêm sendo implantadas na educação brasileira há cerca de duas décadas. Entre elas, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – os quais propõem, por um lado, e cobram, por outro, uma concepção de língua como elemento diretamente ligado à prática social. Como tal, a língua também deixa de ser vista como um bloco

monolítico e invariável, para entrar nessa concepção de pós-modernidade, marcada pela fluidez, pela fugacidade, pela unidualidade e complementaridade.

Assim, propõem-se novas orientações para o ensino da oralidade, de escuta, de gramática, de leitura e de escrita (FIGUEIREDO, 2007), que deixa de ser uma prática que ignora a ação do sujeito, uma prática mecânica, periférica e artificial, sem valor, sem planejamento e sem revisão. O texto escrito, como prática discursiva deve ser marcado pelos sujeitos constituintes, pela interação estabelecida e por todos os demais dados contextuais presentes na situação discursiva.

Muitas dissertações e teses têm sido defendidas em torno da Educação Linguística, uma prática reflexiva de ensino, a qual propõe que se deixe de realizar uma educação centrada na língua para se promover uma educação centrada na linguagem, ou seja, para se realizar uma educação que aperfeiçoe o potencial expressivo dos alunos.

A Educação Linguística (PALMA, TURAZZA e NOGUEIRA JR., 2008) é dever não só dos educadores, mas da família e de todos que militam nas escolas, e também das autoridades (federais, estaduais, municipais) e da sociedade como um todo. Promover a Educação Linguística, tendo em vista a educação geral, trará resultados muito mais globalizantes do que se imagina e do que se exerce hoje, pois o destino da educação de uma sociedade confunde-se com o próprio destino geral dessa mesma sociedade.

Por meio da Educação Linguística objetiva-se o aprimoramento geral das competências dos aprendentes, que são vistos não apenas com alunos, mas, sobretudo, como cidadãos inseridos num contexto sócio-histórico próprio. Cabe ao educador de língua materna, na interação com os aprendentes promover situações didáticas nas quais sejam aprimoradas as competências linguístico-gramaticais (recursos linguísticos e paralinguísticos), textuais (formar, transformar e qualificar textos) e discursivas (relação dialógica com o contexto de produção).

Certamente a prática da Educação Linguística procura contribuir para aprimorar a competência dos aprendentes, como cidadãos adequados quanto à possibilidade de produzir efeitos de sentido desejados de modo a atingir os objetivos pretendidos ao dizer. Além disso, preparar os cidadãos para atender as normas sociais de uso da língua em termos de variedade linguística atreladas às situações reais de produção de discurso. Cidadãos que sejam capazes de direcionar seus argumentos para atingir os fins pretendidos. Cidadãos que tenham competência suficiente para ouvir/dizer, ler/escrever em situações simples e complexas com a devida estética, polidez e eficácia.

A educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos. Por recursos, entendam-se os elementos que constituem a língua e seu funcionamento. Entre eles, os morfemas, as palavras, as orações, as frases, os textos; as categorias, as flexões e a colocação dos elementos nos enunciados; os mecanismos de produção de efeitos de sentido, como figuras de linguagem, pressuposições, subentendidos e implicaturas; os princípios e as regras gerais a serem seguidas.

A tudo isso, soma-se a consideração do contexto, isto é a compreensão da situação de interação discursiva, seus participantes com suas finalidades, os atos de linguagem envolvidos, a seleção léxico-gramatical, os instrumentos utilizados, as normas seguidas ou quebradas, os gêneros de discurso implicados.

De acordo com Faraco (FARACO, 2010), os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino; também não podem permanecer arrolados e repassados como ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática se os conteúdos estiverem claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se tiverem relevância funcional e contextual.

Em síntese, por meio da Educação Linguística, os aprendentes são levados não só a dominar os recursos da língua, mas a utilizá-los com eficácia e a refletir sobre eles quando necessário. De modo que a relação com a língua seja marcada por um movimento de uso-reflexão-uso (GERALDI, 1997), que seja capaz de fazê-lo perceber o funcionamento da língua, sua sistematização e a identificação de fenômenos linguísticos.

Nesse sentido o educador, ao ensinar a Língua Portuguesa, deve compreender que a língua é uma realidade sociocultural e histórica; uma confluência de variedades sociais, geográficas, temporais, estilísticas expressas em gêneros discursivos. Deve compreender, por fim, que a vida está correlacionada com a vida e com a história dos grupos que a utilizam. É interessante, nessa direção, que sejam vivenciadas a variação linguística, a análise e reflexão sobre a língua, os gêneros discursivos, as habilidades de leitura e de escrita, as atividades de escuta e de fala, e outras tantas que contribuam para a formação de um cidadão competente.

Evidentemente, uma proposta de educação linguística, que alie interdisciplinarmente a história e a prática docente, implica um professor com formação profissional diferenciada, um professor reflexivo (PERRENOUD, 2002), que cruze os caminhos da semântica, da sintaxe, da morfologia e da fonologia. Um professor que domine, ainda que superficialmente, um pouco de linguística histórica e textual, e de sociolinguística, psicolinguística e pragmática. Um professor que conheça também um pouco de filosofia da linguagem; de análise do discurso e de análise de conversação (BAGNO, 2009).

A tudo isso, soma-se a necessidade de que o professor também tenha sólidos conhecimentos pedagógicos capazes de fazê-lo compreender que a realidade de seus aprendentes e que vai determinar o conteúdo e a forma do que será ensinado. De modo que a transposição didática¹ seja feita com a finalidade de aprimorar a competência linguística, textual e discursiva daqueles que estão sob sua orientação na sala de aula.

¹ Tomado emprestado da Educação Matemática, este conceito vem sendo utilizado pelos estudiosos da Educação Linguística e diz respeito ao recorte que, independentemente de sua área de atuação, o educador faz do conteúdo aprendido na universidade para ensinar aos alunos, fazendo, dessa forma e com todas as adaptações contextuais necessárias, uma transposição do conteúdo aprendido para o conteúdo a ser ensinado. A esse respeito, cf. Palma, Turazza e Nogueira Jr. (2008).

Embora nos soe acadêmica e absolutamente utópica a imagem de professor acima proposta, é relevante afirmar que quanto mais bem preparado estiver o educador, melhor será o resultado de seu trabalho, sobretudo, neste mundo da pós-modernidade em que os aprendentes apresentam outras características bem diferentes das que apresentavam há algumas décadas. Um aparente descompromisso, uma inadequação ao modelo de aula, uma rejeição aos conteúdos ensinados, uma relação de aparente desconsideração das autoridades sobre eles instituídas, enfim, uma série de características que o educador precisa entender para ajustar sua prática.

Mudanças e permanências na história e na língua: historiografia linguística

No esteio da interdisciplinaridade e das mudanças de perspectiva pelas quais a História passara, veio a Historiografia Linguística, tomando com objeto as ideias linguísticas, as gramáticas e seu ensino, a relação entre língua, homem e história. Essa concepção metodológica interdisciplinar (KOERNER, 1996) para a abordagem da história, que exige conhecimento enciclopédico de quem a pratica, tem procedimentos e princípios que a caracterizam (ALTMAN, 1998).

Para a abordagem de seu objeto, a Historiografia Linguística propõe passos investigativos (BASTOS; PALMA, 2004) que propiciam uma visão mais acurada do que está sob análise. O primeiro desses passos é a seleção daquilo que será analisado; é a escolha de um ou de alguns elementos que serão submetidos ao crivo do historiógrafo. A ele se segue a ordenação, que se dá segundo critérios previamente estabelecidos, tais como cronológico, espacial, estilístico e outros. O terceiro passo investigativo é o da interpretação, que ocorre, primeiramente, de acordo com o olhar do historiógrafo focado no contexto de produção do documento analisado e, posteriormente, com a adequação do olhar às lentes atuais do seu tempo. Por fim, a esses três passos, acrescenta-se a reconstrução, isto é, a produção de uma nova posição diante do objeto analisado, posição que é fruto de todos esses passos que propiciaram uma percepção direcionada pelas escolhas subjetivas do historiógrafo.

Sem sombra de dúvida esses passos investigativos não se dão ao léu, mas seguem um conjunto de princípios que ordenam o fazer historiográfico. Tais princípios dão conta de direcionar o olhar do historiógrafo num movimento de ida ao passado e volta ao presente. Justamente por essa finalidade, o primeiro princípio é o da contextualização, que dá ao pesquisador a possibilidade de abordar seu objeto de estudo de acordo com o contexto em que ele foi produzido. A esse, segue-se o princípio da imanência, que leva o historiógrafo a aprofundar seu olhar na especificidade do documento pesquisado, sempre tendo em vista as concepções teóricas vigentes no momento da produção do documento. Por fim, o princípio da adequação propicia ao historiógrafo a possibilidade de atualizar as concepções teórico-metodológicas e estabelecer relações de sentido entre o que há no documento e o que há modernamente.

No caso do educador em Língua Portuguesa, é necessário compreender a língua a ensinar não como um objeto histórico, mais do que simplesmente sincrônico ou diacrônico. Cada manifestação de linguagem, independentemente de ser oralizada ou escrita, está inserida num contexto maior que a envolve e a determina. Mais que isso: determina a visão que se tem sobre ela, de tal modo que um enunciado seja inafastável do fato que constitui, do discurso que representa, do acontecimento a que se refere, do homem que o produziu.

Parte II

Prática docente

De toda a reflexão acima exposta, é possível considerar que a prática docente de Língua Portuguesa seja aliada ao ensino de História, que esteja ligado aos principais acontecimentos (fatos), nomes, períodos, condições, consequências e às inter-relações que permeiam esses dados todos. Deve ser ainda um ensino inserido na História, com apoio na realidade em que o fenômeno linguístico-literário tenha sido produzido, bem como na realidade presente, atento aos múltiplos olhares derivados das práticas sociais relacionadas. Deve ser, por fim, um ensino que propicie reflexão sobre as possibilidades de deriva da realidade ensinada, isto é, um ensino que problematize o conteúdo, que o projete significativamente na direção de propostas concretas de intervenção social.

Veamos aqui uma aplicação do que propusemos acima. Trata-se da apresentação de um plano de aula de literatura/leitura voltada para a primeira série do Ensino Médio, tomando como tópico de ensino o Barroco brasileiro. Outra aula (também só o plano) dentro do mesmo tema tratará de uma proposta de produção textual de um gênero comum à época do texto literário lido. Por fim, uma terceira aula, que aborda um tema gramatical importante tanto no texto literário lido quanto na produção textual proposta.

A primeira aula terá como objetivo fazer a abordagem de um tema literário, com o enfoque histórico e historiográfico, de modo a olhar para aspectos políticos e culturais do passado com os olhos do passado; interpretar um texto representativo da época à luz das lentes de seu contexto geral; atualizar os conceitos e práticas para a realidade do aprendente; e, por fim, projetar possibilidades de deriva para enfrentar o futuro.

Literatura

Selecionemos o Barroco brasileiro como conteúdo para ensinar a olhar o passado, compreendê-lo sob sua luz e atualizar as questões que ele suscita.

Contextualização: política e cultura

- ▶ A Contrarreforma

- Valores medievais aliados aos valores greco-latinos

O aspecto artístico da época

- Valorização do espiritual, assim como o Classicismo valorizou os ideais pagãos
 - Exagero de detalhes
 - Uso de cores vivas
 - Jogo de sombras e luzes
 - Linhas diagonais, curvas e assimétricas
-
- **BARROCO NA LITERATURA**
 - Antônio Vieira (importância política, literária, linguística)
 - Gregório de Mattos
 - Quanto aos temas
 - Brevidade da vida
 - Pessimismo
 - Morte
 - Religiosidade
 - ▶ Quanto à linguagem
 - Figuras de linguagem típicas (antíteses, metáforas, hipérboles)
 - Presença de trocadilhos e inversões
 - Vocabulário elevado e rico
 - Repetições constantes
 - ▶ Cultismo, Conceptismo

IMANÊNCIA: a leitura do texto propriamente dito

Sugestão de leitura: A hum Frade, que tratava com huã mulata chamada Vicencia²

² ROCHA PERES, Fernando; LA REGINA, Silvia (Org.). *Um códice setecentista inédito de Gregório de Mattos*. Salvador: EDUFBA, 2000.

Gregório de Mattos

1

Reverendo Frei Sovella,
saiba vossa reverencia,
que a carissima Vicência
põem cornos de cabedella;
tam varia gente sobre ella
vai, que nam entra em disputa,
que a ditta hê mui dissoluta,
sendo que em todos os Povos
a galinha poem os ovos,
e põem os cornos a puta

2

Se està vossa reverencia
sempre a janella do coro,
como nam vê o dezaforo
dos Vicencios com a Vicencia?
como nam vê a concurrencia
de tanto membro, de tam vario
que ali entra de ordinário;
mas se hé Frade caracol
bote esses cornos ao Sol
por cima do campanário

3

Lá do alto verá vossê
puta sem intervalos
tangida de mais badalos
que tem a torre da Sé:
verà andar a cara me
berrando atraz dos cabroens,
os ricos pelos tostoens,
os pobres por piedade,

os Leigos por amizade,
os Frades pelos pismões.

4

Verá na realidade
aquillo, que já se entende
de huma Mulher, que se rende
às porcarias de hum Frade;
mas se nam vê de verdade
tanto lascivo exercicio,
hé porque cego do vicio
nam lhe entra no oculorim
o Saecula saeculorum
de huma puta de ab initio.

- Fazer levantamento de hipóteses de leitura, mediante o contexto estudado
- Ler o texto
- Confirmar e/ou refutar hipóteses
- Observar características do Barroco no texto
- Buscar no texto aspectos relativos aos valores da contrarreforma
- Perceber no texto os detalhes, a ênfase dada a certos aspectos, o jogo entre a pureza e o pecado, a assimetria dos planos.
- Notar a religiosidade criticada no poema
- Perceber as práticas socialmente condenáveis no poema
- Observar as figuras, o vocabulário, as repetições e outros aspectos da linguagem barroca.

ADEQUAÇÃO: as mesmas questões tratadas com o olhar recente

- Promover discussão com os aprendentes, tendo em vista a reflexão crítica sobre os valores expressos, implícita ou explicitamente no poema, e ponderar sobre a presença deles em nossa sociedade atual.
- Notar se os aspectos para os quais o poeta chama intensamente a atenção no texto são hoje merecedores da mesma atenção.
- Discutir com os aprendentes o papel do sacerdócio e o que socialmente se espera dos sacerdotes em termos de sexualidade. Apresentar a visão proposta pela igreja e os fatos noticiados pela imprensa.
- Levantar possibilidades de práticas sociais que possam vir a se estabelecer, considerando a tendência que seguem os valores éticos com o passar dos tempos.

- Há reflexos da arte barroca hoje?
- Em caso contrário, que características tem a arte praticada hoje?
- E a Literatura, que é arte, como se produz/lê hoje, especialmente com o advento da internet?
- De que temas se trata hoje nos livros mais vendidos?
- E a linguagem hoje, como se caracteriza (níveis, registros)?
- A influência da informática na linguagem
- Observar os termos utilizados pelo poeta e os fatos a que se referem, com vistas à percepção dos sentidos que se perderam, que se mantêm ou que foram alterados.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Seleção e organização

Ainda dentro do mesmo período do texto estudado na aula de literatura, isto é, o século XVII, para a produção textual, entre os diversos textos produzidos naquele momento, podemos selecionar um gênero textual muito frequente àquela época: a carta. À seleção deve-se seguir a organização e, para tanto, podemos propor organizar um conjunto de cartas do âmbito religioso.

É importante mostrar aos aprendentes o quanto esse gênero era produtivo especialmente para o cotidiano dos padres que exerciam grande liderança. Entre os mais produtivos escritores de carta está Antônio Vieira, que é considerado em seu tempo (e por muito tempo depois) um grande modelo de escrita. Em sua produção, não há apenas sermões, mas centenas de cartas, enviadas, sobretudo, ao seu Superior.

Contextualização e interpretação

A leitura das cartas já terá sido favorecida pelo conhecimento do contexto estudado nas aulas de literatura. O estilo certamente variará, pois não só as características autorais de Gregório de Mattos e Antônio Vieira são diferentes, como também o tema de que tratam o é. São diferentes também os interlocutores a que se dirigem, a posição que assumem como sujeitos de seus discursos. Há, pois, um sem-número de motivos para haver diferenças na produção textual desses autores.

Ao se ler cartas de Antônio Vieira com esse volume de informações à disposição, percebe-se que a interpretação delas – até pelo auxílio aos dados contextuais a que as cartas fazem referência – como datas, nomes, pessoas, acontecimentos etc. – fica de certa forma mais favorável.

A fim de familiarizar os aprendentes com o gênero, será útil a análise da carta como gênero, a qual pode ser feita com os critérios percebidos pela leitura de várias delas, de modo a levar os aprendentes a perceberem uma regularidade no modo de apresentar as cartas, seus aspectos estruturais, estéticos, linguísticos; sua função social, a situação de produção e de recepção.

Adequação

- Podemos levar os aprendentes a discutir os temas mais comumente tratados nas cartas, mas à luz do contexto atual.
- Será útil promover a reflexão sobre como se dão as relações no interior da igreja atualmente, especialmente quando há problemas como os retratados nas cartas lidas
- É possível também discutir a presença do gênero carta nas relações entre os membros que comandam a igreja
- Analisar cartas recentes e comparar suas características com aquelas observadas nas cartas de Antônio Vieira. Para isso, será útil tomar como base a teoria dos gêneros do discurso, segundo a qual, um gênero pode ser analisado de acordo com sua função social, sua estrutura composicional, seu estilo verbal e seus modos de produção, circulação e consumo
- Será bastante produtivo refletir com os aprendentes o enfraquecimento da produção do gênero carta atualmente, e o advento de gêneros que a substituem, como o e-mail, por exemplo.
- Nesse sentido, vale a pena discutir as características do e-mail, derivadas do suporte pelo qual é veiculado

Produção

- Uma situação concreta de produção pode ser criada, a fim de que se gere a necessidade de se escrever uma carta. Desse modo, todos os que escreverem serão colocados numa posição de sujeitos de sua escrita e terão um interlocutor igualmente definido como alguém que terá acesso às cartas.
- Antes, porém que tal produção vá para seu interlocutor real, deverá passar pela análise do professor, que observará o que os alunos já dominam do gênero e aquilo que ainda precisam aprender
- Das necessidades reais dos aprendentes, o professor fará nascer módulos em que possa trabalhar formas de superação das dificuldades
- Após a realização das aulas em que as dificuldades foram trabalhadas, as cartas poderão ser reescritas, corrigidas, refeitas e, por fim, enviadas ao interlocutor

Análise e reflexão sobre a língua

É importante frisar que a aula de análise e reflexão sobre a língua não precisar ser um bloco separado da aula de leitura/literatura ou da aula de produção textual, na medida em que é ponto pacífico hoje o fato de se entender a “gramática” como ancilar da leitura e da produção textual. Os mecanismos da língua são válidos tanto para produzir os sentidos na leitura quanto na escrita.

Todavia, é igualmente importante lembrar que alguns gêneros, seja para escrever, seja para ler, exigem um ou outro recurso linguístico mais frequentemente.

Há no poema lido na aula de literatura um uso de pronome interessante, porque revela o tratamento dado ao interlocutor. Há no texto uma significativa mudança de tratamento “vós” para “você”. Esse pode ser um elemento detonador da análise e reflexão sobre a língua.

Contextualização

Embora o contexto de leitura e de produção do poema já tenha sido bastante esclarecido em aula anterior, vale a pena retomá-lo aqui do ponto de vista linguístico, a fim de caracterizar a língua, em geral, como oscilante. Isso diminuirá o eventual estranhamento do aluno em relação às formas divergentes de uma mesma palavra. Se essa reflexão vale do ponto de vista geral, valerá mais ainda fazê-la do ponto de vista específico, tomando como alicerce as formas de tratamento e sua relação direta com o grau de proximidade ou afastamento entre as funções sociais ocupadas pelos interlocutores.

Neste ponto, o professor pode trazer informações acerca dos pronomes de tratamento em uso no século XVII e esclarecer a função que cada um tinha e o grau de proximidade/distanciamento que eles estabeleciam.

Imanência

Podemos lançar mão da leitura do texto tendo em vista o uso de pronomes ali realizado, a fim de verificar os efeitos de sentido produzidos por meio dos pronomes de tratamento.

Adequação

Será um tanto proveitosa a discussão sobre o uso de pronomes de tratamento na realidade presente, tomando como referência o cotidiano dos aprendentes. Isso se torna mais interessante ainda se se retomar a proposição inicial deste artigo, relativa à pós-modernidade, e também se se tomar as características desta chamada “geração Y” que, marcada justamente pela pós-modernidade não tem, como os antigos, uma relação nítida de distinção de hierarquias.

Considerações finais

Neste artigo foi possível traçar um percurso que saiu de um âmbito teórico interdisciplinar (envolvendo a Educação Linguística, a História, a Historiografia) e chegou a uma proposta efetiva de aplicação em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa. Intenção maior foi instrumentalizar o professor com uma possibilidade metodológica de ensino, para que o processo de aprendizagem da língua os resultados possa ser aumentada a eficácia.

Referências

- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa lingüística no Brasil: 1968-1988*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História entrelaçada*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BENVENISTE, Emile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Lingüística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1991.
- De CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2010.
- FIGUEIREDO, O. *Didática do Português – língua materna*. Porto: Asa, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GLENISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1988.
- KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45, 1996.
- LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp/Pontes, 1992.
- LOMAS, C. *O valor das palavras (I) – falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa, 2003.
- LYOTARD, Jean-Fraçoise. *A condição pós-moderna*, José Olympio, 2008
- MORIN, Edgar. *Para onde vai o mundo?* Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. NOGUEIRA JR., J. E. Educação linguística e desafios na formação do professor. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa – lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008.
- PERRENOUD, Phillipe. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCHA PERES, Fernando; LA REGINA, Silvia (Org.). *Um códice setecentista inédito de Gregório de Mattos*. Salvador: EDUFBA, 2000.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

Recebido em 19 de dezembro de 2012.

JOSÉ EVERALDO NOGUEIRA JÚNIOR

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP) e no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo. E-mail: jenj@uol.com.br.

Educação e divisão de classes sob uma perspectiva histórica e marxista

Education and class division under a historical and Marxist perspective

*Kelly Ferreira dos Santos **

**Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis)*

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar alguns aspectos da Educação, em uma sociedade dividida em classes. Assim, à luz de teóricos como Ponce (1986), Aranha (1989), Rodrigues (2004) e Brandão (2007), pretende-se traçar um breve resumo sobre o desenvolvimento da educação e da luta de classes, sob um viés histórico e marxista. Além disso, propõe-se a analisar algumas tirinhas de Calvin & Haroldo, criadas pelo cartunista americano Bill Waterson, que abordam temas como o papel da educação, os métodos de ensino e as possíveis formas de controle exercidas através da educação – todas sob o tom humorístico característico do gênero textual em questão.

Palavras-chave: História da educação. Divisão de classes. Educação e controle. Calvin & Haroldo.

Abstract: This paper aims to present some aspects of education in a society divided into classes. Thus, in light of researchers such as Ponce (1986), Aranha (1986), Rodrigues (2004) and Brandão (2007), it is intended to trace a brief summary of education and class conflicts development, from a historical and Marxist bias. Moreover, it is proposed to analyze some Calvin & Hobbes comic strips, created by the American cartoonist Bill Waterson, which covers topics such as the role of education, teaching methods and possible forms of control exercised through education – all under the typical humorous tone of the genre in question.

Keywords: History of education. Class division. Education and control. Calvin & Hobbes.

Considerações iniciais

Neste artigo, propõe-se narrar a constituição da educação a partir de um resgate histórico, o que implica considerar outras características importantes da construção da sociedade ao longo dos séculos, como a criação e a extinção do sistema escravista, passando pelo surgimento do comércio e das fábricas, a influência e o poder da religião, as lutas e as revoluções, entre outros fatos.

A divisão da sociedade em classes sociais, em especial, é fundamental para entender a evolução da educação. Para Ponce (1986, p. 168), a educação, por estar “ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais”, em cada momento da história, “não pode ser outra a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes”.

Segundo Aranha (1989, p. 19),

é importante estudar a educação sempre no contexto histórico geral, para se observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social. Esta sincronia não deve ser entendida apenas como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Nesse sentido, a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política.

Dessa forma, será feita, a princípio, uma breve narração dos fatos constituintes da história da educação, pois é importante perceber que “se a educação pode ser usada para a manutenção do poder e das relações de dominação social, pode, também, contribuir com a transformação de tais relações” (NABÃO, 2006, p. 9). Em seguida, serão abordados temas específicos, ligados à educação, como a influência da religião na constituição histórica da educação, as formas de controle e manipulação exercidas através dela e, por fim, será traçado um breve perfil da educação proposta pelo marxismo.

Escolheu-se, por fim, analisar o reflexo dessa perspectiva marxista de educação em tirinhas de Calvin & Haroldo, criadas em 1985 pelo cartunista americano Bill Watterson. Segundo Rossi (2009, p. 552),

Calvin foi inspirado no reformador religioso do século XVI, João Calvino, que escreveu sobre a depravação total do homem, ou seja, que o homem está determinado naturalmente a fazer mal para o próximo. E Haroldo [Hobbes, em inglês] foi inspirado em Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII, que tinha como máxima “o homem é o lobo do homem”, ou seja, o homem é o predador do próprio homem. [...] Calvin

seria, então, talvez, a própria figura humana querendo se autocombater de pensamentos contra sua espécie. E é por isso que Calvin tem um grande amigo de pelúcia, Hobbes, que para ele está mais do que vivo, sábio e sardônico. Enfim, Calvin teria, então, fantasias mirabolantes através de Hobbes como fuga da cruel realidade humana, já para Watterson esse seria um meio de estudar a fundo a natureza humana.

Em razão desse caráter contestador, crítico e humorístico, estas tirinhas foram escolhidas para fechar a discussão que passará pelos temas citados, contando também com estudos de teóricos como Ponce (1986), Aranha (1989) e Rodrigues (2004).

1 História da educação

Segundo Ponce (1986), a educação na comunidade primitiva não era confiada a ninguém em especial – a criança aprendia as crenças e práticas da sua comunidade através do convívio social. Mas, com a formação de classes, e o consequente surgimento das relações de dominância e submissão, a criança não mais poderia ser educada apenas pela experiência, como antes, e a educação passou a ter a função de difundir e reforçar o privilégio dos nobres.

Conforme afirma Aranha (1989, p. 24),

enquanto nas tribos primitivas o saber é difuso, acessível a qualquer membro da comunidade, nas civilizações orientais [...] são criados privilégios para os altos funcionários, sacerdotes e militares. Por outro lado, a população composta de lavradores, comerciantes e artesãos não tem direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante.

No século V a.C., essa classe dominante era composta de guerreiros – que precisavam de educação específica –, possuidores de terras e proprietários de escravos. Em Esparta, desde os sete anos a criança “pertencia” ao Estado e dele recebia uma educação que estimulava as “virtudes guerreiras” e que, assim, assegurava a superioridade militar sobre a classe dominada (PONCE, 1986).

Na Grécia, conforme o uso de escravos assegurava conforto e bem-estar à classe dominante, esta passou a considerar o trabalho manual indigno e com isso reforçou-se a superioridade da teoria sobre a prática entre os nobres. Essa era uma característica das sociedades escravistas: desvalorizar o trabalho manual, enquanto o intelectual constituía privilégio da aristocracia (ARANHA, 1989). De tal modo, os aristocratas sentiram a necessidade de educar seus filhos priorizando as ciências, a leitura e a escrita. Surgiu, então, a escola. No entanto, apenas os que não precisavam

trabalhar é que tinham a oportunidade de frequentá-la – segmentando, portanto, o acesso à educação.

Já em Roma, na Antiguidade, a educação dos proprietários rurais e guerreiros visava perpetuar os valores da nobreza, desenvolver a consciência histórica, o patriotismo, o civismo. Em razão do contato entre várias culturas promovido pelas guerras, a educação romana assumiu características helenísticas. Assim, os romanos passaram a ter uma educação enciclopédica, como os gregos.

Com a queda do Império Romano e da economia fundada no trabalho escravo, surgiu, na Idade Média, o sistema feudal baseado na relação de servidão. Nessa época, a Igreja Cristã se destacou como grande possuidora de terras, enquanto seus mosteiros “assumem o monopólio da ciência e vão se tornando o único reduto da cultura” (ARANHA, 1989, p. 83), educando tanto os futuros monges quanto a plebe. Segundo Ponce (1986), os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura, preocupados apenas em aumentar as suas riquezas, pela violência e pelo saque. Seus filhos recebiam uma educação voltada para a cavalaria – porque viviam para as guerras e as Cruzadas.

Com o desenvolvimento do comércio e da burguesia, surgiu a necessidade de outro tipo de instrução, voltado às necessidades práticas da profissão, mas que também formasse cidadãos eruditos e diplomatas competentes (PONCE, 1986). Assim, criaram-se as universidades. De acordo com Ponce (1986, p. 101), a criação das universidades nessa época “permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas. [...] A conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza”.

Com o tempo, o sistema feudal perdeu espaço por completo para o comércio e, posteriormente, para as fábricas. Sem a disputa pelas terras, a educação cavalheiresca de nada servia e os nobres passaram a exigir um novo tipo de educação para os seus filhos que desse ênfase ao que fosse útil e prático – características, antes, tão desprezadas por eles.

Na Idade Média, a Igreja usava a educação como instrumento de preservação dos princípios religiosos e conversão dos infiéis, o que, por fim, resultaria na salvação da alma. Com a chegada das ideias renascentistas, insurgiu a Reforma Protestante que sugeria a leitura da Bíblia como salvação das almas, sem intermédio da Igreja.

A Contrarreforma, movimento reacionário cristão, criou, entre outras coisas, a Ordem dos Jesuítas, que

dedicou amplos esforços para o estabelecimento de uma estrutura educacional. Sob o seu patrocínio foram criados, em toda a Europa, inúmeros colégios e seminários, destinados à educação secundária e superior dos elementos da nobreza e da alta burguesia. Isto assegurou à Ordem um notável prestígio e influência junto às camadas dirigentes da sociedade. (COTRIM; PARISI, 1984, p. 180).

Com as revoluções burguesas, francesa e industrial, o setor educacional passou por mudanças. A Companhia de Jesus, por exemplo, foi extinta. Além disso,

se nos períodos anteriores havia uma tendência para uma educação internacional que apontasse as semelhanças culturais entre os povos, neste período surgia a preocupação nacionalista com o culto da Pátria, acentuando, conseqüentemente, as diferenças culturais entre os Estados. Assim, podemos dizer que a educação dos períodos anteriores tinha um caráter abrangente, cosmopolita, enquanto que a educação desta época – século XIX – tinha um caráter convergente, nacionalista. (COTRIM; PARISI, 1984, p. 242).

Visando maior lucro, os inúmeros feriados cristãos foram abolidos, para aumentar o tempo de trabalho nas fábricas. Na mesma época, criou-se o relógio.

Há, portanto, uma “**nova temporalidade**”, ditada pelo relógio mecânico, o “**tempo da ciência**”. Assim como os colégios controlam o **espaço** e o **tempo** dos alunos, visando gerir a vida dos mesmos, as manufaturas da época, de acordo com Petitat, também organizam-se de forma a controlar o assalariado. Diferentemente da oficina artesanal medieval, onde o artesão produz no seu próprio ritmo, a manufatura impõe um outro tempo de trabalho, sincronizado, subdividido e vigiado. (RECHIA; SCHMIDT; SCHARDONG, 2006, p. 71, grifos das autoras).

O nível de educação oferecido fica claramente dividido entre as classes: nas escolas pequenas, os filhos das classes superiores estudavam durante anos, preparando-se para os altos cargos; enquanto nas grandes escolas, os filhos das classes baixas se dedicavam aos trabalhos manuais relacionados à sua futura profissão. Nessa época, impôs-se a gratuidade do ensino, o que não fazia muita diferença, pois as crianças pobres precisavam trabalhar e, por isso, de nada adiantava a escola ser gratuita se não tinham tempo para frequentá-la.

Durante o século XIX, fica claro que, com o advento das máquinas, era imprudente negar educação aos trabalhadores, uma vez que estes precisariam operar ferramentas caras e complicadas. De tal modo, oferecia-se uma educação elevada o suficiente, para a população aprender o manejo das máquinas e rasa o suficiente para que ela não tomasse consciência da sua situação de exploração.

Como o mundo passava por várias transformações, a educação precisou se adequar à situação. Segundo Ponce (1986), no século XX surgiu uma educação nova, baseada em duas correntes: a metodológica (que defendia a atividade livre e espontânea da criança, valorizava suas necessidades, estimulava sua curiosidade, etc.) e a doutrinária (que defendia a educação como meio de transformar a

sociedade). No Brasil, o movimento escola-novista trouxe “a esperança de democratização e de transformação da sociedade por meio da escola” (ARANHA, 1989, p. 243).

Para Suchodolsky (1984), a criança deixava de ser o objeto da educação e passava a ser o seu sujeito. Além disso, ele defendia a educação voltada para o futuro, uma vez que o “futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente” (SUCHODOLSKY, 1984, p. 120). Essa posição filosófica estuda o presente sob um viés crítico, estimulando mudanças na vida cotidiana.

Saviani (2008, p. 94), contrário à Escola Nova e à pedagogia tradicional, desenvolveu a pedagogia histórico-crítica, que propõe uma educação que não seja “reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante”.

Realizado um breve resumo de como a educação se constituiu em diferentes épocas da sociedade, parte-se agora para uma análise específica de temas relacionados à educação, usando como ponto de partida um conjunto de tirinhas de Calvin & Haroldo. Qual relação se estabelece entre educação e religião, ao longo do tempo? Como se observam as formas de controle e manipulação através da educação, numa perspectiva histórica? Qual a proposta marxista de educação? Estas são algumas das questões que norteiam a discussão a seguir.

2 A educação e a religião



Figura 1: Calvin e Haroldo – Educação e religião

Fonte: Watterson (1996).

Em suas tirinhas, Calvin mostra dificuldades em entender o sistema educacional, muitas vezes questionando-o, está sempre se distraindo durante as aulas e raramente faz as tarefas de casa a tempo. Na tirinha acima, ele usa a religião como desculpa para não responder a tarefa cuja resposta ele claramente não conhece.

Como é sabido, as religiões

provêm da cultura de determinados povos. A imposição de uma cultura sobre outra, sob o pretexto autoritário e inexplicável da supremacia cultural, faz com que certas crenças espalhem-se pelo mundo como verdades universais. Sob o manto de qualquer religião escondem-se padrões morais tidos como melhores ou superiores, e manda esta concepção que eles devam ser difundidos, mesmo que à custa da força bruta. [...] As religiões criadas servem para garantir os padrões morais exercidos pela cultura das sociedades hegemônicas. (BELLO, 2001).

Dessa forma, visto o caráter formador da educação, a religião pode se utilizar dela para ampliar seu domínio e alcance. Como mostrado, a religião desde há muito se relaciona com a educação. Ainda na época primitiva, magos, sábios e sacerdotes, donos do saber da época, realizavam a iniciação dos jovens, o que já era um esboço do que viria a ser o processo educativo separado por classes, uma vez que apenas os afortunados passavam por esse procedimento, que propunha o aprendizado dos mitos e tradições da tribo (PONCE, 1986).

Durante a Antiguidade, os sofistas, que defendiam a educação enciclopédica, “se propuseram dar aos atenienses não só os conhecimentos que a vida prática requeria, como também secularizar a conduta, tornando-a independente da religião” (PONCE, 1986, p. 53), uma vez que eram contra a tirania e o poder de controle de algumas tradições.

Já em Roma, em 362 d.C., o então imperador Juliano resolveu nomear os professores, pois estava “temeroso de que os cristãos se apossassem do ensino do Império” (PONCE, 1986, p. 78). E isso de fato aconteceu. Os mosteiros adquiriram a supremacia econômica na época (uma vez que se tornaram instituições de empréstimo), o que explicava sua hegemonia social e, conseqüentemente, a pedagógica (PONCE, 1986).

Como as escolas pagãs desapareceram, a Igreja “se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública” (PONCE, 1986, p. 91). Nas escolas monásticas, destinadas à instrução da plebe, não se ensinava a ler, nem a escrever, mas sim a “familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs, e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas”, uma vez que “longe de se preocupar com o nível cultural das massas”, a Igreja se preocupou em, através da instrução dada, barrar “cuidadosamente todos os caminhos que pudessem servir para o esclarecimento das massas” (PONCE, 1986, p. 91).

Em meados do século XIII, “os magistrados das cidades começaram a exigir escolas primárias, que as cidades custeariam e administrariam. Tratava-se de uma iniciativa que se dirigia diretamente contra o controle mantido pela Igreja” (PONCE, 1986, p. 104).

Com a Revolução industrial, a burguesia apresentava características céticas e científicas. Surge nessa época a oposição ao ensino religioso nas escolas. “O advento da escola laica” coloca “de certo modo, um ponto final à batalha empreendida alguns séculos atrás com a intenção confessada de arrebatá-la à Igreja o controle do ensino”. (PONCE, 1986, p. 153). No século XIX, o Estado tinha por interesse estabelecer uma escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória (ARANHA, 1989).

Hoje em dia, no Brasil, o Estado é laico, ou seja, respeita todos os credos sem adotar nenhum. Ao mesmo tempo, as escolas públicas possuem na grade curricular o ensino religioso, de oferta obrigatória e matrícula facultativa.

É importante notar que “os princípios constitucionais e legais obrigam os educadores todos a se pautar pelo respeito às diferenças religiosas, pelo respeito ao sentimento religioso e à liberdade de consciência, de crença, de expressão e de culto”, reconhecendo a igualdade e a dignidade da pessoa humana (CURY, 2004, p. 191). Mesmo assim, trata-se ainda de um assunto polêmico que levanta questões, como: sendo a escola pública uma instituição do Estado, que se proclama laico, por que tratar do tema religião dentro desse espaço social? O professor de ensino religioso tem a capacidade de manter-se neutro e respeitoso diante de discussões religiosas, sem privilegiar a sua?

3 A educação, o controle e a manipulação



Figura 2 – Calvin e Haroldo – Educação, controle e manipulação

Fonte: Watterson (1996).

Na tirinha acima, Calvin confidencia à Susie, uma colega de classe, sua teoria de que o diretor da escola seria um alienígena que, através da educação, estaria tentando manipulá-los, visando seus interesses de invadir e dominar a Terra. Apesar de sua colorida e criativa mente, a teoria de Calvin não passa muito longe de algumas formas e intenções de uso da educação ao longo dos séculos.

Assim como a educação é meio de controle, a negação ao seu acesso também o é. Na Antiguidade, nota-se no pensamento de Platão que a falta da

educação era uma forma de manter em controle as massas.

Temeroso da multidão, Platão sempre viu nela “uma espécie de monstro feroz”, que é necessário manter afastado e na mais absoluta dependência. Excluí-lo da vida intelectual dos filósofos e da vida moral dos guerreiros, não só era necessário para Platão, porque a prática absorvente dos ofícios não permitia o “ócio” que o estudo requer, como também era absolutamente indispensável para manter sonolento o “monstro feroz” (PONCE, 1986, p. 59).

De acordo com Ponce (1986), o próprio Platão afirma que, com o estado de consciência que uma boa educação proporciona, todos se sentiriam no direito de julgar. Para ele, isso conduziria aos piores excessos, pois

essa independência leva àquela outra que destrói a autoridade dos *arcontes*; em seguida, passa-se ao menosprezo do poder paterno e já não se tem, para com a velhice e os seus conselhos, a submissão devida. À medida que se aproxima o término da extrema liberdade, chega-se ao abalamento das próprias leis, e quando se alcança esse limite já não se respeitam nem promessas nem juramentos; já não se reconhecem os deuses, e se renova a audácia dos antigos Titãs. (PONCE, 1986, p. 58, grifo do autor).

Para Ponce (1986, p. 59), Platão estava certo ao afirmar que “uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos”, uma vez que “o rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo”. Ou seja, numa sociedade escravista não haveria forma de libertação através da educação, uma vez que o acesso a ela era negado.

A religião, como visto anteriormente, teve um importante papel de controle quando utilizou a educação para disseminar o cristianismo (visto que suas escolas não tinham intenção de instruir, mas de catequizar). De tal modo, reassegurou o papel dominante da Igreja na sociedade feudal, uma vez que controlava o acesso que a grande população teria a ideias filosóficas e educacionais, que poderiam desencadear a tomada de consciência de sua situação de exploração. Através do controle da educação e da manipulação de informações, a Igreja se manteve no poder durante muito tempo.

Com a Reforma protestante, surgiu a necessidade de ensinar as primeiras letras aos fiéis que, finalmente, passariam a ter acesso à Bíblia sem interferência da Igreja. Lutero, principal representante da Reforma, no entanto, não pretendia estender esse benefício às massas populares que, segundo ele, deveriam ser violentamente obrigadas a trabalhar (PONCE, 1986). Mesmo com o fim do sistema escravista, nota-se que para as classes opressoras ainda era necessário manter classes

“inferiores”, que fariam todo o trabalho e que, propositadamente, não receberiam educação.

Uma vez senhores de grande parte da educação europeia, os jesuítas “realçaram ainda com mais vigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica” (SUCHODOLSKY, 1984, p. 29). No ensino realizado por eles,

a cultura intelectual era inculcada de tal modo que não se corresse o perigo de uma emancipação intelectual. Excluía-se, por isso, da educação, os conhecimentos históricos e os científicos, a menos que a história fosse deturpada de tal forma que ficasse irreconhecível ou que a ciência fosse tão superficial, que mais parecesse uma brincadeira de salão. A educação jesuíta só usava os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio (PONCE, 1986, p. 122).

A educação destinada ao pobre, no auge da burguesia, tinha como objetivo instruí-lo para exercer trabalhos manuais. Apesar de aprender a ler e a escrever, ele não recebia a mesma educação que o rico e a classe média, que estudavam outros conteúdos e durante mais tempo. Através da educação recebida, mantinha-se a mesma classe social, uma vez que o filho do artesão aprenderia também a ser artesão e, assim, nunca subiria de classe. Segundo Ponce (1986, p. 143), Pestalozzi, importante pedagogo suíço da época, “nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza”.

De acordo com Rodrigues (2004, p. 48-9), Marx e Engels,

fazendo uma análise empírica (ainda que pouco aprofundada) da situação educacional dos filhos dos operários do nascente sistema fabril, identificaram na educação uma das mais importantes formas de perpetuação da exploração de uma classe sobre outra, utilizada pelo capitalista para disseminar a ideologia dominante, para inculcar no trabalhador o modo burguês de ver o mundo. Por outro lado, pensando a educação como parte de sua utopia revolucionária, identificaram nela uma arma valiosa a ser empregada em favor da emancipação do ser humano, de sua libertação da exploração e do jugo do capital. Ou seja, para Marx e Engels não existe “educação” em geral. Conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta, ela pode ser uma educação para a alienação ou uma educação para a emancipação.

Depois de tudo o que foi elucidado, fica claro que a educação é o processo mediante o qual as classes opressoras preparam “na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 1986, p. 169). Assim, pode-se afirmar que a culpa não é da educação, mas de quem e do que

fazem com ela.

Segundo Brandão (2007), é importante ressaltar o quanto, na nossa sociedade, os interesses econômicos e políticos se projetam na educação. Para ele,

não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”. (BRANDÃO, 2007, p. 60-61).

Levando em conta o fracasso da educação oferecida pela burguesia, surgiram novas propostas de uma educação que acomodaria as características e necessidades da sociedade atual. Singer (1996, p. 6-7) defende uma educação que coloque “igualdade e liberdade no mesmo pé” e negue “a legitimidade dos resultados do jogo do mercado pelo fato de a sociedade capitalista estar dividida em classes”. Para o autor, “se nada for feito para atenuar as diferenças entre eles [detentores do capital e trabalhadores], estas tendem a se aprofundar”.

4 Educação e marxismo



Figura 3 – Calvin e Haroldo – Educação e marxismo

Fonte: Watterson (1996).

Na tirinha acima, Calvin, ainda que dramático e talvez exagerado, está ciente do caráter obrigatório e do importante papel que a escola exerce na perpetuação de interesses de classe. A escola, muitas vezes, de forma autoritária, controla o livre pensamento, a liberdade de expressão e, dessa maneira, repassa ideologias, regras e princípios da sociedade dividida em classes.

Como ao longo do texto abordou-se a educação em relação à divisão de classes, principalmente com embasamento teórico de Ponce, autor marxista, torna-se necessário concluir a reflexão proposta por este artigo também no mesmo viés. Para Marx, a organização do trabalho e da propriedade pode causar a desigualdade entre classes: isso acontece, como vimos, quando o escravo, o servo ou o trabalhador assalariado trabalha, mas não possui o meio ou o instrumento do trabalho. Essas relações determinam o que cada indivíduo será obrigado a fazer, como trabalhará e, conseqüentemente, como viverá (RODRIGUES, 2004).

De acordo com Marx, o modo de produção capitalista produziu duas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Os burgueses possuem os meios de produção; e os proletários vendem sua força de trabalho. Para ele, muitos se conformam com essa situação, porque acham natural trabalhar em troca de um salário, como se sempre tivesse sido assim e como se fosse ser assim para sempre. No entanto, Marx defende que essas relações de dominação foram socialmente construídas, logo, poderão ser socialmente mudadas – mas isso só ocorrerá com a tomada de consciência.

Na teoria proposta por Marx, a educação (mental, física e tecnológica) dividiria espaço com o trabalho, no dia a dia da criança, pois só assim seria possível romper com a separação entre trabalho manual e intelectual, uma vez que é a partir dessa separação que brotam a alienação e a ideologia (RODRIGUES, 2004). Segundo Mazzotti (2001, p. 60), no momento em que lutasse pela regulamentação do trabalho infantil e juvenil associado à educação, a classe proletária “estaria dando um passo no sentido de colocar-se como dirigente da sociedade atual e futura”.

Com relação a isso, é bom esclarecer também que as escolas destinadas à classe proletária

não deveriam ser dirigidas pelos governos, nem pelas igrejas, mas pelos próprios trabalhadores. Deveriam ser financiadas por meio ou de impostos ou taxas, fiscalizadas por inspetores do Estado, regulamentando-se a qualificação dos professores e, finalmente, não deveriam ser o lugar para o ensino de qualquer disciplina que implicasse uma “visão de classe”, ou “ideologias”. Ensinar-se-iam as ciências modernas, a gramática, mas não a filosofia, a religião e nem economia política. Estes assuntos seriam realizados pelos adultos ou em escolas ou outros organismos constituídos autonomamente pelas classes proletárias. [...] São movimentos táticos para se alcançar a estratégia geral da abolição do trabalho assalariado e não uma maneira de perpetuar as relações existentes (MAZZOTTI, 2001, p. 60-61).

Para Marx, “se a sociedade verdadeiramente humana ‘deve ser’ um dia uma sociedade sem exploração e opressão, é porque esta possibilidade está dada já agora, no modo mesmo como a sociedade presente ‘é’” (RODRIGUES, 2004, p. 37).

Considerações finais

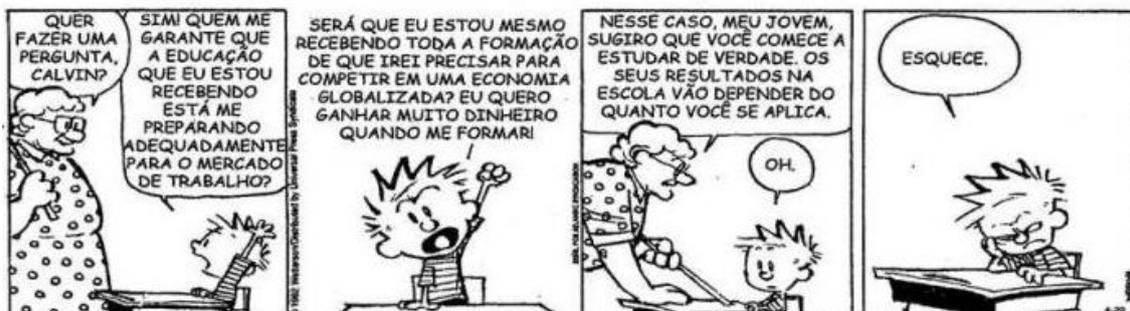


Figura 4 – Calvin e Haroldo – Educação atual

Fonte: Watterson (1996).

Considerando a discussão aqui levantada, é possível questionar que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade. Na tirinha acima, encontra-se uma possível resposta: Calvin questiona o método de ensino, mas percebe-se que ele, apesar de tão crítico, já foi tomado por ideias de uma sociedade capitalista e provavelmente acha que só assim será feliz. Não é por acaso que ele pensa assim: a própria escola utiliza esse (já ultrapassado) discurso para formar alunos, quando os ensina visando a aprovação no vestibular, que, por sua vez, os levará a uma boa faculdade, que os preparará para o mercado de trabalho, onde será necessário arrumar um bom emprego – o que, por fim, resultará em muito dinheiro, com o qual eles consumirão o que bem entenderem.

A análise feita sobre as características da educação em uma sociedade dividida em classes, ao longo da história, mostra que é preciso refletir sobre a importância da educação para perpetuar a manutenção do poder e do domínio de uma classe sobre outra, uma vez que a negação ao seu acesso e uma educação diferenciada para classes distintas reforçam essa divisão de classes e, por conseguinte, criam uma sociedade desigual.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BELLO, José Luiz de Paiva. O poder da religião na educação da mulher. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/mulher02.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, nº. 27, p.183-213, set./out./nov./dez., 2004.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. *Interface (UNI/UNESP)*, Botucatu, S. Paulo, v. 5, n. 9, p. 51-64, 2001.

NABÃO, Maria Teresa Papa. *História da educação*. Assis: UNIP, 2006.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1986.

RECHIA; Karen. SCHMIDT; Leonete; SCHARDONG, Rosmeri. *História da educação I*. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSSI, Raphaela. A análise discursiva de tirinhas em quadrinho sob a temática educativa. *Língua, literatura e ensino*, UNICAMP, v. IV, p. 551-556, maio, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, nº 01, p. 5-15, Jan/Fev/Mar/Abr, 1996.

SUCHODOLSKIY, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas – pedagogia da essência e pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

WATTERSON, Bill. *Os dez anos de Calvin e Haroldo – Volume 1*. São Paulo: Best Expressão Social e editora Ltda., 1996 (tirinhas).

Recebido em 15 de novembro de 2012.

KELLY FERREIRA DOS SANTOS

Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Bolsista CAPES. E-mail: kellyf.santos@hotmail.com.

Notas sobre a questão da referência: algumas contribuições da reflexão filosófica para os estudos da linguagem

Notes on the issue of reference: some contributions of the philosophical reflection to the language studies

*Marco Antônio Rosa Machado**

**Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis)*

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a noção de referência, situando-a em relação aos estudos da linguagem, principalmente da linguística. Trata-se de uma tentativa de delimitar o conceito de referência, a partir de algumas teorias que se desenvolveram no âmbito da filosofia da linguagem e da linguística, nos séculos XIX e XX e de elucidar as principais questões linguísticas relacionadas a esse conceito. Tal investigação parte do pressuposto de que há uma relação dialética entre linguagem e exterioridade e busca explicitar essa relação. Por se tratar de uma pesquisa teórica, realizou-se um estudo bibliográfico de autores representativos das teorias que tratam do tema. Nossa investigação priorizou as implicações que diferentes abordagens sobre a referência têm na linguística contemporânea.

Palavras-chave: Referência. Filosofia da linguagem. Semântica. Significado. Sentido.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the notion of reference, situating it in relation to language studies, mainly linguistics. It is an attempt to define the concept of reference based on theories developed within the philosophy of language and linguistics in the nineteenth and twentieth centuries. The study tries to elucidate the key language issues related to this concept. This research starts from the assumption that there is a dialectical relationship between language and exteriority and tries to make this relationship explicit. Since this is a theoretical research, we performed a bibliographic review of representative authors of theories dealing with the issue. Our study has prioritized the implications of different approaches on the reference to contemporary linguistics.

Keywords: Reference. Philosophy of language. Semantics. Meaning. Sense.

Introdução

O objetivo deste texto é o de esboçar um estudo sobre as concepções de referência que se desenvolveram no âmbito da filosofia, de modo a apontar alguns reflexos dessas teorias nos estudos da linguagem, em especial na Semântica e na Linguística Textual.

Convém salientar inicialmente que a proposta aqui esboçada é a de apresentar a noção de referência, mas sem a pretensão de se esgotar o assunto ou de se chegar a uma conclusão definitiva sobre como tal conceito deve ser entendido. O que se busca aqui é apenas a sistematização de algumas reflexões sobre o tema, que tiveram e têm grande impacto teórico sobre os estudos da linguagem na atualidade.

Embora a palavra “referência” tenha sido usada por diferentes pensadores, uma investigação mais minuciosa mostra que ela se refere a noções muitas vezes distintas, senão opostas, dependendo da teoria abraçada (veja, por exemplo, o percurso histórico do conceito, traçado por CARDOSO, 2003). O que se conclui da leitura dos vários textos que tratam da referência é que cada filósofo ou pesquisador elabora seu aparato conceitual sobre a referência, tomando como ponto de partida pontos de vista epistemológicos diferentes e por vezes até contraditórios.

Diante desse quadro, busca-se situar brevemente o problema da referência a partir de alguns textos básicos da filosofia e da linguística.

1 Por uma noção filosófica de referência

Como bem observa Jackson (1998, p. 202), sempre estamos querendo nos expressar perante o mundo que nos cerca e podemos usar vários meios de fazer isso: apontando, fazendo desenhos ou pinturas, ou, de modo mais simples, se partilharmos uma língua com o interlocutor, proferindo palavras e sentenças na língua que partilhamos. Geralmente as pessoas usam palavras e conceitos para se referir às coisas (cf. SAINSBURY, 2006). No entanto, é bom lembrar aqui a advertência de Strawson: “a expressão [linguística] mesma não se refere a nada, ainda que ela possa ser utilizada, em diferentes ocasiões, para fazer referência a inúmeras coisas. [...] São as pessoas que significam [fazem referência], não as expressões. As pessoas utilizam as expressões para fazer referência a coisas particulares” (STRAWSON, [1950]1980, p. 267).

Brandom (1984) chama a atenção para dois caminhos possíveis no estudo da referência, um que diz respeito à relação que a língua estabelece *com o mundo* (*word-world*) e outro que está ligado aos processos referenciais que o autor chama de anafóricos ou intralinguísticos e que é estabelecido *entre as palavras* da língua (*word-word*).

Embora essa distinção não seja explorada aqui, ela é pertinente porque destaca duas possibilidades de tratamento da referência: um mais filosófico e outro

mais linguístico. Contudo, tal distinção não deve sugerir que haja uma separação entre as duas abordagens. Significa apenas que, dependendo da base teórica adotada e das questões levantadas, uma ou outra abordagem será mais adequada, sem, contudo, ignorar ou excluir a outra. Desse modo, neste artigo busca-se apontar algumas ideias de uma e de outra tendência, salientando a íntima relação entre as questões por elas propostas.

Para tanto, são apresentadas a seguir algumas ideias surgidas no seio da filosofia da linguagem, cujos desdobramentos foram e são bastante produtivos tanto para aquela disciplina como para os estudos da linguagem.

1.1 Frege: sentido e referência

A questão da referência está intimamente ligada às questões acerca do significado linguístico. Mas deve-se ao filósofo Gottlob Frege (1848-1925) a distinção de dois elementos básicos relacionados ao significado. Segundo ele, o significado deve ser estudado a partir da distinção entre *sentido* (*Sinn*) e *referência* (*Bedeutung*).

Convém observar que a principal preocupação de Frege era a criação de uma linguagem perfeita¹, para a qual as línguas naturais pudessem ser traduzidas, de modo que se evitassem as ambiguidades e os problemas por elas gerados.

Para isso, Frege propõe uma teoria cuja estrutura é a mesma tanto para a aritmética quanto para o cálculo proposicional. Desse modo, pode-se traçar um paralelo entre a “linguagem” aritmética e a “linguagem” proposicional a partir da relação referencial que as entidades linguísticas estabelecem com as entidades não linguísticas. As entidades linguísticas, representadas por numerais, funtores, proposições, funções proposicionais, nomes próprios e predicados, remetem, respectivamente, às seguintes entidades extralinguísticas: números, funções, o verdadeiro/o falso, funções da verdade, objetos e conceitos.

Essas distinções inspiraram a lógica de predicados proposta por Frege, de acordo com a qual a análise deve considerar não apenas as proposições que expressam generalidades (padrão usual nos estudos da lógica clássica desde Aristóteles), mas também as proposições que asseveram algo sobre indivíduos, ou, na linguagem de Frege, sobre os “objetos”. Como resultado disso tem-se a distinção que Frege faz entre funções de primeira ordem – que são aquelas que carregam proposições acerca dos indivíduos – e as funções de segunda ordem – que são aquelas feitas com quantificadores generalizantes.

Assim, para formar uma proposição é necessário, além da função, um termo que seja seu sujeito gramatical. Para suprir essa necessidade, Frege propõe o conceito de *nome próprio*, que é definido como “qualquer expressão que esteja em

¹ A pretensão de Frege é criar uma linguagem perfeita do ponto de vista lógico.

condições de ocupar a posição de termo singular na proposição predicativa (GRAÇA, 2003, p. 11). Disso decorre que,

[...] enquanto que o valor semântico de um nome próprio implica a existência e um objeto específico que possa ser considerado como sendo esse valor, o valor semântico de um quantificador não implica a existência de qualquer objeto específico. É assim que Frege lança os fundamentos da lógica contemporânea à custa de dois conceitos, o de *objeto* e o de *função*, chamando pela primeira vez à atenção para o conceito de *nome próprio* que é [...] a expressão linguística que representa um objeto no domínio. Frege lança ao mesmo tempo os fundamentos da Semântica contemporânea, em particular aquela parte que é relativa ao problema da relação entre um nome próprio e o objeto extralinguístico que é suposto representar no mundo real. [...]. Expressões deste tipo [nomes próprios] são conhecidas pelo nome de descrições definidas, uma vez que descrevem um indivíduo por meio da especificação de predicados que correspondem a certas propriedades que ele tem. (GRAÇA, 2003, p. 11-12).

A questão derivada dessas ideias [e para a qual Frege busca uma resposta] é a seguinte: qual a diferença de conteúdo cognitivo entre $A=A$ e $A=B$ (considerando-se que A e B sejam dois nomes diferentes do mesmo objeto)?

A diferença de conteúdo cognitivo das duas frases reside no fato de A e B referirem o mesmo objeto mas de formas diferentes. Diz-se assim que A e B contêm dois modos diferentes de identificar o mesmo objeto, referem o mesmo objeto mas por meio da especificação de diferentes propriedades que lhe são atribuíveis com verdade. A e B têm a mesma referência mas sentidos diferentes. (GRAÇA, 2003, p. 15).

Nas palavras de Frege:

É, pois, plausível pensar que exista, unido ao sinal (nome, combinação de palavras, letra), além daquilo por ele designado, que pode ser chamado de sua referência, ainda o que eu gostaria de chamar de o sentido do sinal, onde está contido o modo de apresentação do objeto. (FREGE [1892] 1978, p. 62).

Segundo Graça (2003, p. 15-16), “o *Sinn* [sentido] e a referência de um nome podem, em termos latos, ser caracterizados como os dois ingredientes que concorrem para a clarificação do sentido desse nome”, ou, em outras palavras, “o

sentido consiste num conjunto de predicados que correspondem às propriedades que o objeto, se existe, tem que satisfazer” (GRAÇA, 2003, p. 18). Note-se que o sentido não é determinado pela existência do objeto, apenas indica as condições que um objeto qualquer deve preencher para ser referente de um dado sentido (presente em uma expressão referencial).

Daí porque, para Frege ([1892]1978), é o sentido que determina a referência e não o contrário. Assim, é por expressar um sentido que um nome identifica sua referência em um dado domínio, e não a referência que determina o sentido, já que nesse caso, cada “objeto” só poderia ter um sentido que o identificasse.

Disso decorrem duas consequências teóricas (cf. GRAÇA, 2003, p. 16):

1. É devido ao fato de o sentido determinar a referência que é possível uma mesma referência ser identificada por mais de um sentido;

2. Além disso, pelo fato de o sentido determinar a referência, é possível conceber nomes próprios, como Papai Noel ou Saci Pererê, sem referência, mas com um sentido.

É bom lembrar também que, para Frege,

talvez possa ser assegurado que uma expressão gramaticalmente bem construída, e que desempenhe o papel de um nome próprio², sempre tenha um sentido. Mas com isso não se quer dizer que ao sentido corresponda sempre uma referência. [...] Entender-se um sentido nunca assegura sua referência. (FREGE [1892]1978, p. 63).

Segundo Frege ([1892]1978, p. 65), “a referência de um nome próprio é o próprio objeto que por seu intermédio designamos”. Desse modo, ao usarmos um nome próprio, não nos perguntamos se ele tem referência, *pressupomos* que tal referência exista (cf. FREGE, [1892]1978, p. 67). Além dos nomes próprios (expressões referenciais expressas por sintagmas nominais [SNs]), os predicados (aqui identificados com os sintagmas verbais [SVs] do tipo “... é brasileiro”) e as sentenças (frases) também têm referência. A referência dos sintagmas verbais é a classe de objetos que eles abarcam.

No caso da sentença, o sentido é identificável com a proposição ou o pensamento por ela expresso. Mesmo no caso de frase que contém expressões complexas, a referência do todo é uma função do sentido das partes, de modo que, mesmo que se substitua um termo da frase por outro que tenha a mesma referência, os sentidos expressos serão diferentes e corresponderão a pensamentos diferentes (cf. GRAÇA, 2003, p. 20). O Quadro 1 a seguir ajuda a visualizar essas relações:

² Frege chama de “nome próprio” a designação de um objeto singular e esta designação pode consistir de uma ou mais palavras (ou sinais) (Cf. FREGE, [1892]1978, p. 62, nota).

	Expressão	Referência	Sentido
Categoria	SNs referenciais	Objetos	Conceitos individuais
Exemplo:	<i>A estrela da manhã</i>	<i>Vênus</i>	<i>O conceito da estrela que é a última a desaparecer de manhã</i>
Categoria	SVs	Classe de objetos	Conceitos
Exemplo:	<i>é italiano</i>	<i>Os italianos</i>	<i>O conceito de ser italiano</i>
Categoria	Sentenças	Verdadeiro ou Falso	Proposições
Exemplo:	<i>Pavarotti é italiano.</i>	<i>Verdadeiro</i>	<i>A proposição de que Pavarotti é italiano</i>

Quadro 1. Classificação de Frege para Sentido e Referência

Fonte: CANÇADO, 2005, p. 85.

Convém lembrar aqui os desdobramentos que foram feitos por Russell, Strawson, Donnellan e Searle, mesmo que esses filósofos, cada um a seu modo e de pontos de vista teóricos diferentes, critique a teoria de seu predecessor e proponha novos aspectos para a teoria da referência. Para os propósitos deste artigo, são de especial interesse as ideias de Russell e Strawson, sintetizadas a seguir.

1.2 Russell e a referência direta

De acordo com Caudet (1999), Russell (1905), diferentemente de Frege, não considera que o sentido tenha um papel essencial na relação que se estabelece entre a expressão linguística e o objeto que ela denota. Para Russell, o mais importante é considerar que a expressão denotativa refira um objeto e que esse objeto se converte no significado, de modo que se uma expressão linguística não tem um referente, então ela carece de significado. Isso cria a necessidade lógica de existência dos objetos denotados pelas expressões referenciais.

Caudet (1999, p. 52) salienta que, para Russell, os nomes, pronomes ou descrições definidas servem para identificar objetos, seja nomeando-os, seja descrevendo-os. O conteúdo da referência consiste na identificação de um objeto e não no sentido com o qual se apresenta em uma proposição (como propunha Frege). A consequência disso é que o objeto identificado se converte em um constituinte da proposição, contribuindo, portando, para seu valor de verdade, enquanto o sentido da expressão é irrelevante para seu valor de verdade.

A teoria das descrições de Russell parte do postulado de que a forma gramatical de uma sentença não reflete sua forma lógica. Daí a necessidade de se submeterem as sentenças a uma análise lógica. O ponto de partida de Russell é a análise de frases do tipo “O atual rei da França é careca”, em que a descrição definida não possui referência. O problema lógico aqui é que tal sentença viola o princípio do terceiro excluído, ou seja, devido ao fato de não existir “o atual rei da França” esta sentença não é nem verdadeira nem falsa. Russell apresenta uma solução para esse problema realizando uma análise lógica de modo que a sentença em questão se desdobre em três outras:

S1. Existe um objeto x tal que x tem a propriedade P (ser o atual rei da França).

S2. Não existe um objeto $y \neq x$ tal que y tem a propriedade P .

S3. x tem a propriedade Q (ser careca).

Ora, com a eliminação da descrição definida da sentença, percebe-se imediatamente a origem do problema: S1 é falsa, acarretando a falsidade de S3, já que S3 depende de S1. Além disso, Russell defende que a existência não é uma propriedade e sim um operador lógico. Os predicados supõem a existência de um objeto do qual possam ser predicados. Disso pode-se inferir que Russell considera que a existência do objeto denotado por uma expressão é o elemento fundamental de qualquer raciocínio lógico, de modo que o sentido só pode ser atribuído a algo que existe.

Embora a Teoria da Referência Direta, expressão pela qual ficou conhecida a teoria russelliana, tenha sido bastante discutida pelos estudiosos da Filosofia da Linguagem, fica patente a confusão que Russell faz entre *sentido* e *referência*, tornando suas teses bastante frágeis, ainda mais quando confrontadas com os desdobramentos linguísticos a que elas conduzem.

1.3 Strawson e o contexto

Strawson critica Russell e afirma que este errou quando defendeu que quem produz uma sentença do tipo “O atual Rei da França é careca” expressa uma asserção com um valor de verdade (que, nesse caso, é o falso) e que essa asserção *implica* necessariamente a existência de um indivíduo que preencha o requisito de ser rei da França. Segundo Strawson, não é possível colocar a questão de verdade ou falsidade nesses casos, ou seja, um enunciado desse tipo não é nem verdadeiro nem falso (cf. CARDOSO, 2003, p. 89).

Strawson ([1950]1980, p. 261) afirma o seguinte, acerca das expressões referenciais:

Com muita frequência utilizamos certos tipos de expressões para mencionar ou fazer referência (*refer*) a alguma pessoa individual ou objeto singular, ou a algum acontecimento em particular, ou lugar ou processo, ou fazer algo que descreveríamos, normalmente, como a execução de um enunciado (*statement*) acerca daquela pessoa, objeto, lugar, acontecimento ou processo. Chamarei esse modo de utilizar expressões de utilização referencial individualizante (*uniquely referring use*).

Apesar disso, Strawson defende que o contexto restringe e determina o valor

que uma dada expressão linguística pode tomar em determinado momento. Para ele, não são as expressões linguísticas que referem, mas são seus *usos* que têm a capacidade de mencionar ou fazer referência a algo (cf. CAUDET, 1999, p 56).

2 A questão da referência nos estudos linguísticos

2.1 A referência nos estudos semânticos

Originariamente, as questões teóricas acerca da referência surgiram no seio da lógica, sendo mais tarde incorporadas pela semântica, cuja obra de referência é *O significado do significado*, de Ogden e Richards (1956 apud ULLMANN, 1987), na qual os autores propõem o famoso modelo triádico, segundo o qual o significado é composto de três partes que podem ser dispostas em forma de triângulo (razão pela qual essa representação ter ficado conhecida como “triângulo de Ogden e Richards”), em cujos vértices estão indicadas cada uma dessas partes: *símbolo*, *o pensamento* ou *referência*, e o *referente*. (OGDEN; RICHARDS, 1956 apud ULLMANN, 1987, p. 116).

Saliente-se que Ullmann restringe o escopo da linguística, especialmente da semântica, ao afirmar que,

para um estudo linguístico do significado, o triângulo básico [de Ogden e Richards] oferece, ao mesmo tempo, de menos e demais. Demais, porque o referente, o aspecto ou acontecimento não linguístico, como tal, fica nitidamente fora do âmbito da linguística (ULLMANN, 1987, p. 117).

Desse modo, houve a tendência de não se considerar o referente nos estudos da linguagem, principalmente na área da semântica e da filosofia da linguagem.

Outro autor clássico na literatura semântica é Lyons, para quem “o termo ‘referência’ tem a ver com a relação existente entre uma expressão e aquilo que essa expressão designa ou representa em ocasiões particulares da sua enunciação” (LYONS, 1980, p. 145). Segundo este autor, “a referência é uma noção dependente do enunciado” (LYONS, 1980, p. 147) e seu estudo deve circunscrever-se aos enunciados “que se destinam a dizer-nos alguma coisa sobre uma entidade (ou entidades) ou grupos de entidades particulares” (LYONS, 1980, p. 147).

A visão de Lyons se inscreve, *grosso modo*, na perspectiva teórica segundo a qual a língua é uma representação do mundo real, cabendo aos estudos da linguagem entender como a língua representa “as coisas” extralinguísticas, e não se questiona o papel que a linguagem exerce sobre a compreensão do mundo.

Dubois et al. (2001, p. 511) anteriormente já haviam afirmado que “a referência é a função pela qual um signo linguístico se refere a um objeto de mundo extralinguístico, real ou imaginário”. Ainda, segundo esses autores,

a função referencial coloca o signo em relação, não diretamente com o mundo dos objetos reais, mas com o mundo percebido no interior das formações ideológicas de uma dada cultura. A referência não é feita com um objeto real, mas com um objeto de pensamento. (DUBOIS et al, 2001, p. 511).

Mesmo assumindo que a relação entre a língua e o mundo não é feita de maneira direta, como uma etiquetagem, e mencionando que o referente não é um objeto real e sim a percepção deste, influenciada pela cultura, esses autores não vão além disso em sua afirmação e não indicam como se constroem os referentes por meio da linguagem, ou como estes se relacionam com o mundo e com a língua.

Já Trask (2004, p. 251), em sua definição de referência, assevera que referência é

a relação entre uma expressão linguística e alguma coisa que ela seleciona no mundo real ou conceitual. Uma expressão linguística que *refere a* ou aponta para alguma coisa no mundo linguístico é uma **expressão referencial**” (grifos do autor).

Como se pode depreender da citação acima, Trask afirma que a referência estabelece relação entre uma expressão linguística e algo no mundo (real ou conceitual). No entanto, prosseguindo em sua definição de referência, afirma que “a referência está inteiramente na cabeça do falante”, motivo pelo qual a mesma expressão pode ser ora uma expressão referencial, ora não. Desse modo, Trask acaba assumindo a ideia oposta àquela afirmada inicialmente e reconhece que a referência não é uma relação direta entre as formas linguísticas e o mundo, e sim a relação daquelas com o que é *pensado sobre* o mundo, ou seja, com aquilo que os falantes “projetam” em suas mentes quando usam a língua. No entanto, assim como Dubois et al (2001), Trask não explica em que consiste esse referente que está na cabeça do falante, deixando, desse modo, vaga a noção de referência e a relação entre linguagem e mundo.

Vejamos outros conceitos de “referência”:

a) Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 418) asseveram que

As noções de referência e de referente não devem ser confundidas. A **referência** designa a propriedade do signo

linguístico ou de uma expressão de remeter a uma realidade. O **referente** é a realidade que é apontada pela referência. (Grifos do autor).

b) Frege ([1892] 1978, p. 65) propõe que “A referência de um nome próprio é o próprio objeto que por seu intermédio designamos”.

c) Para Cardoso (2003, p. 163),

O referente do discurso não é a realidade, mas aquilo que o discurso institui como realidade. O referente, sendo aquilo de que se fala, não deve ser confundido com o objeto real, mas também não se confunde com os sentidos da linguagem. Embora inscrito no discurso, ele sempre se coloca como o real, numa relação dinâmica, dialética com o discurso. O discurso até pode promover à existência entidades que podem não existir objetivamente, mas, ainda nesse caso, o referente coloca-se como o real, em confronto com o discurso. Isto equivale a dizer que o fim da palavra está sempre voltado para um exterior, ou seja, o valor da palavra, a sua verdade, depende de uma realidade que se apresenta como independente dos discursos que são produzidos acerca dela, mesmo quando essa realidade já está inscrita neles. (Grifos da autora).

d) Já Bach (2004a, p. 2) propõe o seguinte:

Por “referência” eu considerarei apenas a referência singular (não considerarei se termos gerais referem e, caso afirmativo, a que se referem), e quando descrevo um uso não-referencial, não entenderei que a referência falha e sim que não se tenta referir.³

e) Sainsbury (2006, p. 1) assevera o seguinte:

As pessoas usam palavras e conceitos para se referirem às coisas. Há agentes que se referem, há atos de referir, e há instrumentos com os quais se refere: palavras e conceitos. Referência é uma relação entre pessoas e coisas, e também entre palavras ou conceitos e coisas, e talvez ela envolva todas as três coisas ao mesmo tempo (Eu me refiro a Aristóteles usando a

³ By ‘reference’ I will mean singular reference only (I will not be considering whether general terms refer and, if so, to what), and when I describe a use as nonreferential, I will not mean that reference fails but that there is no attempt to refer.

palavra “Aristóteles”). Ela não é apenas alguma relação entre uma ação ou palavra e uma coisa; a lista de coisas que podem referir, pessoas, palavras e conceitos, provavelmente não é completa (cenas de um filme mais recente podem fazer referência a cenas de um filme menos recente); e uma explicação completa deveria falar dos casos nos quais a relação de referência pareça envolver três termos de modo diferente daquele que mencionei acima. Na filosofia da linguagem, tem sido tradição pensar a referência como uma relação de dois lugares, com algum objeto como o segundo termo e com uma palavra ou frase como primeiro. Mesmo se alguém acreditasse que uma tal relação ganha existência graças às atividades referenciais do falante, alguém dificilmente nega o que ela alcança.⁴

2.2 A construção discursiva da referência

Ante as várias concepções de referência até aqui apresentadas, convém apresentar também a discussão que Ducrot (1984) empreende sobre o estatuto do *referente*, em seu artigo “Referente” (DUCROT, 1984), que parte da consideração inicial de que “qualquer enunciado, seja de que tipo for, trata (ou melhor pretende tratar) de um universo diferente daquilo que se declara pensar ou desejar acerca dele.” (DUCROT, 1984, p. 418).

No entanto, embora reconheça que não se pode fugir à exigência segundo a qual a palavra deve conter uma alusão a uma exterioridade, Ducrot afirma também que “a palavra, embora declarando-se senhora da realidade, reconhece a realidade como algo que lhe é exterior” (DUCROT, 1984, p. 419).

E é neste ponto de seu texto que insere sua teoria acerca da referência:

Mas, desde que haja um ato de fala, um dizer, há uma orientação para aquilo que não é o dizer. É a esta orientação que podemos chamar “referência”, chamando “referente” ao mundo

⁴People use words and concepts to refer to things. There are agents who refer, there are acts of referring, and there are tools to refer with: words and concepts. Reference is a relation between people and things, and also between words or concepts and things, and perhaps it involves all three things at once (I refer to Aristotle using the word “Aristotle”). It is not just any relation between an action or word and a thing; the list of things which can refer, people, words and concepts, is probably not complete (scenes in more recent movies can refer to scenes in less recent movies); and a complete account would need to speak of cases in which the reference relation seems to involve three terms in a different way from the one already mentioned (for such uses, *I refer you to the OED*). In the philosophy of language, it has been customary to think of reference as a two place relation, with some object as the second term and a word or phrase as the first. Even if one believes that any such relation comes into existence thanks to the referential activities of speakers, one can hardly deny that it obtains.

ou objeto que ela pretende descrever ou transformar. (DUCROT, 1984, p. 419).

Não se contentando com essas definições, Ducrot especifica seu ponto de vista e acrescenta a seguinte explicação (entre parênteses no original): “(O referente de um discurso não é, assim, como por vezes se diz, a realidade em si mas sim a *sua* realidade, isto é, o que o discurso escolhe ou institui como realidade)”. (DUCROT, 1984, p. 419).

Salienta, ainda, o estatuto ambíguo do referente, que, ao mesmo tempo em que é exterior ao discurso, é instituído por este. Desse modo, se é o discurso que constitui seu referente, não há a possibilidade de o referente, no confronto com o discurso que fala sobre ele, desmentir (falsear) o que o discurso diz.

Tomando como exemplo desse paradoxo o conceito filosófico de “objetivo” e uma peça de Pirandello, Ducrot afirma: “eu poderia apresentar o referente do meu discurso como exterior a ele se pensasse que o meu discurso era o único que poderia dizer-lhe respeito” (DUCROT, 1984, p. 420). E ainda:

a palavra, ao exigir ser posta em relação com um real que lhe é exterior, impede a concepção deste real como sendo diferente da imagem que dele é dada. A realidade é muda se não for o referente de um discurso e, se o for, parece condenada a refleti-lo. (DUCROT, 1984, p. 421).

Tem-se, assim, que a realidade se nos apresenta *a partir* dos discursos que sobre ela são proferidos e não há como ter “acesso direto” ao referente, já que é no interior do discurso que ele é constituído, não existindo *referentes* fora do discurso, pois quando se profere um enunciado não se fala *o* referente, mas se fala *sobre o* referente, como algo refratado que só existe em função de *um outro*, mas que não é o outro.

Ducrot reconhece que Frege (1978), ao estabelecer a distinção entre sentido e referência, tenta solucionar esse paradoxo, no entanto sem sucesso. Isso porque, segundo Ducrot, embora o sentido se coloque entre a expressão linguística e a coisa a que ela refere, ele [o sentido] não se separa de forma absoluta do referente, já que em alguns casos o próprio sentido de uma expressão referencial torna-se constituinte do referente ao qual remete. Aqui, Ducrot se aproxima de Russell, que, conforme apresentado acima, coloca o referente como determinante do significado, em detrimento do sentido.

A conclusão final a que chega Ducrot em seu artigo é a de que o referente acaba sendo afinal de contas indizível, no sentido de que ele só é em relação ao discurso que *o diz* e não é possível dizer o referente por meio de outro discurso, pois, pelo fato de ser outro discurso, também seu referente é outro, pois o referente é constituído *no e pelo* discurso.

Essa posição de Ducrot, ao defender que toda referência é construída discursivamente, ou seja, que a referência é sempre uma autorreferência discursiva, pode ser considerada em linhas gerais incluída no que Cardoso (2004) chama de “posição radical dos pós-modernos e antirrealista”, embora esta autora não afirme isso explicitamente. Posição defendida pela autora – e com a qual se concorda neste artigo – é a de que

o “real” existe antes e independentemente do discurso, podendo-se considerar o “real” como o conjunto específico de práticas que oferecem a *razão* (não a *causa*) para o que se diz e que constituem seu referencial. Essas práticas são transformadas interpretativamente. O *referencial*, nessa perspectiva, pode ser tomado como a situação socioeconômica total, e os interesses que essa contém são *significados* de muitas maneiras diferentes pelos discursos. A linguagem então *trabalha* sobre a situação “real” de maneiras transformadoras. (CARDOSO, 2004, p. 119, grifos da autora).

Nessa mesma linha de pensamento, a autora defende que os discursos, necessariamente ideológicos, não são causados pela situação material e nem a governam, o que eles fazem é trabalhar sobre a situação material de forma transformadora. Nesse sentido, Foucault (1996) sugere que o sujeito não é a origem do discurso, já que se insere em um dado discurso, historicamente anterior a ele.

2.3 A Linguística Textual: da referência à referenciação

Seguindo a proposta de Brandon (1984) em relação aos modos de tratamento da referência, até aqui discutiu-se a relação que a língua estabelece com o mundo (*word-world*). Complementar a essa abordagem, há o tratamento da referência a partir de uma perspectiva intralinguística, ligada aos processos referenciais anafóricos, estabelecidos entre as palavras da língua (*word-word*) (cf. BRANDON, 1984).

Apesar das várias possibilidades de tratamento dessa relação intralinguística entre as palavras, optou-se, neste artigo, por iniciar essa discussão reportando ao trabalho de Mondada e Dubois ([1995] 2003), que chamam a atenção para o fato de que o conhecimento científico se funda sobre a concepção de que o poder referencial da linguagem é legitimado por uma ligação direta entre as palavras e as coisas. Essa visão, segundo Mondada e Dubois, pressupõe um mundo autônomo e discretizado, de modo que cabe às representações linguísticas ajustarem-se adequadamente a ele.

Mondada e Dubois ([1995] 2003), ao discordarem da concepção especular de referência, questionam os próprios processos de discretização e deslocam a atenção do problema das entidades da língua, do mundo e da cognição para a análise dos processos que a constituem, assegurando a essas entidades uma evidência e uma

estabilidade mais ou menos grandes (cf. DUBOIS [1995]2003, p. 20).

E, prosseguindo seu raciocínio, as autoras defendem a ideia de que

O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo. Em outros termos, falaremos de *referenciação*, tratando-a, assim como à categorização, como advinda de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada (DUBOIS [1995]2003, p. 20)⁵.

Ao questionarem os processos de discretização e de estabilização do mundo, Mondada e Dubois optam pelo termo “referenciação” em substituição a “referência”, tradicionalmente usado. A *referência* passa, assim, a ser considerada em termos de objeto de discurso, que é concebido por Mondada (1994 apud KOCH, 2004, p. 79) do seguinte modo:

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-a com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente.

Mondada e Dubois ([1995] 2003) partem do pressuposto teórico de que há uma instabilidade generalizada da relação entre as palavras e as coisas e propõem: (i) mostrar como as categorias são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis; (ii) analisar essas instabilidades como inerentes aos objetos de discurso e às práticas e como “estando ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação.” (MONDADA; DUBOIS, [1995]2003, p. 22).

Como decorrência dessa postura teórica, as autoras defendem que as categorias são construídas historicamente a partir da instabilidade das relações entre as palavras e as coisas e que a aplicação de tais categorias deve-se não a uma configuração do mundo feita prévia e autonomamente, mas às necessidades dos “atores sociais” em contextos específicos. Daí a importância de se investigar não a adequação dos nomes utilizados, mas a descrição dos procedimentos (linguísticos e sociocognitivos) de que os atores sociais se utilizam para se referirem uns aos outros e ao contexto, o que torna a categorização (e a referenciação) dependente da pragmática da enunciação, mais do que da semântica dos objetos.

⁵ Os destaques (itálicos e negritos) no corpo das citações foram feitos pelos autores dos textos citados.

Desse modo, Mondada e Dubois ([1995] 2003) defendem a posição teórica segundo a qual a organização das categorias opera-se em um *continuum*, em que se pensa em casos típicos e não em termos de fronteiras nítidas entre uma categoria e outra, o que leva à concepção de “categorias evolutivas”. Isso assegura a plasticidade linguística e cognitiva das categorias e garante sua adequação contextual e adaptativa.

Mondada e Dubois argumentam ainda que

a ‘estabilidade’ resulta, de fato, de um ponto de vista realista que relaciona as categorias às propriedades do mundo – como se a objetividade do mundo produzisse a estabilidade das categorias – no lugar de relacioná-las aos discursos sócio-históricos e aos procedimentos culturalmente ancorados. (MONDADA; DUBOIS, [1995]2003, p. 27).

Daí afirmarem que as categorias, longe de serem evidentes ou dadas de uma vez por todas, são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, de modo que a referência adequada num dado contexto é o resultado da utilização de diferentes denominações (categorizações), em que uma não descarta a anterior, mas, ao contrário, dá elementos para que os interlocutores formem uma referência o mais adequada possível às suas necessidades.

Mas a categorização, segundo as autoras, não é apenas fruto de uma ação social, ela é uma atividade constante também no nível individual, pois a atividade cognitiva dos indivíduos não se restringe apenas à identificação e ao reconhecimento de objetos preexistentes.

Tendo defendido que a categorização não é dada *a priori* para os sujeitos, Mondada e Dubois ([1995] 2003) postulam uma concepção de referenciação pensada como um processo de construção de objetos de discurso, ou seja, como “objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (MONDADA; DUBOIS, [1995]2003, p. 35). O que não significa que, apesar de postularem a instabilidade das categorias, defendem a ideia segundo a qual as descrições sejam caóticas ou desordenadas, pois os sujeitos possuem estruturas, especialmente relacionadas à memória, que possibilitam a estabilização do mundo, ou mesmo a construção dos objetos de discurso, a partir de certos princípios gerais.

Dentre os processos de estabilização no nível psicológico, as autoras enfatizam a prototipicidade, defendida por Rosch (1978 apud MONDADA; DUBOIS, [1995] 2003), já que os protótipos são concebidos como construções dinâmicas mais que como representações estabilizadas. Do ponto de vista linguístico, observam Mondada e Dubois ([1995] 2003), “os nomes enquanto rótulos correspondem aos protótipos e contribuem para sua estabilização ao curso de diferentes processos” (MONDADA; DUBOIS, [1995]2003, p. 42), já que, num primeiro momento, eles correspondem às unidades discretas da língua, e num

segundo momento a nomeação do protótipo passa a ser compartilhada socialmente e torna-se uma representação coletiva, chamada geralmente de estereótipo.

Embora os processos de estabilização dos protótipos através da nomeação propostos por Rosch (1978) forneçam elementos importantes para a análise da categorização, Modada e Dubois ([1995] 2003) fazem duas críticas gerais a essa teoria: a primeira diz respeito ao fato de tal teoria conceber a língua como uma nomenclatura, o que não combina com a teoria da referenciação assumida acima; a segunda diz respeito à necessidade de considerar a evolução dos protótipos e das significações das palavras para estereótipos a partir de uma estabilização intersubjetiva e não como um processo puramente subjetivo, como sugere Rosch. Ainda mais, os processos discursivos podem tanto estabilizar como desestabilizar certas categorias colocadas em funcionamento na linguagem, além de propor e corrigir, especificar e convencionalizar os usos categoriais. Segundo as autoras, a anáfora é um dos procedimentos que propiciam esta flexibilidade no uso das categorias.

Um importante processo de estabilização, para o qual as autoras chamam a atenção, é a inscrição, pois, como tem constantemente demonstrado a ciência, em especial, textos e inscrições visuais mais complexos têm o poder de estabilizar os fatos, que, assim, resistirão às desestabilizações possíveis da controvérsia, terminando por se impor como sendo evidentes e por tornarem-se referentes estáveis da ciência. Acrescente-se que, embora essa estabilização seja mais patente em textos científicos, assume-se neste trabalho que o mesmo ocorre – talvez em grau menor – em outros gêneros de texto, como, por exemplo, textos jornalísticos.

Tendo em vista as noções até aqui mencionadas, a questão da referência pode ser colocada nos seguintes termos:

A análise consequente dos processos de referenciação que participam da constituição de um mundo discretizado, dotado de factividade e fazendo sentido, transforma radicalmente a questão da referência: no lugar de se referir a uma ordem de mundo ideal e universal e à sua nomeação, tentamos explicitar os diferentes níveis nos quais a referência é produzida pelos sistemas cognitivos humanos, utilizando uma ampla variedade de dispositivos e de restrições, aqueles das línguas naturais. A entrada é o reconhecimento do papel central das práticas linguísticas e cognitivas de um sujeito “envolvido”, social e culturalmente ancorado, assim como da multiplicidade, mais ou menos objetivada, mais menos solidificada, das versões do mundo que elas produzem. (MONDADA; DUBOIS, [1995] 2003, p. 49).

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, Koch e Marcuschi (1998) postulam que a expressão “referência” passe a ter um uso completamente diverso do que se atribui na literatura semântica em geral (aqui representada por LYONS,[1977]

1980), pois consideram que referir não é uma atividade como “etiquetar” um mundo existente, indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva – por isso a mudança na terminologia, de acordo com a qual o termo “referência” passa a ser substituído por “referenciação” – de tal modo que os “referentes” passam a ser chamados “objetos de discurso” e não são considerados como realidades independentes da linguagem (cf. MONDADA; DUBOIS [1995] 2003). Esses objetos de discurso, conforme postula Koch (2002b),

são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, transformados, recategorizados, construindo-se, por esta via, os sentidos no curso da progressão textual. (KOCH, 2002b, p. 9).

Essa virada na maneira de conceber a referência e o referente decorre da pressuposição da instabilidade referencial e categorial do mundo e faz com que a referência seja considerada como resultado da atividade que o falante realiza quando, para designar, representar ou sugerir algo, usa uma expressão linguística ou cria uma situação discursiva referencial com essa finalidade (KOCH, 2002).

Marcuschi e Koch (1998, apud KOCH, 2002), contudo, advertem:

Isto não significa negar a existência da realidade extra-mente, nem estabelecer a subjetividade como parâmetro do real. Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua. (MARCUSCHI; KOCH, 1998 apud KOCH, 2002, p. 5).

A partir das noções aqui esboçadas acerca da categorização e da referenciação, pode-se depreender duas consequências gerais: a primeira diz respeito ao fato de que tanto as categorias como os referentes são, antes de tudo, construções sociocognitivas e não mera apreensão do real. Em segundo lugar, como resultado da primeira, é por meio do “comportamento linguístico” que os processos sociocognitivos envolvidos no modo de referir se manifestam. Em outras palavras, é por meio da discursivização que o sujeito tem acesso ao mundo.

A instabilidade referencial e categorial se faz presente e se manifesta nos usos que o falante faz da linguagem a cada instante, por meio de um processamento estratégico do discurso, já que os sujeitos realizam escolhas significativas, conforme

as necessidades surgidas na interação (KOCH, 2002). Por essa razão considera-se que

A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informações, mas de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, manipulamos também a estrutura da realidade de maneira significativa (KOCH, 2002, p. 10).

Além do aspecto da elaboração das informações, há também o aspecto interpretativo das mesmas. Nesse sentido, Koch (2002) enfatiza que a interpretação de uma expressão referencial não consiste simplesmente em localizar um segmento linguístico ou um objeto no mundo, mas sim, um objeto, ou melhor, alguma informação introduzida anteriormente na memória discursiva (ou modelo textual).

A autora chama a atenção para o fato de que o processamento textual se dá numa constante oscilação entre os movimentos para frente (projetivo) e para trás (retrospectivo), num jogo entre a informação dada e a informação nova. Tradicionalmente, nos estudos do texto, esses movimentos são indicados linguisticamente por meio da remissão anafórica e da remissão catafórica, que se realizam de vários modos, dentre os quais podemos destacar: uso de pronomes, uso de expressões nominais definidas e uso de expressões nominais indefinidas.

Considerações finais

É quase um truísmo afirmar que o estudo da referência, seja ele mais assentado na filosofia (especialmente a filosofia da linguagem e na lógica), seja circunscrito ao âmbito da linguística (em suas várias disciplinas – semântica, linguística textual, psicolinguística, etc.), demanda uma gama de leituras bastante vasta e nem sempre passível de uma síntese adequada.

Considerando este aspecto problemático do estudo, cremos ter ao menos apontado questões pertinentes ao estatuto atual da questão da referência, salientando algumas delas, especialmente aquelas que dialogam mais diretamente com os estudos linguísticos atuais, a saber, a relação entre o sentido, a referência e o referente.

Cumpramos salientar ainda que, mesmo em face da diversidade teórica, a noção de referência é de crucial importância para os estudos da linguagem, principalmente aqueles desenvolvidos atualmente no seio da Semântica e da Linguística Textual, já que tais disciplinas buscam solucionar o problema da constituição da referência pelos sujeitos falantes, opondo-se à concepção especular da língua. E já que a referência é constituída discursivamente e em relação direta com um projeto não só de dizer mas de persuadir em algum grau, refletir sobre a referência é o ponto de

partida para qualquer estudo da linguagem que a tome como um modo de constituição das representações que o falante constrói acerca de si e do mundo.

Referências

BACH, Kent. On referring and not referring. In: *UCom Semantics Workshop*, May 21-22, 2004. Disponível em: <<http://userwww.sfsu.edu/edu/~kbach>>. Acesso em: 19 maio 2007.

BRANDOM, Robert. Referene Explained Away. *The Journal of Philosophy*, v. 81, n. 9, p. 469-492, set. 1984.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CAUDET, Maria Amparo Alcina. *Expresiones referenciales. Estudio semantico del sintagma nominal*. Tese (Doutorado em Filologia) – Universidade de Valencia, Valencia, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, [1973]2001.

DUCROT, Oswald. Referente, In: *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 2. Linguagem e Enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1984. p. 418-438.

FREGE, Gottlob. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978. (Edição original: 1979-1904).

GRAÇA, Adriana Silva. *Referência e denotação: um ensaio acerca do sentido e da referência de nomes e descrições*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A construção dos objetos-de-discurso. *ALED: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, v. 2, n. 1, p. 7-20, 2002.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA*, v. 14, número especial, p. 169-190, 1998.

JACKSON, Frank. Reference and description revisited. *Noûs*, v. 32, suplemento (Philosophical Perspectives), p. 201-218, 1998.

LYONS, John. *Semântica I*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, [1977]1980.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Projeto de pesquisa *Referenciação e atividade inferencial no processamento textual*. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2001. (Mimeo).

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, [1995]2003. p. 17-52.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Semântica formal: uma breve introdução*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAINSBURY, Mark. The essence of reference. IN: LEPORE, Ernest; SMITH, Barry C. (Ed.). *The Oxford handbook of philosophy of language*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 393-421. Disponível em: <<http://homepage.mac.com/markainsbury/FileSharing3.html>>. Acesso em: 19 maio 2007.

SIMPSON, Thomas Moro. *Linguagem e significado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves / São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

STRAWSON, Peter Frederick [1950]. Sobre referir. In: RYLE, Gilbert; AUSTIN, John Langshaw; QUINE, Willard Van Orman; STRAWSON, Peter Frederick. *Ensaaios*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 261-280.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, [1997] 2004.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [1964]1987.

Recebido em 15 de novembro de 2012.

MARCO ANTÔNIO ROSA MACHADO

Professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG - Anápolis). Mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: machadorvd@yahoo.com.br.

Inserções parentéticas no *corpus* do Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso

Paranthesisal insertions in the corpus of the Linguistic Atlas of the Mesoregion Southeast of Mato Grosso

*Marigilda Antônio Cuba**

**Universidade Estadual de Londrina*

Resumo: Este estudo analisa as inserções parentéticas encontradas na fala dos habitantes da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso, de acordo com os fatores envolvidos na perspectiva textual-interativa: i) a construção ou elaboração tópica do texto; ii) o locutor; iii) o interlocutor e iv) o ato comunicativo. O corpus da pesquisa constitui-se do Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso, produto de dissertação de Mestrado (CUBA, 2009). Para este estudo foi selecionada a narrativa correspondente à questão “*quais lendas você conhece*”, respondida pelo informante 03 (homem, da segunda faixa etária) de Rondonópolis, pescador, nascido na localidade. Esse inquérito durou 2 horas e cinquenta e seis minutos e foi extraído, para a análise, um segmento correspondente a doze minutos de gravação, durante o qual o informante narra a história de duas mulheres que se apaixonaram por um padre e se transformaram em mula-sem-cabeça.

Palavras-chave: Inserções parentéticas. Mesorregião sudeste. Mato Grosso. Atlas Linguístico.

Abstract: This study analyzes the paranthesisal insertions found in the speech of the habitants of the southeast region of Mato Grosso, according to the factors involved in text-interactive approach: i) the construction or development of the topical text; ii) the speaker; iii) the listener and iv) the communicative act. The body of research is from the Linguistic Atlas of the southeast region of Mato Grosso, the product of the Master's dissertation (CUBA, 2009). For this study, the narrative was selected corresponding to the question "What legends you know," answered the informant 03 (man, the second age group) Rondonopolis, fisherman, born in the town. This investigation lasted two hours and fifty-six minutes and was extracted for analysis, a segment corresponding to twelve minutes of recording, during which the informant tells the story of two women who fell in love with a priest and turned into mule-headless.

Keywords: Paranthesisal insertions. Mesoregion southeast. Mato Grosso. Linguistic Atlas.

Introdução

A linguagem escrita e a linguagem oral não constituem modalidades estanques, apesar de apresentarem diferenças devido à condição de produção. Entretanto, as particularidades como o contexto, a intenção do usuário, a temática, os elementos exclusivos de cada uma delas, como a gesticulação, por exemplo, na linguagem oral, e a reedição de texto, com apagamento do texto anterior, na linguagem escrita, são responsáveis pelas diferenças entre ambas.

Enquanto a língua escrita é definida como densa, demonstrando maior número de itens lexicais, a língua falada é esparsa e apresenta mais itens gramaticais, visto que é uma atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas de seus interesses. Além disso, segundo Galembeck; Carvalho (1997, p. 831) a língua falada tem como características o fato de não ser planejada, a existência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores e o envolvimento entre si e com o assunto da conversação.

Dado o caráter fragmentário da língua falada, que pode ser analisada tanto no plano da construção da frase quanto no da sequência de assuntos, este artigo discute o papel das inserções parentéticas em uma narrativa produzida por um informante do Atlas Linguístico da mesorregião Sudeste de Mato Grosso – ALMESEMT (CUBA, 2009). Esse atlas linguístico, assim como os atlas linguísticos em geral, sobretudo, os regionais, se constitui de um banco de dados coletado com um rigoroso critério metodológico que nos permite realizar estudos sob diversas perspectivas.

1 Metodologia: o *corpus* da pesquisa

O Atlas linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato grosso constitui-se em dissertação de Mestrado de (CUBA, 2009). A rede de pontos conta com 08 localidades, distribuída pelas 04 microrregiões da mesorregião Sudeste matogrossense. Como instrumento de coleta dos dados, foram utilizados dois questionários: o questionário fonético-fonológico, com 161 questões e o questionário semântico-lexical, com 154 perguntas, aos quais se juntam temas para discursos semidirigidos (relato pessoal, comentário sobre televisão, descrição do cotidiano e relato não pessoal), lendas, superstições e simpatias e perguntas metalinguísticas. Os informantes são de ambos os sexos, com escolaridade até a oitava série do Ensino Fundamental e se distribuem em duas faixas etárias — 18 a 30 anos e 45 a 70 anos, nascidos no local ou vivido ali a maior parte da vida. As entrevistas foram realizadas *in loco*, gravadas e a transcrição dos dados foi feita de duas formas: transcrição fonética (para o questionário fonético) e transcrição grafemática (para o questionário lexical), seguindo as normas adotadas pelo Projeto ALiB e por outros projetos geolinguísticos realizados no Brasil.

O ALMESEMT consta de 243 cartas linguísticas – 122 fonéticas e 121 lexicais –, além de 03 cartas introdutórias que fornecem informações sobre a localização de Mato Grosso no Brasil; a distribuição das meso e das microrregiões do Estado e a apresentação da rede de pontos. Há, ainda, variantes e narrativas que não foram mapeadas, armazenadas em uma base de dados que servem de estudos para a averiguação da língua falada nessa região.

Para este estudo foi selecionada a narrativa do informante 03 (homem, da segunda faixa etária) de Rondonópolis, pescador, nascido na localidade, referente à questão “*quais lendas você conhece*”. Esse inquérito durou 2 horas e cinquenta e seis minutos e foi extraído, para a análise, um segmento correspondente a doze minutos de gravação, durante o qual o informante narra a história de duas mulheres que se apaixonaram por um padre e se transformaram em mula-sem-cabeça.

2 As características do texto falado e do texto escrito

As características formais do texto falado e do texto escrito estão relacionadas com a questão do planejamento. O texto falado, em geral, é criado no próprio momento da conversação, isto é, não possui rascunho, ao contrário do texto escrito, que pode ser planejado, revisto, rascunhado. É com base nisso que Ochs (1979, apud BRAZ, 2006, p. 25) determina quatro níveis de planejamento discursivo: discurso escrito-planejado, escrito não planejado, falado planejado, e falado não planejado. Esses quatro níveis podem ser assim definidos em virtude das situações ou condições de elaboração e produção dos discursos. Embora as duas possam desenvolver a mesma mensagem, cada uma tem suas próprias especificidades e, mesmo que sejam encontrados juntos, cada modalidade possui suas características específicas, sobretudo, no tocante à fala e escrita.

Enquanto o texto oral tem característica momentânea e imediata, o texto escrito é organizado e produzido em momentos diferenciados, o que privilegia a possibilidade de planejamento. Destarte, o planejamento local, característico da oralidade, pode ser percebido em marcas próprias do discurso falado: pausas, hesitações, truncamentos, reformulações, repetições, etc. Vale salientar que as marcas características da construção do texto falado decorrem do vínculo que se estabelece entre falante e ouvinte no momento da interação face a face. A produção do texto oral revela, pois, toda a complexidade de seu processo de construção, já que planejamento e realização linguística se estabelecem numa progressão linear, determinada pelas atividades desenvolvidas entre os interlocutores na situação discursiva.

2.1 Os processos de construção do texto falado

Há três processos envolvidos na constituição da língua falada: a ativação, a reativação e a desativação.

A construção por ativação é o processo discursivo central e consiste na seleção das palavras e suas unidades, das sentenças e sua estrutura para a constituição do texto. (GALEMBECK; STORTO, 2010, p. 238)

Para ilustrar o processo de construção textual por ativação, Castilho (1998) postula que:

A construção por ativação é o processo central da língua, seja falada, seja escrita. Através dele, selecionamos as palavras, com elas organizamos o texto e suas unidades, as sentenças e suas estruturas sintagmática, funcional, semântica e informacional, dando-lhes uma representação fonológica, administrando, assim uma bateria de regras. (CASTILHO, 1998, p. 57).

A construção por reativação (ou reconstrução) é a retomada ou repetição de formas ou conteúdos do que foi dito. A repetição (recorrência de expressões) e a paráfrase (recorrência de conteúdo) constituem as manifestações desse processo; ambas têm por finalidade reiterar e reforçar assuntos do texto. Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 63) acrescentam a esse processo a correção. As autoras afirmam que a correção tem um papel fundamental no processo de elaboração do texto. Podemos dizer que corresponde à construção de uma parte do discurso capaz de reformular algo dito anteriormente que pode ser considerado “erro” para o ouvinte.

A construção por desativação (descontinuação) é a ruptura na elaboração do texto e da sentença.

Quanto à construção textual por desativação, Castilho (1998) afirma que:

[...] é o processo de ruptura na elaboração do texto e da sentença, de que resulta o abandono de segmentos textuais, as digressões, os parênteses, e, no domínio da sentença, a ruptura da adjacência por meio de pausas, de hesitações, de inserção de elementos discursivos, etc. Também as elipses, e os anacolutos são fenômenos sintáticos atribuíveis à desativação. (CASTILHO, 1998, p. 57).

Galembeck e Storto (2010, p. 238) acrescentam que a forma mais radical de ruptura no nível do texto é o abandono do tópico em andamento; outras formas mais “brandas” são a digressão e os parênteses. Segundo os autores, o que assinala a ruptura são as interrupções, pausas, hesitações, inserção de elementos discursivos e anacolutos.

Por conseguinte, o falante, ao fazer uso desse tipo de construção, primeiramente evidencia algo que tem a dizer e, ao perceber que não disse o que pretendia de maneira adequada, abandona momentaneamente o enunciado e cria um novo.

2.1.1 O processo de inserção parentética

Jubran (1996) postula que as inserções parentéticas dizem respeito a um segmento de curta extensão que vem inserido no interior do tópico discursivo. Estabelece uma perspectiva textual-interativa, uma manifestação de competência comunicativa. A autora ressalta, ainda, que as inserções parentéticas são:

Breves desvios do quadro de referência tópica do segmento contextualizador que não afetam a coesão da unidade discursiva dentro da qual ocorrem, pois não promoveriam cisão do tópico em porções textuais nitidamente separáveis, visto que a sua interação é momentânea e a retomada, imediata (JUBRAN, 1996, p. 345).

É necessário ressaltar que os parênteses fazem parte do processo de construção do texto por desativação, isto é, um processo no qual ocorre uma interrupção breve e parcial no tópico do qual se estava tratando.

Outra contribuição no estudo das inserções parentéticas vem de Castilho (1998, p. 80) que afirma que “os parênteses não se constituem num tópico desviante, como a digressão, pois não dispõem das propriedades de contração e organicidade”. O mesmo autor observa que os parênteses constituem pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, e fornecem breves acréscimos e observações ao tópico em desenvolvimento.

De acordo com Jubran (1996), há um fator que indica a característica oral das frases parentéticas: as mudanças prosódicas, ou seja, questões de entonação, peculiares à fala, são relevantes na identificação dos parênteses.

Com efeito, podemos afirmar que a função maior das inserções é a compreensão dos interlocutores em relação aos enunciados do falante e cuja intenção é introduzir explicações ou justificativas, fazer alusão a um conhecimento prévio, ilustrar ou exemplificar, comentar, formular questões retóricas para chamar atenção do ouvinte, fazer comentários jocosos, servir de suporte para argumentação em curso ou, ainda, expressar a atitude do locutor perante o dito, introduzindo, por exemplo, atenuações, avaliações, ressalvas, entre outras funções.

Portanto, neste trabalho, as ocorrências foram analisadas a partir dessas variáveis, as quais têm por finalidade verificar o papel exercido pelas inserções na construção do texto conversacional e na interação entre inquiridor e informante.

3 Análise do *corpus*

Jubran (1999, p. 133) estabelece uma tipologia para as inserções parentéticas que se classifica de acordo com os fatores envolvidos na perspectiva textual-interativa: i) a construção ou elaboração tópica do texto; ii) o locutor; iii) o interlocutor e iv) o ato comunicativo. A autora registra que a descrição dos tipos de parênteses dependerá de seu uso e funcionamento em situações de interação verbal.

3.1 Parênteses que se voltam para a construção ou elaboração tópica

As inserções parentéticas com enfoque na construção ou na elaboração tópica podem ser elaboradas no sentido de manutenção de conteúdo, de formulação linguística ou da própria construção do texto, como procuramos demonstrar com as ilustrações que seguem:

Exemplo 1:

INF.- (...) de uma mula sem cabeça. Era duas comadre né, então uma brigô com a outra porque as duas gostava do padre... era um padre novinho...ele rezava missa na igreja matriz(...)

O trecho destacado no exemplo 1 permite visualizar uma inserção parentética envolvida na elaboração tópica, correlacionada com o conteúdo tópico. Sua função é de acrescentar uma informação e justificar a paixão das duas mulheres – talvez se o padre não fosse jovem, elas não teriam se apaixonado por ele.

Exemplo 2:

INF.- (...) naquele tempo o diretor do colégio... que era quem soltava os alunos... soltava era... dez e meia... onze hora da noite o pessoal... então as menina descia pra ir embora pra casa delas lá (...)

Na ocorrência 2, o trecho analisado também exemplifica um parêntese com foco na elaboração tópica e com função de esclarecimento. A finalidade é facilitar o entendimento, uma vez que o enunciado em destaque revela que a função de liberar os alunos era do diretor do colégio.

3.2 Parênteses voltados para o locutor

São as inserções que apresentam a introdução da fala do narrador/locutor no próprio texto, evidenciando-se a si próprio como a instância enunciativa ou o foco a partir do qual se desenvolve o tópico. A esse respeito Galembeck (2009, p. 160) nos ensina que "essa introdução, aliás, bem caracteriza o desvio tópico: a sequência tópica é momentaneamente interrompida pela presença do elemento gerador do próprio discurso (o locutor)".

As duas funções mais frequentes dos parênteses desta classe são a manifestação de opiniões e a qualificação do locutor para discorrer acerca de um dado assunto e representam ressalvas. Vejamos alguns exemplos de inserções parentéticas que caracterizam essa tipologia:

Exemplo 3:

INF.- (...) *e um rapaz que vinha vindo atrás viu... deitou no chão... de bruço... com as unha e dente escondido porque diz que assim vai embora... eu acho que ele num comentô com ninguém... passô dois ano pra começá falá a história que tinha acontecido(...).*

Nessa ocorrência, o locutor manifesta sua opinião a respeito daquilo que está narrando.

Exemplo 4:

INF.- (...) *aí que o padre foi fazê a revelação que era duas comade que gostava dele e tinha brigado e transformô em mula sem cabeça... a cidade iscumungô o padre e nunca mais eu vi ele ... ele saiu fugido daqui... (...)*

Nesse trecho destacado o locutor mostra que está qualificado para dizer que o padre fugiu da cidade, já que nunca mais o viu. Essa inserção configura uma ponte entre o assunto e o narrador, permitindo-lhe marcar o seu papel no desenvolvimento do discurso.

3.3 Parênteses voltados para o interlocutor

Os parênteses voltados para o interlocutor evidenciam a presença do ouvinte no texto falado. São marcadamente interacionais e manifestam as relações de contato entre o locutor e o interlocutor e o envolvimento conjunto de ambos na construção

do tópico. Os parênteses desta classe estão ligados à própria interlocução, mas tem relações com o desenvolvimento **de** tópicos, pois mostram a participação de ambos os interlocutores na construção do tópico (GALEMBECK, 2009, p. 162).

Exemplo 5

INF.- (...) *na descida sempre vinha um cavalo correno pá-tá-cá-pá-tá-cá-pá-tá-cá... né... e eles nunca viram esse cavalo...a senhora acredita que um certo dia que a menina desceu sozinha pra lá que ela conseguiu vê...as duas comadre brigando no meio da rua (...).*

Exemplo 6:

INF.- (...) *a metade gente... a metade cavalo... soltano fogo da boca e matô ela... pra senhora vê... um rapaz que vinha vindo atrás viu... deitou no chão... de bruço... com as unha e dente escondido porque diz que assim vai embora(...)*

Nos exemplos 5 e 6, a inserção parentética tem, além da função fática, já que chamam a atenção do locutor para o que está sendo dito, a finalidade de buscar aprovação para o que está dizendo.

3.4 Parênteses voltados para o ato comunicativo

As inserções parentéticas enfocadas no ato comunicativo colocam em destaque o ato comunicativo em si, pois remetem ao próprio processo enunciativo, à construção do discurso; o locutor anuncia o que vai dizer, ou retoma o que já foi dito.

Exemplo 7:

INF.- (...) *só tinha a outra ponte de madeira... que não tinha ponte de concreto naquela época ali... é bom que a senhora ta gravando porque todo mundo precisa saber que foi o (...)¹ que trouxe a ponte... na zé barriga... na vila aurora (...)*

Este exemplo autentica a natureza do ato comunicativo. O locutor interrompe momentaneamente sua fala, para homenagear a pessoa (provavelmente alguém envolvido na política) responsável pela construção da ponte.

Observando os diferentes focos dos parênteses, notamos que a entrada do locutor no texto se dá no sentido de representar o papel que ele desempenha na situação comunicativa, como o de mostrar suas opiniões pessoais (exemplo 3) ou de

¹ Por questões éticas, omitimos o nome citado pelo informante.

passar ao interlocutor a imagem de pessoa credenciada para falar sobre um tema (exemplo 4).

As referências ao interlocutor no texto são feitas com o objetivo fortemente interacional de testar se ele está entendendo a fala do locutor, ou para assegurar que uma informação expressa a ele já é de seu conhecimento, para que ele acompanhe o que lhe é dito (exemplo 5 e 6). A inserção de dados relativos ao ato comunicativo estabelece as condições da interação. Como se pode ver pelos exemplos, em (7) é demonstrado o interesse do locutor em divulgar o nome de quem construiu a ponte.

Em todos esses casos, nos quais a função interacional dos parênteses vai se acentuando, não se exclui sua função textual, porque os dados relativos ao emissor, ao receptor e ao ato comunicativo servem de âncora para a produção do texto.

Considerações finais

Este estudo analisou as inserções parentéticas de uma narrativa oral sobre lenda regional na Mesorregião Sudeste mato-grossense, na voz de um informante do Atlas Linguístico da Mesorregião de Mato Grosso.

Ao analisarmos os dados listados acima e tomando-os por base, consideramos as inserções parentéticas como recursos linguísticos de extrema importância para o estabelecimento da compreensão entre os participantes do ato comunicativo, seja ele de qual modalidade for.

A tipologia parentética mais realizada no *corpus* foi a formulada pelo próprio falante. Afinal, cabe-lhe a responsabilidade maior de criar as condições necessárias para que haja uma compreensão elevada a respeito do assunto que está sendo apresentado e discutido por ele, o locutor.

O exame das variáveis analisadas revela, inicialmente, que os segmentos parentéticos não chegam a representar um elemento perturbador, uma ruptura do fluxo discursivo. Ao contrário, esses segmentos não constituem mais que desvios breves e momentâneos em relação ao tópico em andamento, são constituídos por estruturas sintáticas completas (frases simples e complexas) e, além disso, têm por função mais frequente completar ou esclarecer o tópico em andamento.

As inserções parentéticas estão, pois, ligadas à própria formulação discursiva e, do mesmo modo, exercem uma função no plano interacional, à medida que estão ligadas à própria construção do tópico.

Referências

BRAZ, C. L. *Marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos orais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

CUBA, M. A. *Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2009.

CASTILHO, A.T. *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Fala e escrita: diferença e integração*. In: XXIII Anais de Seminários do GEL, São Paulo, 1994, p. 273-288.

GALEMBECK, P. de T; CARVALHO, K.A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto Nurc/SP). *Revista Intercâmbio*, v. VI, p. 830-850, 1987.

_____. Inserções parentéticas na fala culta de São Paulo. *SIGNUM: Estudos da Linguagem/Centro de Letras e Ciências Humanas*, v. 12, n. 2, p. 145-166, 2009.

_____; STORTO, L. J. Inserciones Parentéticas para la Enseñanza Media y Superior. *SIGNUM: Estudos da Linguagem/Centro de Letras e Ciências Humanas*, v. 13, n. 2, p. 237-252, 2010.

JUBRAN, C. C. A. S. Para uma Descrição Textual-Interativa das Funções de Parentetização. *Gramática do Português Falado*. Castilho, A. T. (Org.). Vol. 5. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 339-354.

_____. Funções Textuais-Interativas dos Parênteses: NEVES, M. de M. *Gramática do Português Falado: Novos Estudos*. Campinas: Humanitas, 1999.

_____. Parentetização. In: JUBRAN, C. C. A. S; KOCK, I G. V. (Orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil: Construção do texto falado*. Vol. I Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 301-357.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções: CASTILHO, A. T. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1989. p. 281-321.

Recebido em 15 de novembro de 2012.

MARIGILDA ANTÔNIO CUBA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: cubamac@terra.com.br.

O uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira à luz da pedagogia crítica da mídia

Using media resources in foreign language teaching in light of critical media pedagogy

*Raquel Silvano Almeida **, *Teresa Kazuko Teruya ***

**Universidade Estadual de Londrina, **Universidade Estadual de Maringá*

Resumo: Os avanços científicos e tecnológicos, especialmente a partir de 1980 no Brasil, demandam uma formação acadêmica vinculada a novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades. Nesse contexto, o uso dos recursos midiáticos – mídias impressa, eletrônica e digital – no ensino de línguas requer uma proposta educativa que contemple uma sistematização para a seletividade das mídias e dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. A Pedagogia Crítica da Mídia, fundamentada nos Estudos Culturais (KELLNER, 2001; PENTEADO, 1998; PORTO, 1998; MARTIRANI, 1998; GIROUX, 1997), propõe articular a metodologia de ensino do professor com a utilização dos recursos midiáticos na formação acadêmica e profissional do aluno, a fim de trabalhar em uma perspectiva de leitura crítica dos conteúdos trazidos pelas mídias. Portanto, nosso objetivo neste artigo é tecer uma breve discussão acerca das contribuições dos pressupostos da Pedagogia Crítica da Mídia para o uso das mídias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), bem como apresentar elementos teóricos e metodológicos com o propósito de oferecer ao professor de LE uma abordagem de uso desses recursos no contexto educacional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de língua estrangeira. Pedagogia crítica da mídia.

Abstract: Scientific and technological advancements particularly in Brazil in the 1980's have demanded new standards and pedagogical practices which have to integrate the development and improvement of competence and abilities. In this context, the use of media resources – printed, electronic and digital media – in language teaching requires an educational proposal which must take into consideration a systematization of media and content selectivity in the classroom. Critical Media Pedagogy based on the Cultural Studies (KELLNER, 2001; PENTEADO, 1998; PORTO, 1998; MARTIRANI, 1998; GIROUX, 1997) suggests articulating teachers' teaching methodologies with the use of media resources in the student educational and professional development so as to cope with a critical reading perspective of media contents. Therefore, in this article we aim at briefly discussing the contributions of Critical Media Pedagogy to using media in foreign language teaching and learning as well as introducing theoretical and methodological elements in order to provide foreign language teachers with an approach to use these resources in educational settings.

Keywords: Teacher education. Foreign language teaching. Critical media pedagogy.

Introdução

O uso dos recursos midiáticos¹ na educação é passível de questionamentos e de investigação em um amplo contexto de inovações e mudanças na sociedade contemporânea. A polivalência exigida do trabalhador profissional (re)estabelece os objetivos de formação do indivíduo, direcionando-o ao desenvolvimento de atitudes e de comportamentos muitas vezes padronizados e não-questionáveis.

Nesse sentido, a universidade precisa dar conta de formar um “novo” profissional. As instituições se reorganizam administrativamente e implantam novos currículos acadêmicos voltados ao cumprimento de metas a curto prazo e à formação de sujeitos capazes de lidar com as inúmeras “façanhas” e “desafios” do mercado de trabalho. Decorrentes disso, os programas educacionais vão perdendo gradativamente o caráter crítico da formação acadêmico-universitária.

Com a concentração do trabalho humano na produção massificada de conhecimentos e na aplicação desses para a obtenção de capital pelas grandes empresas, o papel do professor se restringe à execução de normas e programas emergenciais para a formação profissional. Segundo Giroux (1997), na prática docente do “técnico de alto nível”, que é o professor, exige-se uma pluralidade de conhecimentos e, dentre esses, destacam-se as metodologias para utilização de “novas” tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem.

Em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira as práticas pedagógicas dos professores baseiam-se em uma determinada metodologia de ensino, normalmente aquela que esteja adequada a sua “filosofia” ou “abordagem” de ensinar e de aprender uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993). Nessa “cultura de ensinar” do professor, estão presentes, de forma significativa, os materiais de ensino. A maioria é produzida por autores procedentes dos países da língua estrangeira (linguistas, professores, pesquisadores e consultores).

Pesquisadores da área de formação de professores de língua estrangeira questionam sobre o uso, muitas vezes excessivo, desses materiais pelos professores, sobretudo do livro didático. Considerado a “mídia” mais utilizada nas escolas e, também, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (SAVIANI, 1997). A crítica ao material de ensino recai sobre o fato de que ele tem normalmente servido como “roteiro” de programas de ensino e conteúdos e, por que não, de metodologias

¹ Para esclarecimento ao leitor, o termo *mediático*, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), designa [*mídia + ático*], adjetivo que concerne à mídia ou algo que é transmitido por ela. O termo *mídia* é originário da expressão inglesa *mass media* que designa meios de comunicação de massa; *media* advém do latim, do plural *medium* e significa meio, centro. No dicionário Aurélio, encontram-se também os termos: *mídia impressa* como a “Mídia que inclui especialmente jornais e revistas, também os recursos impressos de comunicação como mala direta, *folder*, catálogo, etc.”; *mídia eletrônica* como a “Mídia que inclui especialmente o rádio e a televisão e também o cinema e outros recursos audiovisuais; *mídia digital* como a “Mídia baseada em tecnologia digital, como exemplo a Internet e a TV digital [...] Mídia que utiliza gravação digital de dados como *pen-drive*, DVD e outros dispositivos de mídia.”

e técnicas a serem executadas pelos professores de línguas (MOITA LOPES, 1996).

As pesquisas revelam a tendência a uma postura pedagógica dos professores universitários voltada para o cumprimento de ementas e execução dos programas de ensino elaborados previamente pelas instituições (MOITA LOPES, 1996; WIELEWICKI, 2002). Tendo-se, em mãos, um programa de ensino pré-determinado a ser rigorosamente cumprido, uma metodologia baseada em pesquisas que comprovam sua eficiência para o ensino e aprendizagem de línguas e materiais de ensino “prontos” para o uso, a tarefa dos professores é ensinar com eficiência e qualidade para que o aluno aprenda a língua estrangeira e possa imediatamente ingressar no mercado de trabalho.

No atual panorama de inovações tecnológicas produzidas pela revolução da informatização e propagação dos meios audiovisuais eletrônicos e digitais, os materiais de ensino ganham novas dimensões na sua forma, no seu conteúdo e na sua utilização. Os recursos midiáticos são incorporados ao ensino de línguas sob a concepção de “materiais autênticos”, ou seja, materiais dirigidos ao público nativo, sem qualquer adaptação para o uso da língua (WILKINS, 1972).

Historicamente, esses materiais ganharam destaque a partir da década de 1970, na Europa, quando surge uma nova metodologia de ensino de línguas baseada no uso da língua para a comunicação. Os materiais autênticos são inseridos nessa metodologia como fontes de acesso a situações reais da língua estrangeira, em termos de língua e de sua cultura (CARVALHO, 1995).

Participantes de todo esse contexto, os professores de LE e formadores, no compromisso de formar professores de línguas, precisam, portanto, articular a sua metodologia de ensino com os recursos midiáticos e com a formação acadêmico-profissional do aluno.

Portanto, o propósito deste artigo é tecer uma breve discussão acerca das contribuições dos pressupostos da Pedagogia Crítica da Mídia em contextos de ensino e aprendizagem de LE, bem como apresentar elementos teóricos e metodológicos com o propósito de oferecer ao professor de LE uma abordagem de uso desses recursos no contexto educacional².

Os estudos culturais e a busca de uma ação para a pedagogia crítica da mídia

Os Estudos Culturais são estudos e análises engajados com a cultura popular e a cultura de massa. Conceituam a sociedade como um terreno de dominação e de resistência. Estudam sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes

² Este texto consiste em uma síntese das discussões teóricas e metodológicas conduzidas em pesquisa de Mestrado em Educação em 2005 e 2006, na área de concentração de Aprendizagem e Ação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da professora Dr^a Teresa Kazuko Teruya.

culturas, sua multiplicidade e complexidade. “São orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas” (PRAXEDES, 2005, p. 1).

De acordo com Silva (2002, p. 132-133), historicamente os Estudos Culturais tiveram início em Birmingham, na Inglaterra, no campo dos estudos literários do pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), tendo como marco inicial a publicação de duas obras: “The uses of Literacy” (1967) de Richard Hoggard e “Culture and Society” ([1958]) de Raymond Williams. A primeira, conforme Silva (2002), retoma o estudo da cultura de massa e começa a encarar a subjetividade como modo de investigar a cultura. Na segunda, rompe-se com a Sociologia Positivista e estuda-se os modos de vida individuais e defende o engajamento político. Ambos os autores pretenderam ler outras formas culturais além da literatura e analisar os modos como formas e práticas produziam a socialização. O campo dos Estudos Culturais britânicos, que eles inauguraram, se consolidou com as ferramentas teóricas do marxismo, da sociologia clássica, da psicanálise, do estruturalismo e da semiótica. Os Estudos Culturais receberam fortes influências das teorias materialistas, do estruturalismo e pós-estruturalismo, das ideias de Gramsci sobre a “cultura degradada” e da Escola de Frankfurt sobre a tensão entre “indústria cultural” e “alta cultura”.

Johnson (2004) e Silva (2002) reconhecem, inicialmente, influências da Filosofia marxista na teoria dos Estudos Culturais. Partindo-se para uma leitura marxista mais contemporânea, dois aspectos podem ser apontados (JOHNSON, 2004, p. 13): primeiramente, pode-se dizer que “os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais [...] com as formações de classes [...] as divisões sexuais [...] a estruturação racial [e] opressor de idade e, segundo, “a cultura envolve poder” o que submete indivíduos e comunidades a uma desigualdade em nível de capacidades para perseguir objetivos e satisfazer necessidades. Kellner (2001, p. 48) dá ênfase a esses aspectos, quando diz que

Os estudos culturais britânicos situam a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social, especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação.

Um fato importante, conforme Silva (2002, p. 133), é que mais tarde os Estudos Culturais se afastaram, de um certo modo, do pensamento marxista, pois a “cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social”. Busca-se no meio social resgatar os significados dos grupos em posição de desigualdade na relação cultura-significação-identidade-poder.

Nos Estados Unidos, a partir dos anos 1960, os Estudos Culturais passam a conceber a cultura como inserida num sistema político maior, a hegemonia burguesa, e a se politizar e se ligar aos movimentos civis e ao movimento feminista. Esse período se caracteriza também pelo auge das teorias estruturalistas, pelas primeiras

abordagens pós-estruturalistas e pela ênfase nos estudos do cinema, produzindo estudos semióticos da polissemia dos signos da cultura, estudos sobre hibridismo, globalização e homogeneização cultural, pós-colonialismo e centralidade da imagem.

Na vertente do capitalismo tardio, os Estudos Culturais analisam e verificam as origens, as interferências e as consequências da “standardização” dos comportamentos e das identidades culturais historicamente construídas e reproduzidas na sociedade capitalista. Nas décadas de 1960 e 1970, se centram em analisar como os meios de comunicação constituem forças onipotentes de controle social que impõem uma ideologia dominante de caráter monolítico a suas vítimas.

A característica primordial dos Estudos Culturais é a interdisciplinaridade, pois envolvem a teoria social, a teoria da comunicação e os estudos das culturas populares. Apoiando-se nessa trilogia teórica, os Estudos Culturais levam o homem a entender o meio social contemporâneo (sociedades e culturas) e como hoje se pensa e se vive. Chegam a uma síntese entre a teoria social, crítica cultural e pedagogia da mídia.

Dentro dos currículos acadêmicos, Silva (2002, p. 134) diz que os Estudos Culturais envolvem sempre o fator político. As análises a partir desses estudos tendem à crítica e ao posicionamento; não pretendem ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Perseguem, portanto, análises que funcionem como uma intervenção na vida política e social³.

Nos estudos de Giroux (1995, p. 132-136), na linha da pedagogia crítica, se analisam particularmente a pedagogia da mídia e se examinam de que forma a indústria cultural se projeta como uma teoria da pedagogia cultural. Em seu texto “Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney”, (1995, p. 137) o educador argumenta que a *Disney* recria a história, a memória popular, como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses, sua autoridade e poder; é “um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares”.

A obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor (tanto para quem ensina quanto para quem aprende). Aprendendo como lê-la e criticá-la, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à sua cultura dominante. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura midiática e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os conhecimentos necessários para produzir novas formas de cultura.

A proposta de Kellner (2001) é analisar as maneiras como a mídia pode ser entendida de modo a usá-la e apreciá-la. Sendo assim, por meio de estudos, análises, interpretações e críticas dos textos da cultura da mídia, podem-se avaliar seus efeitos

³ Silva (2002) argumenta que as mídias por si não têm um currículo explícito, porém, transmitem uma variedade de formas de conhecimentos considerados vitais na formação das identidades e das subjetividades, sobretudo das crianças e dos jovens.

e as consequências do domínio das culturas que vêm sendo veiculadas na sociedade e na cultura em geral. Para isso, o público precisa resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de se apropriar da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. A própria mídia dá recursos – são os seus efeitos contraditórios – que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes. Os “efeitos contraditórios da mídia” são as formas como as mensagens, os textos e as ideologias podem ser trabalhados de modo que, havendo o debate e a dialogicidade entre o que é real e o que é falso, o sujeito estará se distanciando do objeto, trazendo essas percepções para o seu próprio modo de vida.

A proposta da Pedagogia Crítica da Mídia postulada por Kellner (2001), propõe que o sujeito entenda a cultura e a sociedade em que vive. Para isso, é necessário dar-lhe o instrumental de crítica que o ajude a reconhecer a manipulação da mídia e a produzir formas diferentes de transformação cultural, sua própria identidade e resistência e, além disso, inspirar a mídia a produzir outras formas de interpretação e leitura da vida.

A Pedagogia Crítica da Mídia requer o desenvolvimento de conceitos e de análises que capacitem o leitor a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas. Possibilita o indivíduo a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura, podendo conferir-lhe poder sobre seu ambiente cultural.

Zuin (1994), da Teoria Crítica e Kellner (2001), dos Estudos Culturais, reconhecem que as práticas para o enfrentamento e para a resistência do sujeito diante da “narcotização”⁴ da cultura veiculada diariamente pelos meios de comunicação de massa, deve partir da escola – instituição formadora e produtora do saber científico – trabalhando em consonância com uma “pedagogia crítica da mídia”:

As escolas possuem as condições de serem utilizadas enquanto meios de propagação e desenvolvimento de consciências críticas. E podem fazê-lo utilizando-se, para tanto, dos próprios meios de comunicação. Deve-se combater, antes de mais nada, o fetiche dos instrumentos e não simplesmente repudiá-los, como se fossem os únicos responsáveis pelo processo de imbecilização das consciências (ZUIN, 1994, p. 173).

Conforme se verificou até aqui, os meios de comunicação de massa são instrumentos responsáveis pela propagação de valores e normas de comportamento, estruturando as relações sociais, inclusive na escola. O exercício da experiência formativa nas instituições escolares, o qual deve passar pelos subsídios de reflexão,

⁴ Zuin (1994) se refere à inculcação diária da cultura das mídias sobre o indivíduo de modo a privá-lo cada vez mais das atividades que envolvem o uso das funções cognitivas de sensação e de emoção.

crítica e contestação do que se aprende, se perde em meio às influências dessa massificação da cultura midiática. Por outro lado, a escola e o professor, sabendo como utilizar as mídias e ao mesmo tempo contestar e criticar sua dominação e as suas influências nas relações humanas, podem contribuir para a emancipação político-cultural do seu aluno. Nesse sentido, a educação formal deve trabalhar a “educação para a mídia”.

“A educação para a mídia”

Na perspectiva dos Estudos Culturais, todas as instâncias culturais ou processos culturais, como os meios de comunicação de massa, os museus, o Turismo, as ciências, os jogos, dentre outros, possuem, de certo modo, uma pedagogia própria e, assim como as instituições de ensino, eles também educam. Entretanto, Penteadó (1998, p. 13) lembra que a simples presença das mídias na sala de aula “não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade do trabalho educativo e formativo com os alunos”.

Porto (1998, p. 28) contribui com esse pensamento, quando considera que “a abordagem pedagógica precisa [...] superar o uso dos meios como recursos auxiliares de um ensino preocupado com a ilustração de suas proposições [...]”, o que acaba incorrendo na “tomada da ‘representação’ pela ‘realidade’”, distorcendo-a.

A prática educativa com a utilização desses recursos midiáticos deve apoiar-se, sobretudo, em uma ação pedagógica que contemple outras formas de se ler a história social do homem a partir de uma articulação entre as “verdades” propagadas pelas mídias e a reflexão crítica sobre essas realidades.

Toda a comunicação envolve trocas sociais e o diálogo é a ação mediadora dessas trocas. O primeiro passo a ser dado é reconhecer, por meio do diálogo entre o professor e os seus alunos, a compreensão de mundo sobre as mídias por esses alunos e assim, diminuir a distância entre o que Saviani (2005, p. 70-71) considera como a “síntese precária” do professor e o saber “sincrético” do aluno.

A educação para a mídia implica em um “diálogo com os meios” para conhecer as suas diferentes linguagens, ou seja, educar o sujeito para a leitura crítica dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Assim sendo, ela representa dois aspectos: primeiro, a problematização do conteúdo apresentado pelos meios e, em segundo, a relação que o receptor estabelece com os meios de comunicação, confrontando a proposta cultural dos meios, ou seja, a sua dominação cultural⁵.

De acordo com Porto (1998) essa ação educativa a partir de práticas pedagógicas específicas do professor pressupõe o ensino e a aprendizagem de

⁵ Um enfrentamento com a realidade cultural das mídias possibilita aos agentes educacionais (professor e aluno) desvendar estereótipos, modelos e verdades encobertas, bem como as ideologias dominantes que sustentam a cultura escolar (KELLNER, 2001).

conteúdos significativos intermediados por um processo dialógico (problematização-confrontação-desvelamento-prática libertadora) entre os agentes sociais (o professor e a sua turma de alunos). Na interação com os discursos trazidos pela mídia – por meio de exibição de filmes, programas televisivos, documentários, anúncios, telenoticiários, reprodução musical, leitura de textos ou de propagandas impressas, pesquisas na Internet, dentre outros - parte-se para a geração de temas significativos para estudo. O estudo consistirá então de um posterior debate na sala de aula sobre aquilo que é real (verdadeiro) e o que não é real (falso, estereotipado, ideológico) em um mundo dominado pela cultura das mídias.⁶ De acordo com Martirani (1998, p. 168),

a prática educacional deve privilegiar experiências dialógicas entre os alunos, entre os alunos e professores, entre estes e a realidade existencial e o saber já sistematizado e legitimado. O vídeo é excelente facilitador deste processo de comunicação [...] Ele tem seu lugar no processo de ensino/aprendizagem, que corresponde às suas possibilidades e limitações como sistema de comunicação.

O que se espera como resultado desse processo pedagógico é uma síntese final entre a cultura elaborada (propiciada pelo professor) e a reflexão crítica sobre a cultura de massa pelo aluno. O desenvolvimento da consciência crítica em relação às mídias permite-lhe construir com maior discernimento sua cultura, ou seja, o saber que ele levará para si e para a sua vida.

A educação para as mídias impressa, eletrônica e digital é, portanto, uma abordagem pedagógico-crítica que propicia uma atividade escolar diária com os alunos, da leitura crítica das mensagens e dos discursos prontos e acabados, veiculados pelos meios presentes dentro e fora da escola.

Assim sendo, um trabalho pedagógico desse âmbito pode levar o aluno a desvelar estereótipos modelos, padrões, verdades encobertas e ideologias de dominação da “indústria cultural”. O aluno passa a assumir um papel de “receptor ativo [...] capaz de dizer a sua palavra, ‘afirmar valores próprios e compreender o que acontece no seu interior quando consome os chamados produtos da indústria cultural’” (PORTO, 1998, p. 26).

Desse modo, verifica-se, a seguir, de que forma as escolas, os educadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as instituições de Ensino Superior consideram a utilização das mídias na educação.

⁶ Os temas geradores são preconizados por Paulo Freire (1978) na prática da “educação problematizadora” que, por meio da ação dialógica, o aluno toma consciência da realidade social (GASPARIN, 2005).

As mídias como material de apoio ao ensino e à aprendizagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que “todo o material é fonte de informação”. As informações podem ser propagadas por meios impressos, eletrônicos ou digitais. Como “materiais de uso social frequente”, as mídias são canais de informação e comunicação e seu principal objetivo é tornar público conteúdos informativos relacionados ao contexto social dos sujeitos (BRASIL, 1997, p. 104).

No âmbito escolar, as mídias estão presentes, sobretudo, nos materiais tradicionalmente conhecidos como sendo de uso “didático” ou como “recursos de ensino”⁷. Dentre os materiais, existem aqueles produzidos para fins específicos. Esses são orientados e produzidos obedecendo a critérios próprios com embasamentos teórico-pedagógicos. Apresentam-se organizados em unidades de trabalho voltadas a uma determinada área do conhecimento de modo a permitir o trabalho educativo na escola.

O livro didático é considerado a mídia mais influente nas escolas brasileiras e cabe ao professor e à instituição escolar verificar os fatores que correspondem a tal predomínio. De acordo com Saviani (1997, p. 68), o livro didático pode ser um elemento de apoio significativo às ações do professor, desde que não seja considerado o “grande pedagogo” da escola. Em termos de métodos, conteúdos e práticas pedagógicas, ele não pode servir para o educador como a sua fórmula educacional “particular” para a promoção do ensino e da aprendizagem.

Contrário a isso, o uso do livro didático na sala de aula implica um exercício constante de análise crítica tanto por parte do professor quanto do aluno. O professor precisa inserir o seu aluno em discussões e colocá-lo em confronto com as informações que estão sendo apresentadas por esse material de ensino. Dessa forma, o aluno irá relacionar essas informações ao seu contexto de vida e às reais condições da sociedade na qual ele se insere.

Essa atividade de leitura crítica, com relação às mídias, pode se estender aos debates na sala de aula acerca das informações apresentadas pelos diferentes recursos midiáticos (dos tradicionais aos mais sofisticados) hoje presentes dentro e fora da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que “a utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta” (BRASIL, 1997, p. 104).

Nesse sentido, é importante que o professor de língua estrangeira utilize as mídias – tanto aquelas de fins específicos quanto as de uso social – com propósitos e objetivos bem definidos. O uso educativo desses recursos midiáticos no ensino

⁷ Os “recursos de ensino” são vistos numa perspectiva de uso tecnicista. No âmbito da materialidade, segundo Karling (1991), esses podem abranger os recursos: gustativos, olfativos, táteis, visuais, auditivos e audiovisuais.

precisa ir além da crença de que as mídias servem como meios “facilitadores” da aprendizagem pelo aluno por meio dos seus instrumentos de “sedução” e “encantamento”. A utilização das mídias como apoio ao ensino e à aprendizagem precisa hoje, mais do que nunca, trabalhar no âmbito das faculdades mentais da razão e da criticidade do aluno.

A utilização dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem escolar

As reflexões anteriores mostram que o ambiente escolar não é o único que educa e forma o aluno. A família, a igreja, os amigos e a mídia são também fontes de influência educativa que incidem sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essas influências sociais acabam por somar-se à formação escolar do aluno.

A constatação da dimensão contraditória dos produtos culturais veiculados pelos meios de comunicação de massa revelou que esses recursos podem ser utilizados tanto para a “dominação” como para a “emancipação” do sujeito. Apesar da tendência hegemônica de “imbecilização das consciências”, verificou-se que existe a possibilidade do desenvolvimento de consciências críticas. Por isso, é importante que as escolas reconheçam a existência dessa dicotomia dos produtos culturais e dos meios de comunicação como seus portadores e a integre ao trabalho educacional.

Torna-se necessário, portanto, que as instituições escolares, enquanto instituições sociais que tomam por base o conhecimento elaborado, considerem tais direções e oportunizem ao aluno uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de dialogicidade, criticidade e discernimento lógico entre aluno-professor-escola-mídia.

A linguagem da mídia já está incorporada pelo aluno, em virtude da grande presença desses meios fora da sala de aula. É necessário, portanto, que as instituições sociais de formação e a educação escolar discutam, dialoguem e critiquem as tendências dominantes de estereotipação, marginalização e exclusão, pois são esses questionamentos que podem oferecer uma reflexão que possibilite uma formação com autonomia para a contestação e a crítica.

Diante disso, as instituições educacionais, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, devem trazer as mídias para a sala de aula, com o objetivo de envolver o aluno em atividades que promovam a compreensão crítica da sua leitura. Dessa forma, perceber os interesses ocultos existentes por detrás de uma aparente neutralidade que se projeta em imagens ou cenas bem construídas pela mídia portadoras de sensações de bem-estar do homem perante o *status quo* e em suas relações sociais.

O uso das mídias na educação superior

Nas universidades brasileiras, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino tradicional ainda se faz presente. As práticas pedagógicas continuam contemplando as influências dos modelos europeus de ensino (com base na doutrina jesuítica), uma vez que preconizam as aulas expositivas para expor os conteúdos previamente estabelecidos e permanecem com leituras e interpretações de texto sempre partindo do professor.

Por outro lado, as experiências educativas com a utilização de produções cinematográficas, mostram que “o educador pode ir muito além da apresentação expositiva dos tópicos em sala de aula, fomentando o debate a partir das cenas do filme e aprofundando as questões com os alunos” (CHRISTOFOLETTI, ([2006?], p. 4). Nesse sentido, o uso do cinema com propósitos educativos permite o seu reconhecimento não apenas como expressão de arte e informação, mas como um instrumento concreto de ilustração de uma determinada situação, e também, como ponto de partida para julgamento e verificação de conteúdos. Diante disso, cabe o reconhecimento de que produções midiáticas, como a linguagem fílmica (texto audiovisual), a linguagem escrita (texto impresso) e a linguagem digital (texto virtual), podem contribuir na prática de ensino docente como “catalisadoras de discussão” (CHRISTOFOLETTI, ([2006?], p. 6) de temas e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. O exercício dessas atividades de leitura com a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula precisam passar pela organização e orientação do professor, consistindo aqui o seu papel de mediador do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, a utilização das mídias no Ensino Superior pode ser vista, num contexto mais amplo, como um ambiente “inovador” de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, Castanho (2004, p. 78) afirma que a tomada de ação para mudanças, nas práticas docentes, implica como tarefa docente a investigação e o trabalho coletivo.

No pensamento sobre a prática docente da autonomia, Freire (2004, p. 29) afirma que essa prática envolve uma permanente indagação, busca, constatação e intervenção sobre o ensino e a aprendizagem: “pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Em relação ao trabalho coletivo, Castanho (2004) aponta o exercício da comunicação e da socialização dos êxitos e das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores. Um exemplo significativo para a mudança seria, portanto, a prática constante do diálogo entre os docentes quanto à definição de conteúdos e de que forma trabalhá-los na sala de aula com os recursos midiáticos. Essas e outras práticas pedagógicas, que podem ser pensadas e aplicadas seguidas de discussões em conjunto, são inovações que o docente do Ensino Superior pode trazer para o interior das salas de aula, bem como para a sua inclusão nos currículos acadêmicos. Assim, a utilização dos recursos midiáticos nas instituições de Ensino Superior pode servir como um meio de se viabilizar novas práticas pedagógicas

docentes e como uma forma de propor diferentes materiais para o ensino acadêmico.

Discute-se, a seguir, a postura crítica que o professor de língua estrangeira precisa ter diante da cultura midiática na sua ação educativa para a formação do aluno.

A crítica aos conteúdos midiáticos pelo professor de línguas estrangeiras

Conhecer línguas (vernácula e estrangeiras) é construir conhecimentos e obter espaços de entendimento entre diferentes culturas por meio da dialogação-constatação-afirmação da própria identidade cultural em reconhecimento e respeito às demais culturas e suas especificidades.

Nesse sentido, as possibilidades que as línguas trazem para outras leituras são focalizadas por Bourdieu (1991). Ele postula que conhecer uma língua estrangeira é ter acesso a outros conjuntos de possibilidades interpretativas, de entendimentos de mundo. Enfim, alcançar outras perspectivas de leitura sobre si, sobre as pessoas e sobre as culturas às quais elas pertencem.

Em se tratando das modernas abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como a Abordagem Comunicativa, o espaço para outras leituras é pouco explorado, uma vez que a centralidade do ensino está no desenvolvimento das competências linguística e comunicativa do aluno. A ênfase nas chamadas “habilidades da língua” supõe a aplicação das faculdades cognitivas, voltadas para os atos da compreensão auditiva, da fala, da leitura e da expressão escrita à integração dessas “habilidades”.

Moita Lopes (1996) e Wielewicki (2002) reconhecem que o ensino de língua estrangeira tem priorizado uma formação predominantemente linguística, ao focalizar o uso de práticas comunicativas/discursivas e enfatizá-las. Essa postura, de caráter pragmático, ocorre por meio do emprego de metodologias de ensino e de técnicas que contemplam o conhecimento sistêmico (gramática) e de um conjunto de funções comunicativas a partir de situações predeterminadas servindo como regras de uso social da língua que se está ensinando.

A crítica de Moita Lopes (1996) recai sobre o constante uso de técnicas de ensino e de aprendizagem recomendadas por manuais (livros didáticos), como se os alunos fossem “treinados” em certos modismos, típicos de métodos específicos de aprendizagem, sem embasamento teórico e crítico. Para Moita Lopes há uma visão dogmática de ensino e de aprendizagem de línguas envolvendo basicamente o uso de técnicas “prontas e acabadas”.

Moita Lopes (1996, p. 180) segue a sua crítica sobre a atuação do professor no uso das metodologias de ensino de língua estrangeira dizendo que a sala de aula converte-se para ele em um contexto de conhecimento acabado, já pronto sobre o processo de ensino, aprendido dogmaticamente: “A sala de aula é o ‘lugar das

certezas' sobre o que ensinar, o como ensinar e o porque ensinar". Dentro do que o linguista chama de "formação dogmática", preconiza que a teoria da linguagem desenvolvida nessa perspectiva contemporânea de uso social da linguagem precisa ser obrigatoriamente representada pelo professor na sala de aula para que o aluno aprenda a fazer o mesmo em seu futuro contexto de trabalho. Os cursos superiores de formação de professores de língua estrangeira carecem de estudos de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.

Esses métodos de ensino, ainda segundo Moita Lopes (1996, p. 180), são muitas vezes desenvolvidos por linguistas-pesquisadores (em sua maioria estrangeiros) que não têm conhecimento dos contextos em que se está ensinando a língua estrangeira: especificidades de aprendizagem, necessidades da língua para a realidade de vida do aluno, aspectos culturais e contextos socioeconômicos.

Avalia-se, por essa lógica, que os materiais de ensino ganham certa relevância nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na formação do aluno. Esse processo, o qual deveria consistir da investigação-constatação-afirmação de diferentes usos sociais da linguagem sob as visões de mundo de outras culturas a partir da cultura própria, parece desconsiderar o caráter dialógico e crítico, específico do ensino de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, os materiais que deveriam, em princípio, servir como auxílio ao ensino, são reconhecidos como os organizadores e orientadores dos conteúdos e dos métodos pelos quais os conteúdos são transferidos ao aluno. A esse respeito, Wielewiski (2002, p. 115) pondera que, ao que tudo indica, o professor de língua estrangeira trabalha sob situações de ensino aparentemente "eficientes" sem dar importância à "plurissignificância (as várias possibilidades de significado) para a criatividade e senso crítico do aluno".

Desse modo, ainda que surjam questionamentos e inculcações por certos professores com relação às limitações que recaem sobre essas práticas metodológicas e à redução de conteúdos pelos materiais didáticos, a maioria dos docentes não abre mão dessas metodologias estrangeiras, tampouco dos materiais de ensino, pois são considerados eficientes dentro daquilo que se espera de uma formação com qualidade para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a natureza social e dialógica da linguagem perde-se em meio às preocupações de instrumentalizar o aluno com estratégias de desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência comunicativa. Somando-se a isso, Moita Lopes (1996) lembra que o professor deve propor ao aluno o seu engajamento nas práticas discursivas por meio do diálogo e do apontamento de opiniões. É assim que o aluno poderá participar na construção social de significados e na recepção e expressão de mensagens e de conteúdos sobre os diferentes pontos de vista e as ideologias presentes nas mídias, a exemplo, o livro didático utilizado na sala de aula:

aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis sociais que estão no microsomo da sala de aula

evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula. [...] A sala de aula de línguas neutra do ponto de vista sociopolítico ignora um dos traços essenciais da linguagem, a sua natureza social (MOITA LOPES, 1996, p. 182-183).

Isso, portanto, requer do professor de línguas um repensar sobre a sua atuação como mediador na formação do papel social, político e histórico do aluno: reconhecer que na medida em que o aluno interage social e criticamente na construção de significados sobre os conteúdos veiculados pelas mídias, ele está firmando a sua individualidade como sujeito crítico e afirmando a sua identidade cultural.

Diante das exposições anteriores, como pensar o uso dos recursos midiáticos dentro de uma perspectiva de leitura crítica no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira? É importante reconhecer, primeiramente, que, por trás de todo o produto cultural das mídias (materiais específicos de ensino e mídias de uso social), sempre há uma intenção, seja ela política, econômica, social ou cultural e suas análises e interpretações exigem métodos específicos de leitura crítica.

Com base nos estudos de Kellner (2001), o trabalho com o uso dos recursos midiáticos na sala de aula de língua estrangeira deve passar por uma análise reflexiva que leve o aluno a criar seu próprio modo de se apropriar da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e construir significados, identidade e forma de vida próprios e a própria mídia fornece os recursos para esse fim.

Neste sentido, Moita Lopes (1996) lembra que o aparelho da indústria cultural fomenta a alienação do colonizado pelos meios de comunicação de massa e que o ponto de vista dessa ideologia é manter a superioridade do colonizador e a dependência do colonizado a esse sistema. No engajamento político dos Estudos Culturais, as análises não pretendem ser neutras ou imparciais. Assim sendo, a crítica que se pode fazer diante do uso dos recursos midiáticos no ensino de línguas estrangeiras está na relação de poder da língua estrangeira – poder que se afirma nos conteúdos transmitidos pelas mídias – sobre as posturas do professor e a formação do aluno.

A esse respeito Wielewiski (2002, p. 36) diz que as discussões em torno do ensino de língua estrangeira e as relações de poder vêm crescendo nos eventos de formação de professor de línguas: “A hegemonia da língua inglesa, por exemplo, já é problematizada em seu caráter ‘natural, neutro e benéfico’”. Ademais, Paiva (1996) se posiciona nesse debate ao reconhecer que as questões sociais e políticas subentendidas ao ensino de inglês como língua estrangeira têm sido objeto de pesquisas na área da formação de professores.

Diante disso, entende-se que o professor de língua estrangeira pode transformar a sua sala de aula em um espaço para a discussão e para o diálogo, tendo como temas subjacentes os seguintes questionamentos:

- é possível fazer a crítica sobre os efeitos de uma cultura imperialista estando sob sua influência?

- como contestar os discursos midiáticos de narrativas etnocêntricas dominantes na educação brasileira bem como nos materiais de ensino de língua estrangeira?
- como as subjetividades do professor e do aluno são influenciadas pelos padrões linguísticos e culturais estrangeiros?
- de que forma os cursos de graduação com formação em língua estrangeira devem agir para o desenvolvimento de consciências críticas quanto aos processos de imposição de culturas e visões ideológicas do mundo?
- até que ponto as metodologias trazidas pelos livros didáticos estão desvinculadas da função social da língua como emissora e receptora de opiniões e visões críticas?

Em seguida, por meio da relação dialógica existente entre professor e aluno, a qual faz parte desta perspectiva de leitura, pode-se fazer um levantamento *a priori* das mídias mais utilizadas pelos alunos. A partir disso, o professor orienta as atividades que serão realizadas na sala de aula, a curto ou médio prazo, estabelece juntamente com os alunos as mídias que serão utilizadas nas tarefas posteriores de problematização, confrontação, desvelamento e prática libertadora, seguindo a proposta da “educação para a mídia”.

Os temas selecionados para a leitura crítica dos conteúdos transmitidos pelas mídias são tomados, em princípio, como questões problematizadoras que irão gerar os debates e discussões para a análise crítica. O ponto de partida para esta prática, a problematização, pode ser explorada na sala de aula de língua estrangeira por meio dos seguintes questionamentos, os quais servem aqui como exemplo:

- quais as reais necessidades de se aprender uma outra língua?
- a aprendizagem de um outro idioma interfere na identidade cultural do sujeito?
- que aspectos econômicos e políticos estão subjacentes na aprendizagem de uma língua estrangeira?
- por que a língua inglesa é o idioma predominante no ensino regular no Brasil?
- quais são as estratégias para se aprender uma outra língua?
- ao aprender uma outra língua é importante aprender sobre sua cultura? Por quê?
- como se classifica o Brasil em termos linguísticos? É um país monolíngue, bilíngue, trlíngue ou multilíngue? Há variantes regionais? Quais?

A utilização dos recursos midiáticos, nesta etapa, demanda do professor algumas atitudes a serem consideradas *a priori*:

- a) pesquisa aprofundada sobre os temas tratados [pela(s) mídia(s)];
- b) relação dos temas com a realidade cultural e social

do aluno; c) trabalho interdisciplinar podendo envolver as demais áreas de ensino; d) uso da língua que se está ensinando nas atividades orais por meio de debates entre os alunos e discussões em pares ou em pequenos grupos, e e) uso da língua na produção de textos pelos alunos reportando-se aos temas debatidos a partir [da(s) mídia(s)] (ALMEIDA; TERUYA, 2006, p. 364-365).

As etapas posteriores (desvelamento, confrontação e prática libertadora) partirão em conformidade com as mídias utilizadas e a questões anteriormente problematizadas. Para isso, é de extrema importância a mediação das atividades pelo professor. Soares (2000, p. 237) reconhece que é a mediação do professor que pode levar o aluno a “desenvolver a consciência e a criticidade necessárias ao indivíduo”. Por essa mediação do ensino pelo professor na sala de aula de línguas estrangeiras, espera-se o aprimoramento da “capacidade de relacionar conteúdos desvelando interesses e ideologias, além da invasão de culturas estrangeiras que aclimata a informação, artificializa valores e impõe modelos”.

Considerações finais

Esperamos que uma abordagem teórico-metodológica tenha sido oferecida com relação às possibilidades de uso dos recursos midiáticos pelos professores, atentando-se para uma visão crítica e reflexiva no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva dos Estudos Culturais da mídia.

Sugerimos, ainda, a inclusão de disciplinas nos currículos acadêmicos ou de programas de formação continuada de professores que contemplem práticas pedagógicas de leituras críticas sobre os aspectos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e culturais subjacentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, de modo que os professores de língua estrangeira possam fazer uso de uma metodologia de ensino que favoreça essas discussões..

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA, R. S. *O uso das mídias no ensino de língua estrangeira: concepções e métodos utilizados por professores dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. [Orientadora: Teresa Kazuko Teruya]. Maringá, 2007.

ALMEIDA, R.; TERUYA, T. K. Uma abordagem pedagógico-crítica do filme “Spanglish” em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Contrapontos. Revista de*

Educação da Universidade do Vale do Itajaí, v. 6, n. 2, p. 360-365, maio/ago. 2006.

BOURDIEU, P. Editor's introduction. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

CARDOSO, R. C. T. *O imaginário comunicativo entre professores de língua estrangeira/inglês: e sua confrontação com teoria externa*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARVALHO, J. A M. de. *The use of feature films in EFL classes in Brazil*. Bauru: Edusc, 1995. (Cadernos de Divulgação Cultural).

CASTANHO, M. E. L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

CHRISTOFOLETTI, R. *Ética e cinema: notas sobre uma experiência didática*. Univale. [2006?]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=64560&type=P>>. Acesso em: 2 fev. 2006.

DRUCKER, P. F. *A sociedade pós-capitalista*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

FERREIRA, A B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1328.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GASPARIN, J. L. Processo sócio-libertador. In: ALTOÉ, A. et al. (Org.). *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. Maringá: Eduem, 2005. p. 97-114.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no mundo maravilhoso da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-137.

KARLING, A. *A didática necessária*. São Paulo: Ibrasa, 1991.

KELLNER, D. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MARTIRANI, L. A. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. In: PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 168.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PAIVA, V. L. M. de O. *A formação do professor de línguas*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, [2006?]. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/textos.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PENTEADO, H. D. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: _____. (Org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 13.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO T. M. E. Educação para a mídia: pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PRAXEDES, V. Estudos culturais e ação educativa. *Revista Espaço Acadêmico*. [2005?]. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/027/27w/ap.htm>>. Acesso em: 7 dez. 2005.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, [s.l.], p. 26-30, Apr. 2002.

SAVIANI, D. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 8, p. 63-77. jan./abr. 1997.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TERUYA, T. K. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá: Eduem, 2006.

WIELEWICKI, V. H. G. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos*. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WILKINS, D.A. *Grammatical, situational and notional syllabuses*. Proceedings of the Applied Linguistics. Copenhagen: Oxford University, 1972.

ZUIN, A. A. Seduções e simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em Educação. In: PUCCI, B. *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 153-174.

Recebido em 15 de novembro de 2012.

RAQUEL SILVANO ALMEIDA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de língua inglesa em cursos livres. E-mail:

TERESA KAZUKO TERUYA

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail:

Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna

Between discourse and practice: analysis of textual genres in a textbook from Portuguese as their mother tongue

*Shelton Lima de Souza**, *Samara Zegarra de Freitas***

**Universidade Federal do Acre, ** Universidade Federal do Acre*

Resumo: A pesquisa aqui exposta, em consonância com o projeto institucional UFAC/CELA “Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa nos ensinos fundamental, médio e superior: uma análise linguística”, teve como objetivo analisar os livros didáticos “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães (2009) vol. 1 e 2, a partir das seguintes questões problematizadoras (i) quais são as características teórico-metodológicas dos livros no tocante ao ensino de língua materna?; (ii) qual é a relação entre a(s) abordagem(ns) teórico-metodológica(s) dos PCN’s e os livros didáticos pesquisados? (iii) qual é a relação entre os gêneros textuais, as atividades desenvolvidas pelos autores para o trabalho com os gêneros e a proposta teórica do livro no que concerne ao ensino de língua materna? Nesse sentido, houve a preocupação em analisar se os aspectos teóricos desenvolvidos pelos autores se concretizam nas atividades. Tendo em vista essas questões problematizadoras, pudemos chegar a uma conclusão geral: embora o livro didático tenha uma proposta teórica – “um discurso” – de ensino de língua portuguesa concernente aos postulados nos PCN’s, essa teoria – na prática – não se concretiza ao se observar as atividades que são propostas pelo livro didático para a prática de leitura e produção de textos. Assim, os textos são trabalhados a partir de atividades que preconizam, majoritariamente, a assimilação de regras normativas da língua portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Livro didático. PCN’s. Concepção de linguagem.

Abstract: The research in question, in line with the institutional design "practices of literacy and teaching English in primary, secondary and higher education: a linguistic analysis", aimed to analyze the textbooks "Português Linguagens" of Cereja e Magalhães (2009) vol. 1 and 2. The books were analyzed from the following issues problematizing developed by Souza (2012), from Bagno (2007): (i) what are the characteristics of theoretical and methodological books regarding the teaching of the mother tongue? (ii) which is the relationship between approach theoretical and methodological (s) of the PCN's and the textbooks surveyed? (iii) what is the relationship between text genres, the activities developed by the authors to work with genres and theoretical proposal of the book in relation to the teaching of the mother tongue? In this sense, there was a concern in examining whether the theories developed by the authors become effective in the proposed activities. From these questions problematizing, we arrive at a general conclusion: although the textbook has a theoretical proposal - "a speech" - the teaching of the Portuguese language concerning the postulates in PCN's, the texts are crafted of activities that advocate mostly the assimilation of normative rules of language.

Keywords: Textual genres. Textbooks. PCN's. Conception language.

Introdução

O livro didático¹ é, na contemporaneidade, um dos instrumentos didáticos mais usados por professores de língua portuguesa no Brasil. Esse monopólio do livro didático nas aulas de português tem, dentre outras coisas, uma razão de ser: outorgar-se como único recurso didático disponível ao professor.

Segundo Bagno, desde 1996, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino de diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. Bagno afirma ainda:

o processo de avaliação tem envolvido uma grande quantidade de linguistas e educadores, que vêm dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira **política linguística** (grifo do autor) exercida por meio do livro didático. O PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica. (BAGNO, 2007, p. 119).

Apesar de o livro didático ser um dos principais recursos pedagógicos para o ensino de português como língua materna, percebe-se que ele no tocante à concepção de linguagem (mais interacional), à concepção de gêneros textuais que não contemple somente as características estruturais (norma-padrão) da língua e à organização dos exercícios para o trabalho com os gêneros propostos, atende, em parte, aos princípios desenvolvidos nos PCN's: “a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras [LD] em torno dos fenômenos de variação e mudança” (BAGNO, 2007).

Dessa forma, a partir das observações de Bagno, percebemos que os LD's possuem uma quantidade considerável de gêneros textuais. Esses textos são utilizados – haja vista a obrigatoriedade contemporânea que contempla o uso deles – para abarcar tanto características linguísticas como não linguísticas (ou sociais, históricas, culturais etc.) no ensino de língua portuguesa (MARCUSCHI, 2008 e 2011). No entanto, Marcuschi (2008) aponta que a obrigatoriedade – e mudanças teóricas no tocante à concepção de linguagem – exigiram que os LD's dividissem em partes igualitárias o estudo da estrutura da língua e dos aspectos não linguísticos expostos pelos gêneros textuais. Portanto, na tentativa de se estudar a língua em seus vários contextos de uso – para se abandonar a predominância no estudo descontextualizado da gramática normativo-tradicional – editoras recorrem a autores de LD's, alguns já com uma certa tradição nesse meio, para embasar teoricamente os

¹ De agora em diante LD.

materiais didáticos que produzem, a fim de terem aprovação junto ao MEC. Dessa forma, uma pergunta se faz pertinente: o que significa embasar teoricamente os LD's?

Em relação a essa pergunta, Koch nos informa:

Constitui o fundamento desta reflexão uma concepção sócio-interacional de linguagem, vista, pois, como lugar de “interação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, através da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. O contexto, da forma como é aqui entendido, engloba não só o co-texto, como a situação de interação quer imediata, quer mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto cognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, tanto de tipo declarativo, quanto de tipo episódico (“frames”, “scripts”) (cf. KOCH, 1997), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (gêneros ou tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), bem como o conhecimento de outros textos que permeiam cada cultura (intertextualidade) (KOCH, 1999).

Concernente à fala de Koch, preliminarmente, vemos a importância da inter-relação entre PCN's e LD's, por ser os primeiros responsáveis pela organização legal da teoria e da prática no que concerne ao ensino de língua portuguesa². Além disso, uma concepção de linguagem, de texto (mais profundamente de gêneros textuais), de competência linguística, de aluno e de educação clara são fundamentais para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna (KOCH, *op. cit.*).

Koch discute que a linguística textual – por ter subsidiado o desenvolvimento teórico dos PCN's –, pode embasar, teoricamente, os LD's e a atuação do professor:

² Alguns autores como Koch (2002) fazem uma análise bem aprofundada dos pressupostos teórico-metodológicos dos PCN's, apresentando algumas “incongruências” entre as concepções de linguagem, língua e texto pesquisadas/defendidas por linguistas textuais e os PCN's. Nesse trabalho, não abordaremos essas questões.

Como se vê, é a L.T. [Linguística Textual] que poderá oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto: a ela cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. As postulações dos PCN's deixam clara a necessidade do recurso ao contexto na produção de linguagem, quer se trate de leitura, quer de escrita. Todavia, faz-se necessário explicitar o que se entende por contexto (KOCH, *op. cit.*, p. 03).

A partir das considerações de Bagno, Marcuschi e Koch, o presente texto propõe-se a analisar, nos livros didáticos de ensino de português como língua materna “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães (2009) vol. 1 e 2, as seguintes questões, tendo como suporte teórico Bagno (2007), Koch (1998, 1999 e 2009), Lopes & Hernandez (2005), Marcuschi (2002, 2008 e 2011), Perini (1983) e Pietroforte³ (2007): (i) quais são as características teórico-metodológicas dos volumes 1 e 2 dos autores supracitados no tocante ao ensino de língua materna; (ii) qual é a relação entre a(s) abordagem(ns) teórico-metodológica(s) dos PCN's e o LD pesquisado? (iii) qual é a relação entre os gêneros textuais, as atividades desenvolvidas pelos autores para o trabalho com os gêneros e a proposta teórica do livro no que concerne ao ensino de língua materna?⁴

O livro “Português Linguagens” é dividido em Manual do Aluno e Manual do Professor. Assim, no sentido de responder, pelo menos de forma preliminar, as perguntas de pesquisa propostas no parágrafo anterior, optou-se pelo último por ser o que informa aos professores a base teórica do livro, além de apresentar sugestões metodológicas aos docentes quanto às atividades propostas.

1 Os PCN's e o LD

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de

³ E também de autores que não são da linguística textual como Bagno (2007) e Perini (1983), mas que desenvolvem pesquisas importantes no campo de ensino de língua portuguesa. ³ Embora não foquemos nosso trabalho nos princípios teórico-metodológicos da Semiótica, recorremos a Lopes & Hernandez (2005) e Pietroforte (2007) para questões que envolvem análise de imagens nas atividades propostas pelo LD.

⁴ Para uma melhor compreensão dessas questões problematizadoras, ver apêndice.

leitura e escrita do português e, por isso, defendem os gêneros textuais como fortes aliados no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois, até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizado. Os PCN's de Língua Portuguesa afirmam que os alunos, ao término do Ensino Fundamental, sejam capazes de:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país... (PCN's, 1998, p. 7).

Embora entendamos que conhecer as características culturais e sociais significa conhecer as variedades do português faladas no Brasil, sem discriminá-las, sem denominar certas formas como “cultas”, menosprezando, ou tornando incultas outras tantas, vemos que os livros didáticos, na sua maioria, tratam a variação linguística de maneira problemática (BAGNO, 2007). Ou seja, os autores de livros didáticos buscam adaptar suas obras às propostas dos PCN's que são claros quando defendem a ideia de que se tem de trabalhar as diversidades, e construir cidadãos críticos, sem preconceitos, sem discriminações. No entanto, a tentativa de adequação a uma proposta vigente se dá muitas vezes sem um conhecimento teórico consistente. Bagno (2007, p. 119) afirma que “apesar de se perceber uma vontade sincera dos autores dos livros didáticos em combater o preconceito linguístico e de se valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro, falta, ainda nos livros, embasamento teórico consistente, criando-se uma confusão no emprego dos termos e dos conceitos, prejudicando o trabalho que se faz em torno dos fenômenos de variação e mudança”.

Os livros didáticos que vão para a sala de aula são selecionados por professores e diretores escolares. Primeiramente, alguns especialistas do MEC escolhem as obras que estão concorrendo conforme edital, excluem as que apresentam características teóricas inadequadas, aspectos discriminantes, desatualizados (em relação a datas, conceitos, conteúdos, ortografia etc.) e envia os selecionados para as escolas, além de disponibilizá-los no sítio do MEC. O problema é que notamos, segundo relatos de alguns professores, que quase nunca o livro didático escolhido é o mesmo que é enviado para a escola. Além disso, será que essa “seleção” feita por “especialistas” está adequada, focada numa política de igualdade, de combate à discriminação e à violência? Um dos exercícios analisados nessa pesquisa apresenta uma atividade que – ao invés de promover uma discussão em torno do preconceito racial – o legitima:

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões de 3 a 5.

(Deus segundo Laerte. São Paulo: Olho d'Água, 2000. p. 19.)

3. As ovelhas chegam de um evento e contam para uma amiga como foi.

- Pela descrição feita, deduza: Qual é esse evento? *O nascimento de Cristo.*
- Uma das ovelhas não foi ao evento. Qual delas não foi? Identifique-a pela cor. *A ovelha negra.*
- De que cor são as ovelhas que foram ao evento? *São brancas.*

4. Você já deve ter ouvido a expressão “ovelha negra” ou “ovelha negra da família”.

- O que ela significa? *significa que a pessoa a quem ela se refere é alguém que, num grupo, sobressai por suas más qualidades.*
- Qual é a relação entre a cor da ovelha que não foi ao evento e o fato de ela ter ficado? *sendo uma “ovelha negra”, a ovelha foi proibida de comparecer ao evento porque poderia se comportar mal.*

5. No último quadrinho, uma das ovelhas diz: “Se você não estivesse de castigo ia adorar!”. Na linguagem informal, o emprego da forma *ia*, do pretérito imperfeito do indicativo, é aceitável. Na variedade padrão formal, entretanto, seria mais adequada outra forma, de outro tempo verbal. Qual seria essa forma? *iria.* Professor: Aproveite para reforçar a ideia de que existe entre o imperfeito do subjuntivo e futuro do pretérito do indicativo uma correção que deve ser observada no uso da língua em situações formais. Em situações informais, entretanto, é aceitável o uso do imperfeito do indicativo no lugar do futuro do pretérito.

Figura 1 – A relação entre imagem e exercício 1

Fonte: Cereja e Magalhães (2009)

Difícilmente, se não houver um direcionamento do professor (a) para uma reflexão dos enunciados expostos no texto, os alunos pouco refletirão sobre os aspectos abordados, levando-os à seguinte interpretação: a ovelha estava de castigo porque ela é negra, e isso implica dizer que quem é negro se comporta mal.

1.1 Aspectos gerais do LD e organização das atividades

Com intuito de se fazer um apanhado geral das questões que envolvem gêneros textuais – discurso, língua e linguagem – e como estão organizadas as atividades para o trabalho com os conteúdos de língua portuguesa, segue-se um detalhamento estrutural e teórico do livro didático pesquisado.

1.1.1 Organização Estrutural do LD

O livro é estruturado da seguinte forma: possui 4 unidades e cada unidade possui 4 capítulos. O último, chamado *Intervalo*, tem como objetivo o desenvolvimento de um projeto que envolva toda a classe. Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e um com texto não-verbal. O tema dos textos de abertura de cada capítulo é o que norteará o assunto a ser tratado durante todo aquele capítulo. Os capítulos estão organizados em cinco seções: *Estudo do texto*, *Produção do texto*, *Para escrever com*

adequação/coerência/expressividade, A língua em foco e De olho na escrita. Abaixo, há uma descrição de cada um deles:

- a) Na seção **Estudo do texto**, temos três pontos diferentes: *leitura e interpretação, a linguagem do texto e leitura expressiva do texto*;
- b) Na seção **Produção do texto** temos dois pontos: o primeiro sempre apresenta um texto e é denominado de acordo com o gênero textual a que pertence aquele texto. O segundo ponto está voltado para a produção de um texto que pertença àquele gênero trabalhado naquela seção. Chama-se *Agora é sua vez*;
- c) A terceira seção vai ser denominada de acordo com o assunto que irá abordar e não estará presente em todos os capítulos. Assim, se em determinado capítulo for ser trabalhado a questão *coerência*, a seção virá com o nome de **Para escrever com coerência**, e assim sucessivamente;
- d) A quarta seção, denominada **A língua em foco**, tem por objetivo o estudo gramatical das palavras e apresenta os seguintes tópicos: *construindo o conceito, conceituando, a categoria gramatical estudada na construção do texto e semântica e discurso*. Segundo os autores, o tópico *construindo o conceito* tem por objetivo levar os alunos a observarem um fato linguístico e formularem um conceito gramatical⁵, depois, no tópico, *conceituando*, é o momento que o aluno irá assimilar o conceito gramatical para saber aplicá-lo. No tópico *a categoria gramatical estudada na construção do texto*, o objetivo é observar as funções semânticas e estilísticas de determinadas categorias gramaticais na construção do texto. E no tópico *semântica e discurso*, segundo os autores, é onde se amplia ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso. E, na quinta e última seção, intitulada **De olho na escrita**, a preocupação é com a escrita em seus aspectos ortográficos, acentuação de palavras etc.

1.1.2 Organização dos gêneros textuais no LD

Para Marcuschi, gênero textual se refere:

⁵ Embora os autores do LD não tenham mencionado, pode-se classificar, a partir de Grannier (2006), esse tipo de atividade como “exercício indutivo”. Segundo a autora, “as atividades indutivas complementam o foco-na-forma, pois desafiam o aprendiz a depreender regularidades observáveis em um texto dado, levando-o a reler e a examinar mais detidamente trechos desse texto. Por meio de instruções específicas, o professor pode levar o aprendiz a observar também as semelhanças e as diferenças entre a modalidade falada e a escrita”.

[...] aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Assim, o autor explicita que o gênero textual concretiza situações de uso cotidiano da língua a partir de um domínio discursivo⁶ criado por meio das práticas sociais existentes. Isso nos leva a concluir que, fundamentalmente, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso efetivo da língua por meio de enunciados (orais e escritos). Entendemos, portanto, que a realização de uma atividade linguística só é possível em uma situação social específica, pois “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, *op. cit.*, 155). Fundamentalmente, as relações sociais subsidiam os elementos linguísticos a serem usados e criam, dentro de um “jogo” de possibilidades, as funções linguísticas necessárias para a efetivação do que querem os interlocutores de uma situação discursiva. As situações discursivas se utilizam dos gêneros textuais que, a partir de um domínio discursivo ou da interrelação entre domínios discursivos, dão concretude à abstração discursiva.

O que deveria importar para os estudos desses gêneros seria capacitar nossos alunos a “caminhar” por entre o maior número de gêneros possíveis, uma vez que o importante é desenvolver as várias capacidades de leitura, escrita e interpretação textual.

O(s) autor(es) demonstram preocupação em relacionar o livro didático com os PCN’s através dos gêneros textuais. Porém, os diversos textos são estudados em apenas um aspecto: o gramatical normativo-tradicional. Uma questão precisa ser refletida: se todo texto, escrito ou falado, é materializado em um gênero textual e a história do ensino de língua está voltada ao estudo normativo-tradicional, qual o sentido em colocarmos novos gêneros textuais no livro didático se a ênfase continuará sendo esse histórico estudo de gramática? Aparentemente, o único sentido nisso parece ser a camuflagem do verdadeiro objetivo do livro didático por parte desses autores, uma vez que há algum tempo a questão dos gêneros textuais está em pauta (MARCUSCHI, *op. cit.*).

⁶ Marcuschi chama essas “situações discursivas não concretas” de Domínio Discursivo. Segundo ele, o Domínio Discursivo “constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo): discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras da relação de poder. (*op. cit.*, 2008, p. 155).

1.1.3 Abordagem teórica do LD

Sobre a abordagem linguística⁷ do texto, Cereja e Magalhães afirmam que:

A proposta de ensino de língua (...) procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase que exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática) (Manual do Professor⁸, p. 7, 2009.)”, e que o livro traz como proposta “uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções de grande importância, tais como *enunciado* (grifo do autor)⁹, *texto* e *discurso*, *intencionalidade linguística*, o papel da *situação de produção* na construção do sentido dos enunciados, *preconceito linguístico*, *variedades linguísticas*, a *semântica*, as *variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade), *avaliação* apreciativa, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 7)

A língua “não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro (CEREJA; MAGALHÃES, 2009)”.

Dessa forma, os autores tentam enfatizar que antes de limitar-se às frases, é preciso considerar “o domínio do texto e, mais que isso, o domínio do discurso, ou seja, o texto inserido numa situação concreta e única, já que *o que se fala e a forma como se fala* estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como *para que e com que finalidade* se fala (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 7 e 8)”. O Manual deixa bem claro que a “obra contempla aspectos relacionados tanto à Gramática Normativa, em seus aspectos prescritivos [...] e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivos, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) quanto à gramática de uso (que por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda, à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à Semântica e ao discurso) (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 8)”.

Os autores afirmam que a obra contempla novos conceitos que amplia a análise do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso), mas por falta de um “modelo consensual melhor e mais bem-acabado”, preferem trabalhar com “categorias consagradas e, **sempre que possível** (grifo nosso), chamar a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimular o professor a fazer crítica ao modelo”.

⁷ Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004) mostram que as abordagens que subsidiam o ensino de línguas podem ser resumidas em: estruturalista, funcionalista e interacionista ou sociointeracionista.

⁸ De agora em diante, quando nos referirmos ao Manual do Professor, usaremos a sigla MP.

⁹ Na citações do Manual do Professor, os termos que estiverem em negrito e itálico foram copiados *ipsis litteris* dos autores do MP.

2 A relação entre a proposta teórica do LD e as atividades propostas

Pesquisar sobre livro didático perpassa, obrigatoriamente, por questões fundamentais do ensino de língua materna no Brasil, sobretudo, sobre a real necessidade de se ensinar língua portuguesa. Perini (1983) enfatiza a necessidade de refletir sobre as práticas de ensino centradas na reprodução da gramática normativa. Segundo o mesmo autor, as falhas da gramática normativo-tradicional são resumidas em três grandes pontos:

[...] inconsistência teórica e falta de coerência interna; caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. (PERINI, 1983, p. 9).

Por apresentar graves falhas, Perini sugere que o ensino de português não seja pautado na gramática normativo-tradicional e sim na reflexão do português falado pelos brasileiros em situações reais de uso da língua. Bagno (2002), ao responder às perguntas: qual o objeto de ensino nas aulas de português? O que se deve ensinar aos alunos em sala de aula?, afirma:

[...] Devemos ensinar a norma-padrão. Já que só se pode ensinar (grifo do autor) algo que o aluno ainda não conhece, cabe à escola ensinar a *norma padrão* (grifo do autor), que não é a língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade... Ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história... Mas ensinar a norma-padrão é algo que independe das aulas de gramática tradicional, da decoreba da nomenclatura técnica, da memorização de conceitos incompletos ou facilmente desmentíveis (“substantivo é a palavra que o dá nome aos seres, pronome substitui o nome” etc.) do aprendizado inútil de coisas totalmente irrelevantes (BAGNO, 2002. p. 58 e 59).

Corroborando a afirmação de Bagno, entende-se que o ensino de português deveria pautar-se em um novo paradigma, pois um falante nativo de português não precisa aprender sua língua materna, já que a aprende com eficiência desde, mais ou menos, três anos de idade. As aulas de português poderiam ser momentos de reflexão da língua, do seu comportamento, das variedades que a compõem, do povo que a fala e quais as características sociolinguísticas, por exemplo, que permitem a junção de

um conjunto de comportamentos linguísticos dentro do que, oficialmente, é chamado de língua portuguesa. Mas a disciplina está voltada para o ensino de português, e isso nos faz pensar: Que português? Como se ensina português para alguém que o sabe utilizar? Por que a maioria dos estudantes do país não gosta de estudar português? Percebe-se que o problema central está no fato de esses alunos estarem estudando um sistema linguístico que é parecido, mas diferente daquele usado no cotidiano. Então, como deveria ser o “ensino de português como língua materna”? Concordando com as afirmações de Perini (1983) e Bagno (2002), entende-se que o português como língua materna deva ser estudado por meio de um olhar crítico, sem preconceitos linguísticos, contextualizado nas relações sociais.

De maneira propositiva, os PCN's, na tentativa oficial de modificar posturas de ensino do português, enfatizam o estudo dos gêneros textuais por ser “impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Essa “obrigação” de se ter gêneros textuais em livros didáticos levou a uma postura não-reflexiva de uso de texto, a ponto da questão virar modismo. Nesse sentido, vê-se que em *Português Linguagens*, há uma quantidade satisfatória de textos. No entanto, percebemos que as atividades propostas para o trabalho com os gêneros continuam voltados para a língua enquanto um código restrito e, de certa forma, imutável. O que se foca, majoritariamente, nesses exercícios é o ensino da norma padrão.

2.1 A relação entre o verbal e o não-verbal nos gêneros textuais do LD

Inegavelmente, os livros didáticos, pelo menos na contemporaneidade, veem apresentando imagens relacionadas com os textos que são expostos. No livro didático analisado, os autores não informam se seguem uma teoria específica no tocante ao uso de imagens. Preliminarmente, as imagens são usadas para ilustrar um texto ou os textos já possuem, na sua estrutura básica, essas imagens como histórias em quadrinhos. Ao longo de todo o livro didático, constata-se que as imagens são importantes para o significado(s) dos textos escritos, sendo que, em alguns deles, tem uma função semântica central. Desse modo, pelo livro didático ser um suporte textual¹⁰ que agrega¹¹ textos verbais e não-verbais e “aciona várias linguagens de manifestação” (GREIMAS; COURTES, apud PIETROFORTE, 2007) pode ser

¹⁰ Não é unânime entre os autores a opinião de que o livro didático (LD) seja um suporte textual. De qualquer forma, nos basearemos na opinião de Marcuschi (*op. cit.*, p. 179) de que o LD, particularmente, o de português contém muitos gêneros, pois a incorporação dos textos por ele não muda a identidade desses gêneros.

¹¹ Maingueneau apud Marcuschi (2008, p. 173) observa que: “é necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* (grifo do autor) dos discursos, ao seu *suporte* (grifo do autor), bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc”.

classificado como um ambiente de uso sincrético da língua (PIETROFORTE, 2007, p. 11). Hernandez (2005, p. 228) salienta que a semiótica se apresenta “como uma teoria da *relação* (grifo do autor)” e é a relação entre as unidades que determina o valor de cada uma no interior do texto. Portanto, para a ampliação e caracterização de significado(s) textual(is), as imagens podem ser tornar fundamentais.

No início dos capítulos das unidades, existe uma relação sincrética (verbal x não verbal), cuja compreensão do texto escrito é facilitada, tendo em vista a pronta interrelação entre o verbal e imagem.

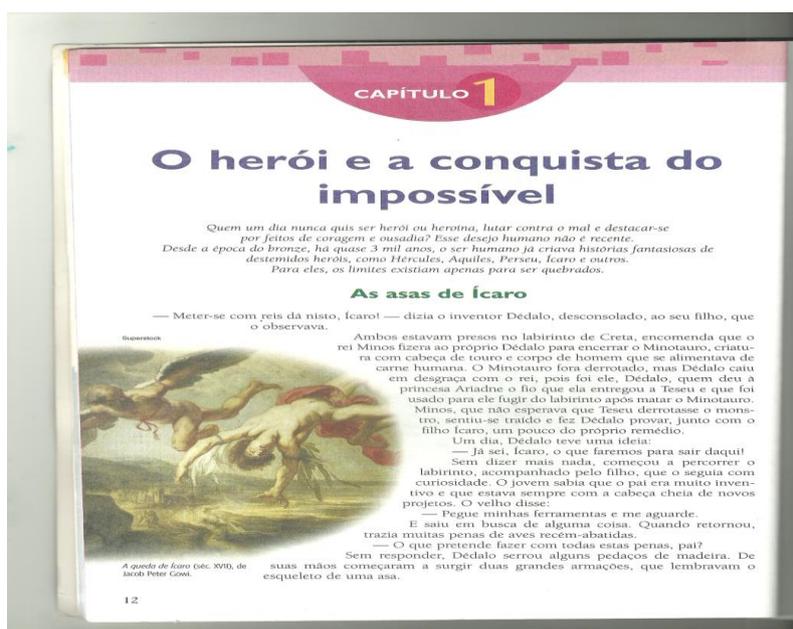


Figura 2 – A relação entre imagem e exercício 2

Fonte: Cereja e Magalhães (2009)

Nesta imagem, temos um texto pertencente ao gênero mito (LD, 2009, p. 12). Notamos que a imagem acima está em sincronia com o gênero textual e com aquilo de que vem tratar o texto: as asas de Ícaro. Dessa forma, percebemos que há uma preocupação por parte dos autores em trazer, acopladas aos textos, figuras que se somem ao verbal para ajudarem, mais ainda, na compreensão daqueles que leem.

Logo nos primeiros capítulos da Unidade 1, foi constatada uma relação entre o texto inicial e as produções textuais exigidas por meio de exercícios. Assim, os autores conseguem fazer uma conexão entre as partes que compõe o manual didático, porém os exercícios, onde as características dos textos poderiam ser exploradas para análises linguísticas, pouco atendem a esse fim.

Na abordagem teórica do livro, os autores propõem “um ensino de língua que procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase que exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática) (M.P., p. 7,

2009.)”. No entanto, isso não ocorre no decorrer da obra, uma vez que sua base é normativa e pouco se vê algo mais próximo da observação dos fatos da língua. Com isso, o livro se refere a uma norma linguística, apresenta, primeiramente, os conceitos e em seguida pede que os alunos os apliquem ou identifiquem em determinadas frases¹². Além disso, observa-se que a questão das situações de uso da língua não são levadas em consideração. Parte-se da frase para aplicar ou observar a execução de determinados conceitos gramaticais já apresentados.

Embora os exercícios avancem na proposta de ensino, quando os analisamos, percebemos que eles têm o mesmo objetivo que os livros didáticos tradicionais, limitando-se à frase, às palavras isoladas em detrimento do discurso ou do texto. Na atividade abaixo, mesmo havendo uma situação concreta de comunicação, pouco os exercícios levam em consideração as características não linguísticas do texto¹³:

¹² São exercícios, em sua maioria, dedutivos (Grannier, 2006).

¹³ Diálogo: – Fido! Essa é a Estátua da Liberdade! – Imagina se ela fosse em São Paulo?

A língua em foco

VERBO (II)

Leia a tira ao lado, de Adão Iturrugarai.



- Onde as personagens estão? Comprove sua resposta com elementos da tira.
Elas estão em Nova Iorque, nos Estados Unidos, pois estão vendo a Estátua da Liberdade, que fica naquela cidade. Além disso, no canto esquerdo superior há as iniciais N. Y. (New York).
- Compare as frases que formam os dois balões.
 - Qual delas expressa uma ideia de certeza? Qual é a forma verbal utilizada? A frase do 1º balão. A forma verbal utilizada é é.
 - Em qual delas há uma ideia de possibilidade ou de hipótese? Quais são as formas verbais utilizadas? Na frase do 2º balão. As formas verbais são imagina e fosse.
 - Leia o boxe “Os três modos verbais” e classifique quanto ao modo cada uma das formas verbais utilizadas na tira.
A forma é está no indicativo; imagina, no imperativo; fosse, no subjuntivo.
- Observe o que a personagem de boné diz, como diz e o que imagina.
 - A fala dessa personagem apresenta ambiguidade, isto é, tem mais de um sentido. Quais são esses sentidos? Imagina se a Estátua da Liberdade estivesse em São Paulo (nesse caso, o verbo ser teria sido empregado com o sentido de estar). / Imagina se a Estátua da Liberdade fosse a São Paulo (nesse caso, o verbo seria ir).
 - Na imaginação da personagem, o que ocorreria caso a Estátua da Liberdade estivesse em São Paulo? Ela seria toda pichada.

Os três modos verbais

Você já aprendeu que, no português, os verbos podem ser utilizados em três modos, dependendo da intenção de quem fala.

O indicativo é o modo da certeza; é empregado para expressar algo que seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá: “Eu sempre **participo** das competições esportivas”.

O subjuntivo é o modo da dúvida; é utilizado para indicar a possibilidade de algo vir a acontecer: “Talvez eu **participe** dos jogos neste ano”.

O imperativo é o modo pelo qual se expressa uma ordem, um pedido ou um conselho: “**Participem** todos da campanha do agasalho”.

Figura 3 – A relação entre imagem e exercício 3

Fonte: Cereja e Magalhães (2009)

Nesse quadro, as informações escritas do texto são levadas em consideração em detrimento das informações implícitas (não-ditas) pela imagem veiculada. Os exercícios são baseados numa norma prescritiva que dita como deve ser a escrita ou a fala (não há, ao longo do livro, uma diferença clara entre a variedade falada e escrita da língua).

O verbo “ser”, conjugado em terceira pessoa do singular em “Imagina se ela fosse em São Paulo”, não seria entendido, naquela situação, como sendo empregado no sentido do verbo “ir”, visto que a situação não permitiria, por eles estarem falando de uma estátua, ou seja, um ser inanimado que não pode, por si só, ir a algum lugar., além de que o balão presente no quadrinho que representa a imaginação de um dos personagens faz com que entendamos, perfeitamente, e sem ambiguidade, que o que

se está dizendo é que se a Estátua da Liberdade fosse em São Paulo, ou seja, se estivesse lá e não em Nova Iorque, estaria de tal forma.

Assim, analisa-se que a relação da imagem com o texto não é considerada. Coloca-se um gênero textual, o quadrinho no caso, mas não se explora ou não se trabalham os aspectos desse gênero em sua totalidade. A maneira como o gênero textual foi abordado, o descaracteriza por serem levados em consideração, apenas, os aspectos escritos do quadrinho fora do seu contexto de uso. Além disso, a atividade não chama a atenção do aluno para aspectos culturais que são transmitidos via língua, dentre eles: os estereótipos sobre cidades brasileiras. Perguntas como: por que consideramos que a pichação da Estátua da Liberdade aconteceria em São Paulo? Quais são os aspectos dessa cidade, principalmente os vinculados pela mídia televisiva e jornalística, que nos levam a pensar sobre a ocorrência da pichação na em São Paulo e não na cidade de Nova York? Se no lugar de São Paulo, colocássemos Curitiba, o quadrinho apresentaria o mesmo sentido? Etc.

No tópico do LD *Construindo o conceito*, temos o seguinte texto:

A finalidade deste tópico é levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Normalmente se parte da observação de um fato linguístico em um texto – literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc. – ou de exercícios operatórios¹⁴; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 8).

No entanto, quando observamos o exercício, percebemos que o “discurso” de “para então se chegar ao conceito” não se efetua, uma vez que os conceitos já são dados antes dos exercícios e o que se pede nesses exercícios é que o aluno aplique as regras que, teoricamente, ele já aprendeu.

3 Algumas conclusões preliminares

Constatamos, ao longo da análise do LD “Português Linguagens”, que há uma proposta teórica que promove o desenvolvimento/discussão de novas metodologias de ensino de língua materna, nas quais aspectos interacionais e funcionais são levados em consideração. Nesse sentido, os autores do livro didático inseriram um grande número de textos no corpo do livro didático com critérios linguísticos, aparentemente, definidos. Percebe-se a tentativa de levar o usuário do LD a conhecer/produzir/analisar uma quantidade satisfatória de gêneros textuais, no

¹⁴ O termo **Exercícios Operatórios** é usado pelos autores do LD.

entanto, a abordagem didática feita em relação a esses textos é superficial e não promove o desenvolvimento da criticidade.

Em um primeiro momento da análise, observamos que há uma tentativa do LD em desenvolver as atividades a partir dos gêneros textuais discutidos, até mesmo dando propostas aos usuários de produção dos gêneros em questão. Entretanto, a análise de algumas atividades, como as apresentadas nas seções anteriores desse texto, mostra-nos que o LD não propõe o desenvolvimento de certas competências, como levar o aluno a refletir sobre o não-dito (implícitos) em um texto, preconizadas pelos PCN's.

Sendo assim, compreendemos que os exercícios do LD analisados preconizam o padrão-normativo da língua, deixando de lado aspectos sociais que envolvem a organização estrutural do português. Por isso, um “olhar” crítico, analítico, problematizador, mostra que a diversidade de gêneros textuais, de imagens e de exercícios, numa perspectiva tradicional, dificulta o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa e não promove a construção da reflexão/criticidade dos alunos..

Referências

BAGNO, M. *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por caso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

KOCH, I. G. V. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de línguas*. Palestra na Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. *Contribuições da Linguística Textual ao Ensino de Língua Portuguesa*. Revista do Gelne, Ano 1, n. 1, 1999.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1983.

PIETROFORTE, A. V. *Semiótica Visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES, I. C.; HERNANDES, N. *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens: 6º e 7º anos*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

Recebido em 2 de novembro de 2012.

SHELTON LIMA DE SOUZA

Professor Assistente 1 de Linguística/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre – (UFAC). E-mail: shelton_unb@yahoo.com.br.

SAMARA ZEGARRA DE FREITAS

Graduanda do curso de Letras (Português) e participante do Programa Voluntário em Iniciação Científica da Universidade Federal do Acre.

ANEXO

Roteiro de análise dos livros didáticos

1. Descrever/analisar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre o uso de gêneros textuais em sala de aula.
2. Qual (is) é (são) a(s) abordagem(ns) linguísticas que subsidiam o livro didático analisado. Aqui, é necessário fazer uma relação entre a abordagem teórica do livro e os exercícios que são apresentados ao longo das atividades propostas.
3. No livro do professor, há alguma questão teórica para subsidiar o trabalho com gêneros textuais? Há um conceito de gênero textual?
4. O livro analisado atende à proposta de prática textual feita pelos PCN's?
5. Quantos/quais são os gêneros textuais do livro didático?
6. Explicar a organização dos gêneros textuais. Como são apresentados ao longo do livro e com qual frequência. Verificar se as atividades de gramática partem de algum gênero.
7. Explicar a organização das atividades referentes aos gêneros.
8. Como são as atividades de leitura/escrita? Essas atividades partem de algum gênero?
9. Como são os recursos semióticos do livro? Há relação entre gênero e imagem?

Leituras femininas, protagonistas de Machado

Female readings, Machado's protagonists

André Luis Mitidieri*; Josimare Francisco dos Santos**

*Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ** Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Resumo: O presente artigo aborda representações de práticas de leituras femininas e a formação do leitorado oitocentista brasileiro, percebendo que as personagens ficcionais, encontradas em romances de folhetins, podem ser entendidas como estratégias para aprimorar o gosto pela leitura literária entre as mulheres burguesas do século XIX brasileiro. Por intermédio da fortuna crítica dos “romances de leitoras” escritos por Machado de Assis, é possível notar que os romancistas aproveitavam os espaços de veiculação oferecidos pelos jornais como meios de alcançar novos perfis de leitores, mais especificamente, o público leitor feminino. No entanto, a crítica literária brasileira apenas destaca fatos como esses a partir do momento em que a história e a historiografia literária abarcam passagens a dedicar espaço à leitura e em que a teoria literária acolhe a estética da recepção e as teorias do efeito. A pesquisa fundamenta-se em estudos sobre a leitura feminina no Brasil do século XIX e em trabalhos críticos sobre narrativas romanescas de Machado de Assis, principalmente, *A mão e a luva* e *Iaiá Garcia*, bem como nas reflexões de Antonio Cândido (2000), Hélio de Seixas Guimarães (2004a; 2004b), John Gledson (2006), José Guilherme Merquior (1977), Márcia Abreu (2003), Roberto Schwarz (2000) e Suzan Pravez (1981).

Palavras-chave: Formação do público leitor. Leitura feminina. Machado de Assis. Romance brasileiro oitocentista.

Abstract: This paper discusses representations of female reading practices as well as the process of formation Brazilian nineteenth-century readership, realizing that the fictional characters found in feuilletons novels can be understood as strategies to develop the taste for literary reading among bourgeois women during the quoted period. Through critical fortune of “women readers’ novels” written by Machado de Assis, it is possible to notice that this novelist took advantage of the space offered by newspapers as means of reaching new readers profiles, more specifically, the female readership. However, the Brazilian literary criticism just highlights facts like these when history and literary historiography starts to dedicate more space to the reading and when literary theory embraces the “Aesthetics of reception” and the “Theory of aesthetic effect”. The research is based on studies about women reading in Brazilian nineteenth-century and on critical works concerning to Machado de Assis’ novelistic narratives, mainly *A mão e a luva* and *Iaiá Garcia*, as well as on the reflections of Antonio Candido (2000), Helio de Seixas Guimarães (2004a; 2004b), John Gledson (2006), José Guilherme Merquior (1977), Marcia Abreu (2003), Roberto Schwarz (2000) and Suzan Pravez (1981).

Keywords: Reader’s formation. Female reading. Machado de Assis. Nineteenth-century Brazilian novel.

Introdução

Ler e escrever constituem práticas associadas ao poder e utilizadas como forma de dominação, em relações que passam por várias instituições sociais. O controle de leituras através da igreja, por exemplo, é decisivo para a construção da literatura brasileira, pois “a religião foi desde logo reputada elemento indispensável à reforma literária, não apenas por imitação aos modelos franceses, mas porque, opondo-se ao temário pagão dos neoclássicos, representava algo oposto ao passado colonial” (CANDIDO, 2000, p. 16-17). A igreja católica, ao longo dos séculos XVII e XVIII, deu um incentivo, ainda que mínimo, a hábitos de leitura por parte das mulheres, mas apenas aos livros “sagrados acessíveis”, que visavam à educação familiar e à manutenção dos bons costumes. Porém, não permitia que elas escrevessem, pois a escrita era considerada uma forma de liberdade de expressão inadequada, principalmente, no Oitocentos brasileiro, em que imperava o poder patriarcal, a voz masculinista de comando e obediência.

Na passagem do século XVIII para o XIX, a leitura passou de “intensiva” para “extensiva”, tornando-se atividade realizada não apenas por obrigação, mas também por prazer. O público começava a ter acesso ao impresso, através dos jornais, fossem notícias recortadas, fossem fascículos completos, lidos num banco de uma praça, no bonde ou em casa, fossem ainda livros, importados ou não. O leitor atrelava-se a leituras às quais estava habituado; no caso dos homens, com finalidades de instrução e relacionadas a uma carreira profissional: direito, matemática e economia. A partir da explosão da *Revolução Francesa*, em 1789, mudanças no setor econômico e tecnológico, permitiram a expansão do sistema de ensino, dando oportunidade para a inserção do impresso nas escolas. Essa disseminação de novas ideias acabou renovando o papel das artes, letras e ciências na condição de “civilizar” o homem. O civilismo, então, passou a ser influenciado diretamente pelo domínio das práticas de leitura e escrita. O almejo de transformar o homem através do conhecimento racional, pela educação e humanização, foi bem aceito pelos românticos como fundamentos primordiais para um mundo melhor.

No entanto, o racionalismo iluminista não obteve os resultados esperados. Muitos filósofos iluministas, como Rousseau, defendiam o retorno do homem ao seu estado natural, não corrompido pelos vícios da sociedade. O filósofo empreendeu severa crítica à educação vigente como uma forma de domesticação do homem:

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falarei portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então

precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual os educaram. As leis, sempre tão preocupadas com os bens e tão pouco com as pessoas por terem como objetivo a paz e não a virtude, não outorgam suficiente autoridade às mães. (ROUSSEAU, 1995, p. 9-10, nota 1).

Vale ressaltar que o Romantismo europeu surgiu na Inglaterra e na Alemanha e, posteriormente, teria na França um de seus principais núcleos difusores. A ideologia romântica valorizava o caráter nacional, as emoções e o sentimentos, como sabido. Românticos ingleses, alemães e franceses, além de defenderem a liberdade de expressão, também atribuíram valor à experiência individual e à imaginação como base para a expressão artística. Ao mesmo tempo, o romance e o jornal desempenhavam função de destaque no estabelecimento da consciência nacional, como alerta Benedict Anderson (1989), elencando outros fatores importantes, tais como a diversidade linguística do ser humano, o desenvolvimento da imprensa e do capitalismo, para se compreender a nação como uma representação coletiva, capaz de unir conceitos, símbolos e outras elaborações comuns àqueles que compartilhavam uma língua, um território, uma tradição cultural.

Compreendidas dessa maneira, novas nações, como Alemanha e Itália, formavam-se numa época em que o ideário do Iluminismo e da Revolução Francesa dava novo rumo à política e à economia mundial, promovendo uma relação sistemática entre escritor, obra literária e público: “a literatura foi considerada parcela de um esforço construtivo mais amplo, denotando um intuito de contribuir para a grandeza da nação” (CÂNDIDO, 2000, p. 12). Ainda que não se apresentasse de forma tão acentuada e sólida quanto na Europa, esse processo pode ser observado na colônia portuguesa que, como campo propício à divulgação das novas ideias europeias, enfrentava um recente processo de urbanização, desde a vinda da corte para o Rio de Janeiro.

Em sua obra sobre *O perfil do leitor colonial*, Jorge de Sousa Araújo (1999) nos diz que, no século XVIII,

Não existe entre nós, ainda, o leitor que se evidencie intelectualmente, debatendo sua cultura com os demais numa sociedade de signo crescente, avaliando ou questionado seu devir social, estimulado pelas várias camadas da leitura de obras representativas. Os documentos de que dispomos indicam um leitor apenas refletido a partir das áreas diretamente oriundas de um interesse específico de ampliação de *status* acadêmico ou profissional. Os livros permanecem na predominância de obras de devoção, mas já vão aparecendo, em número considerável, os clássicos latinos, as gramáticas e dicionários, Ciência naturais e Filosofia. Há pouca coisa de literatura portuguesa ainda (Camões quase exclusivamente e mais exclusivamente Os *Lusíadas*) e de brasileira (os moralistas do século e os poetas mineiros). Cervantes e Calderón pontuam na literatura

hispânica. Nada de literatura inglesa ou alemã. E muitos livros franceses, de Filosofia e Literatura. (ARAÚJO, 1999, p. 61-62).

Aproximado o final do século XIX, a temática romântica daria o tom às representações ficcionais produzidas em solo pátrio, no qual o espaço urbano passava a conquistar um lugar ao sol. Foi nessa época, aproximadamente, que a mulher passou a ter histórias de amor como leitura predileta, textos que sublinhavam a emoção, a irracionalidade e a sensibilidade como características naturais ao dito “sexo frágil”. A leitura feminina não deixaria de tráfegar pelo espaço privilegiado dos periódicos, onde se publicavam, e obtinham sucesso de recepção, as traduções de folhetins franceses, logo seguidas das produções nacionais nesse gênero. Por isso, Nelson Werneck Sodré (1995) salienta a importância de traçar um esboço da sociedade brasileira oitocentista a fim de percebermos a necessidade de uma literatura nacional atrelada às perspectivas românticas.

Convém recordar que o gênero romanesco, além de prenunciar o entrelaçamento com as conquistas científicas, atenderia aos anseios de modificações que estavam ocorrendo: o declínio monárquico e os novos valores sociais e culturais. Simultaneamente, os impressos dependiam da aceitação e da “educação” do leitor para circularem na sociedade brasileira, dentro da qual, a tutela às leituras das mulheres se faria acompanhar de um considerável incremento do público leitor feminino. Os leitores da década de 1870 já haviam aprovado com sucesso os romances nativos de José de Alencar; era a hora certa para assistir ao nascimento de outro romancista: Joaquim Maria Machado de Assis.

Como seu antecessor, Machado de Assis contempla o universo feminino em toda a sua produção romanesca. O conjunto de sua ficção inaugural, composta por *Ressurreição*, *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia*, oferece indicações de que o escritor carioca não ignorava o fato de encontrar nas mulheres um destino certo para suas produções literárias. Tal consciência parece orientar o desenvolvimento dos textos em grifo, nos quais a presença representativa das leitoras e o apelo a elas se fariam cada vez maiores, segundo nos mostra a crítica literária brasileira, e mais ainda, quando viu ou quando pôde de fato ver o agravamento de tais marcas.

1 Breve história da leitura feminina no Brasil

Até meados do século XIX, havia pouquíssimas fontes que serviam de base para ensino e prática de leitura no Brasil. Dentre elas, podemos citar as autobiografias, os manuscritos (cartas e documentos de cartório), a *Constituição Imperial*, de 1827, o *Código Criminal* e a Bíblia como manuais de leitura:

Nos séculos XVI e XVII o que havia eram autores ocasionais, ou circunscritos à sua região, produzindo obras que na maioria absoluta não foram impressas, inclusive porque o Brasil só teve

licença para possuir tipografias depois de 1808. Algumas dessas produções foram editadas em Portugal, mas outras de grande importância conheceram apenas a difusão oral ou manuscrita, atingindo círculos restritos e só no século XIX chegaram ao livro. (CÂNDIDO, 1999, p. 20).

Somente a partir das mudanças sociopolíticas, decorrentes da transição da Colônia para o Império, é que as obras literárias passaram a circular na sociedade. A chegada da família real, em 1808, propiciou a expansão da imprensa, vista como um dos veículos fundamentais para a transmissão de informações, atualização de novos conceitos e, por que não dizer, como uma fonte de instrução. Segundo Roberto Schwarz (2000, p. 35), “o romance existiu no Brasil, antes de haver romancistas brasileiros. Quando apareceram, foi natural que estes seguissem os modelos, bons e ruins, que a Europa já havia estabelecido em nossos hábitos de leitura.” Assim, é constante o aparecimento de referências ao famoso *Saint-Clair das Ilhas* nas narrativas de muitos romancistas brasileiros. Isso porque, historicamente, o empenho da maioria dos escritores e críticos brasileiros girava em torno de se estabelecer uma tradição e um estilo literário tipicamente nacionais.

Percebemos tal objetivo quando José de Alencar (1977), no prefácio a *Sonhos d'ouro*, descreve o percurso literário nacional e se esforça para alcançar essa tradição. Sua obra traça uma espécie de painel da vida brasileira, que deixa transparecer com nitidez o projeto de literatura nacional por ele defendido. Para uma literatura ainda em formação, era mais válido ressaltar particularidades locais e trazer à tona os aspectos positivos da nacionalidade do que discutir os problemas do país. Acontecimentos como a chegada da família real, os processos de independência e o desejo de se alcançar uma identidade nacional permitiram que, aos poucos, os romances circulassem na sociedade oitocentista brasileira, mesmo que escassos e com algumas traduções incompletas. Mais acessíveis, porque editados em jornais, os folhetins ainda tinham a vantagem de permitir tanto leituras individuais quanto coletivas, propiciando momentos de intimidade e diversão.

A leitura coletiva é referida por José de Alencar em *Como e por que sou romancista?*, quando relata:

Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio.

Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas. (ALENCAR, 1990, p. 58).

Nesse relato, notamos a reinvenção da leitura através do uso de modulações, gestos e teatralidade, a ponto de as “mulheres” lamentarem as desgraças ficcionalizadas. À época, “o comércio dos livros era, como ainda hoje, artigo de luxo; todavia, apesar de mais baratas, as obras literárias tinham menor circulação” (ALENCAR, 1990, p. 59). Nesse sentido, os estudos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996) apontam dois perfis marcantes na formação de um leitorado específico: o primeiro é um público coletivo e anônimo, tanto leitor quanto receptor, tendo práticas culturais marcadas pela oralidade, como por exemplo, as leituras coletivas, com a eleição de uma pessoa a fim de ler em voz alta para determinado grupo. A propósito, Alfredo Bosi (2007, p. 50) diz que “a burguesia oitocentista, grande e pequena, europeia e brasileira, ratificou o que lhe parecesse signo de *status*”. Esse fator acabou contribuindo para a criação de escolas e a disseminação das obras literárias, pois se tornou costume tomar livros de empréstimo e lê-los em grupo.

O segundo perfil, apresentado por Lajolo e Zilberman (1996, p. 9) destaca o leitor habilitado, considerado ideal para receber determinada obra literária, capaz de se inserir no texto e, ao mesmo tempo, distanciar-se dele, refletindo, deduzindo, tirando as próprias conclusões sobre o que era lido. No Oitocentos brasileiro, “a questão da instrução pública no Brasil é ainda relevante, em termos das dificuldades de extensão e adequação, pela natureza social dessas dificuldades e pela política de implantação pedagógica” (ARAÚJO, 1999, p. 169). Essa política proibia a leitura de livros considerados impróprios para uso das escolas.

Apesar disso, a evolução da imprensa periódica consistiu num dos principais veículos para formar o gosto e “educar” o leitor oitocentista brasileiro. Diferentes camadas sociais habilitavam-se, em nosso país, ao consumo de bens culturais impressos, destacando-se o público feminino, até então, excluído das práticas culturais letradas. A aceitação do romance entre as mulheres brasileiras auxilia a comprovar que a introjeção do leitor (ou leitora) no texto era uma das estratégias mais comuns para formação de público, segundo Lajolo e Zilberman (1996, p. 116-117).

A partir desse período, a literatura passou a contar com a possibilidade do público feminino. Até o século XIX e durante seu transcurso, a mulher era tipicamente doméstica, ou seja, o “centro aglutinador, princípio originário e destinatário final das atividades que se organizavam no território que governava: sua família” (PRAVAZ, 1981, p. 56). A leitora oitocentista tinha de ser constantemente conduzida, o que incluía a escolha de suas leituras, o espaço e a forma por meio das quais se realizariam. Apesar disso, desde a evolução da imprensa periódica, diferentes camadas sociais habilitaram-se ao consumo de bens culturais impressos, destacando-se a feminização do público leitor de romances, o que parece “confirmar os preconceitos dominantes sobre o papel da mulher e sua inteligência” (LYONS, 1999, p. 171).

Ao mesmo tempo em que a temática amorosa revelava-se como elemento essencial para a construção desse público, alguns modelos de leitura traziam conselhos sobre como ser boa mãe, boa esposa e dona de casa, referendando as

regras e os tabus vigentes. Com o desenvolvimento das cidades e da vida burguesa, “a mulher de elite passou a marcar presença em cafês, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social” (D’INCAO, 2000, p. 228), animando tais reuniões através da leitura coletiva, debatendo “histórias de amor” comuns ao público feminino.

Sobre o assunto, Lajolo e Zilberman (1996) afirmam que “só existe o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista” (p. 16). A distinção entre as leituras masculinas e femininas é assim referida por Patrícia Pina (2002, p. 33):

de um lado, os homens, com preocupações graves e com uma formação intelectual mais consistente; de outro, as mulheres restritas a afazeres cotidianos, domésticos, sem grande consciência da realidade extra-muros de casa. As expectativas do primeiro grupo estariam, provavelmente, ligadas aos números com os quais conviviam desde a infância, enquanto as do segundo estariam voltadas para a costura do dia a dia, para as peripécias familiares e/ou amorosas, para os comentários e as confissões entre vizinhas, primas, enfim, seriam perspectivas de confirmação de um contexto dito e vivido.

Na sociedade patriarcal, a educação feminina era limitada e suficiente para cuidar da casa, do marido e dos filhos. Conforme relatos de viajantes pelo Brasil de 1865, seguindo os costumes portugueses, “os quais perduraram até os tempos republicanos, as mulheres não precisavam de muita instrução, apenas o suficiente para agradar socialmente” (ALMEIDA, 2007, p. 73). Somente algumas moças da elite conseguiam aulas particulares e em suas próprias casas, com professoras contratadas pelos pais. Mesmo assim, essa educação tinha como objetivo o serviço doméstico, a costura, a música e as habilidades manuais. Trabalhar era a função do homem, racional e provedor. Por isso, uma das poucas profissões femininas era a de professora. As demais profissões, como a de costureira, seriam mal vistas e encaradas como trabalho de mulheres frívolas, desprovidas de moral. Para preservar a mulher de uma “situação humilhante”, fazia-se “preciso, portanto, educá-las na religião e na doutrina cristãs e não deixar que influências desagregadoras as desviassem de sua rota” (AUAD, 1999, p. 457).

Era necessário tutelar as leituras femininas, pois “os textos cristãos propõem modelos positivos de virtude por meio da narração de vidas de santos e de fatos bíblicos nos quais se pode conhecer a trajetória de homens e mulheres que não pecam, que cumprem os mandamentos, que temem a Deus” (ABREU, 2003, p. 270). O leitor perceberia a posição ocupada por cada homem ou mulher, citados no texto religioso, como exemplo a ser imitado. Uma vez que os romances geralmente traziam representações de cenas cotidianas, não eram vistos com bons olhos, pois mostravam pessoas que erravam; que, fracas diante do vício, atentavam à moral cristã. Segundo a igreja, essas narrativas colocariam os leitores em contato com o

pecado, razão pela qual, a tutela feminina, por parte dos homens e do clero, também fazia parte de uma estratégia político-social que excluía as mulheres do universo letrado e exclusivamente masculino. Apesar disso, era no convento que a moças tinham acesso às obras literárias consideradas proibidas e, com isso, iam aos poucos encontrando formas de fugir da opressão, aventurando-se no mundo da leitura. Entre a religião e o imaginário, a oração e a poesia, surgiam os primeiros caminhos para a escrita feminina (Cf. PERROT, 2007, p. 31).

Não é de se admirar que a reforma na educação tivesse influências religiosas; a igreja cumpria assim, um duplo papel: disseminar a fé a um grupo cativo e instruir os meninos para o futuro (Cf. LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 237). A supervisão familiar também contava na tutela às leituras femininas, pois as mulheres, emotivas, poderiam se envolver facilmente com aquilo que liam, inserir-se nas narrativas, identificando-se com determinadas personagens, internalizando suas leituras, comparando-as com as vidas sem graça que viviam. De acordo com suas necessidades, algumas delas chegavam mesmo a reproduzir os textos de sua preferência, recortando-os, reestruturando frases, acrescentando ou subtraindo o que lhes convinha. Leituras a elas permitidas deveriam refletir o comportamento desejável e atribuído às religiosas que seguiam os bons costumes e as regras de moral.

Seguindo esse raciocínio, os romances adequados ao público feminino contemplavam *love stories* bem sucedidas, aptas o suficiente para seduzirem suas leitoras cativas que, entre abismos e reencontros dos casais protagonistas, “às vezes descobriam alimento insuspeitado para o pensamento” (MANGUEL; SOARES, 1997, p. 256-257). Associados àquilo que posteriormente seria catalogado como “amor romântico”, livros como esses ocupavam o tempo ocioso; elas “de algum modo, devem ter encontrado estímulos intelectuais nesse mingau: nas labutas, perigos e agonias dos casais amorosos, as mulheres às vezes descobriam alimento insuspeitado para o pensamento” (MANGUEL; SOARES, 1997, p. 257).

Tratava-se de textos que longe estariam de despertar nas mulheres qualquer desejo de participação ativa na vida política e econômica do país. Mesmo consideradas leituras simples e amenas, nelas se encontrava certo “estímulo intelectual”, além de alguma contribuição a suas formações: “frente a essa rede intrincada de sentidos, o leitor forja outros, novos, desarticulando para tal os sistemas de força que se cristalizam no real do mundo e da cena social” (BIRMAN, 1994, p. 111). Mesmo com tantas restrições, foi por meio da leitura, panorâmica ou não, que as mulheres tiveram oportunidades de pensar, criticar sua posição no universo social, respondendo a provocações implícitas em suas leituras.

Enquanto isso, a crítica literária no Brasil era exercida nos jornais que, além de instrumentos de informação, convertiam-se em importantes meios de entretenimento. Divulgado nos periódicos, o romance de folhetim foi bem aceito pelos leitores e, principalmente, dirigido à leitura feminina, já que, em tese, se enquadrava perfeitamente a esse público, devido a sua edição seriada e à possibilidade de ser lido nos intervalos entre os trabalhos domésticos, os cuidados com a família e os deveres religiosos. Na Europa ou no Brasil, o romance

folhetinesco ampliava o público leitor de jornais e, ao mesmo tempo, o público leitor de literatura.

Publicados em livros ou como folhetins na imprensa diária, a maioria dos escassos romances encontrados no Brasil oitocentista se compunha por traduções provenientes de Portugal e da França. No período colonial, o país não apresentava uma estrutura possível para a circulação de livros devido à inexistência da imprensa e da constante censura, mesmo depois da abertura dos portos. Além disso, a quantidade insuficiente de escolas, o alto preço dos livros e a ideia que a leitura era privilégio da burguesia jogaram forte papel contra o aumento do público leitor. Avançado o século XIX, os ficcionistas brasileiros passaram a direcionar suas obras literárias às mulheres. Boa parte deles apresentava as personagens femininas como instruídas, capazes de pensar e refletir, com o intuito de mascarar a ignorância e a opressão sofridas nos mundos sociais que lhes serviam de referência:

Os romancistas legitimam formas e regras vigentes, mas, simultaneamente, arriscam-se a romper com certos padrões ao oferecer ao destinatário – sobretudo pertencente ao sexo feminino – um horizonte mais largo de experiência cultural e ética. Mesmo com tais ressalvas, no entanto, os escritores confirmam a ideologia patriarcal. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 256).

Com as transformações sociais ocorridas no Brasil, as mulheres vieram a frequentar locais públicos, ampliando, de certo modo, seus horizontes culturais. Os debates e argumentações sobre fatos publicados nos jornais e histórias folhetinescas foram se inserindo, aos poucos, em cafés e salões da época. Os encontros ofereciam, a “algumas sinhás-moças e até velhotas capazes de leitura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 75) oportunidades de exporem umas às outras suas opiniões sobre um dado romance. Leituras consideradas “ideais” para as burguesas da época eram os romances da vida interior, as revistas de moda e os artigos sobre ornamentação do lar, com objetivos de divertir. A mulher participava como ouvinte ou leitora, mas de nenhuma forma como produtora de cultura, sendo excluída “por preconceito, pela religião, pelos limites do papel que deveria desempenhar na sociedade burguesa” (MUZART, 1999, p. 25).

Para definir e diferenciar o dever de cada um na sociedade, os jornais do século XIX traziam temas divididos conforme o sexo de seus leitores. Como um dos principais veículos de publicação dos folhetins e de exercício da crítica literária, os periódicos contribuíram para que a mulher se tornasse alvo de leituras “simples” e “delicadas”, como o romance *Paulo e Virgínia*, do escritor francês Bernardin de Saint-Pierre. No convívio social, os homens geralmente, liam em voz alta para um grupo de senhoras, mas quando realizadas na mesma maneira pelas mulheres, tais atividades cumpriam a função de estreitar a intimidade entre os membros de suas respectivas famílias. As leituras femininas silenciosas, feitas no quarto ou perto de uma janela, eram escolhidas antecipadamente por irmãos e maridos, pais e padres.

Entre elas, a ficção folhetinesca se constituía no modo mais prático de inserir exemplares de romances no Brasil e a maneira inicial por meio da qual o gênero se disseminou entre seus leitores no século XIX. Nessa época, um significativo aumento do número de mulheres leitoras contribuiu positivamente ao processo de produção e consumo das narrativas romanescas. Por isso, é comum encontrarmos cenas de leituras, de leitura feminina e de representações de leitoras nas obras literárias dos mais renomados escritores da sociedade oitocentista nacional, como José de Alencar e Machado de Assis.

2 A crítica literária e o romance machadiano de leitoras

Durante a segunda metade do século XIX, a luta de alguns escritores e críticos brasileiros consistia em tentar estabelecer uma tradição e um estilo literário tipicamente nacionais. Nesse contexto histórico, José de Alencar se destacou e suas obras foram reconhecidas por parte de seus contemporâneos como um esforço enérgico nesse sentido. Machado de Assis também buscou estabelecer padrões pátrios de criação artística para o teatro e o romance. Sua estreia como romancista, no cenário da literatura nacional, rendeu vários comentários da crítica contemporânea a ele. Na coletânea organizada por Ubiratan Machado (2003), *Machado de Assis: roteiro da consagração*, que reúne pequenos artigos e resenhas que apareceram em jornais e revistas da época a respeito das obras literárias machadianas, o autor considera:

A boa aceitação popular levou o escritor a selecionar alguns trabalhos, reunidos em *Contos fluminenses*, sua estreia na prosa de ficção [...]. A cada trabalho, Machado aprimorava a técnica do conto e aumentava sua ambição em relação à prosa de ficção. A evolução natural conduzia ao romance, gênero atraente, de possibilidades bem mais amplas do que o conto. O resultado dessa busca de novos horizontes foi *Ressurreição*, publicado em 1872. (p. 13).

Esse romance teve uma avaliação positiva por parte dos críticos brasileiros oitocentistas, como o poeta e romancista Carlos Ferreira, que afirmava a seu respeito: “não é uma simples narrativa, é alguma coisa que deve primeiro que tudo falar a alma, e deixar nela uma impressão profunda da verdade da tese que se propôs desenvolver” (MACHADO, 2003, p. 84). Após o surgimento dessa obra literária, o escritor fluminense destacava, em “Instinto de nacionalidade”, já não ser mais possível uma literatura nacional com base na cor local:

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não estabelecamos doutrinas tão

absolutas que a empobrecam. O que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço. (MACHADO DE ASSIS, 2004, p. 804).

No mesmo ensaio, Machado propôs mudar o foco central da representação da literatura brasileira de sua época: da cultura indígena e sua mitificação para a sociedade urbana. Isso era o que ele parecia vir tentando em suas peças teatrais, na poesia, no conto e no romance. Entretanto, as apreciações à produção do ficcionista nesse gênero somente teriam mais peso na década de 1880, com a “tríade formada por Romero, Araripe e Veríssimo que respondeu à obra machadiana de maneira mais variada e sistemática e a cujas críticas o escritor também reagiu, ativamente ou pelo silêncio eloquente” (GUIMARÃES, 2004b).

Já no livro intitulado *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século XIX*, Hélio de Seixas Guimarães (2004a) busca demarcar a figura do leitor na produção ficcional do escritor carioca, durante um tempo em que a maioria da população era analfabeta:

É possível traçar relações entre a percepção que Machado de Assis tinha do seu público, expressa na produção crítica, na correspondência e, em certa medida, na crônica, e a relação entre os narradores e as figurações do leitor nos romances. Dito de outra forma: as mudanças da percepção e da expectativa do escritor em relação ao seu público teriam implicações no modo como os narradores se dirigem aos seus interlocutores nos romances. (p. 27-8).

Ainda falando sobre as críticas reunidas na coletânea de Ubiratan Machado, percebemos que, com Sílvio Romero e José Veríssimo, os escritos de Machado de Assis passaram a ter um tratamento amplo. Araripe Jr. também marcou seu espaço, buscando as evocações do *ethos* nacional nas obras romanescas machadianas. De acordo com Regina Zilberman, os mencionados intelectuais contribuíram de forma positiva para a profissionalização da crítica, cuja institucionalização dependeu da

mudança da concepção sobre a atividade crítica, classificada como fazer científico, fundados em princípios e fiel a uma metodologia [...]. Além disso, dependeu também das mudanças das condições de trabalho intelectual, experimentadas desde a década de 70 [1870] e que tomam feição crescentemente moderna após a Proclamação da República. (ZILBERMAN, 1989, p. 89).

Nas obras literárias *Ressurreição* (1872), *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878), Machado de Assis já criava personagens que ambicionam mudar de classe social, ainda que isso lhes custasse sacrifícios, diferentemente dos romances românticos em que as personagens geralmente se comportavam de acordo com aquilo que lhes ditava o coração. Em *Ressurreição*, o autor pretendia extrair o núcleo da ação a partir de elementos do drama shakespeariano, marcando o espaço de suas leituras, como esclarece na advertência ao leitor:

minha ideia ao escrever este livro, foi por em ação aquele pensamento de Shakespeare: *Our doubts are traitors,*

And make us lose the good oft might win,

By fearing to attempt.

Não quis fazer romance de costumes; tentei o esboço de dois caracteres; com esses simples elementos busquei o interesse do livro. (MACHADO DE ASSIS, 1959, p. 9).

Assim, os primeiros romances de Machado oscilavam entre as instituições e a intimidade, entre a literatura do passado e um projeto literário para o futuro, sendo que esse, algumas vezes, não deixou de recorrer aos padrões de seu tempo. Nessas narrativas, encontramos cerimônias e convenções que se materializam na família e no casamento por interesse, em finais típicos para os romances da época: ascensão social por meio do matrimônio e punição através da morte ou do isolamento.

Desenvolvendo essa temática, a narrativa ficcional *A mão e a luva* foi considerada pela crítica oitocentista um retrocesso quando confrontada a *Ressurreição*, pois retomava características do romance de costumes. Além disso, os traços de sua personagem Guiomar assemelham-se aos apresentados pelas personagens de Feuillet¹ (Cf. MACHADO, 2003, p. 97). No que tange ao público leitor feminino, o cômico Caetano destaca o respeito à moral. Sua crítica nos remete ao modelo e às intenções da escrita voltada para o público feminino: lazer e educação. Ele compara essa obra literária às do escritor inglês William Thackeray, romances que “os pais podem dar às filhas sem prévia leitura” (Ibid, p. 98).

Em relação a *Helena*, mais uma vez, a crítica destacava as leituras implícitas no tecido romanescos: Castellar, Dumas Filho, Feuillet, Feydeon e Goethe. Sua personagem central é uma das primeiras protagonistas dos romances machadianos que cultiva explícita e conscientemente a qualidade de dissimular como instrumento para atingir objetivos pessoais. Da mesma forma que *A mão e a luva*, esse foi um dos romances consideradas como apto a dispensar de prévia tutela: “as donzelas podem lê-lo sem embaraços inconfessáveis” (MACHADO, 2003, p. 111). Tais romances, assim como *Iaiá Garcia*, que lhes sucede, através de suas personagens dissimuladas,

¹ Octave Feuillet: escritor francês. É autor de obras teatrais, como *Montjoie* (1856) e do romance *O senhor de Camors* (1867), que descreve o “falso moralismo” da alta sociedade.

mostram a capacidade de ocultação das motivações reais de uma ação para atingir um fim pretendido. Sobre o último deles, José Veríssimo afirmava ser talvez o mais romanesco dentre aqueles escritos pelo autor.

Após sua morte, Machado só voltou a ganhar estudos relevantes por volta dos anos de 1930. Ao longo do século XX, entre os estudiosos que se debruçaram sobre seus romances, destacamos primeiramente Augusto Meyer (1935), Lúcia Miguel-Pereira (1936), Eugênio Gomes (1958) e Barreto Filho (2002). Nas análises de Miguel-Pereira, vemos os tipos femininos das personagens machadianas “copiados da galeria dos manequins românticos: a mundana faceira, a virgem sentimental, a beleza tentadora e fria, que desperta paixões sem as compartilhar, todas caprichosas, orgulhosas, misteriosas” (MIGUEL-PEREIRA, 1936, p. 103). A biógrafa e crítica tentou relacionar as personagens machadianas a certos aspectos da vida do escritor. Assim, a personagem Guiomar, de *A mão e a luva*, por exemplo, consegue ascensão social através do casamento com um homem rico.

Esse tipo de visão fez com que os primeiros romances do escritor carioca ficassem à margem, sendo literariamente considerados como obras literárias menores em relação àquelas que ele produziria a partir da década de 1880. Todavia, Augusto Meyer retoma os estudos de Miguel-Pereira e, no apanhado biográfico que realiza, aprofunda sugestões para a interpretação da obra do autor que, indo além do Machado “inofensivo”, chamam atenção para seu tom mais “agressivo”. Meyer afirma que Machado se desvinculava aos poucos da concepção romântica, o que ficaria evidente em *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881). Assim, deixaria de lado a visão subjetiva e parcial da realidade, passando a representar ficcionalmente os problemas psicológicos e sociais de sua época através de personagens frias. Por seu turno, ao escrever sobre principais obras literárias machadianas (com maior atenção a *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*), Eugênio Gomes (1958) considera que são governadas pela ideia central de inspiração em escritores ingleses. Entre as influências recebidas de Charles Dickens e William Shakespeare, o crítico ainda as aproxima dos romances de Lawrence Sterne e William Thackeray, no que se referem à narrativa póstuma, às reticências e, no que aqui importa, às digressões textuais e aos diálogos constantes com o leitor.

Assim como Gomes, José Barreto Filho (2004) também aborda semelhanças entre a ficção inglesa e os romances machadianos, percebendo nesses o trágico, através da capacidade de desvendamento das camadas mais profundas da sociedade de sua época: as mazelas sociais, a troca de favores, a manipulação, a ambição e o poder. Além disso, afirma que Machado não se deteve na reprodução servil daquilo que os realistas e naturalistas chamavam de real ou natural, mas propôs analisar a vida e a sociedade num âmbito psicológico e crítico. O crítico salienta que o interesse do escritor fluminense pelo romance psicológico, encontrado em *Ressurreição*, seria deixado de lado nos romances *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia*, nos quais se percebem “a influência do ambiente, o esforço para julgar o impulso de penetração psicológica, e substituí-lo pelo jogo das situações romanescas, desenrolando-se no belo quadro social do segundo reinado” (p. 98).

Astrojildo Pereira (1991, p. 14) argumenta que o escritor fluminense estava em meio a uma época de transição, do patriarcalismo para a burguesia, da monarquia para a república, caracterizada pela “ascensão histórica de uma nova classe dirigente”. Ele cita a análise de Nelson Werneck Sodré (1995), o qual afirmava que a ficção machadiana em sua fase “madura” já estava presente em sua fase “inicial”, porém, com menos intensidade. Segundo Pereira, as representações ficcionais dos bacharéis, das mocinhas casadoiras, das relações de favor e da sociedade da época caminhavam para mostrar o lugar de cada um em seu mundo real. Ao estudar o mesmo universo, Raymundo Faoro (1988) sublinha aspectos como a herança sob a forma do patrimônio invulnerável à crítica e ao escárnio e o casamento como meio de se alcançar a ascensão social:

a herança é a chave dos cabedais do chamado capitalista, herança presente ou futura. Herdeiros foram Brás Cubas, Bentinho (*D. Casmurro*), Félix (*Ressurreição*), Jorge (*A mão e a luva*), ou outro Jorge (*Iaiá Garcia*), Estácio (*Helena*), Rubião (*Quincas Borba*) e muitos, de menos envergadura. O traço comum dessa legião de filhos e sobrinhos aquinhoados pela morte virá do horror ao trabalho; todos cultivam o bom e elegante ócio. (p. 209).

O intelectual demonstra que a ficção do escritor carioca estava interessada no homem, no seu destino individual, psicologicamente abordado entre *Iaiá Garcia* e *Memórias póstumas*. Nesse último, seria possível perceber a mudança, radical e qualitativa do “Bruxo do Cosme Velho”: “Era o parto de um novo Machado, uma conversão às avessas. Há conversões de várias naturezas; do ponto de vista canônico, a de Machado só pode ser interpretada como o avesso de uma conversão edificante, uma crise de sentido reversivo” (FAORO, 1988, p. 440).

José Guilherme Merquior (1977) sugere que o afastamento das produções românticas, nas quais o amor vence tudo, foi fundamental para que as obras machadianas se dedicassem à crítica da sociedade de sua época, uma vez que, “não havendo valores estáveis, a literatura, no seu papel de interpretação da vida por meio da palavra, passou a procurá-los: daí ter ela assumido uma visão problematizadora” (p. 154). Esse crítico afirma que, mesmo encontrando traços característicos da maturidade literária nos primeiros romances de Machado, foi só a partir de 1880, com *Memórias póstumas*, que o autor atingiu o patamar de figura central de nossa literatura.

Segundo Antonio Candido (1999), Machado ficcionalizava a compreensão da condição humana e, por isso, se mantinha independente em relação aos modismos internacionais. Assim, “as sucessivas gerações de leitores e críticos brasileiros foram encontrando níveis diferentes em Machado de Assis, estimando-o por motivos diversos e vendo nele um grande escritor devido à qualidade por vezes contraditória” (p. 18). O escritor seria também um espectador que compreendeu as estruturas sociais de sua época, utilizando uma técnica que

consiste essencialmente em sugerir as coisas mais tremendas da maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato excepcional é normal, e o anormal seria o ato corriqueiro. Aí está o motivo da sua modernidade, apesar de seu arcaísmo de superfície. (CANDIDO, 1999, p. 23).

Ao concordar com Antonio Cândido quanto às marcas ficcionais representativas do percurso econômico, político e social do século XIX brasileiro impressas na ficção machadiana, Roberto Schwarz (2000) afirma que *Ressurreição*, *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia* “são quatro romances enjoativos e abafados, como o exigem os mitos do casamento, da pureza, do pai, da tradição, da família, a cuja autoridade respeitosa se submetem” (p. 87). No entanto, *A mão e a luva*, não apresenta traços tão rígidos de conformismo, pois “são os cálculos e a maleabilidade da moça [Guiomar] a razão de ser do romance” (Ibid., p. 88). Ela não se conforma em casar-se com quem a baronesa deseja, mas com o pretendente que encara como ideal para alcançar seu objetivo de ascensão social. Por sua vez, Alfredo Bosi (2002) aponta os traços psicológicos das personagens de *Ressurreição*, onde não existem assimetrias marcadas de classe social capazes de produzir diferenças significativas de comportamento, fato que ocorreria em *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia*. Para o estudioso, tais assimetrias não só mostram situações de dependência, mas ratificam o simbolismo do patriarcalismo extenso da burguesia escravista do Segundo Reinado.

Os romances machadianos abordam assuntos comuns, relacionados ao cotidiano empírico dos leitores da época, como os costumes locais, a leitura, tanto individual quanto coletiva, as ambições e o favor. Nesse sentido, John Gledson (1998) observa que Machado “estava muito ciente de que escrevia para um público majoritariamente feminino” (p. 45) e que “não apenas escreveu muito para elas; ele foi seu espírito orientador; ao menos em seu aspecto literário. O esforço de produzir uma literatura que estimulasse as mulheres brasileiras é um dos traços menos conhecidos da carreira desse suposto retraído” (Ibid., p. 19). Tal aspecto é percebido quando nos deparamos em suas obras romanescas com as personagens femininas representativas das leitoras da época, consumidoras do folhetim diário e do romance.

Das narrativas machadianas ora citadas, apenas *Ressurreição* foi diretamente publicada em volume único, sem antes circular em folhetim (Cf. GUIMARÃES, 2004a, p. 126). Como visto, por meio desse gênero e dos romances europeus adaptados, ocorreu a formação do leitorado feminino burguês do Oitocentos brasileiro. Mesmo considerada uma atividade sem muita importância, a leitura possibilitou às mulheres certa capacidade de se voltarem a si mesmas, aos próprios pensamentos e emoções. Feita de maneira silenciosa, permitia que refletissem, revissem conceitos, criassem, pensassem, analisassem a sociedade na qual viviam. Não podemos ignorar as distinções entre leituras femininas e masculinas, visto que

as mulheres liam para ocupar o tempo ocioso e os homens o faziam para sua instrução (Cf. PRIORE, 1997, p. 409).

Ciente dessas diferenças, Machado de Assis, por intermédio de seu narrador, utilizava-se de dispositivos sutis que permitem uma aproximação e, ao mesmo tempo, uma identificação entre leitor (leitora)/narrador/personagem. Os mesmos dispositivos serviam também como ferramentas para educar as leitoras, permitindo deixar de lado o diálogo oral, dando prioridade à cultura impressa. Por isso, podemos dizer que o autor tinha também em vista o leitor “ideal” para sua obra: interessado na diversão e no preenchimento do tempo ocioso proporcionado pelo livro, numa época em que possuir bens culturais significava ter “poder” intelectual e aquisitivo. Nesse tempo, os romancistas aproveitavam o espaço do jornal como meio destinado a informar e alcançar novos perfis de leitores.

Em *Ressurreição*, percebemos seu esforço em propor novos hábitos de leitura, pois no Brasil do século XIX, os leitores ainda estavam muito acostumados aos romances populares europeus, ao estilo de Henri Murger, Octave Feuillet, Pérez Escrich etc. Com *A mão e a luva*, houve retrocesso aparente dessa proposta, uma vez que, para os críticos, a narrativa é um romance de costumes. Já *Helena e Iaiá Garcia* se vinculam esteticamente à maneira romântica, embora comportem traços do romance realista, do moralismo setecentista, dos gêneros orientados para o “sério-cômico”, apontando as características que marcariam obras literárias machadianas consideradas mais “maduras”, tais como *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esau e Jacó* e *Memorial de Aires*.

Iaiá Garcia aborda o mundo urbano, “defende a ambição de mudar de classe social e a procura de um novo status, ainda que à custa de sacrifícios no plano afetivo” (BOSI, 2003, p. 177). A sociedade que passava a se organizar em torno da cidade brasileira, como salienta José Guilherme Merquior (1977), tornou-se um espaço importante para a difusão dos ideais franceses, propiciando o surgimento das academias, e deu oportunidade para organizar sistematicamente a produção literária brasileira até então inexistente. Tanto esse romance quanto *A mão e a luva* constituem representações ficcionais destinadas a conduzir, envolver o leitor e situá-lo no texto. Os textos em grifo trazem referências a um importante momento da história brasileira oitocentista e, neles, o narrador machadiano se vale da figura da leitora para abordar temas relacionados à recente burguesia nacional, como o casamento por interesse, a manutenção do patriarcalismo e as relações sociais.

O leitor brasileiro da década em que Machado começou a publicar seus romances estava “acostumado a histórias de forte apelo sentimental e carregadas de cor local, das quais *Sonhos d’ouro*, de Alencar, publicada no mesmo ano de 1872, serve de paradigma” (GUIMARÃES, 2004a, p. 125). O escritor fluminense tinha a intenção de propor mudanças referentes aos hábitos de leitura de seu tempo, segundo notamos já em *Ressurreição*, romance no qual se verificam diversos indícios de que buscava se afastar do território ceifado pelas leituras românticas, passando a abordar o favor, a manipulação e o paternalismo. Quando o ficcionista escreveu *A mão e a luva*, continuou com sua intenção de mudança, mas retrocedeu no enfoque das personagens porque, na narrativa, os elementos apareceram distorcidos ironicamente,

fazendo com que o leitor se identificasse com determinada personagem, corrigindo-a pelo riso ou pelo deboche.

Conforme Guimarães (2004a), “diante desse novo universo, a postura do narrador aparece bastante alterada. Ele não se coloca mais em constante oposição ao seu interlocutor, mas passa a narrativa buscando sua cumplicidade e tentando entabular acordos” (p. 139). De tal maneira, Machado utilizou uma forma diferente daquela que vemos em *Ressurreição*, ou seja, não interferiu com tanta força e desenvoltura no texto, mas permitiu que o leitor de certo modo se sentisse à vontade para “enganar-se” com a trama proposta pelo narrador: “[...] em *Helena e Iaiá Garcia* o apelo à atenção do leitor se faz de modo mais velado e indireto, por meio de tramas turbulentas, cheias de reviravoltas, e também da exacerbação da intensidade emocional dos dramas centrais” (GUIMARÃES, 2004a, p. 149).

Nessas narrativas machadianas, assim como nas antecedentes, as cenas e representações de leituras retomam ficcionalmente acontecimentos que iam fazendo parte do cotidiano oitocentista brasileiro. Valendo-se de dispositivos relacionados à necessidade de estimular e “educar” os leitores para a recepção dos textos produzidos na época, o escritor brasileiro entra em consonância com aspectos da teoria do efeito, desenvolvida por Wolfgang Iser (1996) praticamente ao final do século XX. Do grupo de textos ora estudados, é em *A mão e a luva*, *Helena e Iaiá Garcia*, os “romances de leitoras”, que mais aparecem cenas de leituras e onde mais transparecem questões relacionadas à leitura feminina. Como o público leitor da época representada, as personagens femininas de Machado revelam-se notórias consumidoras do folhetim diário e do gênero romanesco.

Considerações finais

Por intermédio da crítica literária acerca dos romances escritos por Machado de Assis antes da década de 1880, observamos o esforço do ficcionista em propor novos hábitos de leitura no Brasil do século XIX, quando foram destinadas, ao público feminino, leituras simples, geralmente, histórias de heróis e mocinhos com finais felizes. Além disso, fazia-se comum a representação ficcional de eventos femininos cotidianos, a exemplo das leituras realizadas no jardim ou no quarto, bem como a leitura coletiva previamente tutelada. À época, as pessoas estavam, de certo modo, descobrindo o ato de ler e, melhor do que isso, era reproduzir o texto lido àqueles que não tinham acesso ao impresso.

Através do folhetim e dos romances europeus adaptados, ocorreu a formação do leitorado feminino burguês oitocentista no país. Mesmo considerada então como uma atividade sem muita importância, a leitura possibilitou às mulheres certa capacidade de se voltarem a si mesmas, aos próprios pensamentos e emoções. A leitura silenciosa permitia que refletissem, revissem conceitos, criassem, pensassem, analisassem a sociedade na qual viviam. O leitor brasileiro estava apegado a histórias sentimentais, como as obras literárias do escritor cearense José de Alencar, e de um

leque de escritores estrangeiros de sucesso absoluto, tais como Enrique Pérez Escrich, Henri Murger, Octave Feuillet, Paul de Koch e Ponson du Terrail.

O escritor fluminense desejava fugir à cor local, que assinalava a produção de Alencar, e propor mudanças referentes aos hábitos de leitura de seu tempo. Em sua narrativa romanesca *Ressurreição*, notamos diversos indícios de que buscava se afastar do território ceifado pelas leituras românticas, passando a abordar a lógica do favor, a manipulação e o paternalismo. Em *A mão e a luva*, Machado deu continuidade a esse objetivo, mas retrocedeu no enfoque das personagens porque os elementos aparecem distorcidos ironicamente, conduzindo o leitor a se identificar com determinada personagem, de modo que a tônica passa a ser uma tentativa de conciliação, mais afinada com os horizontes de expectativas dos leitores, melhor dizendo, das leitoras da época, consumidoras de primeira mão dos folhetins publicados nos jornais cariocas. O ficcionista utilizou uma forma diferente daquela que vemos em *Ressurreição*, ou seja, não interferiu com tanta força e desenvoltura no texto, mas permitiu que o leitor, de certo modo, se sentisse à vontade para “se enganar” com a trama proposta pelo narrador, o que parece intensificar-se em *Helena e Iaiá Garcia*.

No momento em que tais obras eram lançadas, a sociedade brasileira tinha grande número de analfabetos e os romancistas passavam a ter consciência da escassez de leitores e da necessidade de envolvê-los, desenvolvendo novos hábitos de leitura e recepção de suas obras. O escritor carioca realizava seu trabalho literário nesse tempo em que o índio idealizado e a cor local eram temáticas utilizadas para assegurar a identidade nacional de nossa literatura. Em seu “Instinto de nacionalidade”, deixou claro que, embora aqueles fossem elementos existentes na cultura brasileira, não deveriam ser considerados como fonte exclusiva de inspiração artística. Assim, voltou-se para a sociedade urbana, criando personagens com características próximas de sua realidade: jovens estudantes, recém formados, mocinhas casadoiras, agregados, funcionários públicos, matriarcas, enfim, figuras presentes no cotidiano empírico dos leitores. Isso já se percebe em *Ressurreição*, *A mão e a luva*, *Helena e Iaiá Garcia*, portanto, bem antes do romance que é muitas vezes considerado o marco inaugural de sua “fase madura” - *Memórias póstumas de Brás Cubas* -, publicado como folhetim em 1880 e, como livro, no ano seguinte.

As representações de leitora e de práticas de leitura feminina presentes nos romances ora destacados foram utilizadas como estratégias para a formação do gosto pela leitura literária entre as mulheres burguesas do século XIX brasileiro. Os quatro primeiros romances do Bruxo do Cosme Velho contemplam, pela via da ficção, as regras e o comportamento social vigentes no contexto representado. Nas narrativas em estudo, encontramos a frieza, a ambição, o orgulho e o conformismo que podiam ser facilmente observados no mundo empírico, de maneira que a representação de suas personagens, aproximando-se ao narrador e aos leitores, empíricos ou implícitos, constitui importante ferramenta para conquistar recepção a seus textos romanescos, a uma espécie de romance que não se encaixa de forma absoluta nem no padrão romântico nem no realista-naturalista.

As obras literárias que recebem destaque no presente artigo apresentam traços do romantismo liberal, tendência literária em vigor no universo cultural brasileiro da época, mas já trazem a elaboração realista da ordem social, por exemplo, através da submissão oportunista da agregada Guiomar (*A mão e a luva*) e da submissão contrariada de outra agregada, Estela (*Iaiá Garcia*), que rompe com a dependência senhorial através do trabalho assalariado, assegurando sua liberdade. Os romances em grifo, assim como *Ressurreição* e *Helena*, assinalam-se pelo moralismo à la Voltaire e promovem a aproximação das diferenças, ao lado do afastamento das semelhanças, além de provocarem o leitor através da ironia, algumas vezes, explícita; em outras, implícita.

Machado parecia testar um novo tipo de escrita no Brasil, a qual envolve a dissolução trágica (*Ressurreição* e *Helena*) e a integração cômica (*A mão e a luva* e *Iaiá Garcia*), sem se desligar totalmente nem da tradição romântica nem da realista ou da naturalista. Nesses romances, as heroínas tomam decisões para que possam ser integradas a um mundo que não parece feito para elas. Isso nem sempre ocorre de forma pacífica ou acontece sucedido do castigo e da punição, como é o caso de Helena, protagonista do romance homônimo cuja ousadia é paga com a própria vida. O escritor fluminense aproveitou as próprias leituras de escritores europeus tais como Henry Fielding, Jonathan Swift, Lawrence Sterne, William Makepeace Thackeray, na questão do humor, e de Johann Wolfgang von Goethe e William Shakespeare ao incorporar elementos dramáticos. Seu narrador estabelece diálogos com o leitor, introjetando-o na narrativa, forçando-o a preencher os vazios existentes no texto, conduzindo-o à reflexão e à crítica, da forma apregoada por Wolfgang Iser (1996).

Precisamos assim lembrar que, no século XIX, a leitura feminina era considerada um perigo. Os romances de costumes tornavam-se ideais para as mulheres, pois não exigiam reflexão profunda e serviam como meio de divertimento. Machado propunha novos hábitos de leitura, inserindo em suas obras literárias personagens leitores, divididos em dois grupos: os românticos e os perspicazes. Não é à toa que o leitor ideal representado ficcionalmente seja Luís Garcia, de *Iaiá Garcia*, um ser maduro e racional que lê, analisa e interage com o que é lido. Cabe dizer que a história da formação do público leitor feminino foi uma conquista oitocentista, mas a leitora que se pretendia formar era a mulher branca, aristocrática e bela. Apesar disso, o livro e o jornal foram imprescindíveis para a circulação dos romances nesse tempo.

Os folhetins tornaram possível alcançar maior número de leitores, tanto homens quanto mulheres, mas principalmente essas, em processo de aquisição das competências que antes não possuíam, apesar das estruturas óbvias de grande parte dos textos a elas direcionados ou aprovados pela tutela masculina. É desse modo que, nos parâmetros da teoria do efeito, o leitor compreende os significados propostos e participa ativamente dos textos lidos. O ato de ler excede os limites textuais e desencadeia um processo de transformação na subjetividade do leitor. De acordo com Wolfgang Iser (1996), a leitura é um processo de comunicação, do qual participam o autor, o texto e o leitor. O “leitor implícito”, por exemplo, incorpora e segue as orientações que estão previamente instauradas no texto, sem descartar a

existência de uma camada subjetiva de percepção, uma reação individual, como se nota nas protagonistas machadianas e também na própria recepção crítica que vêm alcançando ao longo do tempo.

Embora representadas ficcionalmente, as personagens leitoras de Machado de Assis permitem observar a ideia de uma leitora que não se confunde com a leitora real, mas resulta da interação texto/leitora. Ocorre que, no mundo empírico, cada leitor pode reagir de modo diferente a um mesmo texto: as normas e os valores se modificam pela experiência da leitura, pois, ao interagir com a estrutura do texto literário, o leitor não só sofre seus efeitos, mas age sobre eles, passando a ser visto como importante ferramenta de compreensão e crítica. Assim, em *A mão e a luva*, *Helena e Iaiá Garcia*, notamos entre cenas e representações de leitura a utilização de “ganchos” textuais, prática comum a vários autores durante o período em vista. As situações deixadas em aberto viriam a despertar o interesse do leitor em busca da continuidade e do final das histórias, o que se esclareceria apenas nas páginas dos jornais dos dias seguintes. Estratégias como essas passam a ser destacadas em trabalhos de cunho crítico a partir do momento em que a teoria literária se abre, na segunda metade do século XX, às relações entre o texto e o leitor, bem como às possibilidades de comunicação surgidas através das negações, supressões e outros dispositivos sublinhados pela estética da recepção, pelas teorias do efeito e pelas histórias e representações de leituras.

Não é outra a postura da crítica literária brasileira em relação às obras literárias de Machado que aqui denominamos “romances de leitoras”. Em torno delas, a tímida crítica de primeira hora incrementou-se na primeira metade do século XX para somente tornar-se pouco mais robusta a partir da segunda metade dessa centúria, demonstrando que a recepção de uma obra literária também leva em conta suas relações com os diversos horizontes de expectativa, inclusive, daquele leitor que, por algum motivo, trava contato com determinados aportes teóricos. Nem tão somente a teoria literária, mas também a história da literatura brasileira e a historiografia literária, quando desviadas de uma hegemônica centralidade oferecida ao sujeito produtor e a sua obra, permitem visualizar questões subterrâneas aos estudos literários. É a isso que pretendemos sinalizar, através dos diálogos estabelecidos pelo narrador machadiano com leitoras que, no interior das narrativas, se afiguravam como modelos para mulheres de carne e osso, candidatas potenciais a perceberem inúmeras relações entre o universo dos textos e seus pequenos mundinhos.

Referências

ABREU, Márcia (Org.). “A leitura do romance”. In: _____. *Os caminhos dos livros*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; FAPESP, 2003. p. 265-342.

ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista*. Adapt. ortográfica de Carlos Aquino Pereira. Campinas: Pontes, 1990.

ALENCAR, José de. “Prefácio”. In: _____. *Sonhos d'ouro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 165-166.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Salvador: EdUFBA; Ilhéus: Editora da UESC, 1999.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Iaiá Garcia*. São Paulo: Cultrix, 1960.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *A mão e a luva*. Rio de Janeiro: Sedegra, 1960.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. “Notícia da atual literatura brasileira Instinto de nacionalidade”. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *Machado de Assis: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. v. 3. p. 801-809.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Ressurreição*. Rio de Janeiro: Jackson, 1959.

AUAD, Sylvia Maria Von Atzingen Venturoli. *Mulher: cinco séculos de desenvolvimento na América*. Belo Horizonte: Federação Internacional das Mulheres de Carreira Jurídica; CREZING – Centro Universitário Newton Paiva, 1999.

BARRETO FILHO, José. “O romancista”. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. v. 1. p. 97-114.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: o enigma do olhar*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação a literatura: resumo para principiantes*. 3. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH; EdUSP, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. 2 v. v. 2.

CANDIDO, Antonio. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas; FFLCH; EdUSP, 2002.

D’INCAO, Maria Ângela. “Mulher e família burguesa”. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto; EdUNESP, 1997. p. 223 -240.

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

GLEDSON, John. *Machado de Assis: impostura e realismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GOMES, Eugênio. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: São José, 1958.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: EdUSP, 2004a.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. “Romero, Araripe, Veríssimo e a recepção crítica do romance machadiano”. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 51, São Paulo, may/aug. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000200019>. Acesso em: 12 dez. 2011.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. 2v. v. 1.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LYONS, Martyn. “Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários”. In: MACHADO, Ubiratan (Org.). *Machado de Assis: roteiro da consagração*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

MANGUEL, Alberto; SOARES, Pedro Maia. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MERQUIOR, José Guilherme. *De Euclides a Anchieta: breve história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*. São Paulo: Nacional, 1936.

MUZART, Zahidé Lupinacci. “Pedantes e bas-bleus: a história de uma pesquisa”. In: _____ (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 1999.

PEREIRA, Astrojildo. *Machado de Assis: ensaios e apontamentos avulsos*. 2. ed. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1991.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução por Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. *Literatura e jornalismo no Oitocentos brasileiro*. Ilhéus: EDITUS, 2002.

PRAVAZ, Suzan. *Três estilos de mulher: a doméstica, a sensual, a combativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Tradução de: *Émile; ou, De l'éducation*.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1., 1994, Rio de Janeiro, RJ: Proler, FBN, Centro Banco do Brasil, 1994.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Recebido em 15 de novembro de 2012.

ANDRÉ LUIS MITIDIERI

Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Adjunto do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Linguagens e Representações – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Email: mitidierister@gmail.com.

JOSIMARE FRANCISCO DOS SANTOS

Mestre em Letras – Mestrado em Linguagens e Representações – pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Email: josinhacroche@gmail.com.

Terpsícore: dançando diante de meus olhos

Terpsicore: dancing in front of my eyes

*Benito Petraglia **

**Universidade Federal Fluminense*

Resumo: O autor examina o conto “Terpsícore”, de Machado de Assis, a partir da regência do olhar e de sua linguagem plástica. O emprego de expressões ou metáforas concretizantes não é exclusividade de “Terpsícore”. Elas são empregadas também em outras obras do escritor. No entanto, a profusão de tais expressões e metáforas nesse conto lhe confere um traço característico de linguagem: sua visualidade. Estabelece-se, assim, uma homologia entre forma e conteúdo, isto é, entre aquela característica de linguagem e as manifestações do olhar, como a dança e as aspirações do desejo sensual. São considerados ainda os aspectos sociais.

Palavras-chave: Olhar. Metáfora. Linguagem plástica. Machado de Assis.

Abstract: The author examines the short story “Terpsicore”, by Machado de Assis, from the command of look and its plastic language. The utilization of realizing expressions or metaphors is not exclusiveness of “Terpsicore”. They are also used in others Machado de Assis’ works. However, the profusion of those expressions and metaphors in that short story confers characteristic trace of language on it: its visual aspect. Then, a homology is established between form and content, i.e., between that characteristic of language and the expressions of look, as the dance and the aspirations of the sensual desire. The social aspects are also considered in this work.

Keywords: Look. Metaphor. Plastic language. Machado de Assis.

O conto “Terpsícore” apareceu, pela primeira vez, nas páginas da *Gazeta de Notícias*, em 25 de março de 1886. Machado de Assis, no entanto, não o incluiu em nenhuma de suas coletâneas. Poderia aproveitá-lo em *Várias histórias* (1895), pois estão lá também contos publicados no mesmo jornal, em datas próximas, como “Viver!” (28 de fevereiro de 1886) ou “A desejada das gentes” (15 de julho de 1886). O esquecimento terá sido involuntário ou terá havido alguma razão em deixá-lo de fora, considerando-se que a *Gazeta de Notícias* foi o periódico que forneceu, proporcionalmente, o maior número das histórias que depois se juntaram em livros? A propósito, ainda está por se realizar estudo que cogite dos critérios ou motivos que orientaram o autor carioca na escolha das 76 peças e não outras – num universo de cerca de 200 – que vieram a integrar seus sete livros de contos.

O fato é que “Terpsícore” ficou imota dentro da *Gazeta* por longos 100 anos, até que Haroldo Maranhão foi achá-la na Biblioteca Nacional. Abriu os olhos, venceu o torpor, movimentou as pernas e toca a dançar diante de nós. Mas escritos encontrados assim após muito tempo encerram sempre uma dúvida, a da autenticidade da autoria. Nesse caso, porém, não há que duvidar: “Terpsícore”, o título, é igualmente título do capítulo XLVIII de *Esau e Jacó*; a palavra “iscada”, na expressão “iscada da febre do marido”, de emprego raro ou pouco usual, pelo menos para este escrevinhador a duras penas letrado, está presente, com outra desinência, no célebre ensaio “Instinto de nacionalidade” (1873) – “Não me parece, todavia justa a censura aos nossos poetas coloniais, iscados daquele mal”; a expressão “lhe levaram os olhos” em “adornada na frontaria por uns arabescos que lhe levaram os olhos” faz par com esta outra do capítulo LXXIV de *Esau e Jacó* a respeito do personagem Nóbrega – “Mais tarde, se alguma joia lhe levou os olhos, não lhe levou as mãos”.

Três coincidências apenas, nada provam, poderia argumentar-se. Espero, entretanto, demonstrar de modo convincente, para além da evidência material, que “Terpsícore” pertence literariamente a Machado de Assis. Adjudicar obra a autor será, então, um imperativo de fato e de direito. Começemos por um resumo do relato.

Glória e Porfírio formam um casal feliz. Porfírio a conheceu vendo-a polcar, uma noite, numa casa da rua da Imperatriz. Glória era a rainha do baile. Ele ia passando pela rua e parou defronte da janela aberta, onde já se aglomeravam outras pessoas. Olhou e se apaixonou de pronto pelo corpo flexível, gracioso e sensual que se movimentava lá dentro, executando com destreza os passos da dança. Resolveu que ia namorá-la e casar com ela. Resolvido e feito. Em seis meses estava casado. Não sem antes aprender também a polcar e a valsar para estar em condições de se tornar um dançador à altura de bailar com a noiva na festa de estrondo em que se transformou o casamento. O problema é que Porfírio trabalha numa oficina, manejando a ferramenta de um simples marceneiro, não ganha o suficiente para cobrir as despesas. As dívidas vão se acumulando, sendo a principal delas e a mais urgente a da casa. São seis meses de aluguel atrasado, o senhorio está prestes a despejá-los. Um acontecimento providencial na forma de um bilhete de loteria premiado retira-os do aperto. Depois de pagas todas as dívidas, com o dinheiro que

sobra, e apesar dos protestos da mulher que prefere poupar a gastar a quantia restante, Porfírio compra para Glória um vestido de seda azul e promove um pagode de arromba. Música e dança pela noite adentro até o expirar das últimas velas.

Esse resumo oferece apenas uma noção aproximada do que trata o conto. Sei que diz pouco, ou nada, sobre a maneira como é armada a composição. É a diferença, como registram os teóricos, entre fábula – a estória e trama – a tessitura. Um exemplo talvez aclare tal diferença, e, é lógico, ele só poderia vir de “*Terpsícore*”: Glória, abrindo os olhos, deu com o marido sentado na cama, olhando para a parede, e disse-lhe que se deitasse, que dormisse, ou teria de ir para a oficina com sono. (ASSIS, 1997, p. 25)¹.

Conforme se vê, a história começa no meio dos acontecimentos, ou, para enfeitar o texto com uma expressão latina, *in medias res*. É uma forma de prender o leitor desde o início, como pede a boa narrativa curta. Machado de Assis é mestre igualmente nisso. Suas aberturas são irresistíveis, irresistíveis e variadas. Seu repertório de dar partida aos contos nos enlaça de diversos modos: empregando o tradicional “era uma vez” (“Um apólogo”); parodiando a frase bíblica (“Na arca”); parodiando a invocação épica (“Capítulo dos chapéus”); dissimulando a autoria num manuscrito ou numa crônica (“O alienista”); iniciando por uma declaração testamentária (“Verba testamentária”); iniciando por fala de personagem (“Eterno!”).

Em “*Terpsícore*”, nos é apresentada de cara uma situação, não sabemos quem são Glória e seu marido. Só algum texto mais tarde, em retrospectiva, se revela o princípio de tudo – “Nem foi pela cara que ele se enamorou dela; foi pelo corpo, quando a viu polcar, uma noite, na rua da Imperatriz.” (T, 27). É o mesmo procedimento adotado em “A causa secreta”. Lá também o primeiro parágrafo instala uma situação em meio aos acontecimentos, “que adiante se explicará”. Garcia, Fortunato e Maria Luísa são flagrados em silêncio constrangedor. “Como os três personagens aqui presentes estão agora mortos e enterrados, tempo é de contar a história sem rebuscos.” (ASSIS, 1998a2, p. 287). É o que se começa a fazer a partir do segundo parágrafo.

Mas a abertura de “*Terpsícore*” não é somente um chamariz para fígar o leitor. Ela contém os elementos definidores, o sentido dominante e a orientação das figuras de linguagem presentes no conto. Muitas significações para um período tão curto. Temos designados os personagens principais, Glória e o marido; o indício de uma dificuldade, o marido olhando para a parede e a condição social deles, o marido trabalha numa oficina.

Temos ainda o olhar, ou melhor, dois olhares. O olhar de Glória confunde-se com a própria eclosão da narrativa. A narrativa se abre com Glória abrindo os olhos. É como se houvesse uma espécie de sincronia, de intrínseca relação entre abertura da narrativa e abertura dos olhos. O olhar do marido projeta a dificuldade, a complicação que lança para diante a narrativa. Portanto, um olhar dá início, o outro faz continuar.

¹ As referências ao conto são tomadas da seguinte edição: *Terpsícore*. 3. ed. São Paulo : Boitempo Editorial, 1997. As próximas citações passam a ser designadas pela letra T e o número da página.

Por essa pequena amostra, por essas poucas palavras, vê-se que o olhar será o sentido dominante. Em consequência, como corolário, as figuras de linguagem serão determinadas por esse sentido. E aqui vem a peculiaridade expressiva, o traço característico da linguagem dessa história: sua visualidade, sua materialidade, a profusão de metáforas concretizantes. É certo que Machado de Assis se valeu preferentemente de tal tipo de figura em sua obra, mas não com a frequência com que é distribuído em “Terpsícore”.

O efeito produzido parece conduzir a uma, por assim dizer, homologia entre expressão e conteúdo, isto é, entre aquela característica de linguagem e as manifestações do olhar, como a dança – que é movimento do corpo e entretenimento dos olhos -, e como as aspirações do desejo sensual, tema a um tempo conexo e fundamental do conto. Falar em desejo sensual parece redundância, no entanto, a palavra “sensual” não se liga estritamente à acepção de prazer lúbrico, mas diz respeito à materialidade dos sentidos, à volúpia do prazer em geral. Pois Porfírio, o marido, tal um rei, tem todas as vontades satisfeitas.

Bem, vejo, depois de reler o que ficou escrito até agora, que inverti as posições, concluí antes de documentar. Retomemos o fio lógico do raciocínio.

Os olhos em Machado de Assis, como seu leitor sabe, são a parte da anatomia humana especialmente considerada. São inúmeras as referências e metáforas em relação a eles. Lembremos dos “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” de Capitu; dos “olhos lúcidos e agudos” da cabocla do Castelo, em *Esau e Jacó*; dos “grandes olhos sonsos e agudos” da cartomante, no conto homônimo. Eles não apenas definem o caráter, mas também mostram feições diferentes, de acordo com certas situações ou estados psicológicos dos personagens. Assim, em *Quincas Borba*:

Os olhos [de Sofia], por exemplo, não são os mesmos da estrada de ferro, quando o nosso Rubião falava com Palha, e eles iam sublinhando a conversação... Agora, parecem mais negros, e já não sublinham nada, compõem logo as cousas, por si mesmos, em letra vistosa e gorda, e não é uma linha nem duas, são capítulos inteiros. (ASSIS, 1998b, p. 60).

Do mesmo modo, a arrogância dos 17 anos de Brás Cubas se reflete nos “olhos vivos e resolutos”, porém, na morte da mãe, “tinha os olhos estúpidos”.

O poder dos olhos vai ainda mais longe. Estendem-se para além da faculdade visual; como que dotados de mãos, eles apalpam o íntimo das pessoas. Em *Brás Cubas*, a fina baronesa X “desembainhava um olhar afiado e comprido” e ia “remexendo a alma e a vida dos outros” (ASSIS, 1968, p. 113). Os olhos lúcidos e agudos da cabocla do Castelo “entravam pela gente abaixo, revolviam o coração e tornavam cá fora, prontos para nova entrada e outro revolvimento.” (ASSIS, 1975, p. 65).

Esses dois últimos exemplos confirmam a seguinte observação de Astrojildo Pereira: “Os olhos, obedecendo a certos momentos psicológicos dos seus personagens, se prolongam no espaço e tocam ‘fisicamente’ o objeto visível ou mesmo imaginado.” (1959, p. 157). Alfredo Bosi, por sua vez, afirma, num ensaio chamado “Fenomenologia do olhar”, que “às vezes a expressão do olhar é tão poderosa e concentrada que vale por um ato.” (1988, p. 78). E não é justamente o que ocorre quando Bentinho ouve de prima Justina um comentário malicioso a respeito de Capitu e lança-lhe uns olhos matadores?: “Não a matei por não ter à mão ferro nem corda, pistola nem punhal; mas os olhos que lhe deitei, se pudessem matar, teriam suprido tudo.” (ASSIS, 1992, p. 145). Poderia fazer outras citações, mas termino com uma derradeira, ainda de *Dom Casmurro*, que resume a soberania do olhar sobre todos os outros sentidos: “Só então senti que os olhos de prima Justina, quando eu falava, pareciam apalpar-me, ouvir-me, cheirar-me, gostar-me, fazer o ofício de todos os sentidos.” (ASSIS, 1992, p. 52).

Em “Terpsícore”, os olhos, ou verbos equivalentes a esse sentido, reinam de modo absoluto. São ao todo 14 referências, incluindo as duas do princípio já mencionadas. É proporção acachapante para uma história curta. Vamos a elas.

Como citei: “Nem foi pela cara que ele [Porfírio] se enamorou dela [Glória]; foi pelo corpo, quando a viu polcar, uma noite, na rua da Imperatriz” (T, 27). Porfírio viu-a da rua, através da janela aberta, e : “Da rua cravou nela uns olhos de sátiro.” (T, 27). Afirmei no resumo que antes de casar Porfírio aprendeu a dançar: “A primeira vez que dançou com a noiva foi uma revelação: os mais hábeis confessavam que ele não dançava mal, mas diziam isso com um riso amarelo, e uns olhos muito compridos.” (T, 29, 30). Ainda antes de casar, tratou de ver casa: “e achou esta em que mora, não grande, antes pequena, mas adornada por uns arabescos que lhe levaram os olhos.” (T, 30). Passada a estrondosa festa de casamento, a realidade abriu os olhos: “Naturalmente, apagadas as velas e dormidos os olhos, a realidade empolgou o pobre marceneiro, que a esquecera por algumas horas.” (T, 31). Aflito com a ameaça de despejo, Porfírio sai para trabalhar com as dívidas na cabeça: “De caminho, vai olhando para as casas grandes, sem ódio – ainda não tem ódio às riquezas -, mas com saudade, uma saudade de coisas que não conhece, de uma vida lustrosa e fácil, toda alagada de gozos infinitos.” (T, 33). De posse dos bilhetes de loteria e já sonhando com o prêmio, Porfírio preliba o gozo de ver no corpo da mulher um vestido de seda azul que haveria de lhe comprar: “E mirando a mulher, com olhos derretidos, despia-lhe o vestido de chita, surrado e desbotado, e substituía-o por outro de seda azul – havia de ser azul -, com fofos ou rendas, mas coisa que mostrasse bem a beleza do corpo da mulher...” (T, 36). Corpo que, nessa mesma cena, ele toca e Glória torce-se de cócegas: “ele retirou as mãos, e lembrou-lhe o acaso que o levou uma noite a passar pela rua da Imperatriz, onde a viu dançando, toda dengosa.” (T, 37). “Mas a fortuna espreitava-os.” (T, 37). E depois que ela veio, Porfírio dizia para Glória que dava de sobra para pagar as dívidas: “Ouvia em boa-fé, calada, com os olhos nele, que ia contando devagar para não errar.” (T, 40). Comprado o vestido de seda azul, Glória e Porfírio tratam do que fazer com o dinheiro sobrando; ela insiste em que o resto do dinheiro deve ir para a Caixa Econômica: “Porfírio refletiu, deu duas voltas, chegou-se a ela e pegou-lhe no

queixo; esteve assim alguns instantes, olhando fixo.” (T, 41). Glória, entretanto, se rende aos argumentos do marido, que decide promover um pagode; ocasião, afinal, para que ela estreie o vestido: “Glória era a rainha da noite. O marido, apesar de preocupado com os sapatos – novos e de verniz -, olhava para ela com olhos de autor.” (T, 44).

Como disse, as referências são avassaladoras para uma história curta. Elas percorrem o texto do começo ao fim, pontuando a narrativa. É exatamente o acúmulo delas que produz o efeito de luxuriante manifestação dos sentidos.

Alfredo Bosi, naquele mesmo ensaio, estabelece um modo de conhecer o mundo através do olhar:

[...] há uma vertente materialista, ou, mais rigorosamente, sensualista do ver como *receber*, [em que] [o]s olhos recebem [...], com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. (BOSI, 1988, p. 67, grifo do autor).

Essa dimensão do olhar parece se harmonizar com o nosso conto.

A linguagem segue no mesmo compasso. À “vertente materialista do ver” corresponde o emprego recorrente de expressões ou metáforas concretizantes. De igual maneira como as menções ao olhar, elas não são exclusividade de “Terpsícore”. Tomam parte em outras obras de Machado de Assis. Os exemplos, por uma questão de simples comodidade, serão colhidos em *Memórias póstumas de Brás Cubas*:

“Súbita [Marcela] como um passarinho.” (ASSIS, 1968, p. 52).

“Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis.” (p. 53).

“Fria [Marcela] como um pedaço de mármore.” (p. 54).

“O [rosto] do viúvo trazia a expressão de um cabeço rijamente lascado pelo raio.” (p. 59).

“Triste [Eugênia] como os enterros pobres.” (p. 80).

“Virgília era o travesseiro do meu espírito, um travesseiro mole, tépido, aromático, enfronhado em cambraia e bruxelas.” (pp. 107, 108).

“Zangava-me quando vos fatigáveis [as pernas], quando não podíeis ir além de certo ponto, e me deixáveis com o desejo a avoaçar, à semelhança de galinha atada pelos pés.” (p. 114).

“Lê [um bibliômano], relê, treslê, desengonça as palavras, saca uma sílaba, depois outra, mais outra, e as restantes, examina-as por dentro e por fora, por todos

os lados, contra a luz, espaneja-as, esfrega-as no joelho, lava-as, e nada; não acha o despropósito.” (p. 119).

“Eu deixei-me estar com os olhos no lampião da esquina, - um antigo lampião de azeite, - triste, obscuro e recurvado, como um ponto de interrogação.” (p. 131).

“Meiga [Sabina] como uma pomba.” (p. 143).

As figuras de linguagem não deveriam ser meros jogos verbais, jogos de palavras sem pensamento. Essa já era uma preocupação dos antigos mestres da retórica. As figuras deveriam ser empregadas com o objetivo de “triplamente prender o interlocutor: por uma emoção suscitada (*movere*), por um conhecimento transmitido (*docere*) e por um prazer oferecido (*deletare*)” (BRANDÃO, 1989, p. 16).

Teríamos, *grosso modo*, dois tipos de linguagem: a que serve à clareza do discurso, à formulação dos conceitos; e a que se vale das figuras para compor uma expressão distante do falar natural ou ordinário, mais adequada a pôr o objeto diante de nossos olhos, pois o próprio termo “figura” traz na origem o significado de forma exterior.

A linguagem, por princípio, representa uma negação das coisas, pois apresenta apenas os conceitos abstratos. Ao contrário, a linguagem opaca, ou seja, a das figuras, tem por finalidade exatamente recuperar, em nível imaginário, a existência real das coisas. O que a linguagem perde enquanto expressão do racional, as figuras recuperam enquanto forma plástica do real. A presença das coisas, fundamento da literatura, é recriada através da presença da linguagem, fundamento das figuras, e ambas as presenças se completam na arte. (BRANDÃO, 1989, p. 50).

E a metáfora é a rainha das figuras, por assim dizer. É a Glória das figuras. Em seu círculo podem se abrigar a comparação, a hipérbole, o eufemismo ou a antonomásia. Ela reúne aquela tripla função de comover, conhecer e deleitar. No livro terceiro da *Arte retórica*, Aristóteles declara que a “metáfora é o meio que mais contribui para dar ao pensamento, clareza, agrado e o ar estrangeiro.” (1966, p. 209).

As expressões metafóricas estabelecem uma relação de semelhança entre duas significações. A significação própria se “transfere” para a figurada com base num elemento comum. Assim, se se diz, por exemplo, que “Glória é rainha”, sem que de fato o seja, é porque se transferem à pessoa Glória as qualidades de imponência, altivez e graça que comumente se atribuem a uma rainha. Se o nome dela é Glória e se os atos de rainha se exercem na rua da Imperatriz, tais qualidades se reforçam.

Mas a metáfora, exatamente por envolver essa relação de semelhança entre duas significações, permite o maior grau de arbítrio na justaposição delas. Corre-se

um duplo risco: ou a justaposição é muito próxima, podendo tornar o discurso cediço, sem aquele “ar estrangeiro”; ou é demasiado distante, fazendo da frase uma adivinha enigmática. Ainda no livro terceiro da *Arte retórica*, Aristóteles recomenda que as metáforas sejam convenientes ao assunto; para isso elas devem guiar-se pela analogia, tomar objetos que sejam afins pelo gênero e pela espécie. Jorge Luís Borges, no breve ensaio “La metáfora”, incluído em *História de la eternidad*, fala em “secretas simpatías de los conceptos” (1996, p. 384).

Em “Terpsícore”, a linguagem, como disse, se apresenta sob a égide do olhar, sob os influxos da musa da poesia ligeira e da dança. É alto o teor plástico das imagens. As ideias e os sentimentos são comparados a termos concretos. Passagens do texto, a seguir, tentarão comprovar essas afirmações. Elas serão acompanhadas, quando necessário, de pequenos comentários.

- “Da rua, Porfírio cravou nela uns olhos de sátiro, acompanhou-a em seus movimentos lépidos, graciosos, sensuais, mistura de cisne e de cabrita.” (T, 27)

As metáforas da frase corporizam e surpreendem. As duas orações do período materializam a fixação de Porfírio no corpo dançante e luxurioso de Glória. “Cravou nela uns olhos de sátiro”, isto é, seus olhos se pregaram nela em profundidade, olhos de semideus perseguidor de ninfas, rústico, dotado de orelhas grandes e pontiagudas, chifres pequenos e pés de bode. A segunda oração complementa a primeira, ficando a surpresa reservada para o final – “Acompanhou-a em seus movimentos lépidos, graciosos, sensuais, mistura de cisne e de cabrita”. Os olhos a seguiram sem se desprezar dela, de seus movimentos graciosos como cisne e sensuais como cabrita. A surpresa final decorre da justaposição discrepante entre cisne e cabrita, entre o poético e o rústico, o cândido e o erótico, o metafísico e o carnal.

Cabrocha, no dicionário, possui, entre outras acepções, a de mulher que gosta de sambar. Mas por que a menção a uma palavra que não foi empregada, se, ainda mais, é anacrônica em relação ao tempo do conto?. É que cabrocha e cabrita vêm de cabra, que tem, entre outros, o significado de mulher lasciva.

Machado de Assis utiliza uma imagem semelhante no conto “O alienista”: “D. Evarista soltou um grito, balbuciou uma palavra, e atirou-se ao consorte, de um gesto que não se pode melhor definir do que comparando-o a uma mistura de onça e rola.” (ASSIS, 1998a1, pp. 292, 293).

- “É a única [manteiga], e tem já o ranço da miséria que se aproxima.” (T, 32).

- “As ideias batem-lhe na cabeça à maneira de pássaros espantados dentro de uma gaiola.” (T, 32).

- “A esperança é a apólice do pobre.” (T, 33).

Aqui uma pequena consideração sobre o significado de apólice. Apólice é a obrigação de pagar certa soma, é a evidência de uma satisfação futura.

- “E os quinhentos mil réis eram como outras tantas mil estrelas na imaginação do pobre diabo.” (T, 37).

- “Se passear bastasse, cachorro não morria de lepra.” (T, 41).

A concretude das expressões não se manifesta apenas sob a forma de metáfora, de comparação ou, como no último exemplo, de provérbio. A visualidade essencial do conto se apresenta não só no âmbito da linguagem figurada, mas também no campo de ação dos personagens, como no lance em que Porfírio “despi-lhe o vestido de chita, surrado e desbotado, e substituía-o por outro de seda azul – havia de ser azul -, com fofos ou rendas, mas coisa que mostrasse bem a beleza do corpo da mulher...” (T, 36).

Nesse ponto, trago de volta Astrojildo Pereira. Embora forçando um pouco a mão, puxando a brasa para a sua sardinha ideológica, ele diz do romancista o que se aplica igualmente ao contista:

O romancista lança mão de processo material, fazendo da metáfora o meio de tornar concreto, visível, palpável, o que é abstrato, invisível, impalpável. Processo que em verdade não é apenas material, simplesmente material, porém, mais que isso, essencialmente materialista. (PEREIRA, 1959, p. 156).

Costuma-se entender por “machadiano” a narrativa indireta, oblíqua, a prosa impressionista de um conto como “Missa do Galo”, em que prevalecem a atmosfera, a sugestão do clima, os elementos psicológicos em detrimento das peripécias exteriores. Em “Terpsícore”, ao contrário, a ação é toda voltada para o exterior. Do abrir de olhos de Glória ao expirar das últimas velas do último baile, tudo se expõe e tudo se externa. Uma espécie de energia vital impulsiona os atos e realiza os desejos. É na rua onde se leva a efeito essa energia de vida. É para a rua que Aires se volta ao deparar com a melancolia mortal do casal Aguiar, na cena final de *Memorial de Aires*.

E pensar que Gilberto Freyre elevava José de Alencar em desfavor de Machado por este se fechar dentro da casa, casa nobre geralmente, recusar a paisagem carioca, evitar as cruzeiras da rua, afastar-se das praças. Roger Bastide mostrou, contudo, que não era bem assim, que a paisagem existe, sim, em Machado, só que de outro modo. Ela não é pura observação descritiva, quadro isolado da ação dos personagens, mas está colada a eles, é parte integrante de sua significação, ajudamos a compreendê-los. Para caracterizar tal procedimento, ele toma da pintura uma técnica chamada transposição dos elementos. Ela consiste em “revestir os indivíduos das cores e nuances da natureza que os cerca, em pôr o colorido das geleiras, as cintilações do mar, o castanho ou o ocre da terra natal sobre a pele e as roupas das personagens.” (BASTIDE, 2006, p. 423). Exemplos dessa mistura entre paisagem ambiente e personagens podem ser apontados nos capítulos iniciais de *Quincas Borba* e *Esau e Jacó*. No primeiro, a enseada de Botafogo, a par de outros objetos, “entra na mesma sensação de propriedade” de que Rubião é possuído. No segundo, o romance da duplicidade, o cenário de abertura fornece o primeiro contraste entre o meio popular do morro do Castelo e o “donaire” das irmãs Natividade e Perpétua.

Em “Terpsícore”, a rua é o espaço aberto para onde sai Porfírio em busca de suas aspirações e de solução para seus problemas. É lá que encontra a casa que lhe “leva os olhos” e compra o providencial bilhete de loteria. E não só a rua, mas suas cercanias por assim dizer devassáveis, as casas acessíveis à visita do outro, como nas festas estrondosas do seu casamento e da estreia do vestido de Glória. É da rua, através da “janela aberta de uma casa”, que ele a vê e a deseja.

O desejo, eis aí justamente o ponto final deste artigo. O leitor das narrativas machadianas está habituado ao conflito, ao remorso, à luta entre a consciência e o desejo. Para ficar só nos contos, poderia citar, como exemplos, “O caso da vara”, “Pai contra mãe”, “O enfermeiro”.

Por isso, à medida que se avança na leitura, espera-se um corte fundo na história, provocado por um penoso impasse, por um confrangimento sem solução. Mas não, a dificuldade do casal protagonista é regiamente superada. Porfírio, tal um rei, autoinvestido do manto de púrpura (porfírio – púrpura), satisfaz, resoluto, suas vontades: namora e casa com Glória, aprende a dançar, consegue a casa de seus sonhos, promove bodas de estrondo, teima no vestido de seda azul e promove pagode de arromba.

O mundo do trabalho e os constrangimentos decorrentes da escassez de dinheiro nos são dados de modo, digamos, socialmente direto. Em outros contos, o dinheiro é também tema da história, mas nelas entra como assunto anedótico, caso de “Anedota pecuniária”, “O empréstimo” e “Entre santos”. Ou, então, a condição social adversa é pretexto para confrontar a luta entre necessidade e liberdade, como em “Pai contra mãe”. E há, em “O escrivão Coimbra”, a mesma esperança em ganhar dinheiro através de um bilhete de loteria, mas aí a esperança atende a uma carência espiritual e psicológica do velho Coimbra de, mediante a expectativa, iludir a solidão.

Não é assim com “Terpsícore”. As agruras de Glória e Porfírio são naturalmente expostas, valem por si mesmas a colcha de retalhos, a mesa de pinho, a manteiga meio rançosa, a iminência do despejo, a jornada diária de sete e oito horas de Porfírio-marceneiro numa oficina. Com efeito, o trabalho de todo dia de quem “maneja a ferramenta” e rende pouco não é uma atividade benfazeja. As festas, tanto a do casamento quanto a do pagode de arromba, são formas de diversão, vale dizer, ao mesmo tempo recreio e desvio da alienação e escravidão que o trabalho representa. Na primeira festa, “um hiato esplêndido na velha noite do trabalho sem trégua.” (T, 31); na segunda – “Que é que se leva da vida? Todos se divertiam; os mais reles sujeitos achavam um dia de festa; eles [Glória e Porfírio] é que haviam de gastar os anos como se fossem escravos?” (T, 42). Há até mesmo um vislumbre de revolta ante um estado social de injustiças. É o que passa pela cabeça de Porfírio, quando ele sai para mais um dia de trabalho: “De caminho vai olhando para as casas grandes, sem ódio – ainda não tem ódio às riquezas -, mas com saudade, uma saudade de coisas que não conhece, de uma vida lustrosa e fácil, toda alagada de gozos infinitos...” (T, 33).

Creio não haver na ficção machadiana registro mais reto de uma situação como essa, de um horizonte vermelho de insurreição, mesmo que “ainda” não se

tenha ódio, e mesmo que esse ódio não seja dirigido ao agente - os ricos, mas ao estado – as riquezas.

Apesar de tudo, Glória e Porfírio são poupados, não padecem sofrimentos grandes. Pelo contrário, prevalecem os gozos, “a lei e o prestígio do amor” na lua de mel comparável à de um duque e duquesa enquanto o trabalho não volta. São poupados, inclusive, do humor corrosivo do autor, que gosta de atribuir aos personagens nomes que contrariam as qualidades físicas ou morais apresentadas por eles: Félix não é feliz (*Ressurreição*), Fidélia não é fiel (*Memorial de Aires*), Eugênia é coxa (*Memórias póstumas de Brás Cubas*) e Cândido é algoz (“Pai contra mãe”).

Glória e Porfírio são purpúreos e gloriosos em seus movimentos de majestade. As festas são os momentos em que eles são coroados – “Bravos à rainha!”, “rainha da noite”, “duque” do amor -, sabendo que logo deverão descer do trono. Elas significam um plácido interregno ao “trabalho sem tréguas”, já que “um dia não eram dias” (T, 47). Apaga-se a distância social nessas ocasiões. Pode igualar-se à dignidade de rainha ou duque quem antes se gastava como escravo.

Essas características são eloquentes o bastante para nos convencer da presença de traços carnavalescos em “Terpsícore”. Bakhtin assim define essa peculiar visão artística:

No carnaval forja-se, em forma concreto-sensorial [...] um novo *modus* de relações mútuas do homem com o homem, capaz de opor-se às onipotentes relações hierárquico-sociais da vida extracarnavalesca. O comportamento, o gesto e a palavra do homem libertam-se do poder de qualquer posição hierárquica. (BAKHTIN, 2002, p. 123).

O vestido de seda azul é uma espécie de acessório ritual, um símbolo de poder que se entrega ao coroado, no caso, à Glória, a “rainha da noite”. E o próprio jogo possui uma natureza carnavalesca. Ele muda destinos: o rico pode ficar pobre e o pobre ganhar fortunas. Não é esta a sorte de Porfírio, cujo bilhete de 500 mil réis calha tão somente ao ato pragmático de saldar dívidas e ao feito efêmero mas feiticeiro de desfrutar a vida.

A carnavalização em Machado de Assis não exuberava, porém, em todo seu ardor, não contém contrastes agudos, cenas de escândalo. À maneira machadiana, é um carnaval contido, reduzido, é a ironia ao canto da boca ao invés da gargalhada estridente; é uma espécie de carnaval camerístico em oposição ao aberto e intenso carnaval da praça pública em Dostoiévski.

De todo modo, em “Terpsícore”, e a despeito das eventuais tribulações, de resto dispostas para serem superadas, o mundo vigente do casal Glória e Porfírio é o mundo do desejo realizado, liberto de ansiedades e frustrações.

Referências

- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1968.
- ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 1992.
- ASSIS, Machado de. *Terpsícore*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1997.
- ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*. Vol. I; seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a1.
- ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*. Vol. II, seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a2.
- ASSIS, Machado de. *Quincas Borba*. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 1998b.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BASTIDE, Roger. Machado de Assis, paisagista. In: *Teresa: Revista de literatura brasileira*, São Paulo: Editora 34; Imprensa Oficial, n. 6-7, p. 420-25, 2006.
- BORGES, Jorge Luís. La metáfora. In: _____. *Obras completas*. 4 edición. Vol. I. Barcelona: Emecê Editores, 1996.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: *O olhar*. Org. Aduino Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *As figuras de linguagem*. São Paulo: Ática, 1989.
- PEREIRA, Astrojildo. *Machado de Assis: ensaios e apontamentos avulsos*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.

BENITO PETRAGLIA

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Bezerra. Email: betra@ig.com.br.

Onde está o não-lugar? Um percurso em busca da utopia

Where is the non-place? A journey in search of utopia

*Geraldo Witeze Junior**

**Universidade Estadual de Goiás (UEG – Jussara)*

Resumo: Este trabalho busca estabelecer uma delimitação da utopia enquanto gênero literário, considerando também sua dimensão como projeto político e social. Para tanto, analisa diversas obras de autoridades no assunto, mostrando abordagens variadas, que podem inclusive ser contraditórias. Ou seja, trata-se de explicitar a fecundidade do pensamento utópico, deixando claro que há muitas possibilidades de análise. Procura fugir do senso comum sobre as utopias, na medida em que aprofunda o debate. Considera também a distinção entre utopia e utopismo, fundamental para um olhar mais atento tanto aos textos literários quanto aos projetos político-sociais que foram criados ao longo dos últimos cinco séculos.

Palavras-chave: Utopia. Utopismo. Viagem imaginária.

Abstract: This paper aims to establish a delimitation of utopia as a literary genre, also considering its dimension as social and political project. It analyzes several works of authorities on the subject, showing various approaches which may be even contradictory. I.e., it tries to explicit the fruitfulness of utopian thought, making it clear that there are many possibilities for analysis. It also seeks to escape from the common sense about utopias deepening the debate. It also considers the distinction between utopia and utopianism, essential for a closer look at both literary texts and political and social projects created over the past five centuries.

Keywords: Utopia. Utopianism. Imaginary journey.

Podemos começar com uma pergunta provocativa feita por Bronislaw Baczko (2005, p. 77): as investigações sobre a utopia “não terão perdido no caminho seu objeto, que consistia no início em um *corpus* de textos mais ou menos nitidamente definido?”¹. Os estudiosos do tema lidam hoje com um número muito grande de definições que se tornaram um fator complicador. Nesse sentido o intuito aqui é percorrer algumas delas na tentativa de alcançar algum esclarecimento sobre o tema. Deve ficar claro, contudo, que uma definição exaustiva está longe das pretensões deste escrito.

“Nós não deveríamos esperar que uma única definição se adequasse a todas as épocas e lugares”², é a advertência que faz L. T. Sargent (2005, p. 155) e qualquer tentativa de especificação do sentido da utopia deve usar esse parâmetro. Jacques Gury (1976, p. 79, apud MINERVA, 2004, p. 55), seguindo a mesma linha, afirma que “Cada geração viu a *De optimo republicae statu* através de seus próprios óculos”³. Essas duas afirmações servem como ponto de partida para buscar uma especificação minimamente precisa desse objeto. A busca da medida certa, do equilíbrio, algo tão característico da mentalidade renascentista, norteia também a tentativa de delimitar um gênero literário surgido naquele período. É importante notar que o gênero literário não é definido conscientemente no momento em que surge, mas aparece espontaneamente e só depois é percebido como tal. Há também a dificuldade constante em qualquer obra de ficção: como delimitar a fronteira entre o puramente fictício e a realidade? No caso da utopia a pergunta se transforma: o que é só literatura e o que é projeto político?

“A palavra ‘utopia’, ao converter-se em um *nome genérico*, pôde observar que seu conteúdo semântico se estendia e se diversificava, mas perdia precisão”⁴ (BACZKO, 2005, p. 70). Dessa forma a delimitação do gênero não pode ser nem tão ampla, de forma a abarcar todos os textos que contenham algum elemento utópico, nem tão restrita ao ponto de exigir que todas as utopias assumam uma identidade plena com o livro de Tomás Morus, que todas sejam feitas à sua imagem⁵. Se a delimitação for demasiado ampla, todas as narrativas de viagem dos séculos XVI e XVII, por exemplo, poderiam ser consideradas utopias. Por outro lado se for exageradamente restrita, para se enquadrar no gênero só mesmo uma cópia da *Utopia* seria aceita, o que levaria a uma desconsideração da época em que cada obra foi composta. Reduzir ou ampliar o conceito depende do enfoque metodológico que

1 “¿no habrán perdido en el camino su objeto, que consistía en el inicio en un *corpus* de textos más o menos nitidamente definido?”. As citações em outros idiomas estarão traduzidas no corpo do texto e o original constará em nota de rodapé.

2 “We should not expect that a single definition will fit all times and places”.

3 “Chaque génération a vu le *De optimo republicae statu* à travers ses lunettes propres”.

4 “La palabra ‘utopía’, al convertirse en un *nombre genérico*, pudo observar que su contenido semántico se extendía y se diversificaba, pero perdía precisión”.

5 A Bíblia de Jerusalém (1985), em nota explicativa referente a Gênesis I, 26 afirma que “o termo concreto ‘imagem’ implica similitude física”, daí ser necessário o atenuante “semelhança”, para excluir a paridade. Imagem aqui é usado no sentido de similitude perfeita, de que a imagem da *Utopia* seja a própria *Utopia*. Todas as citações bíblicas são da Bíblia de Jerusalém. Somente serão mencionados o livro, o capítulo e o versículo.

se pretende dar, o que nem sempre é explicitado. Sargent (2005, p. 155) lembra também que “as utopias não serão todas parecidas”⁶, ou seja, da mesma forma que cada geração interpreta a *Utopia* a seu modo, as utopias estão relacionadas com seu tempo e com o local onde foram escritas. A definição do gênero de forma alguma pode abrir mão da historicidade.

Depois da rejeição burguesa da utopia e das críticas de Marx e Engels ao “Socialismo utópico” (ABENSOUR, 1990), o termo “utopia” passou a ser entendido como sinônimo de impossível. Baczkó (2005, p. 73) afirma que “a teoria de Marx, então, a respeito das ‘fantasias’ dos utopistas é o mesmo que a química a respeito da alquimia, ou o mesmo que a astronomia a respeito da astrologia”⁷. Não diz, contudo, que essa é, na verdade, a interpretação de Engels (1962), mas sua breve explicação ajuda a compreender o sentido atual da palavra. Isso também está relacionado com o espírito da época presente – o fim da História, o pensamento único (FUKUYAMA, 1992) – e remete a um longo processo de transformação e de surgimento de um senso comum. É importante ultrapassar essa barreira e outras tantas na delimitação do gênero.

As histórias da utopia com certeza ajudam a esclarecer o o nosso problema, e entre elas podemos citar a obra dos irmãos Frank e Fritzie Manuel (1979) e também a de Raymond Trousson (1995). Nenhuma será exaustivamente explorada aqui, pois a intenção é discutir o significado da utopia, o que já é por si só tema bastante complexo. Baczkó (2005, p. 65) define quais são os paradigmas da utopia, o que nos ajuda a avançar:

Primeiro, um paradigma literário: o relato de uma viagem imaginária, ao fim da qual o narrador descobre uma cidade até então desconhecida, que se sobressai por suas instituições e da qual faz uma detalhada descrição. Logo, um paradigma específico do imaginário social: a representação de uma sociedade *radicalmente distinta*, localizada em uma *outra parte* definida por um espaço-tempo imaginário; uma representação que se opõe à da sociedade real que existe *hic et nunc*, a seus males e a seus vícios.⁸

O imaginário social (e portanto também a utopia) faz parte da realidade ao mesmo tempo em que se opõe a ela. A utopia existe dentro da história como texto e como ideia, surge a partir da história e se projeta para fora dela, sempre mantendo

6 “[...] utopias will not all look alike”.

7 “La teoría de Marx, entonces, es con respecto a las ‘fantasías’ de los utopistas lo mismo que la química con respecto a la alquimia, o lo mismo que la astronomía con respecto a la astrología”.

8 “Primero, un paradigma literario: el relato de un viaje imaginario, al final del cual el narrador descubre una ciudad hasta entonces desconocida, que sobresale por su instituciones y de la que hace una detallada descripción. Luego, un paradigma específico del imaginario social: la representación de una sociedad *radicalmente distinta*, ubicada en una *otra parte* definida por un espacio-tiempo imaginario; una representación que se opone a la de la sociedad real que existe *hic et nunc*, a sus males y a sus vicios”. Itálicos no original.

uma grande interação, de modo que o texto literário, um produto do imaginário social, pode eventualmente promover uma alteração da própria história, no sentido que pode levar as pessoas a agirem e transformarem o mundo em que vivem. Aqui há duas questões importantes: primeiro a da indissociabilidade entre utopia e história e, segundo, a possibilidade de se enxergar a utopia como projeto de transformação da sociedade.

Ainda segundo Sargent, (2005, p. 156) utopia “não descreve uma sociedade perfeita em nenhuma definição de perfeito”⁹. Uma sociedade perfeita seria completa, e portanto imutável, estando assim afastada da História. Ora, no Renascimento, os humanistas florentinos perceberam a diferença entre Florença e Atenas – a cidade italiana era considerada por eles como equivalente da famosa polis grega, seu espelho –, acabaram por descobrir a especificidade da História, ou seja, que o homem é produto de circunstâncias históricas específicas e que é autor de sua existência individual (HELLER, 1982)¹⁰. Assim nasce a concepção moderna de História, a percepção de que cada época é singular e que é sempre possível transformar a própria realidade. Portanto nem a *Utopia*, gerada a partir dessa noção renascentista, nem as obras que seguiram seu rastro podem estar afastadas da História. Não podem também ser simplesmente vistas como conservadoras ou reacionárias, afinal estão intimamente ligadas à ideia de transformação da sociedade, ou pelo menos dessa possibilidade. E nesse sentido cada época e cada escritor vislumbrará as suas possibilidades, e é natural que possa ocorrer que o mundo ideal de um período seja extremamente opressor para outro.

Arrigo Colombo (2006, p. 56) afirma que “A ‘ótima’ forma de estado [...] tem um sentido inquisitivo, muito mais que assertivo”. O texto das utopias seria, para ele, uma espécie de ponto de partida para se discutir a melhor forma de organização da sociedade. Seria uma indagação sobre a melhor constituição social, não uma proposta fechada e restrita. Uma pergunta recebe diversas respostas ao longo da história e, nesse caso, tanto as perguntas como as respostas seriam constituintes do gênero literário utópico. Este, ao mesmo tempo em que mantém a constante de buscar um estado ótimo, varia muito na forma, lembrando que tanto as perguntas como as respostas estão sempre relacionadas com um determinado momento histórico.

R. Ruyer “propôs a distinção essencial entre o *modo utópico* e o *gênero utópico*”¹¹ (TROUSSON, 1995, p. 42) e “Cioranescu foi o primeiro a chamar o modo utópico de *utopismo*” (RIBEIRO, 2010, p. 82). Temos então utopia e utopismo¹²: a utopia se restringe à Literatura, sendo entendida como um gênero literário; o utopismo, por sua vez, alarga as fronteiras e pode abarcar vários campos de conhecimento, se constituindo como uma mentalidade. Cosimo Quarta (2006, p.

9 “[...] does not describe a perfect society by any definition of perfect”.

10 Esse argumento se baseia largamente na disciplina sobre utopia ministrada no primeiro semestre de 2008 pelo professor Carlos Eduardo Ornelas Berriel, no programa de pós-graduação em Teoria e História Literária da Unicamp.

11 “ha propuesto la distinción entre el *modo utópico* y el *gênero utópico*.” Itálico no original.

12 “Utopia e utopismo” é o título de um artigo de Raymond Trousson (2005), que retoma as ideias anteriores de Ruyer e Cioranescu para reforçar e explicar essa distinção.

45) está de acordo: “com seu escrito, Morus dava início não somente ao renascimento do pensamento utópico, mas também a um novo gênero literário: o *romance utópico*, que tanta fortuna teve ao longo de toda a idade moderna, até os nossos dias”. Dentro dessa distinção deve ficar claro que os romances utópicos surgem dentro de uma corrente de pensamento mais ampla, ou seja, toda utopia tem algo de utopismo, mas o pensamento utópico não conduz automaticamente à redação de utopias, de obras literárias.

Para Dubois (2009, p. 21-22) “A utopia [...] acabou por designar qualquer país imaginário: coloca-se em relevo, segundo o caso e o humor, ou o caráter irreal ou o caráter ideal – o emprego nesse sentido é atestado desde o século XVI”. Se por um lado esse era o sentido no século XVI, por outro lado Trousson (2005, p. 126) mostra brevemente a evolução na compreensão do termo “utopia”, ou seja, as modificações que ele foi sofrendo com o passar dos anos. A origem do termo está, evidentemente, na obra homônima de Morus, mas, a partir dela, passou a ser metáfora para algum “país imaginário”, substituído depois por “viagem imaginária”, voltando a ter, no século XVIII “o sentido de metáfora pseudo-geográfica”. Já é percebido aí como gênero literário¹³, mas com o sentido deslocado “em direção à dimensão institucional”, e também é acentuado “o caráter negativo de irrealidade, de impossibilidade”. Esse sentido pejorativo é confirmado no século XIX, durante o qual o sentido do termo passa a depender “do ponto de vista ideológico do locutor”.

Depois do século XIX o termo é retomado de diversas maneiras, permanecendo em geral o sentido ideológico, podendo representar a contestação social (Karl Mannheim), uma força ativa transformadora (Ernst Bloch), a revolta (Roger Mucchielli) ou uma oposição radical à realidade social existente (Bronislaw Baczko). No final desse processo o sentido já está bem distante daquele cunhado por Morus e percebido posteriormente como gênero literário (TROUSSON, 2005).

Para Baczko a principal lição da *Utopia* é a supressão da propriedade privada e a noção de que sem isso não há possibilidade de justiça. A ausência da propriedade é, dessa forma, um dos elementos constitutivos do gênero utópico. Ele explica ainda que “no século XVI e até o século XVIII, a novela utópica segue o modelo da viagem imaginária, inspirando-se no modelo da *Utopia* de Morus”¹⁴ (BACZKO, 2005, p. 81). Por outro lado Trousson reconhece que o relato utópico não se reduz a uma forma única e constante, especialmente depois do século XVIII, o que é fácil de perceber ao se comparar, por exemplo, a obra de Morus com *1984*, de George Orwell. Também não se trata de negar o aspecto ideológico, já que “a utopia se caracteriza, certamente, por um conteúdo e por um projeto, mas, enquanto gênero literário, ela supõe igualmente exigências de formulação de sua mensagem, requer o estudo de critérios estruturais, diegéticos e estilísticos” (TROUSSON, 2005,

13 É possível afirmar que mesmo Tommaso Campanella percebe a utopia como um gênero literário, pois vê a ligação entre as obras de Platão, Aristóteles e Morus, entre outros, e afirma seguir o seu rastro. Deve-se reconhecer, contudo, que o conceito do gênero utópico é percebido, mas a palavra “utopia” ainda não é usada para defini-lo. Campanella usa os termos “república imaginária” quando remete às obras que toma como exemplo (CAMPANELLA, 1953, p. 113).

14 “En el siglo XVI y hasta el siglo XVIII, la novela utópica sigue el modelo del viaje imaginario, inspirándose en el modelo de la *Utopía* de Moro”.

p. 128).

É importante que a utopia seja verossímil, o que implica que sua narrativa seja de certa forma realista, caso contrário se assemelharia ao mundo às avessas ou a qualquer especulação sobre um mundo diferente e melhor. Sem verossimilhança não seria possível enxergar a utopia como projeto, como possibilidade concreta – não imediata – para a realidade. Trata-se aqui de critérios literários, mesmo que seja inegável o fato de as utopias estarem ligadas à realidade política e social de seu tempo, o que é claramente percebido na formalização da experiência histórica da Inglaterra feita por Morus – no que foi seguido por outros utopistas. Enfim, os critérios literários de realismo e de verossimilhança estão diretamente associados aos aspectos políticos e sociais.

A utopia está atrelada à história¹⁵ e, sendo assim, “só pode aparecer depois da perda da idade do ouro” (TROUSSON, 2005, p. 130). Não se trata simplesmente de nostalgia, ainda que ela possa estar presente. Ora, o homem caiu e foi expulso do Paraíso – um tema importante no Renascimento – e não é possível retornar, pois os querubins com suas espadas flamejantes guardam o caminho¹⁶. Dada também a incapacidade do homem de repetir a obra criadora de Deus¹⁷, resta somente construir “o seu substituto humano, representação de uma felicidade obtida *apesar* da queda e vontade de modificar o curso da história”. A utopia olha ao mesmo tempo para trás para adiante e é construída “como uma história paralela, alternativa” (TROUSSON, 2005, p. 130). É uma proposta de construção, não de retorno.

Claude-Gilbert Dubois (2009, p. 18) assinala que “Por supor a integração do indivíduo a uma comunidade, podemos duvidar do caráter regressivo da utopia”. Afinal, quando na história houve essa integração? Apenas em alguns momentos fugazes, como nas comunidades cristãs primitivas, muito evocadas e pouco imitadas, e nos vários mitos de paraísos perdidos, do *el dorado* e afins. A integração comunitária é a exceção e não a regra na história ocidental. Portanto, a tentativa de construir os indivíduos comunitariamente não pode ser um retorno, pois quer construir algo que não aconteceu na história, a não ser como mito ou como desejo.

Baczko (2005, p. 68) diz que “contrariamente a estes, aos Édens e às Ilhas Afortunadas, a utopia é uma construção multiplicável e modificável”¹⁸. Ela contém a percepção histórica de que o passado não se repete e mostra uma visão de tempo linear e não cíclica. Na visão cristã o paraíso não será reconstruído, mas surgirão um novo céu e uma nova terra¹⁹.

Dubois (2009, p. 18) escreve que a utopia “é o sonho de um cidadão

15 Cosimo Quarta (2006, p. 50) insiste que “o vínculo com a realidade histórica seja, para o pensamento utópico, não uma opinião, mas uma necessidade”.

16 “E o Eterno Deus enviou-o [o homem] do jardim do Éden – de onde havia sido tomado – para cultivar a terra, e expulsou o homem, e colocou – ao oriente do jardim do Éden – os querubins com uma lâmpada flamejante de espada que se voltava, para guardar o caminho da árvore da vida.” Gênesis III, 23-24.

17 O homem é semelhante, não igual a Deus (Gênesis I, 26), ver nota 5.

18 “[...] contrariamente a estos, a los Edén y a las Islas Afortunadas, la utopía es una construcción multiplicable y modificable”.

19 Cf. Apocalipse XXI, 1.

descontente com sua cidade, que não escolhe por paraíso de seus sonhos o que se opõe à cidade – paraísos artificiais ou campos árcades – mas outra cidade, organizada de outra maneira”. As utopias de fato mantêm por um longo tempo um caráter essencialmente urbano – daí sua ligação estreita com a arquitetura. Isso assinala também que o utopista não quer um outro mundo, mas sim o mesmo que está, só que melhorado. Há uma relação ambígua com o novo mundo conhecido: considerando a forma clássica da utopia, o viajante que conhece o outro mundo sempre retorna e o seu relato é feito com o intuito de criticar a própria sociedade. Ou seja, o utopista pode se inspirar em outros lugares, mas é para o seu mundo que está voltado.

São necessárias mais algumas explicações. Agnes Heller (2008, p. 112) supõe que uma sociedade que

não permitisse o desenvolvimento de *nenhuma* comunidade de conteúdo axiológico positivo, poder-se iam realizar valores em outras numerosas objetivações: na arte, na ciência, na produção, etc. E, ainda que o indivíduo não pudesse produzir em nenhuma dessas esferas, continuaria a ter a oportunidade de escolher possibilidades positivas. Pode encontrá-las nas objetivações, no mundo intelectual e **nas normas de épocas passadas**, e pode escolher os valores aí contidos, convertê-los em valores próprios, hipostasiá-los no futuro, etc. O fato de que o indivíduo, com uma tal escolha, entre em contraposição com as comunidades de seu tempo não anula um dado efetivo: o de que ele está escolhendo uma comunidade, ainda que apenas idealmente. (Itálico no original, negrito meu).

A utopia pode ser identificada com essa comunidade ideal que se contrapõe à sociedade de seu tempo. Nesse sentido está sempre vinculada ao presente. Como projeto, contudo, volta-se para o futuro. E, quando se trata do seu conteúdo axiológico, pode olhar para o passado – ou para um outro lugar – na tentativa de recuperar algum valor que tenha se perdido. Isso não é o mesmo que buscar um retorno à Idade do Ouro ou ao Paraíso Perdido. Apenas ilustra a duplicidade da utopia na relação passado-futuro: ela pode promover o resgate “dos valores individuais de uma comunidade que existiu no passado e que talvez agora seja postulada para o futuro” (HELLER, 2008, p. 113). Assim, em relação ao tempo, consegue voltar-se ao mesmo tempo para trás e para frente. Em suma, o retorno pode ser feito no que concerne aos valores, mas a construção, quando postulada, é sempre voltada para o futuro a partir do presente.

“Todas as vezes que, em consequência de circunstâncias históricas ou de mutações sociológicas, o poder sobre o real diminui, vemos nascer simultaneamente reações de angústia e de defesa, acompanhadas de compensações imaginativas”, explica Dubois (2009, p. 27). A utopia atesta o triunfo da vontade e da individualidade humanas, é o homem que cria, que propõe e realiza. É um mundo humano, que “recusa a submissão à transcendência” não pela rejeição a Deus, mas

por assumir seu papel criador, sua inserção na história e a singularidade de cada época. O homem é o sujeito da história, e não um títere no jogo divino. Aí está sua dignidade.

Assim, “a utopia propõe a redenção do homem pelo homem” (TROUSSON, 2005, p. 130), pois este, semelhante a Deus, deve usar os atributos divinos que tem – a criatividade, o poder e o conhecimento – para construir uma sociedade feliz. Afinal, Deus pôs o homem acima de todos os seres da criação²⁰ e é natural esperar que o tenha dotado dessa capacidade realizadora. O homem não pode criar da mesma forma que Deus, a partir do nada, mas pode transformar. É o conflito entre “um sentimento trágico da história” e a “vontade de dirigir o seu curso” (TROUSSON, 2005, p. 130) que origina a proposta utópica. Ela nasce “de fato, da aguda consciência, que é ao mesmo tempo crítica e ética, dos males sociais e da vontade de superá-los” (QUARTA, 2006, p. 51). O homem observa a humanidade e percebe a queda, de alguma forma a reconhece, e quer resistir a ela, quer seguir na direção contrária. “Com efeito, se a utopia – assim como o utopismo – supõe a vontade de construir, frente à realidade existente, um mundo outro e uma história alternativa, ela se revela essencialmente humanista ou antropocêntrica, na medida em que, pura criação humana, ela faz do homem mestre de seu destino” (TROUSSON, 2005, p. 128). Numa contradição, o destino do homem seria então controlar a sua história ou, melhor dizendo, ao dotar o homem da razão e dos sentidos, Deus teria conferido a ele essa singular capacidade de dirigir o próprio destino.

O bom uso da razão seria, em outras épocas, chamado de sabedoria e para Cosimo Quarta (2006, p. 38) “A ilha feliz descrita por Rafael Hitlodeu é, de fato, um estado no qual a sabedoria reina soberana”. A *Utopia* vista como reino da sabedoria aponta para a necidade do mundo e nisso se vê uma ligação clara com o *Elogio da Loucura* de Erasmo. A forte amizade entre os dois humanistas é por si só elemento suficiente para termos segurança dessas relações, mas há ainda muitos outros fatores. A sabedoria moreana seria mal vista aos olhos dos sábios do mundo, como se vê na resposta de Rafael Hitlodeu quando Morus lhe diz que deveria se tornar conselheiro de algum príncipe:

Tendes aí, portanto, um grupo de homens que invejam todos os demais e só admiram a si mesmos. Pois bem: se entre homens assim alguém sugerisse um plano de ação que já tivesse visto adotado em algum outro país, ou a respeito do qual se pudesse citar um precedente histórico, o que é que aconteceria? Sem dúvida iriam comportar-se como se a sua reputação estivesse em jogo, pois passariam por tolos o resto de suas vidas se não conseguissem encontrar argumentos que pusessem por terra a sugestão apresentada. E, se todos esses argumentos não funcionassem, certamente diriam: “Assim procederam todos os nossos antepassados, e quem somos nós para colocar em dúvida

20 Ver Gênesis I, 28: “Deus os abençoou e lhes disse: ‘Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a; dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que rastejam sobre a terra’”.

a sua sabedoria?” Depois disso, voltariam a refestelar-se em suas poltronas com o ar de quem tivesse dito a última palavra sobre a questão – como se o fato de ser mais sábio que os antepassados fosse um desastre irremediável! E, no entanto, estamos sempre dispostos a não acatar as mais sábias decisões dos antigos, ao mesmo tempo em que nos aferramos feito loucos ao que nos deixaram de menos inteligente. Não foram poucos os lugares em que já me defrontei com essa curiosa mistura de presunção, estupidez e obstinação. Deparei com coisa semelhante até mesmo na Inglaterra. (MORE, 1999, p. 23-24).

O discurso de Hitlodeu, quase todo genérico, adquire no final certa historicidade ao mencionar a Inglaterra, o que torna a crítica mais incisiva. Já não são reinos distantes e desconhecidos, mas um lugar específico, que tem um rei e conselheiros, a respeito dos quais são feitas pesadas censuras na sequência da obra. Ou seja, a própria Inglaterra estaria rejeitando a sabedoria e se distanciando do estado ótimo em que não só alguns, mas todos seriam felizes. A rejeição da sabedoria também acontece por causa de interesses pessoais, do desejo de não parecer tolo. Não importa para esses conselheiros serem ou não sábios, mas o que parecem ser. Temos aqui a questão da aparência, tão presente no mundo atual, apesar de remontar à Antiguidade Clássica²¹. Não importa que o que se escreve seja relevante, mas a quantidade de coisas que se produz. Esses, entre tantos outros exemplos, fazem com que a obra de Morus permaneça relevante e que seus questionamentos sigam atuais, além de justificar a necessidade da retomada dos estudos sobre a literatura utópica ao menos como crítica do projeto de modernidade consolidado.

Os “sábios” desses conselhos dos príncipes são retratados como contrários à razão e apegados ao poder. Nesse caso a verdadeira sabedoria de Hitlodeu seria tomada por loucura, impossibilitando a mudança para melhor. Eis a rejeição plena da sabedoria: o tolo sendo considerado sábio²². Aqui se vê uma recusa da argumentação em nome da tradição. O passado não pode ser questionado e em nome da sabedoria os conselheiros abdicam do uso da razão. A mais alta das faculdades humanas é abandonada pela vaidade individual, pelo desejo de poder e dinheiro. É exatamente a mesma crítica que Erasmo fez no *Elogio da Loucura*: “O que distingue o louco do sábio é que o primeiro é guiado pelas paixões, o segundo, pela razão” (XXX); e também: “todos não procuram senão o dinheiro vivo; como o sábio despreza o dinheiro, tem-se o cuidado de evitar a sua companhia” (LXI)²³. Além disso, se a sabedoria era tida como tolice, só restava aos sábios elogiar a estultícia. Essa

21 O caso de Sócrates é paradigmático para a compreensão desse assunto: foi a *δόξα* (*doxa*, aparência) e a sua indisposição em se submeter a ela que o levaram à morte.

22 Recorde-se o seguinte provérbio: “Quem diz ao ímpio: ‘Tu és justo’, será maldito entre os povos e detestado entre as nações” (Provérbios XXIV, 24)

23 O *Elogio da Loucura* segue a divisão em capítulos dos livros da Antiguidade Clássica e da Bíblia, portanto será citado da mesma forma. Entre parênteses estão os números dos capítulos.

inversão também retoma os escritos de Paulo no Novo Testamento²⁴, marca constante no Renascimento e nas utopias dessa época.

A humanidade se vê numa disputa entre a Sabedoria e a Loucura, deusas que apontam caminhos opostos a serem seguidos. Cosimo Quarta (2006, p. 38) considera que, no pensamento de Morus, “Para que a loucura não tenha a última palavra nos acontecimentos humanos, é necessário que humanidade reencontre a sabedoria perdida, recorrendo, em particular, aos ensinamentos de Platão e, sobretudo, aos de Cristo”. Tommaso Campanella (1953, p. 113-114) retoma Morus e evoca os mesmos mestres para defender a *Cidade do Sol*:

[...] existe a nosso favor o exemplo de Tomás Morus, mártir recente, que escreveu a sua república imaginária, *Utopia*, exemplo no qual encontramos as instituições da nossa. Platão, igualmente, apresentou uma ideia da república que, embora não possa, como dizem os teólogos, ser posta integralmente em prática na natureza corrupta, teria podido, contudo, subsistir no estado de inocência, isto é, justamente aquele ao qual Cristo nos faz voltar.

O reino da sabedoria só seria possível em um lugares inexistentes, pois o mundo como é a despreza. Nesse sentido a crítica de Morus é tão feroz quanto a de Erasmo, e a conclusão óbvia é que para alcançar o estado ótimo é impossível que as coisas continuem como estão. Esse é o principal mérito não só de Morus e Campanella, mas das utopias em geral, pois despertam as consciências para a necessidade imperiosa de mudança.

Para Cosimo Quarta (2006, p. 45-46) “Morus mostrava que a sabedoria pode habitar entre os homens, com a condição de que eles se empenhem em buscá-la com todas as próprias forças”²⁵. Assim, a utopia se coloca como possibilidade, distante do mundo como é, mas de forma alguma irrealizável, afinal, segundo o ideal renascentista, o homem é o autor do seu destino. Entretanto, a *Utopia* “não é só um abstrato ‘elogio da sabedoria’, mas uma descrição analítica de ordenações justas criadas por homens sábios” (QUARTA, 2006, p. 41). Aqui está uma característica fundamental do gênero que se formaria a seguir: as utopias são constituídas por ordenações justas que são invariavelmente o contrário ou a atenuação das injustiças

24 “Pois o que é loucura de Deus é mais sábio do que os homens, e o que é fraqueza de Deus é mais forte do que os homens. [...] Mas o que é loucura no mundo, Deus escolheu para confundir os sábios; e, o que é fraqueza no mundo, Deus escolheu para confundir o que é forte.” (1 Coríntios I, 25 e 27).

25 Entre outras, são notáveis algumas passagens: “se invocares a inteligência e chamares o entendimento; se procurares como o dinheiro e o buscares como um tesouro; então entenderás o temor de Yahweh e encontrarás o conhecimento de Deus” (Provérbios II, 3-5); “Vós me procurareis e me encontrareis, porque me procurareis de todo o coração” (Jeremias XXIX, 13); e também o discurso de Paulo para os atenienses, no Areópago: “De um só ele [Deus] fez toda a raça humana para habitar sobre toda a face da terra, fixando os tempos anteriormente determinados e os limites do seu habitat. Tudo isto para que os homens procurassem a divindade e, mesmo se às apalpadelas, se esforçassem por encontrá-la, embora não esteja longe de cada um de nós” (Atos XVII, 26-27).

da sociedade de seu autor.

Trousseau (1995, p. 42) ajuda a esclarecer essa ideia:

Assim, pois, só se passa ao gênero utópico, no sentido estrito do termo, se a reflexão sobre as possibilidades laterais acaba na representação de um mundo específico, organizado. O pensador utópico, ao criar uma utopia, torna acessíveis suas hipóteses na forma de uma cidade em que elas se organizam e se estruturam.²⁶

É possível estudar as utopias somente como um gênero literário, sem considerar seus demais aspectos, e muitos, como Trousson, procedem dessa forma. Outros, por outro lado, veem nas utopias principalmente projetos de transformação da sociedade. Sobretudo no século XIX floresceram projetos utópicos, com destaque para os de Saint-Simon, Fourier e Owen, sobre os quais incidiram as críticas de Marx e Engels. Ainda assim, das mãos dos ativistas também surgiram romances utópicos, como a *Viagem à Icária*, de Etienne Cabet. É verossímil, portanto, concluir que nas utopias possa haver uma vinculação entre as dimensões literária e projetiva, sem que haja a anulação de uma por outra. É natural também que umas das duas dimensões receba maior destaque. Isso sem dúvida cria dificuldades para a delimitação discutida aqui, mas não parece razoável ignorar esse problema.

Se considerarmos que a obra fundadora do gênero utópico efetivamente propunha algo para a sociedade de seu tempo, precisaremos aceitar que todas as demais obras surgidas em seu rastro também faziam isso? Ou seja, pode-se considerar esse como um critério para definir o gênero literário utópico? Para alguns, como Trousson, a resposta é negativa, mas para outros é positiva. Cosimo Quarta (2006, p. 49), por exemplo, considera que “a obra de Morus [...] oferece também elementos fundamentais para elucidar melhor o próprio conceito de utopia, já a partir da análise deste afortunado neologismo”. Por isso sempre é necessário mencioná-la quando se trata de discutir a constituição literária utópica na história. Por outro lado Baczkó, contrariando Quarta, diz ser ilusório crer “que o objeto da investigação sobre a utopia seja oferecido com o texto paradigmático de Morus”²⁷ (2005, p. 70). Portanto, ao mesmo tempo em que a obra de Morus não pode ser o único parâmetro de delimitação do gênero, tampouco pode ser descartada nas análises.

Logan e Adams (1999, p. XIII²⁸) escrevem que “quando iniciamos a leitura do livro, a suposição plausível de que a *Utopia* seja uma utopia vê-se rapidamente abalada”. De fato se considerássemos as duas partes como livros independentes,

26 “Así, pues, sólo se pasa al género utópico, en el sentido estricto del término, si la reflexión sobre las posibilidades laterales acaba en la representación de un mundo específico, organizado. El pensador utópico, al crear una utopía, vuelve accesibles sus hipótesis em forma de una ciudad en la que se organizan y se estructuran.”

27 “[...] que el objeto de la investigación sobre la utopía sea ofrecido con el texto paradigmático de Moro”.

28 Trata-se da introdução da edição da *Utopia* constante na Bibliografia.

poderíamos concluir que a segunda seria uma utopia – no sentido de se enquadrar no gênero literário – enquanto que a primeira parte não, pois aponta diretamente para os diálogos platônicos. No entanto não podemos incorrer no erro de considerar os dois livros como independentes um do outro, mas devemos reconhecer que “dimensão crítica é extremamente ligada à projetual” (QUARTA, 2006, p. 50). Nessa linha interpretativa o segundo livro é o ápice da obra e deixa claro que Morus não estava unicamente buscando um escape para sua realidade nem desejava somente criticar a sociedade de seu tempo. Para isso bastaria o primeiro livro.

Luigi Firpo (2005, p. 228-229) fornece outros aspectos para delimitar o gênero, também levando em conta a dimensão projetual: a utopia deve “ser global, radical e prematura”, definindo a seguir cada um desses termos. Afirma que “um projeto ‘global’ deve ser de tal forma que envolva na sua totalidade o modo de viver dos homens em sociedade, isto é, um projeto que não seja voltado para um único fim, mas que seja importante e significativo, um pormenor que seja, mas que ao contrário envolva a sociedade no seu complexo”. A utopia não é um projeto pontual, como o Panóptico, de Jeremy Bentham; não está preocupada em pensar a vida dos indivíduos uma por uma, mas busca a construção de uma sociedade harmoniosa para todos eles. Essa harmonia é proposta em termos gerais, regras de conduta que são válidas para todos. Nesse sentido o indivíduo se adéqua ao coletivo e não o contrário.

Talvez por causa desse aspecto global que a utopia possa ser, hoje, confundida com um projeto totalitário, no significado desse termo após o fascismo e o stalinismo. No entanto tal confusão deve ser atribuída sobretudo ao individualismo contemporâneo, em que o indivíduo rejeita a coletividade e pode até, em prol de seu próprio bem-estar, causar – conscientemente – dano aos demais membros da sociedade sem que isso lhe pareça problemático. Em oposição a isso Agnes Heller (2008, p. 23) afirma que “nem Platão nem Campanella – apesar de terem sido refutados em vários pontos por seus contemporâneos – tivessem jamais sido acusados, em suas épocas, de oprimirem o indivíduo; é que os indivíduos daquelas épocas, diferente dos muitos indivíduos manipulados da nossa, sequer tinham necessidades individuais”. Ou seja, a ideia de que a utopia oprime o indivíduo é uma percepção posterior ao surgimento do gênero utópico.

Essa coletividade visceral da utopia, tão agressiva à nossa contemporaneidade, é a consequência natural de um projeto global. Mesmo um projeto de menor porte, como a reforma de um sistema educacional, é, necessariamente, coletivo. Pode parecer contraditório, mas no Renascimento floresceram ao mesmo tempo a percepção da singularidade da história e, portanto, de cada indivíduo, e o gênero literário utópico, que é eminentemente coletivo. Só séculos mais tarde a percepção de cada indivíduo como sujeito da história levou ao desenvolvimento de teorias e projetos de sociedade individualistas. É importante ressaltar que a coletividade da utopia não anula o indivíduo, apenas não permite que ele se sobreponha ao coletivo. Dito de outra forma, a utopia não é anti-individual, mas é necessariamente anti-individualista.

A visão da utopia como projeto global e, portanto, coletivo, leva ao segundo aspecto mencionado por Firpo (2005, p. 229), o radicalismo, “porque um projeto que

implique leves variantes, pequenos retoques, um deslocamento quase imperceptível das estruturas da sociedade em um outro sentido é assunto de todos os dias”. A utopia propõe a alteração da sociedade na sua estrutura, em suas bases, propõe a construção de um mundo oposto ao que está dado, e aqui novamente fica evidente a contribuição das descobertas para a sua construção. O espelhamento feito por Morus é uma profunda crítica à sociedade de seu tempo, e é também uma proposta para construir um mundo novo. Talvez por essa associação latente de termos que a América se configurará, posteriormente, como o celeiro de experimentos utópicos²⁹.

O utopista é tão radical que sabe que seu projeto não pode ser posto em prática em sua própria época, o que conduz diretamente à percepção da utopia como um projeto prematuro. Segundo Firpo essa é a sua característica mais importante. E é também um aspecto mal compreendido: um projeto prematuro não é, de forma alguma, impossível. Seria o mesmo que dizer que uma criança prematura é impossível. A questão posta é que o utopista vislumbra uma mudança profunda na sociedade e, justamente por isso, sabe que ela não será realizada agora. Afinal, não há raios num céu azul.

“A utopia é historicamente uma mensagem na garrafa, a mensagem de um naufrago” (FIRPO, 2005, p. 229) que vê sua sociedade em crise, afundando, e entende que é preciso deixar registrada uma mensagem para alguém que ainda não está ali. A utopia espera pelo triunfo da razão, de modo que seja possível construir uma outra sociedade. Firpo também afirma que “o utopista, entendido como aquele que escreve uma utopia, é normalmente um grande realista”, pois está ciente que seus contemporâneos não o compreenderão e que podem até reagir violentamente contra ele. O realismo está na percepção que o utopista tem da sociedade, não em escrever um projeto que seja imediatamente executável. Sendo assim, sua “mensagem radical deve apresentar-se mascarada e fantasiada” (FIRPO, 2005, p. 230), inteligível somente para aqueles que conseguirem usar sua razão para observarem criticamente a sociedade. Dito de outra forma, a utopia será compreendida por aqueles que, descontentes com o mundo como ele é, procuram ver o mundo como ele pode ser. Ninguém completamente conformado com seu tempo verá sentido na utopia.

A mesma linha de pensamento segue Dubois (2009, p. 25), para quem

a utopia é, com efeito, uma produção mental característica dos estados conflituosos sem solução imediata. Por isso ela tem valor de testemunho. Se é verdade que “a atualização das contradições do utopista deve ser fecunda” (RUYER, 1950, 1953), não é porque ela leva a uma ação, mas porque, colocando os termos de uma contradição, ela leva ao menos a uma tomada de consciência: assim a utopia justifica sua essência ao mesmo tempo em que exige sua extrapolação.

29 Por exemplo, as comunidades que Vasco de Quiroga tentou construir no México (SERRANO GASSENT, 2001).

A grande questão é que o utopista não vê solução imediata para as contradições que percebe. É uma espécie de pessimismo realista – em alguns casos só o pessimismo é realista – que se tenta superar através da imaginação da própria sociedade transmutada em outra, otimizada. A utopia é um testemunho de uma época, de uma angústia acima de tudo individual, mas que não deixa de representar a sociedade. É o testemunho de um anseio, um desejo, mais do que uma esperança. Se não houvesse esperança alguma seria inútil tentar despertar as consciências e a utopia seria somente um escape. A esperança parece ser um componente fundamental na composição da utopia, mas o desejo se sobressai. O utopista gostaria que a sociedade fosse do jeito que descreve, mas não está seguro que isso vá acontecer.

Dubois (2009, p. 25) continua:

a ambição do utopista é mostrar, até as últimas consequências, o que o possível pode conter em si. Seu defeito metodológico é evidentemente estabelecer uma passagem demasiado rápida entre as possibilidades e as realizações – mas deve-ser isso ao desprezo pelo real ou à impaciência em extrapolar?

A última pergunta é fundamental, pois a resposta que se dá a ela define a forma como a utopia será vista. A falha metodológica da utopia é explícita e Dubois a coloca em bons termos, mas o importante é que ela abre diversas possibilidades, fornece imagens antes não disponíveis, talvez esquecidas.

Para Quarta (2006, p. 52), “O empenho ético, o *dever* de realizar o projeto é parte integrante da consciência utópica. A qual, justamente porque conhece seus limites, sabe que haverá sempre uma distância entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a praxe”. Ou seja, a utopia, caso se concretize, não será necessariamente como foi prevista. É preciso que haja consciência da necessidade de transformação e que se trabalhe para realizá-la. Mesmo que se perceba que determinada utopia não é plenamente realizável, ainda assim é possível adotá-la como meta, com a consciência de sua impossibilidade, num movimento dialético que exige intenso trabalho teórico e prático. Vale lembrar a frase do sub-comandante Marcos (1999) líder da guerrilha zapatista no México: “Que transformação social não foi utopia na véspera? Nenhuma”.

Ainda segundo Firpo (2005, p. 230), “o utopista sabe que é um profeta desarmado”, pois, inconformado com seu tempo, não pode usar as armas que condena. Como os antigos profetas, sua arma é a palavra, mas, diferente daqueles, seu ponto de partida é razão, e não a inspiração divina. Para o profeta muitas vezes suas próprias palavras não têm sentido, e aqui há uma diferença importante com relação ao utopista. A racionalidade dos projetos utópicos chega mesmo a alguns extremos que hoje soam absurdos, como nas utopias monacais pós-tridentinas, cujo melhor exemplo é a Cidade do Sol (BERRIEL, 2005). No entanto, mesmo que os projetos pareçam absurdos à primeira vista, sempre há uma racionalidade interna que lhes confere lógica e coerência. É possível que essa relação da utopia com a profecia

seja um eco do humanismo, intimamente ligado ao estudo das Escrituras. Se for assim a utopia juntou a razão – tudo é pensável, tudo é cognoscível – ao sentido crítico dos profetas antigos para construir seu projeto. E nisso está uma grande inovação.

“A atitude o utopista” – escreve Dubois (2009, p. 18) – “exprime uma veleidade de adaptação, mas também um fracasso na adaptação que o conduz a conformar o mundo aos seus desejos ao invés de adaptar-se ao mundo”. É uma inaceitação do próprio fracasso que move o utopista. Ele não se adapta porque resiste ao mundo e acredita que este precisa ser transformado. Nessa perspectiva o seu fracasso na adaptação ocorre não por uma falha sua, mas porque o mundo estaria errado. Esse fracasso tem uma analogia clara com o Cristianismo em sua inconformidade declarada com relação à sociedade secular.

Assim como acontecia com frequência aos profetas, a utopia foi muitas vezes desprezada. Para Arrigo Colombo o desprezo e a recusa que recaem sobre a utopia se devem ao fato de que muitos não enxergam nela a dimensão projetual, “a *tensão ético-realizadora* e a intenção política” (2006, p. 59). Tem razão, por um lado, porque percebe a insistência talvez exagerada no aspecto imaginário da utopia, em vê-la somente como obra de ficção. Por outro lado comete ele próprio um exagero ao enfatizar com veemência o que chama de “tensão ético-histórica” presente na utopia.

O desequilíbrio das visões gera uma polarização artificial que serve apenas para dificultar a compreensão do significado da utopia. Nas utopias as dimensões histórica e literária não são mutuamente excludentes, mas coexistem e geram uma tensão interna que enriquece o texto. A literatura utópica está fundada na história ao mesmo tempo em que pode transformá-la. Não é mera representação ou espelhamento, tampouco um projeto perfeitamente delimitado e exclusivamente histórico. Essa tensão interna é um dos pontos que faz da utopia um tipo de escrito interessante, pois permite que se desdobre em diversas formas, como bem atestam as variantes dentro do gênero utópico, que ressignificam seus elementos.

Uma passagem de Baczkó (2005, p. 69-70) é útil nesse ponto:

A utopia mantém, então, múltiplas e complexas relações com as ideias filosóficas, as letras, os movimentos sociais, as correntes ideológicas, o simbolismo e o imaginário coletivos. As fronteiras das utopias se tornam ainda mais movediças na medida em que estas tomam sobre si toda uma dinâmica social e cultural. Elas oferecem estruturas de boas-vindas às esperanças coletivas na busca de uma ideia moral e social, e por conseguinte intervêm como um agente ativo que contribui para a cristalização dos sonhos difusos.³⁰

30 “La utopía mantiene, entonces, múltiples y complejas relaciones con las ideas filosóficas, las letras, los movimientos sociales, las corrientes ideológicas, el simbolismo y el imaginario colectivos. Las fronteras de las utopías se tornan aún más movedizas en la medida en que éstas se hacen cargo de toda una dinámica social y cultural. Ellas ofrecen estructuras de bienvenida a las esperanzas

A menção dos sonhos difusos evoca Ernst Bloch, mas não da forma como Colombo o faz. Os sonhos aparecem aqui de forma mais equilibrada mostrando a ligação entre a utopia e os diversos campos de pensamento, relacionando-a com os imaginários sociais e as possibilidades de realização dos desejos humanos. A utopia seria como um gatilho, um catalisador das esperanças permitindo aos homens conceberem um outro mundo. Essas relações tornam o debate sobre as fronteiras da utopia muito mais complexo e ao mesmo tempo muito mais rico e cheio de possibilidades.

Colombo concebe a existência fora da história, a priori, de um anseio e um impulso para a justiça, o que produziria na história a tensão que menciona. Contraditoriamente chama de históricas as percepções que estão de acordo com sua posição, ou seja, que enxergam essa tensão realizadora em direção à sociedade de justiça, enquanto que a análise “meramente” literária seria a-histórica. Ele vê nas análises literárias a “definição [...] que a utopia seja apenas imaginação, sonho, quimera, e nada tenha a ver com a realidade, com a real história humana” (2006, p. 62). É como se a imaginação, ou melhor dizendo, o imaginário, estivesse completamente isolado da história. Mas ele parte dela e pode retornar.

Para finalizar este ponto uma observação de Cosimo Quarta (2006, p.48) é conveniente:

Gostaria de observar aqui, de passagem, que no epigrama já é anunciado, com extrema clareza, uma das características peculiares da utopia moderna: a *tensão realizadora*. Com Morus, a instância da passagem do “não-lugar” ao “bom lugar”, ou, o que é o mesmo, do “negativo” ao “positivo” – desde sempre presente, implícita ou explicitamente, no pensamento utópico – se faz urgente, imperiosa. Morus nos diz que a *ou-topia*, o pensamento crítico, o negativo, não tem fim em si mesmo, mas deve, necessariamente, se não quiser ser estéril, reconciliar-se com o “positivo” e desembocar em um projeto de “sociedade boa”. Em suma, se o ponto de partida é a “ou-topia”, o ponto de chegada deve ser a “eu-topia”.

Aqui está posto que a utopia é simultaneamente literatura e projeto, numa tensão entre a ficção, pura e simplesmente, e a realidade possível. É a tensão entre História e Literatura, presente em muitas discussões na segunda metade do século XX, que trouxeram à pauta a dificuldade de estabelecer uma diferença clara entre a ficção e a realidade, dados os numerosos pontos de contato entre elas. Não se trata de afirmar, como alguns fizeram (WHITE, 2008), que não existe diferença entre História e Literatura, que ambas estão simplesmente no nível do discurso. Apenas é forçoso reconhecer que há cruzamentos entre a Literatura e a História (AGUIAR;

colectivas em la búsqueda de una idea moral y social, y por consiguiente intervienen como un agente activo que contribuye a la cristalización de los sueños difusos.”

MEIHY; VASCONCELOS, 1997).

Além das três características mencionadas acima – a utopia deve ser global, radical e prematura – que, para Firpo (2005, p. 231, *passim*), “não se realizam nunca com intacta pureza” existe também a “necessidade de evasão pela geografia”, afinal o primeiro sentido de utopia é “não-lugar”, ou seja, um lugar inexistente. Um dos objetivos dessa evasão é garantir a proposta, impedir que ela seja desmentida, e assim o relato pode continuar martelando devagar na mente dos leitores por parecer uma mera obra de ficção ou um simples livro de entretenimento. Como dito anteriormente, nas utopias a descrição é mais importante que narração, e a “minúcia das descrições é um fator decisivo em vista da credibilidade”.

Segundo Vita Fortunati (Apud TROUSSON, 2005, p. 131) a constante do gênero está na viagem, que

representaria o abandono dos antigos valores seguido da descoberta e da aquisição de valores novos. Aventura heroica e itinerário espiritual, ela permite ao viajante criar um ponto de vista de fora, encarnar valores que serão postos em discussão e é a sua presença, enfim, que cria a possibilidade da descoberta e do diálogo.

Numa época de viagens e encontros maravilhosos, de relatos fantásticos e apetitosos – como as cartas de Américo Vespúcio – que tanto impactaram a cultura europeia, era de se esperar que a literatura também absorvesse essa influência.

A viagem faz com que a utopia apareça como o outro, estabelece uma relação de alteridade. É nessa relação que se constrói ou altera a própria identidade (HARTOG, 1999). As descobertas fizeram a Europa se redefinir enquanto descrevia os lugares e os povos que encontrou. Essas descrições, dentro das narrativas de viagem, muitas vezes falam muito mais dos próprios europeus e de sua visão do mundo do que dos “selvagens” e seus hábitos. Deixando de lado os aspectos fantásticos das narrativas, as viagens permitiram aos europeus entrarem em contato com valores novos, como a propriedade coletiva da terra, e a partir disso repensarem seu ponto de vista. Na maioria dos casos parece ter havido uma recusa ao diálogo e uma tentativa de imposição da visão europeia, alguns poucos souberam reconhecer como positivas as características dos povos que haviam encontrado (DUSSEL, 1994; SERRANO GASSENT, 2001).

De qualquer forma essas características, sendo aceitas, recusadas ou encobertas, passam a fazer parte do universo de pensamento europeu e exercem grande influência. É nesse sentido que a viagem cria a possibilidade do diálogo, e o viajante tem papel fundamental, pois é o elo de ligação entre os mundos diferentes. Além disso o viajante vê a Europa de fora e, quando retorna, ocorre o mesmo com seu itinerário. Dessa forma ele pode construir uma nova categoria de pensamento que contenha velho e o novo mundo, pode, ao mesmo tempo, espelhar a Europa e incorporar categorias de pensamento alheias a ela, pertencentes aos outros povos.

Assim, se a *Utopia* não precisou das grandes navegações para se desenvolver, com certeza se alimentou delas (LESTRINGANT, 2006). E da mesma forma que os relatos de viagem, “a utopia subordina a narração à descrição” (TROUSSON, 2005, p. 132), e isso ressalta seu aspecto de diálogo e a importância que o conceito de alteridade tem quando se busca analisá-la.

Sempre é importante ressaltar, o relato utópico não se reduz a uma forma única e constante. Em consonância com Jacques Gury, Trousson (2005, p. 132) afirma que “talvez não haja *uma* definição formal do relato utópico, mas antes uma série cronológica de definições respondendo ao porvir dos meios de expressão”, ou seja, cada utopia deve ser definida com relação ao seu tempo. A partir do século XVIII o elemento de afastamento passa a se diversificar, podendo ser um deslocamento temporal, uma história alternativa ou mesmo em outros planetas.

Sem tornar a obra de Morus paradigmática, acabamos sempre voltando à razão renascentista. A utopia consegue verossimilhança através da minúcia das descrições, mas não se baseia “em critérios não completamente objetivos, e menos ainda realistas” (CURCIO, 2004, p. 167). Ainda que o utopista tenha uma aguda percepção da sua realidade e possa ser considerado, portanto, um grande realista, é impossível que seu projeto seja realista *stricto sensu*, afinal está descrevendo uma sociedade inexistente. É também natural que a utopia não tenha critérios objetivos, já que atesta o triunfo da individualidade humana, porém ainda assim o utopista faz uma proposta que pretende ser aplicável à sociedade inteira. O Renascimento estava distante da pós-modernidade fluida que relativiza os valores (BAUMAN, 2001). Na mentalidade renascentista era possível conceber valores universais. A utopia faz isso. Esse é um outro fator que leva à sua rejeição pelos defensores do pensamento pós-moderno.

“A Utopia se oferece ao olhar como obra puramente humana, constituída racionalmente, como uma transformação da natureza por meio da cultura”³¹ (BACZKO, 2005, p. 67). Esses foram princípios que afloraram no Renascimento, a razão transformadora da natureza, acreditando ser possível melhorar a situação do homem. O pensamento racional seria o motor dessa transformação, dando origem a diversas criações em vários campos do conhecimento.

Baczko (2005, p. 67) insiste que “esta representação construída racionalmente constitui uma alternativa, desde logo fictícia, mas alternativa apesar de tudo, para as sociedades que se subtraem a essa legitimidade”³². Chamar a utopia de “alternativa fictícia” resulta em censuras por parte daqueles que a veem como projeto político, como Arrigo Colombo. No entanto qualquer alternativa à realidade é necessariamente fictícia, afinal não existe, por mais que se mostre concreta e possível de ser realizada. A aparência concreta é acima de tudo um instrumento retórico de convencimento, mas não se pode negar que qualquer projeto que procure transformar a sociedade contém uma grande carga de imaginação, afinal o que não

31 “[...] la utopia se ofrece a la mirada como obra puramente humana, construida racionalmente, como una transformación de la naturaleza por medio de la cultura”.

32 “[...] esta representación construida racionalmente constituye una alternativa, desde luego ficticia, pero alternativa apesar de todo, para las sociedades que se sustraen a esta legitimidad”.

existe – mesmo que seja ainda – só pode ser imaginado. A imaginação baseada na história e construída racionalmente não deixa de ser imaginação. Isso também atesta o triunfo da vontade e do indivíduo, da mesma forma que se vê em *Dom Quixote*. No entanto não é qualquer imaginação que deve ser levada a sério. Para Baczko o que legitima a utopia é o saber intelectual que a funda, o conhecimento racional no qual se baseia.

No entanto a relação com o pensamento racional é contraditória, como mostra Dubois (2009, p. 36):

O afastamento no espaço e no tempo, categorias fundamentais do pensamento racional, exprime um desejo de colocar o real à margem. A utopia tem lugar em qualquer lugar fora da experiência. O afastamento é o sinal de uma ruptura e de uma necessidade de proteção, de um desejo de deixar brancos que se possa povoar segundo a própria liberdade.

É uma espécie de racionalidade irracional, que lembra as ações de dom Quixote, tantas vezes lúcido, embora louco. O indivíduo exerce sua função criadora e criativa sobre o mundo. O homem, como centro da criação, submete a si a ordem existente ao invés de submeter-se a ela. Tudo isso está imerso em uma gama de paradoxos: para o utopista preciso seria preciso fugir das categorias racionais do tempo e do espaço para criar uma ordem racional e uma contraposição à experiência que se situa fora da experiência. Como já dito, uma sociedade coletiva pensada por um indivíduo. Talvez nesses paradoxos esteja a riqueza do pensamento utópico.

Em sintonia com Maquiavel, para a utopia o comportamento dos homens pode ser previsto e administrado, pode ser submetido à razão. A diferença está em que o objetivo de Maquiavel é diretamente a realidade, a política considerada como uma prática humana concreta. Isso não significa que a utopia esteja desvinculada dessa realidade, mas o caminho que segue em direção a ela é diferente. Maquiavel não estuda o tipo ideal de estado, o que seria subordinar a política à moral. O que faz é apresentar o mundo como ele é, ensinar como jogar o jogo de forma a vencê-lo. Não significa que aprova esse mundo. Nesse sentido *O Príncipe* e a *Utopia* são dois lados da mesma moeda, um mostrando como é o mundo e a outra insistindo em como ele pode ser. Os mais otimistas podem enxergar em Maquiavel o caminho para a realização da utopia, pois detendo o poder seria possível por em prática o projeto utópico.

Para Carlo Curcio (2004, p. 170) a “fé na razão [renascentista incluía] uma larga dose de otimismo”. Ora, isso é necessário para promover uma transformação positiva na sociedade, considerando que essa seja planejada racionalmente e não obra do acaso. Ninguém que pense ser impossível a mudança para melhor gastará suas energias criativas para desenvolver tal objetivo. Dessa forma o utopista pode ser visto como otimista, o que não significa ser ingênuo ou incapaz de perceber seu momento histórico, mas alguém que, mesmo conhecendo as mazelas de sua sociedade, vislumbra outras possibilidades, melhores do que a realidade atroz que

conhece. O intelectual não precisa ser pessimista, nem flertar com o niilismo. Basta lembrar que *otimista* tem a mesma raiz de *ótimo*, o que remete diretamente à *De optimo republicae statu*. O utopista não crê que a sociedade caminhará naturalmente para seu estado ótimo, nem que o caminho para isso será fácil – isso sim seria ingênuo. Ao contrário, entende que para trilhar esse caminho é preciso submeter a sociedade à razão e à lógica, percebidas através da observação da natureza, transformado-as em ordenamentos práticos, em normas de conduta universalmente aplicáveis.

“A utopia – como o utopismo – supõe a vontade de construir frente à realidade existente, um mundo outro e uma história alternativa” (TROUSSON, 2005, p. 128). Ela se baseia em um descontentamento com o que se vê, em um sentimento de que o mundo não é o que pode ser. É esse sentimento, esse mal estar tão presente tanto nos debates intelectuais como nas mesas dos botecos, que faz ressurgir a importância do estudo das utopias para que possamos “conceber um lugar vazio de onde olhamos para nós mesmos” (FALCON, 2005, p. 17), para que haja esperança e otimismo, não ingenuidade, mas com o desejo e o esforço humanos para construir um mundo melhor, nem o paraíso terrestre nem o céu, apenas um mundo que não esteja tão distante da justiça.

Referências

- ABENSOUR, Miguel. *O novo espírito utópico*. (Org. Urias Arantes). Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- AGUIAR, Flávio Wolf de; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; VASCONCELOS, Sandra Gardini. *Gêneros de fronteira: cruzamentos entre o histórico e o literário*. São Paulo: Xamã, 1997.
- BACZKO, Bronislaw. *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Tradução Pablo Betesch. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Editorial. *Revista Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 2. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~berriel/numeros.htm>>. Acesso em: 06 dez. 2012.
- BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006. 3v.
- CAMPANELLA, Tommaso. *A cidade do sol*. Tradução de Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães, 1953.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edição e notas de Francisco Rico. [Ed. de IV Centenario de la Real Academia Española e de la Asociación de Academias de la Lengua Española]. Madrid: Alfaguara, 2005.

COLOMBO, Arrigo. Formas da utopia: as muitas formas e a tensão única em direção à sociedade de justiça. *Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 3, p. 55-67, 2006.

CURCIO, Carlo. Formação e caráter da utopia italiana no Renascimento. *Revista Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 1, p. 167-180, 2004.

DUBOIS, Claude-Gilbert. *Problemas da Utopia*. Tradução: Ana Cláudia Romano Ribeiro. Campinas: UNICAMP – IEL – Setor de Publicações, 2009.

DUSSEL, Enrique. *1492 – El encubrimiento del outro*. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural, 1994.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Tradução: Almir Matos. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1962.

ERASMO. *O Elogio da Loucura*. Tradução de Maria Ermantina Gomes Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FALCON, Francisco Calazans. Utopia e Modernidade. *Revista Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 2, p. 161-184, 2005.

FIRPO, Luigi. Para uma definição de “Utopia”. *Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 2, p. 227-237, 2005.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1992.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto*. Ensaio sobre a representação do outro. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.

LESTRINGANT, Frank. O impacto das descobertas geográficas na concepção política e social da utopia. *Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 3, p. 155-175, 2006.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Tradução: Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MANUEL, Frank E.; MANUEL, Fritzie P. *Utopian thought in the Western World*. Cambridge: The Belknap Press, 1979.

MAQUIAVELLI, Nicoló di Bernardo dei. *O Príncipe*. Tradução de Antonio Caruccio-Caporale. Porto Alegre: LP&M, 2001.

MARCOS, Subcomandante. Na clareira da revolução: depoimento. [9 de maio, 1999] São Paulo: *Folha de São Paulo*. Entrevista concedida a Manuel Vázquez Montalbán. In: BUENROSTRO, Alejandro; OLIVEIRA, Arellano; Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Chiapas: construindo a esperança*. 2002, p. 39-45.

MINERVA, Nadia. De uma definição a outra: sobre alguns prefaciadores franceses de *Utopia* de Thomas Morus. *Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 1, p. 55-63, 2004.

MORE, Thomas. *Utopia*. Organizada por George M. Logan e Robert M. Adams. Tradução Jefferson Luiz Camargo e Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ORWELL, George. *1984*. Tradução de Alexandre Hubner, Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

QUARTA, Cosimo. Utopia: gênese de uma palavra chave. *Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 3, p. 35-53, 2006.

RIBEIRO, Ana Claudia Romano. *Sou do país superior: utopia e alegoria na libertina Terra Austral conhecida (1676), de Gabriel de Foigny: tradução e estudo*. 2010. 2 v. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000477280>>. Acesso em: 6 dez 2012.

SARGENT, Lyman Tower. What is a Utopia? *Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 2, p. 153-157, 2005.

SERRANO GASSENT, Paz. *Utopía y derecho en la conquista de América*. Madri: Fondo de Cultura Económica de España; Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

TROUSSON, Raymond. *Historia de la literatura utópica: viajes a países inexistentes*. Tradução Carlos Manzano. Barcelona: Ediciones Península, 1995.

_____. Utopia e Utopismo. *Morus – Utopia e Renascimento*. Campinas, SP, n. 2, p. 123-135, 2005.

WHITE, Hayden V. *Meta-História*. São Paulo: EDUSP, 2008.

Recebido em 15 de novembro de 2012.

GERALDO WITZE JUNIOR

Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor dos departamentos de História e Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Jussara). Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço eletrônico: woitze@gmail.com.

Policarpo Quaresma e o triste fim da utopia nacionalista romântica

Policarpo Quaresma and the sad end of romantic nationalist utopia

Izabel Cristina Cavalcanti da Cruz *, *Fausto Calaça***

*Universidade Federal de Mato Grosso, ** Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo: Os anos que se seguiram à Revolução Francesa foram marcados por um grande entusiasmo nacionalista que não se manteve restrito à Europa, mas ultrapassou os limites do continente europeu, aportando nos territórios do Novo Mundo que, tocado pelo sopro dos ideais revolucionários, também engendrou os seus próprios ideais nacionalistas. No Brasil, o ideal romântico-nacionalista manifestou-se na exaltação da natureza brasileira, no retorno ao passado histórico e na criação do herói nacional – o índio – eleito aqui como o representante do cavaleiro medieval. No afã de construir um nacionalismo pujante, os escritores românticos inventam um passado com base nas tradições milenares do povo europeu adequando-as, de modo idealista, aos interesses emergentes instaurados pelo evento da Independência. A problematização da utopia nacionalista romântica emerge com o cientificismo já disseminado, no Brasil, a partir da década de 1870 e adquire destaque no alvorecer do século XX, por obra do movimento Pré-Modernista. Entre os intelectuais que buscaram desmascarar o logro romântico destaca-se Lima Barreto. É por meio do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* que se conhecerá o melhor desempenho limiano no que toca à elucidação dos problemas advindos do idealismo construído pelo projeto romântico.

Palavras-chave: Romantismo. Nacionalismo. Pré-Modernismo. Policarpo Quaresma. Lima Barreto.

Abstract: The years that followed the French Revolution were marked by great nationalist enthusiasm which was a feeling restricted not only to Europe, but also a feeling that crossed the boundaries of the European continent, anchoring to the New World, once touched by the revolutionary ideals, also engendered its own nationalist ideals. In Brazil, the romantic-nationalist ideal was expressed by means of Brazilian nature exaltation, in a return to its historical past and in the creation of a national hero – the Indian – a character here elected as a representative of the medieval knight. In order to develop a powerful nationalism, the romantic writers made up a past based on the tradition of ancient European people adapting those traditions, in an idealistic manner, to the emerging interests initiated by the Independence event. The problematization of romantic nationalist utopia emerges with scientism already widespread in Brazil from the 1870s and gained prominence in the dawn of the twentieth century, through the work of the Pre-Modernist movement. Among the intellectuals which tried to unmask the romantic deception, Lima Barreto is highlighted. By means of the novel *Triste Fim de Policarpo Quaresma* it's possible to get to know the best *limiano* performance, when it comes to the elucidation of problems which arose in the idealism developed by the romantic project.

Keywords: Romanticism. Nationalism. Pre-Modernism. Policarpo Quaresma. Lima Barreto.

1 Primórdios da ideia de nação e a literatura romântica

Ao longo da Idade Média, a população que habitava os limites territoriais ainda era composta por pessoas e grupos sociais bastante diferenciados em termos de origens, língua falada, hábitos culturais etc. Nesse momento, as pessoas eram apenas os habitantes de um estado soberano que assegurava a ordem com o apoio da Igreja Católica que, por sua vez, perpetrava a manutenção dessa ordem pelo estímulo da fé dos crentes, fator que garantia uma unidade religiosa entre os membros da comunidade.

Porém, o tempo, em seu imperioso processo de transformação impõe renovações como aquelas advindas de movimentos como a Reforma Luterana, que lançou novas luzes sobre os dogmas da Igreja ao indicar a livre interpretação da “palavra”. Assim, novos valores se interpõem entre crentes e os dogmas católicos, o que enfraquece o poder que a Igreja exercia, até então, sobre a comunidade. A partir do advento da Reforma a Igreja Católica percebe sua vulnerabilidade e a primazia do clero cede espaço para o fortalecimento dos reis que, em curto prazo passarão a dominar e definir o cenário europeu de modo absoluto.

A Igreja Católica, garantidora da unidade religiosa, enfraquece, portanto, com a Reforma, o seu controle sobre a comunidade. A primazia da fé vai sendo desfeita e, em seu lugar, emerge a razão como legitimadora do saber, tendo como ponto central a ciência, nova fonte de apoio para a vida política, econômica e social.

De acordo com Lúcia Lippi Oliveira (1990), o advento dos Estados Nacionais e seu aparelho centralizador inaugura um processo de identificação entre o povo e o rei que, no limite, contribui para que a lealdade ao rei se relacione intimamente com a lealdade à nação. O Absolutismo, como foi chamado o período em que os reis consideravam-se representantes de Deus, inaugura uma nova forma de governo na qual se destaca a figura do monarca soberano.

No século XVIII, porém, nasce a ideia de “nação” como fruto dos ideais propagados pela Revolução Francesa que, ao inaugurar os direitos de cidadania, transforma súditos em cidadãos, reformulando, definitivamente, as relações entre governantes e governados. É nesse momento que as poderosas dinastias dos reis, enfraquecidas cedem lugar a uma nova sociedade (complexa e um tanto contraditória), na qual burgueses enriquecidos e aristocratas empobrecidos se integram para compor um novo governo onde, segundo Oliveira (1990), “povo e nação passam a ser pensados como entidades identificáveis e a questão democrática se introduz na questão nacional” (p. 44).

De acordo com Oliveira (1990), o termo “nação” pode ser definido como unidade simbólica capaz de unificar, de fornecer sentimentos de pertencimento, de permitir a identidade coletiva de uma população. Assim, a partir do advento da Revolução Francesa, o termo “nação” passou a ser empregado enquanto sinônimo de “povo”, agora irmanado pelos direitos garantidos pela Constituição recém-promulgada e, portanto, cômico de um sentimento de pertencimento a uma, então,

jovem nação. Logo, percebe-se que a ideia preconizada pelo advento da Nação funcionou como um poderoso artifício para o domínio da massa popular e como um valioso estimulador do senso de pertencimento de uma comunidade que, doravante, passou a reconhecer uma origem histórica e cultural comuns.

Desse modo, podemos perceber que a formação dos Estados Nacionais, seguida da eclosão da Revolução Francesa, promoveu importantes e profundas transformações no modo de organização do mundo moderno, pois, a partir desse momento:

As nacionalidades ocupam o lugar da fé na construção da identidade. A identidade nacional se confunde com o Estado que, num primeiro momento, se confunde com a pessoa do rei e, depois com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa. (OLIVEIRA, 1990, p. 44).

Cunha-se, nesse tempo, em terras europeias, o sentimento de nação. É o fim de uma era na qual o poder emanava de um monarca – legítimo representante do poder divino – e o início de um tempo em que se fortalecerão os vínculos entre os indivíduos que agora se reconhecem no âmbito dos mesmos anseios e, acima de tudo, se igualam em torno de um interesse comum em busca do bem estar e da prosperidade. De acordo com Oliveira (1990), a nação é artefato cultural criado no fim do século XVIII que buscará um crescente fortalecimento das nacionalidades por meio de símbolos que viessem a garantir sua unidade e identificação.

Os anos que se seguiram à Revolução Francesa foram marcados por um grande entusiasmo nacionalista que não se manteve restrito à Europa, mas ultrapassou os limites do continente europeu, aportando nos territórios do Novo Mundo que, tocado pelo sopro dos ideais revolucionários, também engendrou os seus próprios ideais nacionalistas. Ainda que a formação dos Estados Nacionais em terras sul americanas tenha ocorrido de forma muito diferente da construção das nacionalidades europeias, é fato que a questão nacional na Idade Moderna passa a ocupar definitivamente o centro das preocupações das elites governamentais. Como afirma Oliveira (1990, p. 50), “a consciência da questão nacional foi sempre expressa por grupos de elite, por lideranças intelectuais que assumem a aventura de pensar em termos nacionais”.

De acordo com Carlos Lessa (2008, p. 237), sobretudo no que concerne à América Hispânica, “o Novo Mundo fornece ao observador uma variedade de nacionalismos e especificidades nacionais cuja trajetória repele generalizações”. Tal afirmação encontra justificativa na formação “demorada e marcada por retrocessos” que definiu os traços gerais dos Estados Nacionais hispano-americanos. Ao tratar do mesmo tema, Lúcia Lippi Oliveira informa que as dissidências internas, oriundas do domínio despótico da Espanha e ocorridas ao longo de séculos, foram seguidas de “uma exclusão irracional dos nascidos na América” (OLIVEIRA, 1990, p. 50) e determinaram os tortuosos caminhos no processo de formação das nacionalidades hispano-americanas e, ainda que esses mesmos percalços possam ter funcionado

como uma alavanca a impulsionar o surgimento de uma consciência nacional, é fato que a construção da Nação pelos países de matriz espanhola ocorreu de forma fragmentada e, muitas vezes, sem que se poupasse o derramamento de sangue.

A trajetória de formação da nacionalidade brasileira ocorre de forma muito diferente daquela que se deu na América espanhola, pois, enquanto nesta a formação das nacionalidades originou-se de uma grande tensão entre a elite colonial e a elite que residia na metrópole espanhola, aqui, pelas terras tupiniquins, a formação de nossa identidade se deu de forma lenta e branda, o que, porém, não resultou na construção de uma nação autônoma e cônica de seus valores potenciais, pois “[...] o Estado Nacional é quem condensa, explicita e formata a nacionalidade brasileira, não sendo, nesse articular, uma originalidade. O traço específico é não tratar do povo.” (LESSA, 2008, p. 238).

Desde os primórdios da colonização brasileira por Portugal, percebe-se a primazia de uma elite intelectual que visava à busca de uma consciência nacional que integrasse aspectos próprios da cultura lusitana – europeia e Iluminista – com os traços oriundos do Brasil que, na época, já demonstrava um caráter próprio e original. Tal panorama fica ainda mais patente com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, que promove a promissora colônia sul-americana à sede do Império Português, reafirmando os laços que unem Portugal ao Brasil. As transformações promovidas pela vinda da Família Real “seduzem” a elite brasileira, que passa a beneficiar-se das melhorias urbanas, econômicas e culturais orquestradas na colônia (Rio de Janeiro) elevada, agora, à condição de capital do Reino de Portugal.

De acordo com Lessa (2008, p. 243), o brasileiro “pacífico e bom vizinho” não via o português como inimigo e, por isso, não se sentia ameaçado pela presença imperial, pois estava cônico de sua condição de colonizado e, portanto, era pouco afeito a possíveis laivos de nacionalismo inflamado. Logo, aceita com um sorriso de benevolência, a presença dos colonizadores europeus. Afinal, nesse momento, a mestiçagem característica do brasileiro ainda não era percebida como um fator genuíno, inquestionável e concreto de que a matriz europeia esmaecia, pouco a pouco, frente à força da miscigenação singular que constituía a população brasileira, já no alvorecer do século XIX.

Sobre esse tema, o autor acrescenta:

Nesse processo de desenvolvimento urbano, surge uma elite atualizada em consumir e fascinada pelo luxo importado. Como contraponto, surge um povo pobre urbano livre que opera parte dos serviços logísticos e comerciais. As famílias poderosas multiplicam os escravos urbanos domésticos, que convivem em simbiose com esse povo pobre. Complexas relações de clientela e proteção se desenvolvem nesse ambiente urbano. É, definitivamente encerrada, a sangria de ouro pela fiscalidade lusa. São preservados, além da escravidão, o regime de sesmaria para a propriedade da terra e a ligação Igreja-Estado. O catolicismo permanece religião oficial. A máquina da Igreja,

como projeção do Estado, servirá de base, posteriormente, para a transmutação fundiária da terra em registro patrimonial negociável. Em resumo: a Coroa transferida, sedimentada e mais robusta, “recicla” as antigas elites, as incorpora à corte e afasta o risco da ruptura republicana. (LESSA, 2008, p. 242).

A Independência do Brasil e a consequente formação do Estado Nacional Brasileiro ocorrem sem guerras ou revoluções populares. Lessa (2008 p. 242) afirma que “não houve, no Brasil, rancor contra a metrópole lusitana”. Contrária aos fatos que conformaram a formação das nações hispano-americanas fez-se regra, no Brasil independente, manter a elite colonial nos cargos públicos: “[...] o Brasil independente surgiu sem conflitos e – salvo umas insignificantes manifestações – sem tensão com os portugueses. Foi o ‘parto sem dor’ de um Estado Nacional” (LESSA, 2008, p. 242). Assim, é nítido que a formação da nacionalidade brasileira arquitetou-se pela hábil parceria entre os governantes e a elite brasileira que, descomprometida com a fundação de uma nação autônoma e consciente, anula a participação popular do processo de construção do país:

Aqui, desde o início, as elites coloniais optaram por fidelidade ao governante bragantino. Não prosperou nenhum sistema alternativo de fé ou explicação do mundo. Para a minúscula elite de riqueza e poder, tudo permaneceu o mesmo [...] Na construção nacional, o tema do povo com plenitude cidadã foi desconhecido (LESSA, 2008, p. 242-243).

Em 1822, dá-se o advento da proclamação da Independência do Brasil, fato que, no entanto, não propiciou a rotação da fiel, rica e poderosa elite. Porém, plantadas as sementes do civismo, flagrou-se, nas terras recém libertas, a existência de uma elite intelectual ávida por “construir” a Nação Brasileira. Era o tempo da busca incessante pela autenticidade nacional. Afinal, um país independente que pretendesse exercitar a sua autonomia, não poderia prescindir de exaltar os aspectos genuinamente nacionais. Pela primeira vez, expõe-se uma lusofobia que, se latente nas plenas regalias das quais gozavam a elite ilustrada colonial, manifesta-se, claramente, em uma parcela da intelectualidade, no cenário do brasileiro. Logo, a história nos ensina que, se por um lado, para uma parte da elite, a busca de uma identidade genuinamente nacional não se conformou como um projeto urgente e indispensável, outra parte desse grupo, comprometida e empreendedora “constituiu por outro lado, um sentimento frequente daqueles brasileiros que sonhavam com um projeto nacional que cortasse as amarras do domínio e da presença lusa no país” (OLIVEIRA, 1990, p. 52).

A geração de intelectuais brasileiros que vicejou no período imediatamente posterior à Independência política do país, almejava acompanhar as demais nações independentes, como forma de adentrar, definitivamente, no mundo moderno. Mas, para atingir tal intento seria necessário que o país se fortalecesse enquanto nação

soberana. À semelhança do que já ocorria no mundo europeu romantizado, iniciou-se, também no Brasil, uma busca pelos valores próprios à pátria recém “conquistada” e elementos típicos do ser brasileiro como a natureza exuberante e o índio foram valorizados como forma de garantir a unidade simbólica da nação brasileira. Certos de sua responsabilidade frente à demanda das questões nacionalistas, a intelectualidade do jovem país

[...] desenvolve uma profunda consciência do tempo, da história e da necessidade de formulação de um projeto nacional. Enquanto funcionários importantes da administração imperial trabalham e esperam pelo advento da nação brasileira. (OLIVEIRA, 1990, p. 53).

No que tange à Literatura, ecoa no Brasil o movimento romântico, o qual já houvera eclodido em terras europeias. De acordo com Domício Proença (1992), a escola estética denominada como Romantismo surge na Europa na segunda metade do século XVIII e se estende até a primeira metade do século XIX, pois a partir desse momento novas forças determinarão o percurso cultural do homem. Diversas foram as características do movimento romântico cujo advento determinou a derrocada da estética neoclássica fundada sob o império da razão e da verdade, porém, no que tange às questões nacionais, Proença destaca:

Entre outros traços, há, agora, a intensificação do sentimento de nacionalidade; disputa-se o gosto pelas tradições locais, pela poesia popular, pela história e pela literatura da Idade Média. O homem do novo tempo diz não aos modelos clássicos, até então norteadores da visão do mundo e das concepções da arte que se caracterizou, sobretudo em seu momento inicial, pela busca dos valores constitutivos da nacionalidade brasileira. (PROENÇA, 1992, p. 214).

Assim como ocorreu em terras europeias, no Brasil, o ideal romântico também cultivou o nacionalismo, manifestando-o na exaltação da natureza brasileira, no retorno ao passado histórico e na criação do herói nacional – o índio – eleito aqui como o representante do cavaleiro medieval. O Romantismo, em terras brasileiras, não ficou restrito ao campo das artes, apresentando um caráter político que se revelou na grandiosa missão de construir literariamente a pátria brasileira:

O movimento romântico busca a peculiaridade brasileira e mantém um senso profundo de realidade e do momento que o país atravessa logo após a independência. A valorização do indivíduo singular, do espírito do povo, do solo nativo se compõem para organizar a singularidade de cada povo, em

oposição ao universalismo referente à evolução geral do gênero humano. (OLIVEIRA, 1990, p. 54).

É, ainda, Lúcia Lippi Oliveira que observa a importância que o movimento romântico confere à tradição em sua busca pelo que é singular em cada cultura ao afirmar:

[...] cada povo deve conhecer e preservar o que lhe é próprio em oposição a um código universal e válido para todos os homens. Neste sentido, os românticos representam a mais alta consciência da nacionalidade. (OLIVEIRA, 1990, p.54).

O ideal patriota posto na determinação em resgatar os valores nacionais e construir um ideário simbólico para, assim, fortalecer a nação brasileira, contou, no campo literário, com um aliado de peso: o escritor José de Alencar.

José de Alencar produziu uma vasta obra entre 1856 e 1857. Com sua obra ambiciosa, no que concerne ao projeto de construção de um ideal nacional, o autor se encarregou de, no plano literário, forjar e fortalecer uma identidade brasileira. A questão nacional era a maior preocupação dos intelectuais do período que, em face da independência do país, visavam adequar suas narrativas às necessidades exigidas para a prosperidade do nacionalismo que deveria nascer e se fortalecer continuamente na população do jovem país e, portanto, precisava ser estimulado. Adepto que era da estética romântica, cujas raízes estavam profundamente fincadas na Europa, Alencar, à semelhança do que ocorria com os românticos europeus, também objetivou resgatar a origem da nacionalidade brasileira, voltando-se, para tanto, para o passado, em busca de elementos que pudessem simbolizar a grandiosidade do projeto nacional, como nos revela Oliveira (1990):

Se o Romantismo, histórico no caso europeu, recuperou o passado histórico representado pelo medieval, pelo gótico, para a construção do ideário simbólico da nação, no Brasil a construção é mais complicada, já que não houve uma Idade Média, a ser recuperada. Isto levou autores como José de Alencar, a construir uma Idade Média imaginária. (OLIVEIRA, 1990, p. 54-55).

Tal característica é levada ao extremo pelo escritor romântico José de Alencar em *O Guarani*, obra considerada como uma grande epopeia da formação da nossa nacionalidade. Renato Ortiz (1988) debruça-se sobre a idealizada aventura do igualmente idealizado índio Peri nos remotos tempos da história brasileira e afirma que “todo o romance se passa, portanto, fora da realidade, nos tempos imemoriais, e num espaço que reproduz a civilização e a natureza, quando se dá a origem da nação brasileira” (ORTIZ, 1988, p. 262).

Renato Ortiz (1988) chama a atenção para a diferença que separa a construção da nacionalidade na Europa e no Brasil, pois enquanto aquela possuía um passado histórico sedimentado na Idade Média e, logo, capaz de alimentar o ideário romântico, este, concretizado na pessoa de Alencar, recorre à imaginação para falar do medievo, haja vista que o Brasil não viveu os tempos medievais. Assim, ao abordar o romance *O Guarani* na perspectiva da fundação da nacionalidade, Ortiz afirma que “a construção da identidade nacional é neste sentido puramente simbólica, e deve se voltar para o futuro, isto é para o que se pretende criar, e não tanto para o que efetivamente ocorreu” (ORTIZ, 1990, p. 261-262).

Antonio Candido, ao nos apresentar a obra alencariana, observa:

O Guarani (1857), cuja ação decorre no século XVI e é o mais popular dos seus livros, tem essas duas coisas, além de facilitar pelo próprio enredo a escrita poética e empolada que marcou o Romantismo. Amor, bravura, perfídia se combinam nele para dar ao leitor o espetáculo de um Brasil plasticamente belo, enobrecido pelas qualidades ideais do epônimo indígena. Parecia uma demonstração da capacidade de produzir narrativas tão atraentes quanto as que as traduções de Walter Scott e Alexandre Dumas proporcionavam, inclusive pelo afastamento no tempo e pelo sentimento de exotismo que o homem da cidade experimentava em face das descrições de florestas e grandes rios, sem falar da história de feitos de um passado que poderia parecer tão fascinante quanto o europeu. (CANDIDO, 2002, p. 65-66).

O pensamento de diversos estudiosos que analisaram a obra de José de Alencar nos leva a compreender que a produção literária pós-independência brasileira revela o valor do esforço empreendido pela intelectualidade brasileira atuante no século XIX em prol da construção de uma identidade nacional brasileira. Porém, como já foi observada por diferentes críticos, a tentativa romântica de construção dessa identidade acaba por delinear uma visão idealizada e, em grande parte, distorcida da realidade brasileira, na medida em que, a construção do índio – a partir do intento de elevá-lo a símbolo da nacionalidade – mais o aproximou do que o afastou do padrão europeu e logo, do colonizador. Esse descompasso foi um ponto de reflexão para a crítica.

Assim, alguns críticos do Romantismo brasileiro apontaram para um aparente desconhecimento do país pela intelectualidade do Brasil oitocentista que, consubstanciada ao litoral carioca, desconhecia a paisagem pintada em suas obras. Exemplificamos este tipo de crítica na seguinte reflexão de Nelson Werneck Sodré acerca do escritor José de Alencar:

[...] seu indianismo era falso e postiço, copiado de modelos estrangeiros [...] seu senso de paisagem era falso. Alencar não

conhecia a natureza brasileira e descreveu-a sem os recursos da observação, apenas fundado numa ênfase lírica que impressionou os leitores de seu tempo [...] (SODRÉ, 1965, p. 51-52).

Antonio Candido (1975) adiciona alguns ingredientes a essa discussão ao revelar que os românticos encaravam o índio como elemento básico para despertar as emoções patrióticas. Porém, Candido lembra que, em relação à figura do índio que preponderou no indianismo formal, “não há dúvida que, deformado pela imaginação, ele se prestava a receber características que a este conferiu o Romantismo” (p.20). Nos anos 1970, voltando-se para o ideário do Modernismo e sua relação com o índio brasileiro, Candido revela:

Em nossos dias o neo-indianismo dos modernos de 1922 [...] iria acentuar aspectos autênticos da vida do índio, encarando-o, não como gentil-homem embrionário, mas como primitivo, cujo interesse residia precisamente no que trouxesse de diferente, contraditório em relação à nossa cultura européia. O indianismo dos românticos preocupou-se sobremaneira em equipará-lo qualitativamente ao conquistador, realçando ou inventando aspectos do seu comportamento que pudessem fazê-lo ombrear com este – no cavalheirismo, na generosidade, na poesia. (CANDIDO, 1975, p. 20)

Ainda, em sua obra *Formação da Literatura Brasileira*, Antonio Candido (1975), acrescenta elementos que alimentam a reflexão acerca da questão indianista:

Assim como Walter Scott fascinou a imaginação da Europa com os seus castelos e cavaleiros, Alencar fixou um dos mais caros modelos da sensibilidade brasileira: o do índio ideal, elaborado por Gonçalves Dias, mas lançado por ele na própria vida cotidiana. As Iracemas, Jucis, Ubiratãs, Ubirajaras, Aracis e Peris, que todos os anos, há quase um século, vão semeando em batistérios e registros civis a “mentirada gentil” do indianismo, traduzem a vontade profunda do brasileiro de perpetuar a convenção, que dá a um país de mestiços o álibi duma raça heróica, e uma nação de história curta, a profundidade do tempo lendário (CANDIDO, 1975, p. 224).

Como podemos observar, as questões ligadas à identidade nacional e ao indianismo revelam-se controversas no cenário de um país como o Brasil que se conformou à sombra da Europa. Sobretudo, na época em que imperou a estética do Romantismo, percebe-se que foi empreendido um grande esforço pela intelectualidade rumo à busca de características genuinamente nacionais que

pudessem engendrar a nação que, agora transformada em “mãe gentil”, convidava seus filhos a ver “a liberdade, no horizonte do Brasil”. Porém, o esforço empenhado nem sempre obteve o resultado esperado: a tentativa de retratar o cerne da nação pelo romance alencariano resultou em certa artificialidade frente aos modelos europeus. O silvícola, idealizado é “criado à imagem e semelhança da comunidade feudal europeia” e “esconde, na ideologia de seu criador, uma franca apologia ao colonizador” (BOSI, 1986, p. 179).

Os caminhos referentes à questão da nacionalidade brasileira são tortuosos. No afã de construir um nacionalismo pujante, os escritores românticos buscam, à semelhança do que se operava no Romantismo europeu, recuperar o passado – momento original no processo de formação da identidade nacional. Nesse contexto, “aparecia o índio como símbolo privilegiado, que encarnava o país no que este possuía de mais autêntico, podendo assim receber por transferência as expansões mais nobres da alma” (CANDIDO, 2002, p. 88).

Sob esse aspecto, faz-se necessário refletir acerca da importância do fortalecimento do nacionalismo para o país que se tornara independente após um passado de dominação pela Metrópole. Assim, impõe-se sobre as diversas contendas que ora elevaram, ora denegriram os ideais indianistas a presença, no cenário nacional de heróis como Peri a vicejar “como resposta ao desejo ideal de heroísmo e pureza a que se apegava, a fim de acreditar em si mesma, uma sociedade mal ajustada, em presa a lutas recentes de crescimento político” (CANDIDO, 1975, p. 223).

2 Lima Barreto: crítico do nacionalismo forjado

A insurreição literária contra o ideário artificial da Pátria tem início em 1870, pela ação do grupo de intelectuais denominado como “geração modernista de 1870” (SEVCENKO, 2009, p. 97). De acordo com Sevcenko, essa “geração” caracteriza-se pelo caráter de engajamento com o qual condenam o arcabouço imperial e pelo clamor com que pregam a necessidade de reformas amplas e severas para o Brasil. Será, porém, por meio da estética pré-modernista que o potencial crítico dos intelectuais se manifestará com maior ênfase em face das questões relativas à realidade social e às questões nacionalistas intrínsecas a essa realidade. O Pré-Modernismo se caracteriza como um movimento fermentador das grandes inovações que, pouco tempo depois, eclodiriam no Modernismo. É, pois, considerado pré-modernista “tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural” (BOSI, 1986, p. 345).

Algumas personalidades literárias destacam-se no período denominado com Pré-Modernismo. Escritores como Graça Aranha, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato destacam-se no cenário literário ao agitar, com o vigor de suas obras, a estagnação cultural em que estava imersa, a *Belle Époque* tupiniquim. Porém, coube ao autor carioca pré-modernista Lima Barreto, com sua obra plena de provocação e rebeldia, anuviar o “sorriso da sociedade” decadente e retrógrada que imperava no

Brasil da Primeira República a missão de proceder à revisão crítica do nacionalismo idealista, o qual, arquitetado pelos escritores românticos, ainda ressoava no cenário do país, agora republicano.

Nesse aspecto, segundo Nicolau Sevcenco, o escritor carioca Lima Barreto faz parte de uma “espécie de escritores-cidadãos” que “exerciam suas funções com os olhos postos no centro da decisão e nos rumos da sociedade numa atitude pervicaz de nacionalismo intelectual” (SEVCENCO, 2009, p. 135).

Toda a obra do escritor Lima Barreto foi composta com a tinta da crítica lúcida e do sentido de justiça que o acompanhou ao longo de toda a sua vida. Em sua obra, não faltaram alusões ao modo distorcido com que a nação fora engendrada e muito menos ao cosmopolitismo em seu teor mimético e indiferente aos elementos constituintes da cultura nacional. Porém, foi com o *Triste fim de Policarpo Quaresma* que o autor carioca manifestou e esmiuçou com mais ênfase, um grave problema brasileiro: o “nacionalismo ornamental” que, construído pelos idos do movimento romântico, funcionava, ainda no século XX, como viga mestra no cenário nacional da Primeira República. Da consciência dessa situação, a obra limiana emerge como uma denúncia, sob a forma caricata do personagem Policarpo Quaresma, o engodo do projeto nacionalista criado pelos escritores românticos. Por meio desse romance se revelam as barreiras que se apresentam quando se pretende articular o conceito da identidade nacional: “o personagem do romance assume o patriotismo como uma religião, buscando a todo custo uma autenticidade para a nação brasileira” (CUTI, 2011, p. 47).

Triste fim de Policarpo Quaresma chega às livrarias cariocas no ano de 1915. O romance foi bem recebido pela mesma crítica que tempos atrás havia “trucidado” a obra de estreia de Lima Barreto: *Recordações do escrivão Isaiás Caminha* (1909). A narrativa tem como protagonista o major Policarpo Quaresma e descreve a saga desse nacionalista ufanista, durante os primeiros anos da República, que, com sua ingenuidade e boa fé, sonhava em resgatar a identidade nacional, conduzindo, assim, a pátria ao destino de país de primeiro mundo, conforme o narrador do romance nos revela:

A convicção que sempre tivera de ser o Brasil o primeiro país do mundo e o seu grande amor à pátria eram agora ativos e impeliram-no a grandes cometimentos. Ele sentia dentro de si impulsos imperiosos de agir, de obrar e de concretizar suas idéias. Eram pequenos melhoramentos, simples toques, porque em si mesma (era a sua opinião), a grande pátria do Cruzeiro só precisava de tempo para ser superior à Inglaterra. (LIMA BARRETO, 2000, p. 14-15).

Compreendemos o *Triste fim de Policarpo Quaresma* a partir de três grandes núcleos sobre os quais a obra repousa: o retrato do protagonista – momento em que o personagem inicia uma busca utópica pelos aspectos conformadores da identidade nacional; a situação da agricultura – momento em que o protagonista

investe na ideia de salvar o Brasil rural; e o levante da Armada – ápice da narrativa e do desencanto de Policarpo, que percebe as profundas feridas escondidas pela República recém-proclamada. A partir da narração das aventuras vividas pelo personagem principal, Lima Barreto aborda a questão do nacionalismo, construindo o enredo da obra sob o enfoque ufanista e crítico em uma franca alusão ao mimetismo que assimilava de modo incondicional a cultura europeia. Policarpo Quaresma é apresentado, na obra, como um homem culto, patriota forjado nas leituras de cunho romântico-nacionalistas que apontavam para a existência de um país glorioso. Atitude irônica, o personagem limiano visa a desmascarar uma farsa engendrada no seio da *Belle Époque*, que mergulhou o país em um cosmopolitismo desvairado e indiferente à originalidade nacional. A descrição do acervo da biblioteca de Policarpo ilustra a fixação do personagem pelos temas nacionais:

Havia perto de dez, com quatro prateleiras, fora as pequenas com os livros de maior tomo. Quem examinasse vagarosamente aquela grande coleção de livros havia de espantar-se ao perceber o espírito que presidia a sua reunião. Na ficção, havia unicamente autores nacionais ou tidos como tais: o Bento Teixeira, da *Prosopopéia*; o Gregório de Matos, o Basílio da Gama, o Santa Rita Durão, o *José de Alencar (todo)*, o Macedo, o Gonçalves Dias (todo), além de muitos outros. Podia-se afiançar que nem um dos autores nacionais ou nacionalizados de oitenta pra lá faltava nas estantes do major. (LIMA BARRETO, 2000, p. 4, grifos nossos).

Diante do acervo literário que o personagem possui, podemos reconhecer a origem do desmedido patriotismo que domina Policarpo Quaresma: a partir do Brasil oficial cristalizado no ideário romântico engendrado por índios europeizados e em uma natureza exuberante e promissora. Repleto desse ideário nacionalista propagado pelo Romantismo, Policarpo constrói uma imagem idealizada do país que, destituída de crítica, conduz a uma concepção da realidade brasileira, segundo o que era apresentado nas obras sob as quais se debruçava, conforme destaca o narrador do romance:

A razão tinha que ser encontrada numa disposição particular de seu espírito, no forte sentimento que guiava sua vida. Policarpo era patriota. Desde moço, aí pelos vinte anos, o amor da pátria tomou-o todo inteiro. Não fora o amor comum, palrador e vazio; fora um sentimento sério, grave e absorvente. Nada de ambições políticas ou administrativas; o que Quaresma pensou, ou melhor: o que o patriotismo o fez pensar foi num conhecimento inteiro do Brasil, levando-o a meditações sobre os seus recursos, para depois então apontar os remédios, as medidas progressivas, com pleno conhecimento de causa. (LIMA BARRETO, 2000, p. 5).

Para denunciar os desmandos dos dirigentes da República, Lima Barreto dá vida ao ingênuo Major Quaresma, um patriota ufanista que não percebe que o sentimento com o qual alimenta seus sonhos é o mesmo que dá o tom à ordem estabelecida pela mão de ferro da Primeira República brasileira. Tal ideia é defendida por Nicolau Sevckenko:

As mazelas do governo republicano, Lima Barreto não se cansa de causticá-las por toda a sua obra. Suas sátiras aparecem mais concentradas e mordentes, contudo [...] no *Triste fim de Policarpo Quaresma* [...] (SEVCENKO, 2009, p. 201).

Por meio da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Lima Barreto denuncia o nacionalismo de fachada que, inaugurado pelos românticos no século XIX e semeado com afinco pela elite intelectual e política do Brasil republicano, constrói um patriotismo artificial e exibicionista e, portanto, incapaz de fortalecer os vínculos com a pátria. Arguto analista das mazelas do país, Lima Barreto aponta, também, por meio de seu Policarpo, a fragilidade do patriotismo que vigorava então e que, quando levado a sério, transformava-se em matéria de paródia. Afinal, em um contexto comandado por padrões europeus, os ideais nacionalistas, tendiam a ser sumariamente rejeitados e até mesmo transformados em alvo de chacota e escarninho, como ocorre com o Major Quaresma.

Policarpo respeita o mito nacionalista e acredita que é possível construir um país autônomo e consciente:

Assim, depois de trinta anos de meditação patriótica, era um nacionalista exaltado que se julgava em condições de propor e lutar por reformas radicais no país. Já era então um estudioso que procurava na fonte as nossas autênticas tradições folclóricas, e tomando como regra de conduta os costumes do tupinambás e valorizando as modinhas populares. Com isto, meditava grandes obrigações que visavam, segundo ele, “à emancipação de um povo”. (PRADO, 1988, p. 39).

Policarpo nutre um fervoroso e verdadeiro amor à sua pátria e, por isso, configura um projeto cultural que objetiva à valorização do que fosse genuinamente nacional como, por exemplo, a adoção da língua tupi como idioma oficial do país. Para tanto, envia na forma de um documento ao Congresso Nacional um pedido ingênuo e bem intencionado, despercebido de que tal ato de civismo exacerbado determinaria o início de sua derrocada, repercutindo como uma loucura irreversível. No citado documento, expõe seu bem intencionado projeto:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se vêem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma – usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro [...] Seguro de que a sabedoria dos legisladores saberá encontrar meios para realizar semelhante medida, e cômulo de que a Câmara e o Senado pesarão o seu alcance e utilidade. (LIMA BARRETO, 2000, p. 41).

A desastrosa proposta de adoção da língua tupi, como era de se esperar, não foi bem recebida, contrariamente às expectativas de Policarpo, a recepção do público ocorreu em forma de troça e escárnio e da previsível suspensão de suas funções públicas. Assim, desacreditado e humilhado, parte para o campo e, em seu sítio “Sossego”, inicia uma epopeia rumo à reforma agrária:

Planejou a sua vida agrícola com a exatidão e meticulosidade que punha em todos os seus projetos. Encarou-a por todas as faces, pesou as vantagens e ônus; e muito contente ficou em vê-la monetariamente atraente, não por ambição de fazer fortuna, mas por haver nisso mais uma demonstração das excelências do Brasil. (LIMA BARRETO, 2000, p. 68-69).

Começa, nesse ponto, a trajetória de um patriota agricultor que, impulsionado pelo senso ufanista, vê nas terras brasileiras “os terrenos mais férteis do mundo” (LIMA BARRETO, 2000, p. 68). Major Quaresma investe em projetos agrícolas. No entanto, a real situação da agricultura brasileira o desanima: os altos impostos, as perseguições políticas e um ataque fulminante de saúvas põem fim à quimera de reformular o país, investindo em seu potencial agrícola. Descobre, repentinamente que, em nossa terra, nem sempre “em se plantando, tudo dá”. Toda essa frustração advinda da ideia errônea de que “o que era principal à grandeza da pátria estremecida, era uma forte base agrícola, um culto pelo seu solo ubérrimo” (LIMA BARRETO, 2000, p. 69-70), seguida da visível impossibilidade de realizar uma revolução agrária, levou o Major a desencantar-se das terras do Sítio do Sossego, onde havia se instalado para iniciar seu projeto reformador do Brasil, cuja base, acreditava estar no potencial contido nas terras brasileiras.

Em seguida, ocorre a eclosão da Revolução da Armada. Policarpo decide apoiar o Marechal Floriano Peixoto. Incorporado a uma guarnição militar, passa a

defender os ideais pátrios com seu ímpeto característico, porém, já a faceta despótica e tirana do Marechal de Ferro, revelam-se a Quaresma. O revolucionário autêntico construído pelos sonhos visionários do ingênuo Major surge, agora, em sua real aparência, como podemos observar pela descrição do modelo governamental adotado pelo presidente e apontado por Quaresma:

A sua concepção de governo não era o despotismo, nem a democracia, nem a aristocracia; era a de uma tirania doméstica. O bebê portou-se mal, castiga-se. Levada a cousa ao grande, o portar-se mal era fazer-lhe oposição, ter opiniões contrárias às suas e o castigo não eram mais palmadas, sim, porém, prisão e morte. (LIMA BARRETO, 2000, p. 137).

E, cada vez mais descrente da pátria que sonhara, Policarpo nos revela:

Esta vida é absurda e ilógica; eu já tenho medo de viver. Tenho [...] medo, porque não sabemos para onde vamos, o que faremos amanhã, de que maneira havemos de nos contradizer de sol para sol [...] Além do que, penso que todo este meu sacrifício tem sido inútil. Tudo o que nele pus de pensamento não foi atingido; e o sangue que derramei, e o sofrimento que vou sofrer toda a vida foram empregados, foram gastos, foram estragados, foram vilipendiados e desmoralizados em prol de uma tolice política qualquer [...] Ninguém compreende o que quero, ninguém deseja penetrar e sentir; passo por doido, tolo, maníaco e a vida se vai fazendo inexoravelmente com a sua brutalidade e fealdade. (LIMA BARRETO, 2000, p. 178-179).

3 Policarpo Quaresma e a nação brasileira

O escritor carioca Lima Barreto produz uma obra, cujo tom crítico incita à revisão dos mitos que conformaram, ao longo do século XIX, a nação brasileira. De acordo com Silviano Santiago (1982, p.163), “entre os romances de Lima Barreto, *Triste fim de Policarpo Quaresma* é o que oferece a melhor composição ficcional. Tudo nele conspira para o sucesso que merecidamente vem colhendo desde 1911”. Acrescentamos que é por meio do major Policarpo Quaresma que conhecemos o melhor desempenho limiano, no que toca à expressão dos problemas advindos do idealismo construído pelo projeto romântico. Em nome de um amor descomedido pela pátria, o herói, empreende uma caminhada em busca do fortalecimento dos símbolos nacionais que vai culminar com a sua participação na Revolta da Armada. Porém, nos revela Lima Barreto, terminada a Revolta, Policarpo é classificado como carcereiro do presídio da Ilha das Cobras. Nesse ambiente, onde imperam o arbítrio e os desmandos do governo repressor, instaurados no primeiro período republicano, o

major Policarpo, assiste “ao sinistro alicerçar do regime” (LIMA BARRETO, 2000, p. 186). É nesse momento que reconhece, definitivamente, o modo ditatorial como são direcionadas as ações governamentais e, em seu estertor, o patriota justo e – de certa forma, romanticamente – comprometido com os valores nacionais, denuncia as atrocidades que testemunha na prisão. Este seu derradeiro ato, leva-o à condenação e, posteriormente, à morte.

As últimas reflexões de Policarpo Quaresma, momentos antes de sua execução, revelam a profunda decepção de um patriota que, perdido nos devaneios de sua ingenuidade, não foi capaz de proceder a uma visão crítica do ufanismo imperante no país que, falso, sempre promoveu a exaltação de uma pátria esvaziada de projetos. É o triste fim de um patriota que ofereceu sua vida a uma nação de papel:

A pátria que quisera ter era um mito; era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete. [...] E, bem pensando, mesmo na sua pureza, o que vinha a ser a Pátria? Não teria levado toda a sua vida norteado por uma ilusão, por uma ideia a menos, sem base, sem apoio, por um Deus ou uma deusa cujo império se esvaía? (LIMA BARRETO, 2000, p. 188-189).

4 Considerações finais: Policarpo Quaresma e o ressentimento no Brasil

Uma das mais importantes características do movimento romântico brasileiro foi quanto à preocupação com a formação da identidade nacional. Para tanto, a intelectualidade romântica elegeu elementos que, segundo sua crença, representaria de modo genuíno, a nacionalidade brasileira. Exaltados e idealizados, os índios e a exuberância da natureza brasileira se configuram como os principais monumentos – símbolos erigidos pelo movimento romântico brasileiro rumo à busca e fortalecimento da nação.

O personagem Policarpo Quaresma, com seu ingênuo patriotismo, encarna o ufanismo propagado pela intelectualidade do século XIX. Porém, a fina ironia com a qual Lima Barreto delinea as ações do intrépido Major é a tônica para o desencadeamento de uma crítica acerca do nacionalismo utópico sob o qual repousa a nação brasileira.

Logo, infere-se que o romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* visa dessacralizar o ideário utópico que predomina na realidade brasileira ao denunciar a passadismo das ideias românticas e o perigo de uma nação forjada em um idealismo superficial e retrógrado. Em suma, a obra reconstrói e desconstrói o ufanismo nacionalista criado pelo ideário do Romantismo.

Em face do tema abordado na obra, referente às questões da nacionalidade, questões essas que têm sido objeto de reflexão da intelectualidade em diversos

momentos da história brasileira, intuímos que o personagem Policarpo Quaresma se constitui como uma expressão estética do ressentimento latente nos indivíduos que compõem a sociedade brasileira do início do século XX. A origem desse ressentimento estaria situada nesse período da história brasileira, pois, nesse momento, o cosmopolitismo que dominava o cenário nacional, sobretudo, na capital do Brasil, traduzia a alienação do brasileiro aos valores propugnados pelo mundo europeu desenvolvido. Assim, de acordo com Maria Rita Kehl:

[...] a alienação ao desejo do Outro – no nosso caso, representado pelo estrangeiro do mundo “desenvolvido” – faz com que não nos apoderemos da história como sujeitos. Não passamos nada a limpo, não elaboramos nossos traumas nem valorizamos nossas conquistas. Por essa mesma razão estamos sempre em dívida para com uma identidade perdida. (KEHL, 2004, p. 237).

Policarpo Quaresma é um personagem que busca soluções diversas para o Brasil. O fracasso dos seus projetos, a sua desilusão e o seu triste fim – a prisão, a condenação e o fuzilamento – nos remetem ao “ressentimento brasileiro” (KEHL, 2004): um tipo de mal-estar que se atualiza a cada nova leitura deste romance. Logo, um mal-estar que se refere aos leitores brasileiros.

Pensamos que *Triste Fim de Policarpo Quaresma* – legitimado como um dos mais importantes romances sobre o nacionalismo brasileiro – poderia também ser lido como uma representação romanesca do ressentimento no contexto cultural e político do Pré-Modernismo. Nesta perspectiva de leitura, o protagonista, em sua trajetória de desilusões e embates em nome da causa nacional, seria um porta-voz desse sentimento tão próprio às sociedades modernas. Neste caso, um herói que luta até o seu triste fim contra um mal-estar da civilização brasileira.

Referências

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.

CANDIDO, Antonio. *O Romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2002.

_____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. Vol. 2. 5ed. Belo Horizonte:Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

CUTI, Luiz Silva. *Lima Barreto: retratos do Brasil negro*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção clínica psicanalítica/ dirigida por Flávio Carvalho Ferraz).

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 22, n. 62, Jan./Abr. 2008.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Objetivo, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Modernidade e questão nacional. *Revista Lua Nova*. São Paulo/SP, n. 20, maio/1990.

ORTIZ, Renato. O Guarani: um mito de fundação da brasilidade. *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo/SP, n. 40, março/1988.

PRADO, Antonio Arnoni. *Lima Barreto in Literatura Comentada*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

PROENÇA, Domício. *Estilos de Época na Literatura*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SANTIAGO, Silviano. *Uma ferroada no peito do pé in: Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais*. Rio de Janeiro: 1982.

SEVCENCO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A ideologia do colonialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

Recebido em 9 de novembro de 2012.

IZABEL CRISTINA CAVALCANTI DA CRUZ

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas Tereza D'Ávila-SP (1997). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso desde o ano 2000 e formadora do CEFAPRO/Cuiabá desde 2009. E-mail: izabelccruz@hotmail.com.

FAUSTO CALAÇA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e do curso de Graduação em Psicologia, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (UnB – 2010). Realiza pesquisa de Pós-doutorado no *Groupe International de Recherches Balzaciennes* (GIRB) na Université Diderot-Paris7, com bolsa da CAPES. E-mail: faustocalaca@gmail.com.

El sincretismo como retórica en *Orfeo negro* de Marcel Camus

Syncretism as rhetoric in *Black Orpheus* by Marcel Camus

Luis Roberto Vera*

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Resumen: Este artículo busca revisar la película francesa *Orfeo negro* bajo la perspectiva de una reconsideración del sincretismo afrobrasileño y cómo se lo representa a través del mito griego en el contexto de un carnaval carioca. Al mismo tiempo presenta una revisión de los presupuestos e intereses teóricos del estado de la cuestión en la estética de los medios: la definición de los conceptos binarios de imaginación/ilusión y narración/documentación, así como el marco epistemológico más amplio de la condición humana. Sólo después de haber ofrecido este contexto, el artículo despliega los recursos específicamente cinematográficos mediante los cuales Marcel Camus presenta el sincretismo en su película.

Palabras clave: *Orfeo negro*. Cine francés. Crítica de cine. Sincretismo afrobrasileño.

Abstract: This article aims to review the French film *Black Orpheus* under the perspective of a reconsideration of the AfroBrazilian syncretism and how it is portrayed through the Greek myth in the context of a Cariocan carnival. At the same time presents the review of the assumptions and theoretical interests of the *état de la question* in media aesthetics: definition of the binary concepts of imagination/ilusion and narrative/documentation, as well as the wider epistemological frame of human condition. Only after having given this context, this article unravels the ways by which Marcel Camus has displayed the specific cinematographic devices to convey syncretism in his film.

Keywords: *Black Orpheus*. French cinema. Film criticism. AfroBrazilian syncretism.

1 Introducción

En esta introducción advertimos respecto a la inscripción de nuestro artículo en el trabajo de equipo del Cuerpo Académico de Estética y Medios de la BUAP. En seguida describimos de inmediato la ficha técnica y el argumento de nuestro objeto de estudio, la película *Orfeo negro*. El trabajo propiamente analítico plantea primeramente un abordaje a los presupuestos y los intereses teóricos que guían la elaboración de este artículo —la definición de las díadas imaginación/ilusión y narración/documentación, el concepto de sincretismo, así como el marco epistemológico más amplio de la condición humana y la espectacularidad al grado cero—, para luego aterrizar los conceptos anteriores en nuestro objeto de estudio, la película *Orfeo negro*.

1.1 Advertencia

Este artículo ha tomado como punto de partida el resultado de varios años de elaboración conceptual, tal como se expresa en la obra colectiva (aún en prensa) *Fotografía, cine, juegos digitales y narratividad. Estudios sobre la sensibilidad novomediática*.¹ De manera que esta primera aproximación a *Orfeo negro* se inserta en el trabajo más amplio realizado en el Cuerpo Académico de Estética y Medios, el cual convoca aproximaciones inter y multidisciplinarias, con un resultado transdisciplinario.

2 Orfeo negro de Marcel Camus

2.1 Ficha cinematográfica

Orfeo negro (en portugués: *Orfeu negro* [aunque originalmente tenía el nombre de *Orfeu do Carnaval*]) es una película de 1959 realizada en Brasil por el director francés Marcel Camus (Chappes, 21 de abril de 1912 — París, 13 de enero de 1982). Está basada en la obra teatral *Orfeu da Conceição* de Vinicius de Moraes;²

¹ Para las abreviaturas y la bibliografía véase el final de este texto. Las cursivas en el interior de una cita son nuestras siempre que no se indique lo contrario.

² La página de internet al respecto, anota “*Orfeu da Conceição* é uma peça teatral escrita por Vinicius de Moraes em 1954, baseada no drama da mitologia grega de Orfeu e Eurídice. A trilha sonora da peça foi lançada em vinil no ano de 1956, pela Odeon, com música escrita por Antônio Carlos Jobim e letra de Vinicius. Em 1959, baseado na peça, foi lançado o filme Orfeu Negro, premiado com a Palma de Ouro, o Oscar e o Globo de Ouro. Em 1999 foi lançado o segundo filme baseado na peça, chamado de Orfeu e dirigido por Cacá Diegues com música de Caetano Veloso. [...] *Orfeu da Conceição* é uma adaptação em forma de peça musical do mito grego de Orfeu transposto à realidade das favelas cariocas. A obra marca o encontro artístico do autor Vinicius de Moraes com Antonio Carlos Jobim que musicou todo espetáculo. O espetáculo estreou no Teatro Municipal do Rio de

la cual, a su vez, es una adaptación del mito griego de Orfeo y Eurídice, situándola en el contexto de las favelas cariocas durante el carnaval. Amplias tomas fueron rodadas en el Morro da Babilônia, una favela del barrio de Leme, en Río de Janeiro. El filme fue una coproducción brasileña, francesa e italiana.

La película es famosa sobre todo por la música compuesta por Antônio Carlos Jobim y el propio Vinícius de Moraes, autores de *A felicidade* y *O Nosso Amor* que se volvieron clásicos del *bossa nova*.

Sin embargo, *Orfeo negro* también tiene música de otros autores compuesta especialmente para esta película, así, por ejemplo, *Manhã de Carnaval* (con letra de Antônio Maria (1921 — 1964) y música de Luiz Bonfá (1922 — 2001), una de las canciones brasileñas más conocidas. Una de sus primeros intérpretes fue Elizete Cardoso.³

Orfeo negro ganó en 1959 tanto la Palma de Oro del Festival de Cannes como el Óscar (Academy Award for Best Foreign Language Film), así como el Golden Globe Award for Best Foreign Film de 1960.

2.2 Argumento

La película inicia con imágenes de un relieve funerario griego en mármol, que explotan para dar paso a un grupo de bailarines negros que bailan samba en lo alto de una favela, desde la cual se puede contemplar la bahía de la entonces capital de Brasil. Cambio de lugar y al mismo tiempo: se ve arribar un paquebote a la bahía de Guanabara, con sus pasajeros también entregados al baile. Aunque no hay una imagen de su descenso, se supone (por la secuencia de la edición) que de allí descende Eurídice (Marpessa Dawn) al llegar a la capital. Sigue una escena de

Janeiro em 25 de setembro de 1956 com cenários de Oscar Niemeyer. Encenado pelo Teatro Experimental do Negro de Abdias Nascimento, foi a primeira vez que um elenco de atores negros ocupava o mais famoso teatro brasileiro.”. Vid. http://pt.wikipedia.org/wiki/Orfeu_da_Conceição.

³ También intérprete de la “*Canção do Amor*” (“Canción de amor”) en la *Floresta do Amazonas* (*La Selva Amazónica*) de Villa-Lobos, quien se basó en un poema de Dora Vasconcelos. “Está basada en el libro del argentino Guillermo Enrique Hudson *Mansiones Verdes*, publicado en 1904 que, a su vez, toma numerosos elementos de las leyendas y mitologías indígenas amazónicas de tiempos precolombinos. [...] En 1958, por encargo de la productora Metro Goldwyn Mayer, Villa-Lobos hizo una primera versión musical de esta novela, componiendo algunos temas musicales para la banda sonora de la película *Green Mansions*, también basada en el libro de Hudson, que fue dirigida por Mel Ferrer y protagonizada por su esposa Audrey Hepburn y Anthony Perkins. La película fue un fracaso comercial y muy poco de lo compuesto por el brasileño se pudo escuchar luego en pantalla, ya que la MGM decidió utilizar tan sólo una pequeña parte de lo escrito por Villa-Lobos, siendo el **polaco** Bronislaw Kaper quien adaptó y firmó finalmente la banda sonora definitiva del film. [...] Dentro de *Floresta do Amazonas* se incluyen cuatro canciones, con letra de Dora Vasconcelos, que suelen ser interpretadas de forma independiente en recitales y han sido frecuentemente adaptadas para distintos instrumentos. Se trata de «*Veleiro*», «*Cair da Tarde*», «*Canção do Amor*» y «*Melódia Sentimental*».” Vid. blog: <http://elblogdeatticus.blogspot.mx/2011/02/floresta-do-amazonas-heitor-villa-lobos.html>.

paneo con tomas de *close up* a los comerciantes y productos del mercado, antes de ser rodeada por un grupo de bailarines. De alguna manera logra escabullirse y tras atravesar una sección de grandes edificios modernos y relucientes por sus enormes ventanales, instalados sobre predios con también grandes espacios abiertos y desiertos desemboca en una avenida de la gran ciudad por donde enfila un tranvía rumbo a Babilonia. El tranvía es conducido por Orfeo (Breno Mello), quien le lanza un silbido de lobo a la bella Eurídice, pero continúa su trayecto sin detenerse. El tranvía viene repleto, sin embargo un pasajero la toma por la cintura, en una ayuda que tiene más visos de secuestro. *Close up* de Orfeo al frente de su tranvía hasta llegar al término de la línea. Neófito y desconcertada, Eurídice desciende del tranvía. Orfeo la presenta con el guardia de la estación, Hermes (Alexandro Constantino), quien le indica cómo llegar a casa de su prima Serafina. Apenas un momento después llega la novia de Orfeo, quien saluda a Hermes y éste le presenta a Eurídice.

Aunque comprometido con Mira (Lourdes de Oliveira), Orfeo es un mujeriego (por detrás de Hermes, no deja de enviarle señas a la bella Eurídice, quien sube ya por el morro). Evidentemente, el conductor no tiene mucho entusiasmo por apresurar su matrimonio. Orfeo y Mira van al juzgado civil para solicitar una licencia de matrimonio. Cuando el oficial escucha el nombre de Orfeo, por broma le pregunta a Mira si es Eurídice, lo que la molesta y a la vez la previene respecto a tal nombre. Al salir hay, quizá, una de las imágenes más espectaculares de samba que se hayan filmado: Mira, con un muy ajustado traje rojo y altísimos tacones aguja, es rodeada por un grupo de músicos de samba, a cuyo ritmo se entrega a una frenética danza (tal como las ménades que acompañaban junto con los sátiros el cortejo de Diónisos (o Dioniso).⁴ El grupo se aleja y Mira quiere ahora un anillo de compromiso. Sin embargo, aunque Orfeo acaba de recibir su salario, prefiere recuperar su guitarra del

⁴ En griego clásico hay varias grafías: Διόνυσος, Diônysos o Διώνυσος, Dionysos, en español Diónisos. Las variantes para su transcripción al español, tal como en el caso de Sócrates, provienen de que se ha preferido el vocativo en vez del nominativo, de modo que tanto Diónisos como Dioniso serían correctas. Dionisio, a veces utilizado por confusión para referirse al dios, es el nombre teofórico (es decir, “que porta el nombre del dios”): “sirviente —o seguidor— de Dioniso”. El nombre del dios es de significado incierto. Su elemento *-nysos* bien puede ser de origen no griego, pero *dio-* ha sido relacionado desde antiguo con *Zeus* (genitivo *Dios*). Para los autores griegos, Nisa era una ninfa que lo crió o la montaña en donde era atendido por varias ninfas (las nísades), que lo alimentaron y le hicieron inmortal por orden de Hermes. Vid. William Sherwood Fox, *The mythology of all races 1. Greek and Roman*. Boston: Marshall Jones, 1916, p. 217: «La palabra Dionysos es divisible en dos partes, la primera originalmente Διός (es decir Ζεύς), mientras la segunda es de significado desconocido, aunque quizá esté relacionada con el nombre del monte Nisa que aparece en la historia de Licurgo: [...] cuando Dioniso había renacido del muslo de Zeus, Hermes le confió al cuidado de las ninfas del monte Nisa, quienes le alimentaron con la comida de los dioses y le hicieron inmortal.». Los investigadores han discutido la relación de Dioniso con el «culto de las almas» y su capacidad para presidir la comunicación entre los vivos y los muertos. Vid. Xavier Riu, *Dionysism and Comedy*, Lanham: Rowman & Littlefield, 1999, capítulo 4 (“Happiness and the Dead”), pág. 105: «Dioniso preside sobre las comunicaciones con los muertos». Los iniciados lo adoraban en los misterios dionisíacos, que eran parecidos y estaban relacionados con los misterios órficos. Se decía que Orfeo había inventado los misterios de Dioniso. Vid. Apolodoro, *Biblioteca*, i.3.2: «Orfeo también inventó los misterios de Dioniso, y habiendo sido descuartizado por las ménades está enterrado en Pieria.».

montepío para disfrutar del carnaval. Mira finalmente le ofrece prestarle el dinero para que le compre su anillo.

En la escena siguiente (que se supone paralela a la anterior puesto que liga el ascenso de Eurídice con el siguiente encuentro entre ésta, Orfeo y Mira) se ve al dúo de niños, Benedito y Zeca (quienes servirán de *amorini*, a la vez de heraldos y *go between* entre los protagonistas de la película) mientras bailan, además de que Zeca toca el pandero sobre lo alto del morro, mientras el cielo por arriba y hasta el horizonte el mar sólo tiene como límite la gran bahía de Río de Janeiro. Luego Serafina (Léa García) entra en su muy humilde y aireada choza para revisar el disfraz con el que participará en la escuela de samba local. De reojo, tal como antes respondiera a la bocina del barco que llega, ahora mira amorosamente la foto de su novio marino.

Minutos después toca a su puerta Eurídice. Primero contrariada por la inesperada interrupción, pero luego enternecida por los temores de su prima, quien huye de un desconocido, que según ella la quiere matar, la acoge en su casa. Al salir de la choza se acerca Benedito y Serafina bromea con la *figa* que éste trae entre las manos, preguntándole si es para ella, pero el niño se la entrega a Eurídice. La *figa*, símbolo fálico africano, también está asociado con el caduceo de Hermes y el tirso de Diónisos y en el contexto mítico de la película tiene connotaciones tanto eróticas como premonitorias de muerte.⁵

Bajan luego las primas para conseguir víveres con el tendero local, lo que permite otro registro del entorno de la vida cotidiana en una de las tantas favelas. Excepto por la escena del Registro Civil, algunas pocas imágenes del público durante el desfile de las escuelas de samba y finalmente en las escenas de entrada y salida correspondientes al Descenso a los Infiernos, representado por el hospital de urgencias médicas, más la oficina de personas perdidas y la morgue — salvo la escena del candomblé, que es la central y corresponde a la invocación y aparición de la amada en el mito, pero en la película sólo mediante su voz y la encarnación en la vieja posesa— todos quienes aparecen en la película son negros o mulatos.

La escena siguiente anuda los dos planteamientos anteriores. Acompañados, respectivamente, por Mira y Serafina, Orfeo rencuentra a Eurídice. Y, nueva Celestina, al darse cuenta de la nueva relación, Serafina consigue embaucar a Mira bajo la argucia de que le deje admirar su anillo de compromiso, mientras Orfeo se escapa con su guitarra rumbo a su casa. Alusión al poder encantatorio sobre los animales que tenía en el mito, ésta se encuentra llena de pequeños animales: un cachorro de perro, un chivo, un gallo y una pareja de palomos. Luego de saludar a sus animales, comienza a rasguear la guitarra y así se supone que empieza a componer los primeros compases de *A felicidad*. Al poco rato se le reúnen los niños

⁵ Efectivamente, la figa es un símbolo fálico de origen africano y ampliamente utilizado en Brasil. La figa se emparenta al caduceo de Hermes y el tirso de Diónisos, ya que los tres símbolos tienen un referente egipcio original, el *ankh*. Tanto las culturas clásicas mediterráneas como las subsaharianas yoruba, bantú y nilótica abrevaron en la muy longeva cultura egipcia, conformando el gran complejo civilizatorio del Mediterráneo.

Benedito y Zeca. Eurídice regresa a casa de su prima y descubre, complacida, que Orfeo es su vecino y se renoce en la letra de su canción. Sólo que del otro lado también se escuchan los llamados de Mira, de modo que Orfeo escapa de su acoso. Los niños se quedan con la guitarra y le siguen el juego a Orfeo. Al regresar, descubre a Eurídice y en una escena de seducción irónica primero, el propio seductor se descubre cautivado ya no sólo por la belleza de Eurídice sino por su candor. La escena es interrumpida por los niños que vienen a advertir del regreso de Mira, quien ya está vestida para el ensayo general de lo que consistirá el desfile del carnaval.

En la escena siguiente, aprovechando el baile colectivo, Camus de nuevo despliega un paneo que muestra la inmersión del grupo gracias al poder del ritmo musical que alcanza niveles paroxísticos. Pero, al mismo tiempo, entrelaza los primeros acercamientos físicos de Orfeo y Eurídice con la complicidad de los *amorini* locales.

Orfeo conduce a Eurídice a casa de la modista encargada del vestuario del carnaval, en donde ya se encuentra Serafina, con quien, en un aparte, se sincera. Pero allí llega asimismo el perseguidor de Eurídice, disfrazado de esqueleto. Despavorida, Eurídice huye, seguida por Benedito, quien recibe una herida en la cabeza. Orfeo va en su búsqueda y galantemente lo enfrenta. Eurídice, arriesgando su propia vida, se interpone, pero se desmaya: la Muerte, desconcertada, pospone su plan y se aleja momentáneamente.⁶ A partir de entonces se encontrarán huyendo constantemente tanto de Mira como de la Muerte. Cuando Chico (Waldemar De Souza), el novio de Serafina, regresa de uno de sus viajes, Orfeo le ofrece a Eurídice dormir en su cuarto, mientras él ocupa la hamaca externa; sin embargo, ella lo invita a acompañarlo dentro.

Orfeo, Mira y Serafina son los miembros principales de la escuela de samba de la favela, una más de las muchísimas que desfilan para el famoso carnaval. Serafina decide prestarle a Eurídice su traje, de manera de poder pasar más tiempo con su marino. Un velo cubre el rostro de Eurídice; sólo Orfeo y luego Benedito (que le hace honor al nombre) están al tanto del truco. Durante el desfile Orfeo prefiere bailar con Eurídice antes que con Mira. Premonitoriamente, Eurídice pierde la *figa*, que al caer es aplastada por la bota de uno de los policías que forman una valla para contención del público. Eventualmente, Mira descubre a Serafina entre los espectadores y le quita y desgarrá el velo a Eurídice para luego perseguirla con un doble puñal, improvisado a partir de una manija (tal como las ménades y las Erinnias perseguían a sus víctimas: estas últimas, herencia de las sacerdotisas minoicas, aparecen con serpientes en sus manos). Eurídice huye de Mira, ocasión que aprovecha la Muerte. Atrapada en la propia estación de tranvías de Orfeo, se cuelga del cable de conducción eléctrica para escapar de su persecutor, pero cuando Orfeo enciende las luces muere electrocutada. La Muerte le dice a Orfeo "ahora ella es mía" antes de golpearlo.

⁶ El papel de la Muerte es interpretado por Adhemar Ferreira da Silva, dos veces campeón olímpico de salto de longitud; en griego *Thánatos* es masculino y a lo largo de toda la historia se lo representa como un guerrero.

Las escenas siguientes corresponden al “Descenso a los Infiernos” del mito original. Luego de enterarse por Hermes y Benedito del fallecimiento de su amada, acompañado por el niño, la busca primero en el hospital de urgencias médicas, en seguida en la oficina de personas perdidas, primer círculo del infierno, adonde ya le impiden la entrada al niño. Dentro, un barrendero le indica un cuarto en donde se apilan los expedientes, cuyas hojas barre como si fuesen las de un árbol, alusión tanto al T.S. Eliot de *Waste Land* como a la expresión de Homero en la *Odisea*, respecto al descenso de Ulises al infierno, en donde encuentra el alma de Aquiles y el verso “como hojas son las generaciones de los hombres”. El barrendero le sirve de guía (a través de una larga y oscura escalera en espiral, nueva referencia al descenso al inframundo) para acceder al círculo de las ánimas en pena, que corresponde a la invocación y aparición de la amada en el mito y en la película a la escena del candomblé —central en este descenso infernal—. Durante el ritual, el barrendero insta a Orfeo para que llame a su amada mediante el canto. Eurídice responde sólo mediante su voz gracias a la mediación de una vieja posesa. Orfeo quiere verla, pero Eurídice le ruega que no lo haga, porque significaría su muerte definitiva. Al transgredir la prohibición desaparece la voz y Orfeo cae en cuenta de la muerte efectiva de su amada. La última escena en este descenso, corresponde al descubrimiento del cadáver de Eurídice en la morgue Junto a la reja, hay un perro, alusión al Cancerbero, guardián del Hades, en la mitología griega. De allí rescata el cuerpo y luego de cruzar una ciudad desierta asciende por el morro. Arriba, luego de cruzar un campo florido (contraste roussonianos con el asfalto de las escenas precedentes), halla su casa en llamas y a una Mira enfurecida que le lanza una piedra, lo que ocasiona que se despeñe por el risco. Ambos cuerpos caen pero terminan unidos en las faldas de un gran maguey que los contiene como una concha: Euridice sobre Orfeo.

En la escena final de la película, Benedito y Zeca, quienes creían en el poder de Orfeo y de su guitarra para hacer que el sol se levantara por las mañanas, se reúnen de madrugada. Benedito insiste en que Zeca toque la guitarra. Zeca lo hace y el sol efectivamente se alza. Una niña le da a Zeca una pequeña flor y la película termina con los tres bailando.⁷

3 Retóricas y sincretismo en *Orfeo negro* de Marcel Camus

3.1 El marco teórico

Nuestro trabajo, como indicamos al inicio de este artículo, se inserta en el trabajo de equipo realizado en el Cuerpo Académico de Estética y Medios de la BUAP, el cual convoca aproximaciones inter y multidisciplinares, con un resultado transdisciplinario. En sentido estricto, se han tomado como punto de partida el resultado de varios años de elaboración conceptual, tal como se expresa en la obra

⁷ Vid. <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Black+Orpheus>. Web, 12 de noviembre de 2010.

colectiva (aún en prensa) *Fotografía, cine, juegos digitales y narrativa. Estudios sobre la sensibilidad novomediática*.

De manera tal que hemos elegido precisamente *Orfeo negro* como una especie de *reductio ad absurdum* para confrontar, mediante un ejemplo de una época específica, *i.e.* a finales de la década de los años cincuenta, las categorías estéticas contenidas en el compendio mencionado anteriormente.

3.2 Tradiciones retóricas

Retórica (del lat. *rhetorica*, y éste del gr. ῥητορικὴ), según el *Diccionario de la RAE*, tiene varias acepciones:

- 1.f. Arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante
para deleitar, persuadir o conmover.
2. f. Teoría de la composición literaria y de la expresión hablada.
3. f. despect. Uso impropio o intempestivo de este arte.
4. f. pl. coloq. Sofisterías o razones que no son del caso. *No me venga usted a mí con retóricas*.

Vemos, pues que la retórica, mediante la exposición de los argumentos del discurso, puede inscribirse en dos tradiciones filosóficas. La primera es de origen sofístico, según la cual su función es persuadir (Gorgias, Isócrates), razón por la cual Platón ve en ella un sesgo verbal falaz. También Epicuro desconfía de ella: "El sabio no se esforzará en dominar el arte de la retórica y no intervendrá en política ni querrá ser rey". Aristóteles de alguna manera hereda esta concepción sofística al definirla como "la facultad de considerar, para cada cuestión, lo que puede ser apropiado para persuadir" (I, II, 1355b).

La segunda es de origen estoico (Quintiliano, Cicerón) y plantea que la retórica se trata del arte del bien discuir: "*ars bene dicendi*" para el primero y muy cercano a la elocuencia para el segundo. Por esto, el orador requiere de un carácter moral y su actividad busca la representación de la sabiduría.

Esta doble tradición ha conducido a una multiplicidad de definiciones del arte retórico, algunas claramente divergentes: ayuda memoria, técnica del discurso público destinada a persuadir y convencer, aplicación de la razón a la imaginación para mejor mover la voluntad. Rescatemos para esta ocasión que Marcel Camus recurre al sincretismo como una manera de articular una retórica propia del lenguaje cinematográfico y que gracias precisamente a este medio expresivo y creativo logra involucrar todos los sentidos. La edición, iluminación, sonido y puntos de vista y encuadres exclusivos del cine desemboca así no en una sino en varias retóricas.

3.3 Una gramática exuberante

Orfeo negro se filma, según evidencia interna, durante el carnaval de 1959. Para entonces el neorrealismo italiano había sentado escuela en todo el mundo: sus primeras incursiones se remontan a fines de la década anterior y, nada sorprendentemente, Camus elige también como guía el trabajo del Buñuel de los treinta y de inicios de la misma década.

En efecto, la película contribuye a plantear alternativas al cine hollywoodense, caracterizado tanto por la evasión y la fantasía como por el puritanismo y el racismo. No es un azar que las figuras más contestatarias de la época hayan sufrido en Estados Unidos las persecuciones del macartismo. Ciertamente, en cada uno de los géneros (melodrama, comedia, musical, *western*, terror, gangsteril, cine negro y caricaturas, con sus combinaciones) existe un planteamiento argumental de referencia a la realidad de la época (espacio, vestuario, musicalización), sin embargo la contextualización evita cualquier cuestionamiento del *status quo*. Por lo mismo, las películas de Hollywood se alejan de cualquier referencia (planteamiento o comentario) de tipo antropológico o de crítica social y cuando lo hacen nos encontramos con las secuelas de la caricaturización racista de *The Birth of a Nation* de Griffith. Por el contrario en Europa, desde la década de los veinte y la de los treinta nos encontramos con búsquedas que, a la vez que investigan acerca de las particularidades del lenguaje cinematográfico se abocan asimismo a un registro de la vida cotidiana y a los intereses y particularidades de las clases que no detentan el poder de los medios de producción.

Desde este punto de vista, *Orfeo negro* tiene como antecedentes los propios trabajos de documentalista de Camus, pero es claramente deudor de otra película de Buñuel —además de *Los olvidados*—, el documental extremeño realizado en 1933, *Las Hurdes, tierra sin pan*,⁸ —sólo que en *Orfeo negro* no hay uso de un narrador en *off* y hay un color exuberante, al contrario del género documental—, de manera que en esta labor pionera Camus se acerca al más reconocido trabajo de John Cassavetes.

En realidad, el cine mismo comienza con el primer film documental, el plano secuencia *Trabajadores saliendo de la Fábrica Lumière*, de 1895, realizada por Louis Lumière. Luego, Robert Flaherty y Dziga Vertov fueron de los primeros en adoptar el formato naciente.⁹

⁸ Financiado por Ramón Acín, fue censurado por el propio gobierno de la República Española.

⁹ Dziga Vertov fue ante todo un artista y un experimentador. Previo a su trabajo como cineasta, trabajó en la radio, experimentando con collages sonoros, en busca un montaje que prescindiera de la objetividad y el realismo. Su película más célebre, *El hombre de la cámara* (1929) busca recoger "la vida de improviso" y es notable tanto por la experimentación como por la conciencia que muestra respecto a las capacidades y límites del medio cinematográfico. La película, rodada en diferentes ciudades, recrea un día en la vida de un camarógrafo que recorre la ciudad en busca de imágenes. De una parte, es un ejemplo de experimentación formal mediante un montaje acelerado y un movimiento

Sin embargo, para el caso brasileño, el antecedente más inmediato es la obra de Nelson Pereira dos Santos, *Rio, 40 graus* (1955). Las propuestas del neorrealismo ya eran bien conocidas por los cineastas locales. Una cita del libro *A Fascinante Aventura do Cinema Brasileiro* (1981), de Carlos Roberto de Souza,¹⁰ expresa bien cuáles eran las búsquedas del cine brasileño en esta época:

Rio, 40 graus era um filme popular, mostrava o povo ao povo, suas ideias eram claras e sua linguagem simples dava uma visão do Distrito Federal. Sentia-se pela primeira vez no cinema brasileiro o desprezo pela retórica. O filme foi realizado com um orçamento mínimo e ambientado em cenários naturais: o Maracanã, o Corcovado, as favelas, as praças da cidade, povoada de malandros, soldadinhos, favelados, pivetes e deputados.

Debido a esto, *Orfeo negro* plantea esencialmente una factura narrativa lineal. Sólo al principio —luego de la ubicación panorámica y el contexto del

del plano, consecuente con su teoría del "cine ojo", en el que la cámara muestra lo que el ojo no ve, para lo cual experimentó en varias ocasiones con la velocidad de la cinta y las posiciones de la cámara, persiguiendo lo que el ojo no podía ver, antecedente del plano bala, favorecido por el cine digital actual. El hombre de la cámara es una de las primeras películas que prescinde de los subtítulos. También es la primera en develar su propio proceso de creación al mostrar a la editora en el acto de elegir, cortar y montar planos, poniendo de relieve que, tal y como defendía Vertov, la objetividad no existe, por lo menos en el cine. El término documental le fue atribuido más adelante a John Grierson quien, además de hacer varias obras, teorizó sobre el tema. Su primer film titulado *Drifters* (1929), acerca de los pescadores de arenque en Inglaterra. *Drifters* fue mostrada por primera vez durante el estreno de *Acorazado Potemkin* de Eisenstein, en la versión adaptada por Grierson en Estados Unidos. Sin embargo el término documental también se le atribuye a Dziga Vertov, quien desarrolla el concepto de cine-verdad (*kino-pravda*) para defender la fiabilidad del ojo de la cámara, según él, más fiel a la realidad que el ojo humano, idea ilustrada por la película *Cine-Ojo* (1924), es decir, para demostrar que el cine es una reproducción mecánica de lo visible.

La primera película de Robert Flaherty, *Nanook of the North* (1922) está considerado como el primer documental de la historia. (Misma fecha en que Bronisław Malinowski publicó *Argonauts of the Western Pacific*.) Sin embargo carece de una de las características consideradas fundamentales en este género: la neutralidad. Debido a un incendio en el laboratorio, tuvo que rodarla dos veces. De manera que su cine documental es más una visión personal que un retrato objetivo de la realidad. La imposibilidad de la neutralidad en el discurso es una condición que se puede aplicar tanto a los géneros documentales cinematográfico y fotográfico: en el registro de ambos son inevitables la intervención del autor. Las investigaciones de Pierre Bourdieu (por nombrar sólo a uno de muchos que han discurrido acerca del tema de los discursos epistemológicos sobre el método científico) han concluido que las condiciones de reflexividad y relatividad del proceso investigador anulan toda pretensión posible de neutralidad en el discurso. Esta aspiración, heredada del positivismo propio de la ciencia moderna, entró en una crisis irreversible desde los descubrimientos de Einstein (teoría de la relatividad), Heisenberg (principio de incertidumbre) o Gödel (teoremas de incompletitud). De manera que la neutralidad en el discurso actualmente ha dejado de ser una base eficaz para entender los procesos del conocimiento. La realidad es inasible y nuestros intentos por entenderla están teñidos por nuestra propia irrealidad.

¹⁰ Carlos Roberto de Souza, *A Fascinante Aventura do Cinema Brasileiro* (1981).

carnaval de Río de Janeiro— busca un alejamiento del lugar inicial, pero lo hace exclusivamente con el fin de mostrar la llegada de Eurídice a la bahía de Guanabara y, luego de atravesar el inhóspito y desolado centro urbano moderno carioca, de inmediato la hace coincidir con Orfeo en el tranvía. Si luego los separa momentáneamente es justamente para mejor describir las características de cada uno de los personajes y del entorno en que se desenvolverá el resto del drama. Entorno de miseria y abandono, propio de las favelas, habitadas por la masa desempleada o apenas subempleada, compuesta mayoritariamente por el resultante de los distintos tipos de mezclas entre el europeo y el africano.¹¹

La película se caracteriza, pues, por una elaboración o factura en la que podremos verificar la pertinencia de las distinciones conceptuales entre imaginación e ilusión y las de narración y documentación en cuanto categorías estéticas. Sin embargo, dado el contexto elegido por el director francés, es imprescindible abordar más adelante y en un apartado específico las características de la particular combinación de las culturas africana y europea (aunque también es posible discernir algunos elementos indígenas amazónicos, si bien en esta película se mantienen en un nivel eminentemente escenográfico).

3.4 Dos díadas: imaginación/ilusión y narración/documentación

Según la definición de Carrillo Canán y Zindel, la ilusión en tanto creencia estética *no* es ninguna imagen mental sino un estado mental cuyo contenido tiene la estructura semántica de una proposición. Este tipo de creencia estética es la *ilusión estética*.¹²

Por otra parte, según estos mismos autores, cuando alguien lee en una obra literaria la proposición *dos espadachines luchan el uno contra el otro*, este lector literario también *pensará que P sin creer realmente que ése sea el caso*, pero a diferencia del espectador cinematográfico el lector literario no tiene ninguna visión

¹¹ Todavía en 1986 se bromeaba que faltaba solamente un año para que se cumpliera el término del decreto de la princesa Isabel de Braganza, quien como regente del imperio había ordenado la suspensión de la esclavitud por cien años en Brasil.

¹² “[...] toda ilusión generada por un objeto cultural figurativo es un estado mental con la estructura semántica de una proposición la cual corresponde al contenido de la visión de dicho objeto cultural. A tales estados mentales se les llama en general pensamientos. Así, si en un plano cinematográfico se ve un duelo de espadachines, el estímulo sensorial es la base para que el espectador genere el pensamiento de que P, donde P es la proposición dos espadachines luchan el uno contra el otro, o cualquier paráfrasis de dicha proposición. El pensamiento es en este caso una ilusión porque el espectador sabe que está en el cine, es decir, solamente está presenciando una imitación de un duelo hecha para la cámara. Se tiene pues una ilusión estética. Cuando el mismo pensamiento se genera porque alguien es testigo de un duelo real, el testigo tiene una creencia perceptiva. En el caso del espectador del plano cinematográfico el mismo pensamiento es una creencia estética: se piensa que P (=dos espadachines luchan el uno contra el otro) sin creer realmente que ése sea el caso. (FC 347)

que sea la base del pensamiento. En este caso el *pensamiento de que P* es meramente una *imaginación*, y para ser más precisos, se trata de una *imaginación estética*.¹³

Revisemos estos conceptos: *imaginación*, puesto que “sensibiliza tramas, pensamientos y conceptos”, (FC 466) es decir, en el caso de Marcel Camus, por la imaginación plástica de su propuesta visual que “está más próximo al pintor que al dramaturgo y el novelista”, (FC *ibid.*) puesto que “todo cineasta, es artista plástico porque su verdadera meta es, siempre, fenomenalizar ya sea tramas, pensamientos o conceptos” (FC *ibid.*) e ilusión, dado que “la ilusión estética es un fenómeno plástico y, por tanto, tiene base sensorial, por lo que de ninguna manera puede ser reducido al ámbito abstracto y formal del lenguaje”. (FC 246) Por lo que, en suma tenemos que: “la imaginación y la ilusión son dos tipos radicalmente diferentes de la experiencia estética, tan diferentes entre sí que la imaginación corresponde sin más a la obra literaria mientras que la ilusión corresponde al arte plástico figurativo”. (FC *ibid.*)

Ahora revisemos los conceptos de narración y documentación. Respecto al primero, en lo que concierne a *Orfeo negro*: “La «historia» corresponde al orden cronológico natural (A, B, C), pero la permutación cero, es decir, la misma tríada (A, B, C), nos da un *posible* orden temporal del *relato* —orden que se distingue de las cinco permutaciones restantes, las cuales corresponderían a otros tantos *modos de relatar la misma historia*—. En este caso el orden del discurso es exactamente el orden de la historia, la narrativa presenta los sucesos exactamente en el orden en el que ocurrieron.” Ahora bien, en cuanto al concepto de documentación, tenemos que: “Un signo posee el carácter de “aplicación demostrativa pura”, nos dice Peirce, cuando está en una “*conexión causal real* con la cosa por él significada” (WP 67). Ahora bien, lo interesante de esta idea es que, según Peirce “[...] tiene que existir tal conexión entre *todo* signo y su objeto.” (WP 66) En otras palabras todo lo que verdaderamente sea un signo tiene el carácter de “aplicación demostrativa pura.” Y dado que “una fotografía es no solamente parecida al objeto fotografiado, sino que en el sentido indéxico de Peirce “[I]a imagen fotográfica es el objeto en sí mismo [...] (WC1 14), y tiene a guarda de su mismo origen “identidad ontológica” (WC2 98) con su objeto, comparte con este objeto “un ser común” (WC1 15).¹⁴

¹³ La distinción entre ilusión e imaginación cinematográfica es medular para la teoría estética cinematográfica de Bazin, según irá resultando claro en el curso de este trabajo. De hecho, la demanda de Bazin de “[...] discernir qué elementos fílmicos confirman nuestro sentido de realidad y cuáles lo destruyen [...]” (WC1 110) puede ser interpretada como la demanda de distinguir qué elementos cinematográficos incrementan la ilusión generada por el cine a costa de la mera imaginación y viceversa. No es ninguna exageración el sostener que la totalidad de la estética cinematográfica de Bazin gira alrededor de las relaciones variables entre ilusión e imaginación en el cine de acuerdo con la ley estética que nos dice que a mayor ilusión cinematográfica menor imaginación literaria en el cine y viceversa.” (FC 347-348)

¹⁴ De acuerdo con la famosa definición peirceana, “indicaciones, o índices” (EP2 5) son signos “[...] los cuales muestran algo sobre las cosas, a causa de estar físicamente conectados con ellos.” (EP2 5) Por ejemplo, la huella de una codorniz o las luces del panel de control de una vía férrea son índices de la codorniz y de los trenes en diferentes partes de la huella de la vía férrea. Por otra parte Bazin dice que “[u]no debe considerar la fotografía [...] como un molde, como la toma de una impresión mediante la manipulación de la luz.” (WC1 12fn.) En la medida en la que la fotografía es una

Dado lo anterior, mientras que la pintura ha sido liberada de la tarea de representar objetos, la fotografía tiene un “tipo de identidad” real y material (WC1 96) o, nuevamente en el sentido peirceano, posee una “conexión física” (EP2 6) con ellos. Por tanto, la dimensión estética de la fotografía está necesariamente vinculada a los objetos, a su duplicación indicial y, por tanto, a un *realismo plástico* que no tiene nada que ver con la *ilusión plástica*.”

En síntesis, este trabajo se ubica en el marco teórico de la *filosofía de los nuevos medios* y el eje de la discusión es la comprensión de la *estética* de dichos medios, del tipo de *sensibilidad* asociada con ellos.

3.5 El concepto de sincretismo en antropología y su expresión cinematográfica en *Orfeo negro*

En castellano, sincretismo deriva del latín *syncretismus* y éste del griego *συνκρητισμός* (*synkretismos*), aludiendo a la federación cretense. Plutarco la utiliza en su ensayo sobre el «Amor fraternal» al citar el ejemplo de los cretenses, quienes reconciliaron sus diferencias y establecieron una alianza para enfrentar peligros externos: «y tal es su así llamado sincretismo», *Moralia* (2.490b). Posteriormente, Erasmo probablemente acuñó el uso moderno de la expresión latina en su obra *Adagia*, publicada en el invierno de 1517–1518, para designar la coherencia de los disidentes, a pesar de las diferencias de sus opiniones teológicas; poco después, en una carta a Melancton del 22 de abril de 1519, Erasmo adujo específicamente el ejemplo de los cretenses para su propio adagio: «la concordia es un poderoso baluarte».¹⁵

Ahora bien, por sincretismo no debemos considerar solamente las expresiones artísticas y culturales propias del eclecticismo —que evitan ajustarse sólo a un paradigma o marco teórico al abreviar de múltiples estilos o ideas con el objetivo de obtener una complementariedad de puntos de vista—, sino un intento de reconciliar creencias (al mismo tiempo que prácticas) de muy diferentes escuelas de pensamiento con el fin de reafirmar un substrato unificador en el que se incluyan todas las creencias.¹⁶

En el campo de lo visual, el resultado de un proceso sincrético no necesariamente produce una síntesis (como en el orden biológico, los ejemplos del mestizaje: recordemos para el caso las leyes de Mendel) sino que sus manifestaciones pueden permanecer soterradas, como una especie de alusión

“impresión” de algún objeto o de la realidad, esta muestra algo de su objeto por estar “conectada físicamente” (Peirce) a él. Una fotografía es por tanto, un índice del objeto fotografiado.

¹⁵ Vid. Luis Roberto Vera, “La influencia del África subsahariana en el arte contemporáneo de Brasil y el Caribe” (Albuquerque, Nuevo México, diciembre de 1987), en *Es/tela el caracol*. Ensayos sobre artes plásticas, vol. 4 (1985-1988), Puebla, Ediciones de Educación y Cultura, [en prensa].

¹⁶ *Ibid.*

esotérica, y que, precisamente por adoptar la representación visual del grupo hegemónico, éste no percibe las alusiones a las referencias a los cultos. Desde luego, el primer proceso de asociación entre las manifestaciones de las representaciones del grupo dominante y el dominado se realiza gracias a algún tipo de identificación que permita la creación de tal puente o gozne simbólico. Raras veces se produce un producto tan acabado como la *Coatlicue Mayor*, en donde es posible distinguir, sin embargo, las referencias a las dos cosmogonías sobre la que está construida y desplegada esta “constelación de signos” (Paz).¹⁷ Por lo general lo que sucede es un sincretismo del tipo de las representaciones de la Virgen de Guadalupe (del Tepeyac), la cual, por cierto, como bien lo ha estudiado Jacques Lafaye¹⁸ reproduce, muy seguramente a partir de un grabado, la imagen que se encuentra a la entrada del anexo para el refectorio del convento de Villuercas (Cáceres, Extremadura) y no la imagen triangular, coronada y recamada de ornamentos de la original Virgen de Guadalupe de Villuercas venerada en el altar principal del santuario extremeño. Esta última es prácticamente idéntica a la Virgen de San Juan de los Lagos, la cual sigue de manera estricta el estilo de sus congéneres medievales castellanas, que siguen, a su vez, el modelo asturiano de la Virgen de Covadonga; y no es otro estilo el de la Virgen de Regla (sincretizada en La Habana, tal como la Virgen de las Mercedes en Bahía, con Yemayá/*Yemanjá* en portugués) y el de la Virgen de la Caridad del Cobre (sincretizada con Oxún en su santuario de Santiago de Cuba). En el caso de las representaciones masculinas en México, son notables las veneraciones de San Miguel del Milagro (Tlaxcala) y del Cristo Negro de Chalma (Morelos), ambas relacionadas con Texcatlipoca. Changó (en yoruba, *Şàngó*), ejemplo máximo de la masculinidad en la cultura africana: fuerza, poder, belleza y valentía en tanto orisha de los truenos, los rayos, la justicia, la virilidad, la danza y el fuego; también es el ejemplo del mujeriego y tiene, además, tres esposas: Oba (legítima), Oshún (con quien tuvo a los Ibeyes) y Oyá (ex esposa de su hermano Ogún, con quien mantiene relaciones en los peores términos; Changó le robó la esposa a Ogún cuando se enteró que su padre había matado a la madre de ambos por mantener relaciones incestuosas con su hermano.). Atributos: el hacha de doble filo, la espada, el castillo, el tambor. En Cuba es notable la identificación del dios yoruba del rayo y de la guerra con la imagen de Santa Bárbara (caucásica y patrona de los ejércitos), lo que resulta en un híbrido transgénero, transracial y transcultural, es decir, un buen ejemplo de proceso sincrético. En Brasil (Xangô, Shango, Sango) tiene tres representaciones sincréticas: São Jerônimo, São Pedro y São João Batista. En *Orfeo negro* el personaje es caracterizado como el seductor de todas las mujeres bellas y, como Xangô es fuerte, hermoso y valiente. Como tal, y en tanto advocación fílmica del orisha de los relámpagos, conecta el transformador de la terminal de tranvías, por lo que termina

¹⁷ Vid. Luis Roberto Vera, *Coatlicue en Paz: la imagen sitiada. La diosa madre azteca como imago mundi y el concepto binario de la analogía/ironía en el acto de ver. Un estudio de los textos de Octavio Paz sobre arte*, Puebla, BUAP, 2003; y LRV, *Roca del Absoluto: Coatlicue en Petrificada petrificante de Octavio Paz*, Puebla, BUAP, 2006.

¹⁸ Jacques Lafaye, *Quetzalcóatl and Guadalupe*. Foreword by Octavio Paz, “The Flight of Quetzalcóatl and the Quest for Legitimacy”. Translated from the French edition [*Quetzalcóatl et Guadalupe*. París: Gallimard, 1974] by Benjamin Keen. Chicago y Londres, The University of Chicago Press, 1976.

siendo el responsable directo de la muerte de Eurídice, quien, como hemos visto, resulta electrocutada.

3.6 Claves de *Orfeo negro* (morfología, vocabulario y sintaxis)

- El tema más general de la película es la historia del buen salvaje y la lucha por sobrevivir, es decir, una población dada que es feliz con su forma de vida. Se trata de un tema exótico que emociona al público, de ahí su éxito.
- Es un tema antropológico. Pretende reflejar un modo de vida diferente, basado en una concepción invertida del propio concepto del “hombre civilizado”. Mediante la imagen del “hombre primitivo”, los espectadores del filme podían realzar su imagen de seres cumbre del progreso.
- De manera que esta película no tiene el propósito esencial de reflejar la vida real actual, a pesar de mostrar supuestas pruebas de una determinada existencia: los habitantes de las favelas. Para ello, si bien se ubica en la existencia real de la vida en la favela de Babilonia, sus habitantes interpretan, por medio de diversas estrategias, las escenas que convenían al discurso narrativo original.
- El filme sigue un orden narrativo cronológico lineal y evita recurrir tanto al *flash back* como a anticipación alguna.
- Sus personajes no son reales, se basan en la obra de teatro de Vinícius de Moraes, a su vez basada en el mito de Orfeo y Eurídice. La intervención del cineasta hace que estas personas modifiquen su comportamiento habitual para encarnar los personajes que le interesa representar. Por otra parte, los parlamentos de la obra fueron necesariamente reducidos, simplificados y transformados para dar paso a los elementos visuales, musicales y coreográficos, cada uno con retóricas específicas.
- Mediante elementos de ficción dramática logra atraer la atención del espectador: personajes presentados como héroes, acción (siempre ocurre algo), suspenso, escenas cómicas; y dos finales: el trágico de Eurídice y Orfeo, más el esperanzador (suerte de metempsicosis) de los tres niños recuperando la música y su poder creativo.
- Los paisajes son naturales, no hay más barreras artificiales que el encuadre de la cámara y a menudo el horizonte parece ser la medida: las nubes y el mar se extienden en un espacio infinito.
- No cuestiona ni critica nada, simplemente plasma una forma de vida imaginada en base a un momento histórico de un grupo real.
- Tiene intención de verosimilitud: su sencillez narrativa pretende ofrecerse como la realidad misma.

- Tiene distintos planos en donde hallamos su sentido creativo más profundo: se alternan planos en *repoussoir*, es decir, con un primer plano que enmarca la toma, así como *close ups*; planos medios y planos profundos, con picados, contrapicados y panorámicas), es decir, la fotografía tiene una función artística. Camus utiliza primeros planos para los personajes, para que el público los identifique fácilmente, mientras que para los bellos paisajes de la bahía de Río de Janeiro privilegia los planos generales, en tanto que los planos contrapicados se utilizan sobre todo como técnica dramática en las escenas de mayor acción (Mira en la escalera al salir del Registro Civil; lucha de Orfeo y la Muerte; persecución de la Muerte a Eurídice).
- La película fue rodada en portugués, con todas las particularidades fonéticas del ya casi dialecto carioca.
- Una nota respecto al tiempo real. Marcel Camus parece haber tenido en cuenta la escena final de *On the Waterfront* (Elia Kazan, 1954) en donde la novia/viuda pasa junto al policía/amigo de su novio muerto a la hora de realizar la secuencia de la escena del Caronte/barrendero, aunque por contraste. Así hallamos contrastes de *Orfeo negro* y *On the Waterfront*: Orfeo a la derecha de la toma/ policía/amigo a la izquierda de la toma; espacio cerrado/espacio abierto; muros/árboles; viejo/mujer joven (sin embargo ambos al centro y caminando lentamente); papeles en el piso/hojas sobre el camino.
- Todas las escenas de danza/música/canto con su extremo entusiasmo orgiástico que llaman a todos los sentidos y que por lo mismo provocan una disolución del tiempo y del espacio son paradójicamente registradas manualmente y este movimiento inestable enfatiza la singular morosidad del registro de la cámara, con planos generales, medios y de acercamiento, con un especial énfasis en estos últimos. Por el contrario las canciones —acompañadas solamente por la guitarra— que presentan por lo mismo una veta intimista son tomadas no en *close ups* sino mediante planos medios y panorámicos con una intención descriptiva tanto del entorno doméstico como de la relación afectiva respecto a los niños y con Eurídice (quien al oírlo por primera vez responde con movimientos dancísticos, realizados por el velo que agita con las manos) y siempre ubicadas en el soberbio paisaje visto desde el morro de Babilonia. Son tomas caleidoscópicas que si bien surgen de un centro musical se difractan hacia el entorno visual. Esta difracción del solo musical y visual parece aludir al poder órfico de hacer nacer el sol. Camus, más enternecido que irónico, al aludirlo mediante las citas de los niños, lo enuncia cinematográficamente dos veces (hacia la mitad y al fin de la película). Como la canción y el tañido de la guitarra, la luz del sol corrobora este poder mediúmnic, sólo que por la suspensión del descreimiento invierte este poder hacia una luz interior, a la vez invocación y convocación. A su manera es también un homenaje al primer film experimental brasileño, *Límite* (Mário Peixoto, 1930, presentado primera vez al año siguiente en Río de Janeiro), caracterizado por una visión intimista, en donde la mujer aparece transformada por el viento, el sol y el

cielo. A semejanza de *Límite*, también *Orfeo negro* tiene como tema el paso del tiempo y la condición humana.

3.7. De la condición humana y la espectacularidad al grado cero de la propiocepción a la naturaleza triple de *Orfeo negro*

Llegados a este punto quizá valga la pena considerar *Orfeo negro* en un contexto epistemológico más amplio. Tal como lo han planteado Carrillo Canán y sus colaboradores, el *cine narrativo* tiene una evolución que presenta tres grandes momentos o tendencias. (FC 471) Por otra parte, los medios figurativos generan tipos de ilusión correspondientes a cuatro niveles de propiocepción, es decir, a grados progresivos de una participación con base sensorial, y es justamente por esto que la proposición o estado mental no es imaginación sino ilusión. (FC 339) Sin embargo, por su grado de documentación y reproducción indéxica, *Orfeo negro* se convierte en un organismo anfíbio que participa a la vez de rasgos imaginativos, ilusionísticos y documentales.¹⁹

¹⁹ Respecto a la condición humana y la espectacularidad: “El cine narrativo tiene una evolución que simplificada tremendamente presenta tres grandes momentos o tendencias. En primer lugar tenemos el cine de herencia literaria que se preocupa por ofrecer la imaginación de una historia a partir de una estructura dramática o causal en general, para lo cual recurre al montaje. En segundo lugar, está el cine neorrealista, el cual lleva al máximo las posibilidades estéticas del cine determinadas exclusivamente por su base fotográfica; el resultado de esto es un cine ideal de la ilusión cinematográfica pura sin el más mínimo elemento de imaginación literaria. En tercer lugar se tiene a la imagen en movimiento que abdica y tiende al rechazo de la base fotográfica del cine análogo y que, por tanto, se desentiende de la realidad como fundamento para un registro. En términos estéticos lo que tenemos aquí es un ilusionismo tecnológico que tiende a escapar por completo de las limitaciones del registro fotográfico. Por supuesto, hay otras versiones del cine análogo que son formas mixtas del cine dramático y del cine neorrealista y que se definen básicamente por el tipo de mezcla entre ilusión cinematográfica e imaginación literaria que representan, pero aquí nos interesan las formas extremas ya señaladas del cine análogo. (FC 471)

“La época de la imagen fotográfica y su difusión masiva en los periódicos y las revistas generó una nueva sensibilidad que ya no se daba por satisfecha con la imaginación, una sensibilidad interesada no en los conflictos humanos pretendidamente transhistóricos, sino en la apariencia del mundo. Dicha sensibilidad fue profundizada por el cine tradicional; el cine hizo posible ver sucesos y una continuidad de sucesos, presenciarlos como si uno fuera testigo de ellos. Con ello el cine generó el deseo por ver todo tipo de sucesos encadenados en todo tipo de sucesiones de los mismos. Como consecuencia, el espacio para la imaginación literaria se redujo aún más, es decir, la sensibilidad urbana educada en contacto con los medios de difusión masivos basados en la imagen, como el periódico con fotografías, la revista, el cine, el noticiario gráfico, la televisión, profundizó una sensibilidad poco sensible al drama en su etérea existencia imaginaria. Por último, el procesamiento digital de imágenes dio lugar al cine y al juego digitales, como medios privilegiados para la fenomenalización de cualquier imaginación. La sensibilidad contemporánea ha llegado, para bien o para mal, a parafrasear a Lessing: «en el caso literario no veo nada» y si de lo que se trata es de ver, «entonces me aburro». Y sería erróneo pensar que solamente se trata de entretenimiento. A fin de cuentas, no solamente estamos ya en la época de la videoconferencia y del facetime, porque, siguiendo a Lévinas, el otro es su semblante, sino que también las teorías científicas más avanzadas exigen continuamente de los modelos computacionales para tratar de ver lo que significan. En otras palabras, el héroe dramático es algo anticuado en la era urbana y científica con un mundo

3.7.1 Un Orfeo anfibio

De manera que en *Orfeo negro* nos encontramos con una factura en la que coexisten tres tipos de género fílmico, el narrativo, el ilusionístico y el documental, pero que sin embargo presuponen tan sólo dos niveles de códigos estéticos, el primero, imaginativo y conceptual, es decir, literario; y el segundo, de reproducción o duplicación *indéxica*, puesto que, basado en la “ la dimensión estética de la fotografía” está necesariamente vinculado “a los objetos, a su duplicación indicial y, por tanto, a un *realismo plástico* que no tiene nada que ver con la *ilusión plástica*” (FC 129), pero sí con la ilusión cinematográfica, puesto que “todos estos problemas son los que definen de manera específica el *realismo cinematográfico* [...] y, por consiguiente, la naturaleza específica de la *ilusión cinematográfica*”. (FC 369) Así tenemos:

3.7.3.1. El nivel imaginativo de la película, al estar basada en una obra teatral, a su vez basada en un mito griego, de la que guarda tanto la secuencia de las escenas como algunas concretas en la que aún se percibe la frontalidad original de la obra del teatro: por ejemplo en la escena del Registro Civil, en las escenas amorosas, así como en la del electrocutamiento de Eurídice y en las escenas del candomblé y de la morgue (no así en ninguna de las escenas dancísticas).

3.7.3.2. El nivel de ilusión fílmica, el cual lleva al máximo las posibilidades estéticas del cine determinadas exclusivamente por su base fotográfica; el resultado de esto es un cine ideal de la *ilusión cinematográfica pura* (que en su vertiente

interconectado en el instante de manera verdaderamente global a través de interfaces de tipo fotográfico o derivado de él. El cine digital y la experiencia estética con él asociados son a la vez efectos y causas en todo el proceso de una sensibilidad profundamente orientada a la visibilidad, de una civilización mundial que ya no puede hacer abstracción del semblante del otro ni de la faz del mundo para entenderlos a ambos y para estar en contacto con ellos.” (FC 474-475)

Ahora, respecto a los cuatro tipos de ilusión: cuatro niveles de propiocepción: “Los medios figurativos generan los siguientes cuatro tipos de ilusión que corresponden a cuatro niveles de propiocepción.

- 1) Medios figurativos o imitativos tradicionales, como la pintura, la escultura, el teatro, el ballet, etc., pero también la mayoría de las tomas o planos cinematográficos, todos los cuales generan una ilusión no propioceptiva. Ésta es una ilusión pasiva, digamos, la ilusión de estar meramente observando algo.
- 2) La cámara subjetiva en el cine y la perspectiva subjetiva de aparición intermitente en algunos juegos digitales generan una ilusión semiproproceptiva. Se trata de una ilusión de semiparticipación, es decir, la ilusión de estar sufriendo algo al margen de la voluntad propia.
- 3) Los juegos digitales del género tirador en primera persona conducen a una ilusión propioceptiva análoga. Es una ilusión participativa activa, digamos, la ilusión de efectuar algo a través de decisiones y actos reales, aunque la acción es un mero análogo de la real.
- 4) Los juegos digitales completamente propioceptivos generan una ilusión propioceptiva completa. Es una ilusión completamente participativa, es decir, la ilusión de efectuar algo a través de decisiones y actos reales y, ciertamente, por medio de un accionar en completa concordancia con cierta acción real.” (FC 338)

neorrealista más radical carece del más mínimo elemento de *imaginación literaria*). Su objeto de indagación “es, justamente, *la conciencia respecto del medio cinematográfico en su especificidad técnica*”. (FC *ibid.*) Así, y puesto que “Por otro lado, si lo que se hace es filmar la realidad, lo que *es en y por sí mismo y no para la cámara*, entonces lo que se tiene no es una *ilusión cinematográfica* sino un *reportaje filmico*” (FC 396). De modo, en cuanto propuesta, *Orfeo negro* se encuentra muy cercana al neorrealismo italiano (*La terra trema* de Luchino Visconti, 1948, sin embargo no tan apegado a *Ladri di biciclette* de Vittorio De Sica, 1948) y evidentemente, como ya lo anotamos, también a *Los olvidados* (1950) de Luis Buñuel, puesto que ese mismo año recibió el premio de Cannes, así como una fuerte vinculación con el *cinéma vérité* francés así como con el *free cinema* de mediados de 1950 y el movimiento *Direct Cinema* estadounidenses gracias a sus larguísimas tomas de paisajes y a las ya mencionadas tomas dancísticas, que muestran paneos,²⁰ *close ups* y acercamientos y movimientos rítmicos de la propia cámara, además de una utilización de una cámara manual, sobre todo para las escenas de danza.

3.7.3.3. El nivel de documentación filmica, privilegia la base *fotográfica* del cine análogo (y su raíz en el género del reportaje fotográfico) y, por tanto, enfatiza la realidad como fundamento para un *registro*, puesto que contiene asimismo “una vocación realista, es decir, se trata de una de película que realiza estéticamente las posibilidades del cine a partir de su naturaleza mediática, de su naturaleza técnica.” (FC 348) Desde este punto de vista, *Orfeo negro* tiene como antecedentes los propios trabajos de documentalista de Camus.

4 Orfeo negro visto desde la perspectiva del sincretismo

4.1 Un gozne que resplandece

Orfeo negro es sobre todo la mezcla de un sustrato de cultura europea con las expresiones de la negritud, es decir, el acervo cultural africano trasladado originalmente a Brasil debido a la trata de esclavos. La escena del candomblé en el *terreiro* es, pues el gozne de este mestizaje cultural, que, por lo demás, se despliega a lo largo de toda la película y articula cada una de las escenas no sólo por el origen racial de los integrantes de la película sino por sus específicas características de mezcla con fuertes bases yorubas y portuguesas. Pero, al mismo tiempo, hay una mirada anticipatoria de género: la condición femenina, sobre todo en el caso del conflicto entre Eurídice y Mira, a través precisamente —y es paradójico— de la ascensión trágica de sus destinos hace resplandecer sobre todo a las mujeres y a los niños que allí participan. En el caso femenino porque asumen su sexualidad, es decir, el derecho a la plenitud de la carne con la misma libertad que sus referentes míticos: el placer hasta el exceso (ὑβρις, *hybris*), el cual también tiene su precio. No por nada, Simone de Beauvoir, había publicado *Le deuxième sexe*, diez años antes.

²⁰ En el paneo la cámara permanece en una misma posición, pero gira sobre su mismo eje, barriendo todo el campo visual.

4.2 Origen de la tragedia griega

El origen de la tragedia griega es uno de los tradicionales problemas no resueltos por la filología clásica. La fuente primaria de este debate se encuentra en la *Poética* de Aristóteles. En esta obra, el autor recoge documentación de primera mano sobre las etapas más antiguas del teatro en el Ática. Su obra, por lo tanto, es una contribución imprescindible para el estudio de la tragedia antigua.

Respecto del origen de la tragedia los antropólogos han indicado, tal como lo confirma la etimología de la palabra, que se trata de un ritual de sacrificio, en el que se ofrecían animales a los dioses. Esto se hacía sobre todo para obtener buenas cosechas y buena cacería. En una época prehistórica reciente, tales sacrificios tuvieron que ser transformados en danzas rituales, en las cuales la lucha primordial era de lo bueno (representada por el día, la luz, la primavera) contra lo malo (la noche, la oscuridad y el invierno).

La filología debate aún muchos puntos oscuros sobre el origen de la tragedia. El primero refiere la etimología de la palabra (τραγῳδία). Se distinguen en ésta la raíz de "macho cabrío" (τράγος / trágos) y cantar (ᾠδία), sería por lo tanto "el canto del macho cabrío", quizás en referencia al premio que era dado al vencedor del certamen (un macho cabrío); o el sacrificio de este animal sagrado a Diónisos, que frecuentemente acompañaba la fiesta en honor al dios (de allí que acompañe a Orfeo en la escena en donde por primera vez aparece tocando la guitarra). Una teoría más reciente²¹ hace derivar el término tragedia del vocablo raro *traghízein* (τραγίζειν) que significa "cambiar de voz, asumir una voz de balido como las cabras", en referencia a los actores. A menos que, sugiere D'Amico, *tragoidía* no signifique más que simplemente "canto del macho cabrío" de los personajes satíricos que integraban el coro de las acciones sagradas a Dioniso.²² Otras hipótesis tentativas, han señalado una etimología que refiere a la tragedia como una oda a la cerveza.²³

La documentación filológica atestigua, sin embargo, que, incluso antes de referirse al drama trágico, la raíz trag- (τραγ-) fue utilizada para significar el estado

²¹ Vid. Simon Goldhill, "The Great Dionysia and Civic Ideology" in *Nothing To Do With Dionysos*, edd. J.J. Winkler and F.I. Zeitlin (1990) 97-129.; y J. Winkler and F. Zeitlin (edd.), *Nothing To Do With Dionysos? Athenian Drama in its Social Context* (Princeton: 1990). Esp. J. Winkler, "The Ephebes' Song: *Tragoidia* and *Polis*," in *op. cit.*, 20-62.

²² Vid. Silvio D'Amico, *Storia del Teatro drammatico*, Garzanti, 1960.

²³ Vid. Jane Ellen Harrison, *Prolegomena to the Study of Greek Religion*, 1903, cap. VIII), quien ha delineado como Diónisos, dios del vino (bebida de las clases acomodadas) fue precedido en realidad del Diónisos dios de la cerveza (bebida de las clases populares). La cerveza ateniense era obtenida de la fermentación de la cebada, *trásgos* en griego. Así es probable que el término originario haya significado «oda a la cebada», y sólo a continuación haya sido extendido a otros significados similares. La gran cantante griega, Danaí Stratigopoulou, traductora de Neruda al griego moderno, mantenía esta misma distinción respecto a ambas bebidas, también admiradora de la poesía de Jorge Tellier, lamentaba su alcoholismo "¡y con cerveza, que es tan corriente!".

"similar al de un macho cabrío". Por lo mismo, hallamos una serie de palabras del mismo ámbito lingüístico relacionadas con los ritos dionisiacos: rijosidad, lujuria, placer de la comida ¡y de la bebida!

4.3 Del ditirambo al drama; de la fotografía al cine

4.3.1 Del ditirambo al drama

Aristóteles señala que la tragedia nace al inicio como un canto coral improvisado, precisamente "del coro que entonaba el ditirambo" (ἀπὸ τῶν ἐξαρχόντων τὸν διθύραμβον) en honor a Díonisos. Originalmente estas manifestaciones eran breves y de un tono burlesco debido a su contenido satírico; luego, con la transformación en rito, el lenguaje se vuelve más grave, lo cual se refleja en los pies utilizados, así del verso trocaico se pasa al yámbico.²⁴

El ditirambo, originalmente improvisado, asume luego, una forma escrita y establecida de antemano. El coro cantaba en círculo alrededor del *thymele* (θυμέλη), el altar de los sacrificios. Camus, producto de la educación pública, laica y gratuita, en la época en que aún se enseñaban las letras clásicas en los liceos franceses, no puede sino haber estado muy consciente de estas referencias eruditas. Reflejo de esto en *Orfeo negro* es el hecho de que todas las escenas de baile tiendan a adoptar la forma circular.²⁵

4.3.2 De la fotografía al cine

Tanto la fotografía como el cine son producidos mediante aparatos y, desde este punto de vista, son algo completamente nuevo en comparación con las imágenes tradicionales tales como los dibujos, los grabados y la pintura. Por otra parte, la diferencia más obvia entre el cine y la fotografía es la llamada "imagen en movimiento". Si recordamos la distinción de Lessing entre la pintura y la literatura, distinción según la cual los elementos de la pintura se organizan por yuxtaposición

²⁴ Remanente de este carácter más grave, pero también más flexible que permite tanto acordes trágicos como íntimos, es la elección del pentámetro yámbico por parte de los poetas renacentistas ingleses para ofrecer la equivalencia al endecasílabo petrarquista.

²⁵ Imposible no observar la asociación entre Díonisos y Apolo. El oráculo de Delfos, era un gran recinto sagrado dedicado a Apolo, que data de fines del segundo milenio a.C. Estaba situado a los pies del monte Parnaso, en la región de Pyto o Pito, en la antigua ciudad de Delfos. Llegó a ser el centro religioso del mundo helénico. El nombre de Pito proviene de la serpiente Pitón que vivía por esos lugares. Apolo la habría matado para apoderarse de su sabiduría. Luego guardó sus cenizas en un sarcófago y fundó en su honor unos juegos fúnebres llamados Juegos Píticos. También se decía que el sarcófago estaba enterrado debajo del ónfalos (del griego ὀμφαλός *onphalós*, "ombligo"), la piedra en forma de huevo que significa "ombligo del mundo". Según la leyenda, Zeus envió a dos águilas desde dos puntos opuestos del universo: se encontraron en Delfos y el ὀμφαλός señala el centro de la Tierra, es decir, simboliza el *axis mundi*.

mientras que los elementos de la narrativa se organizan por sucesión, el cine parece ser un híbrido por tener imágenes en cierta sucesión temporal. La naturaleza aparentemente híbrida del cine se manifiesta en expresiones tales como la inglesa *motion pictures* para denotar películas o *time based medium* para denotar el cine en general. No puede sorprender, entonces, que la mayoría de las teorías sobre el cine resalten el tiempo. Pero el tiempo o la sucesión es, como declara Lessing, el medio de la literatura, con lo cual aquellas teorías del cine que enfatizan el tiempo en tanto tal tienden, en realidad, a apoyarse en criterios literarios. Ciertamente, siempre ha existido el cine experimental que no depende fuertemente de elementos narrativos o, en los casos más radicales, carece por completo de narrativa. (FC 38-39)

4.4. El código mítico: la tragedia musical sincrética

Si el argumento de la tragedia es la caída del héroe (es decir, cualquier personaje al que se le asigne algún tipo de importancia o papel relevante), el motivo de *Orfeo negro*, tal como en el de toda tragedia griega resulta ser el mismo que el de la épica, es decir el mito. En efecto, el código mítico nos ofrece el paradigma de las artes escénicas que, en el caso que analizamos, desemboca en la tragedia musical sincrética. Sin embargo, desde el punto de vista de la transmisión de contenidos, la tragedia desarrolla significados totalmente nuevos respecto al carácter eminentemente oral, aunque maleable y, precisamente por ser oral, sujeto a las variaciones de tal transmisión. Por el contrario, al fijarse su lenguaje mediante la escritura, el *mythos* (μῦθος) se funde con la acción, es decir, con la representación directa (δρᾶμα, drama). En su expresión ateniense, el público ve con sus propios ojos personajes que aparecen como entidades distintas que actúan en forma independiente, la escena (σκηνή), provee a cada espectador su propia dimensión individual y el desarrollo desencadena finalmente la catarsis psicológica. El Renacimiento produjo una particular versión de confluencia de las artes escénicas: danza y teatro se fusionaron a la música y al canto para inventar la ópera. Durante el siglo XIX apareció el vaudeville y la zarzuela. El cine tomó estos antecedentes para crear a su vez la comedia musical. Sin embargo el tono dramático estuvo reservado para las escasas películas que en realidad filmaron óperas enlatadas. *Orfeo negro* tiene mucho de la comedia musical, pero con tono trágico o, mejor, como en la tradición del Siglo de Oro español, se trataría de una tragicomedia.

Orfeo negro en cuanto película es por sí misma el producto sincrético por excelencia de este período fílmico brasileño. De una parte se trata de la confluencia de tres géneros fílmicos, como hemos visto: el narrativo, el imaginativo y el documental. En su primera línea va a las fuentes mismas de la novela y el teatro, es decir, a la tragedia, ya que el libreto original se basa en la obra teatral de Vinícius de Moraes, la cual, a su vez, recupera el mito griego original (o, en estricto sentido, una de las versiones del mito, de manera que, a decir verdad, para seguir a Lévi-Strauss, al enunciar el mito crea otra cadena en la larga sucesión de recreaciones del mito). Tal como lo estudiara Nietzsche en *El origen de la tragedia*, las primeras obras teatrales se basan en las puestas en escena de los cortejos dionisiacos (*trasgos*),

Orfeo negro mantiene esta vinculación dramática para lograr el efecto catártico final (Aristóteles, *Poética*).

La segunda línea de la película, el nivel de ilusión fílmica, tal como veíamos anteriormente, lleva al máximo las posibilidades estéticas del cine determinadas exclusivamente por su base fotográfica; el resultado de esto es un cine ideal de la *ilusión cinematográfica pura* sin el más mínimo elemento de *imaginación literaria* que se logra, precisamente mediante movimientos de cámara, acercamientos de los diversos planos y movimientos rítmicos de la propia cámara, además de una utilización de una cámara manual, sobre todo para las escenas de danza.

La tercera línea de la película, que tiene un claro sesgo documentalista, se detiene morosamente en reportar aspectos de la vida cotidiana de las favelas retratando la realidad de la pobreza y miseria suburbana que la cultura dominante obviamente jamás quiere reconocer. En efecto, inició su carrera con un documental corto llamado *Renaissance Du Havre* (1950). Luego, Camus eligió el tema del sacrificio personal en el contexto de la guerra. Basándose en una novela de Jean Hougron, *Fugitivo en Saigón* describe a un pueblo atrapado entre dos frentes. El *quid* trágico reside en que su única posibilidad de supervivencia consiste en la destrucción de la presa de la cual depende la subsistencia económica del pueblo.

Así, pues, en la primera línea de *Orfeo negro* contemplamos el mito trascendentalista: Orfeo está consciente (como otros tantos personajes, por ejemplo, el oficial del Registro Civil que bromea con el nombre de Orfeo y Eurídice, para molestia de Mira, quien, obviamente lo desconoce) de que hubo otro Orfeo original al que él mismo ahora reencarna y, tras su propia muerte, hereda junto con su guitarra, poderes y sino, al niño Zeca, suerte de metempsicosis carioca. Mientras, en la segunda línea nos fundimos con el paisaje del cielo, de la tierra y el mar, o con la multitud humana entregada al furor del ritmo en la danza colectiva o a la encarnación del dios, en la posesión que ocurre en el *terreiro*. En la tercera línea atestiguamos la línea documentalista del cineasta Marcel Camus, teñida de neorrealismo (basándose más en Visconti y Buñuel, que en De Sica, como ya hemos anotado) y que subsume y comprende (en los dos sentidos del término) la esencial vacuidad de las actividades cotidianas con sus gestos inocuos e intrascendentes.

Pero *Orfeo negro* es también la mezcla de una línea (de un sustrato) de cultura europea (no sólo debido al mito original, sino también a su traza narrativa, así como la esencial mirada exótica que planea sobre toda la factura, a veces irónica, otras enterneceda, pero nunca impasible) con las expresiones de la negritud, es decir, el acervo cultural africano trasladado a Brasil debido a la trata de esclavos. Cada escena de danza lo es también de música y canto funcionando como un gozne para la articulación de los elementos sincréticos. Así, la escena inicial, “plano de ubicación” —*establishing shot*—, en donde los músicos/bailarines/cantantes recorren la cortina del relato. La segunda escena de danza/música/canto ocurre a la salida del Registro Civil con Mira como centro al bajar de la escalera, posición enfatizada por tomarla en contrapicado. Luego de un breve diálogo respecto a la compra del anillo y rescate de la guitarra hay varios cortes de edición para indicar “entonces”, nos encontramos con la tercera escena de danza/música/canto: la llegada de un paquebote —lleno de

músicos que tocan una batucada mientras al mismo tiempo bailan y cantan— al mercado entonces ubicado junto al muelle de Guanabara.²⁶ Aunque se muestra el atraque es omitido el descenso de Eurídice del paquebote —recurso a la elipsis o reticencia—, por inferencia, es decir, mediante una metonimia, dada la contigüidad de las escenas de desembarque y primer plano medio de la protagonista en el ágora/mercado, nos enteramos que ella venía en él. Nos encontramos así —en esta tercera escena de danza/música/canto— inmersos ya en la exposición del nudo narrativo de *Orfeo negro* con los procedimientos que remitirían a los conceptos de sinécdoque de Jakobson y al de metonimia —ejemplificado sobre todo por la famosa secuencia de la pequeña Elsie con el globo en la película *M* (Fritz Lang, 1931)—, discutido por Metz y materia de análisis de Carrillo Canán y Zindel, ya mencionado.²⁷

La cuarta escena de danza/música/canto nos devuelve al espacio comunal de la favela con la escena del cortejo de Orfeo a Eurídice (al mismo tiempo que evade a Mira con la complicidad de su prima y de los dos niños/*amorini*).

²⁶ Cf. “Discutiendo el cine neorrealista italiano y, en especial la película *Ladri di biciclette* (De Sica), André Bazin se refiere a la novela —cierto tipo de novelas— como gobernada por la “sucesión por encima de la causalidad” (WC2 58), de tal manera que en este caso la partícula que gobierna el desarrollo de los sucesos es el adverbio “entonces” (WC2 58), utilizado para indicar la mera sucesión temporal: pasó A y entonces pasó B. En este caso los sucesos A y B son meros *incidentes*, no están gobernados por ninguna lógica causal, en principio podrían haber pasado en el orden inverso. Por el contrario, en el teatro —tradicional— la expresión que gobierna el desarrollo es “por eso” (WC2 58), dado que de lo que se trata es del desarrollo de un personaje dramático cuyas acciones *se explican* a partir de los elementos de un conflicto interior. En este caso la estructura es: ocurrió A y por eso ocurrió B. Por supuesto, aquí también hay un orden temporal, pero este orden no es arbitrario como sí lo es en el caso de los incidentes, por lo que los sucesos no pueden ocurrir en el orden inverso.” (FC 281)

²⁷ Para el caso de la sinécdoque: “Por otro lado, ya en 1933 el lingüista Roman Jakobson había considerado la metonimia y la metáfora como «los dos tipos fundamentales de estructura fílmica» (S 259), además, consideró la sinécdoque como «el método básico del cine para convertir las cosas en signos» (S 258).” (FC 287) Así como: “En su famoso texto titulado *¿Decadencia del cine?* (1933) Jakobson sostiene que «*pars pro toto* es el método fundamental del cine para convertir las cosas en signos.» (S 258). Al referirse a planos que muestran a una y a la misma persona de espaldas, de perfil y de frente (cfr. S 258), dice que «el cine trabaja con diferentes fragmentos de objetos relativos a su extensión [...]» (S 258).” (FC 313) Para el caso de la metonimia: “De hecho, Jakobson terminó por concebir concebir la novela, e incluso a la prosa en general —como lo opuesto a la poesía—, en términos de metonimia y sinécdoque:

[...] la metonimia [...] sirve de base y en realidad predetermina la llamada tendencia “realista” [...]. Siguiendo el camino de las relaciones *contiguas*, el autor realista se aleja *metonímicamente* de la trama a la atmósfera y de los personajes a la ambientación en el espacio y el tiempo. Él es amante de los detalles sinecdóticos. (FL 78)

Por otra parte, Jakobson afirma que

[...] las relaciones íntimas del realismo con la *metonimia* por lo general pasan inadvertidas. [...] El principio de similitud subyace a la poesía [...]. La prosa, por el contrario, se remite esencialmente por *contigüidad*. Así, para la poesía, la metáfora, y para la prosa, la metonimia [...]. (FL 81)

Nótese que en el pasaje recién citado se establece la equivalencia entre metonimia y contigüidad y, adicionalmente, entre metáfora y similitud.” (FC 315)

La quinta y total es la presentación de la escuela de samba, con un vestuario que es una metáfora, es decir una traducción fársica, del vestuario helénico y en otro nivel su propia versión del mito griego replantea asimismo una alusión tanto a la intemporalidad de los mitos griegos y del origen mismo del drama respecto a los ritos orgiásticos dedicados a Diónisos como, por supuesto, a los ritos órficos (por ejemplo, el escudo que es un *pastiche* de la máscara de Agamenón descubierta en Micenas por Schliemann y actualmente en el Museo Arqueológico Nacional de Atenas), llega a la caricatura mediante una particular coexistencia con la alusión al fasto y el poder que en el imaginario popular mundial aún representa la corte de Versalles mediante, precisamente, la interpretación que la escuela de samba de Babilonia hace del vestuario versallesco. Esta caricatura llega al delirio con la referencia a la posmodernidad contemporánea: nada más actual por entonces que los *sputniks* soviéticos sobre los carros alegóricos.

And last but not least, la sexta escena y nodal de danza/música/canto se desarrolla en el *terreiro* de la *macumba*, (también llamada *umbanda*) con la escena del candomblé en donde Orfeo invoca la presencia de Eurídice), es, pues, el eje de este sustrato cultural afrobrasileño, que, por lo demás, se despliega a lo largo de toda la película y articula cada una de las escenas no sólo por el origen racial de los integrantes de la película sino por sus específicas características de mezcla cultural con fuerte base africana (pero con indicios indígenas —uso del tabaco y los tocados de pluma ceremoniales, propios de los indios del Amazonas; y, claro, europeo, específicamente en su vertiente portuguesa) configurando una verdadera glosolalia visual y auditiva. En todas estas escenas de danza/música/canto con su extremo entusiasmo orgiástico que llaman a todos los sentidos (incluso el olfato, el gusto y el tacto son convocados sinestésicamente por la conducción de la vista y el oído) y que por lo mismo —como lo puede atestiguar quienquiera que lo haya experimentado— provocan una disolución del tiempo y del espacio precisamente en el vórtice de su exaltación, paradójicamente corren paralelas con una singular morosidad en el registro del movimiento de la cámara (sostenida manualmente). Esta fruición si es deudora del tiempo narrativo natural lo es también del documental, pero mediante el acto mismo del registro pareciera conseguir y mostrar el total involucramiento del director y de su camarógrafo, tal como lo hiciera su libretista original, Vinícius de Moraes.

Imaginación e ilusión; narración y documentación; cultura negra y europea: todas estas vertientes confluyen en un todo armónico, aún sin perder su identidad. Ciertamente, *Orfeo negro* es en sí el producto sincrético.

Bibliografía y abreviaturas

- A = Aristotle, *Poetics*, edited and translated by Stephen Halliwell, en: Loeb Classical Library, edited by G. P. Goold, Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- EH = Hume, D., *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Oxford, 2007.

- EP2 = Peirce, Ch. S., *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings (1893-1913)*, The Peirce Edition Project. Vol. 2. Indiana University Press, Bloomington, 1998.
- FA = <http://elblogdeatticus.blogspot.mx/2011/02/floresta-do-amazonas-heitor-villalobos.html>.
- FC = Carrillo Canán, Alberto J. L., May Zindel, Marco Antonio Calderón Zacauala *et al.* *Fotografía, cine, juegos digitales y narratividad. Estudios sobre la sensibilidad novomediática*. México: s.e., s.d. [en prensa].
- I = Benjamin, W., *Illuminationen, Ausgewählte Schriften*, Frankfurt / M: Suhrkamp Verlag, 1977.
- IA = Vera, Luis Roberto, “La influencia del África subsahariana en el arte contemporáneo de Brasil y el Caribe” (Albuquerque, Nuevo México, diciembre de 1987), en *Es/tela el caracol*. Ensayos sobre artes plásticas, vol. 4 (1985-1988), Puebla, Ediciones de Educación y Cultura, [en prensa].
- La = Lessing, G. E., *Laokoon*, en: *Werke in sechs Bänden, Schriften zur Antiken Kunstgeschichte*, Band 5, Zurich: Stauffacher-Publishers Ltd., 1965.
- OC = http://pt.wikipedia.org/wiki/Orfeu_da_Concei%C3%A7%C3%A3o.
- ON = <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Black+Orpheus>. Web, 12 de noviembre de 2010.
- OT = Nietzsche, Federico, *El origen de la tragedia*.
- PhW = Peirce, Ch. S., *Philosophical Writings of Peirce* (ed. Buchler), Dover, New York, 1955.
- PC1 = Ruiz, R., *Poetics of Cinema*, vol. 1, Paris: Éditions Dis Voir, 1995.
- TPh = Kaufmann, W., *Tragedy and Philosophy*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.
- WC1 = Bazin, A., *What is Cinema?* Vol. 1, University of California Press, California, 2005.
- WC2 = Bazin, A., *What is Cinema?* Vol. 2, University of California Press, California, 2005. PhW = Peirce, Ch. S., *Philosophical Writings of Peirce* (ed. Buchler), Dover, New York, 1955.
- WP = Peirce, Ch. S., *Writings on Semiotic*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1991.

Recebido em 10 de outubro de 2012.

LUIS ROBERTO VERA

Poeta, traductor e historiador del arte chileno, reside en México desde 1972. Profesor Investigador, Titular "C" de Tiempo Completo, adscrito a la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en donde imparte clases en el Doctorado en Literatura Hispánica y en la Maestría en Literatura Mexicana. Ha publicado poesía y ensayos sobre arte en *El Zaguán*, *Sábado de Unomásuno*, *Vuelta* y la *Revista de la Universidad de México*, entre otras publicaciones. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (II). E-mail: lrvera@yahoo.com.

A ironia de Ares

The irony of Ares

*Luiz Gustavo Leitão Vieira**

**Universidade Federal de Minas Gerais*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar um aspecto em particular da *Iliada*, aqui compreendida como arquétipo de narrativa de guerra na literatura ocidental. O aspecto a ser abordado é a inescapável lacuna existente entre a guerra idealizada e a guerra real, o que pode ser denominado de a inerente ironia da guerra. O desenrolar de todo e qualquer conflito armado se mostra sempre pior do que o esperado – a idealização da guerra não resiste à concretização da guerra. Tal característica de conflitos armados pode ser localizada mesmo na representação homérica da Guerra de Troia, que usualmente é vista meramente como uma arena para obtenção de glória em combate.

Palavras-chave: *Iliada*. Literatura de guerra. Ironia.

Abstract: The following paper aims at analyzing one particular aspect of the *Iliad*, herein understood as the archetypal war narrative in Western literature. The aspect to be approached is the inescapable gap between the idealized war and the actualized war, what may be termed war's inherent irony. The progress of each and every armed conflict is always worse than expected – the idealization of war does not resist the actualization of war. Such feature may be located even in the Homeric representation of the Trojan War, which is usually viewed merely as an arena for achieving glory in combat.

Keywords: *Iliad*. War literature. Irony.

“A *Ilíada* é a maior história de guerra do mundo”
Audemaro Taranto Goulart (2002, p. 47).

“A guerra torna a continuidade da guerra o *único* valor”
Samuel Hynes (1991, p. 25).

O ensaio a seguir visa a analisar unicamente um aspecto da *Ilíada* como narrativa de guerra. Embora saibamos que tal proposição impõe limitações e estabelece reduções talvez indesejáveis, parece-nos que, em um texto desta natureza, um recorte e uma ênfase fazem-se necessários. Um ensaio, por mais longo ou bem escrito que possa ser, não pode ambicionar abarcar a *Ilíada* em sua totalidade ou exaurir qualquer um dos aspectos do épico. No entanto, apesar dos inegáveis obstáculos, acreditamos que considerações breves, no que tange ao épico, são possíveis e úteis. Além disso, como bem observa o classicista James Tatum, “somente nos últimos anos os classicistas começaram a ler a *Ilíada* como um poema de guerra”¹ (2003, p. 49). Toda a trama do épico se desenrola durante a Guerra de Troia; tal circunstância não deve ser negligenciada ou ignorada. Um outro esclarecimento de caráter metodológico diz respeito à representação da Guerra de Troia. Para os propósitos deste ensaio, ficaremos restritos à representação da guerra de acordo única e exclusivamente com a maneira como ela é narrada na *Ilíada*, sem referência ou menção a eventos ou mitos que não estejam presentes no épico. Um exemplo seria a suposta invulnerabilidade de Aquiles – não há menção a isso em todo o épico.

Literal e metaforicamente, a *Ilíada* é como o teto da Capela Sistina. Duas obras-primas da arte ocidental, cujos autores se tornaram figuras lendárias, até míticas, separadas de nós por séculos ou milênios e, ainda assim, presentes, recorrentes – fascinantemente vivas. O épico e o afresco são monumentais, física e abstratamente. A obra de Michelangelo ocupa todo o teto, a 20,7 metros de altura, de uma igreja razoavelmente grande, com 40,93 metros de comprimento por 13,41 metros de largura (MANCINELLI, 2002) e demanda horas dos visitantes que lá adentram, todos com as cabeças viradas para cima, olhos fixos no teto – ninguém sai da capela sem o pescoço dolorido. A obra de Homero tem 15.693 linhas divididas em 24 cantos (capítulos), e qualquer edição, sem comentários, exige ao menos quatrocentas páginas. Os *aedos* (rapsodos ou bardos) da Grécia antiga necessitavam de dias para narrá-la. A grandeza de ambas também se aplica a sua influência na cultura ocidental, virtualmente incomensurável. É desnecessário listar escritores, pintores, filósofos, estadistas, historiadores e tantos outros que citaram, comentaram, abordaram, criticaram ou elogiaram estas obras. A mais clara evidência de quão monumentais são a *Ilíada* e o teto da Capela Sistina reside no fato de que não precisamos mais reiterar tal assertiva. Somente as obras cuja importância precisamos provar exigem muitos exemplos e argumentos convincentes.

¹ “Only in the last few years have classicists begun to read the *Iliad* as a war poem”. Estas e posteriores traduções são do autor.

Quanto aos criadores, Michelangelo se tornou arquétipo da visão romantizada, e romântica, de artista: um ser de traços divinos, brilhante e intempestivo, incompreendido e irascível – o gênio sublime. Goethe, em uma viagem à tália, de tão entusiasmado, lamenta que, após Michelangelo, “nem sequer a Natureza pode me satisfazer [...] pois não posso vê-la com seus olhos” (TARTUFERI, 1993, p. 4). A *Ilíada* e Homero, por sua vez, levam o respeitado classicista, e organizador de *The Cambridge Companion to Homer*, Robert Fowler (2004, p. 3) a pensar que o épico seja simplesmente um milagre, fruto de intervenção divina na história humana. Homero é tão incomparável que talvez sequer tenha existido: como é possível ter existido um homem que criou algo tão monumental, sozinho? Não, uma obra tão grandiosa é fruto do tempo, da cooperação de diversos artistas, das alterações e emendas que sofreu por diversas mãos em diversos lugares. Muito provavelmente esta é a verdade: a *Ilíada* talvez não tenha sido escrita por um único homem que a criou através de sua imaginação. Mas, ainda assim, a impossibilidade de ter sido criada por um único artista diz muito sobre a obra. Não por acaso, homérico é um adjetivo que significa grande. No entanto, a influência e a longevidade das obras as transformam. A imagem de Deus instaurando vida em Adão é tão comum quanto banalizada: já serviu de decoração para o palco de programa de televisão (show da Xuxa), aparece em guardanapos, travesseiros, agendas de telefone e toda sorte de objetos. Cavalos de Troia se tornou sinônimo de embuste e, hoje em dia, também uma potencial ameaça a um computador. Calcanhar de Aquiles é a parte vulnerável de uma pessoa ou de qualquer outra coisa – de uma empresa, de uma equipe esportiva ou de um país. E é exatamente neste ponto que o fator tempo e a grandeza das obras se tornam elementos mais importantes: o Cavalos de Troia e o calcanhar de Aquiles não são parte da *Ilíada*.

Uma nova metáfora, a partir da metáfora inicial, melhor esclarece o motivo desta introdução. Entre 1980 e 1989, o teto da Capela Sistina passou por um profundo processo de restauração e limpeza. O resultado gerou acirrado debate. As cores vivas e vibrantes que surgiram levaram alguns a afirmar que Michelangelo parecia um comercial da Benetton, fabricante italiana de roupas. Detratores alegavam que a obra havia sido destruída e Michelangelo deturpado. Antes sombrio, o afresco subitamente tornara-se luminoso. No entanto, a verdade é que o teto da Capela Sistina não era realmente visto há muito tempo; havia uma barreira entre o afresco e seus admiradores. A poeira e a sujeira, acumuladas com o passar dos anos, haviam se interposto entre nós e a obra de Michelangelo. O mesmo se passa com a *Ilíada* – uma camada de quase três mil anos se interpõe entre nós e o épico – eis a nova metáfora. Esta camada, formada por toda a literatura ocidental subsequente, toda a historiografia, a psicologia, a cultura popular e tantos outros elementos, é tanto sujeira quanto elucidativa – ajuda-nos a compreender o épico, mas também contribui para deturpá-lo. E é impossível removê-la. Nenhum de nós pode hoje ler a *Ilíada* sem trazer consigo toda uma carga de suposições, conhecimento prévio, expectativas e influências culturais adquiridas até o momento da leitura. Pessoalmente, li a *Ilíada* pela primeira vez há mais de dez anos. Confesso que me perguntava, já a partir do segundo canto, com certa incredulidade, como seria possível que o covarde Páris fosse matar o grande Aquiles e como Aquiles poderia ser morto somente com uma flecha no calcanhar. E nenhum personagem sequer

citava a invulnerabilidade do herói grego e seu calcanhar. Confesso que terminei a primeira leitura surpreso por não me deparar com o cavalo ou com o fim da guerra. Quando comecei a ler a *Ilíada* pela primeira vez, esperava a história da guerra de Troia – não sabia que leria a cólera de Aquiles, a tragédia de Aquiles. Não sabia que, na *Ilíada*, não há cavalo de Troia, que Aquiles é vulnerável não só no calcanhar e que passa a maior parte do tempo sem lutar, e que Helena é uma personagem secundária, apesar de motivação para o conflito. Por outro lado, eu sempre soube, e a leitura só veio a confirmar, que a *Ilíada* é a maior estória de guerra de todos os tempos.

No entanto, o épico não é unicamente a maior estória de guerra de todos os tempos. É também o texto educador da Grécia (JAEGER, 1979, p. 4); controverso documento para estudo da Era do Bronze; tema para análises filosóficas de Platão, Sócrates e Aristóteles; inspiração para Alexandre em suas conquistas, o qual levava consigo uma cópia em cada campanha; ponto de partida para Heródoto e Tucídides inaugurarem uma escrita diferente, teoricamente mais factual e menos fictícia, a historiografia; fonte para Virgílio criar a *Eneida* e conferir ao império romano seu mito de criação; junto com a *Odisseia*, é o último remanescente da série de épicos que compõem o ciclo troiano; a *Ilíada* também é *corpus* primário e secundário para estudos de filologia, psicologia e arqueologia; e, por fim, faz parte do mito, das lendas e das estórias da Guerra de Troia. Em *The Trojan War – literature and legends from the Bronze Age to the present*, Diane P. Thompson (2004) fornece um vasto, mas inevitavelmente superficial, panorama da influência da Guerra de Troia e de como o tema vem sendo abordado por artistas, de Virgílio a Marion Bradley, passando por Racine e Shakespeare. Em muitas das obras analisadas por Thompson, personagens da *Ilíada* sequer são mencionados e outros, que não figuram na *Ilíada*, são protagonistas. O caso do psiquiatra americano Jonathan Shay também é exemplar para a presente argumentação. Shay trabalha com veteranos da Guerra do Vietnã que sofrem de Transtorno de Estresse pós-Traumático e, surpreso com as semelhanças entre as experiências de seus pacientes e a figura de Aquiles no épico, decidiu escrever um artigo sobre o tema. Dada a positiva recepção ao artigo, publicou duas obras: *Achilles in Vietnam* (sobre o trauma dos veteranos) e *Odysseus in America* (sobre o retorno dos veteranos). A leitura dos livros de Shay é um dos motivos que me levam a afirmar que a *Ilíada* está viva, e que ainda tem muito a nos comunicar. Por outro lado, tal variedade e escopo exigem que qualquer análise, até mesmo qualquer texto, que se debruce sobre a *Ilíada* se posicione metodológica e tematicamente.

No campo da pesquisa acadêmica de literatura clássica, a *Ilíada* é talvez a obra mais dissecada e esmiuçada. Há estudos, como *The Anger of Achilles – menis in Greek epic* de Leonard Muellner (1996) ou *A Selvagem perdição* de André Malta (2006), que analisam exclusivamente um único termo: *menis* (ira) no caso de Muellner e *áte* (perdição) no caso de Malta. Certas obras, como o clássico *The World of Odysseus* de M. I. Finley (1982), buscam nas obras literárias, *Ilíada* e *Odisseia*, um retrato da civilização grega da época. Inumeráveis artigos discutem desde o prêmio do épico (“The proem of the *Iliad*: Homer’s art” de James Redfield), meras 7 linhas, a conceitos e termos chave no épico, tais como *áte*, *menis*, *themis*, *kléos*,

nóstos, areté, agathoi, thumos, kudos, para citar alguns dos mais recorrentes. Enorme variedade de pesquisa também foi e é dedicada a entender e explicar a natureza oral dos épicos e as consequências que tal origem traz para uma obra que hoje lemos como texto, não mais escutam como canto. A transposição do épico para a forma escrita gera controvérsia e debate acerca da unidade da obra: quais passagens foram originalmente escritas, quais foram modificadas, quais são adições tardias, modificações? Donald Schuler (1975), em *Aspectos Estruturais na Ilíada*, dedica-se exclusivamente à discussão do canto 9 e sua condição de inclusão tardia ou pertencimento ao original do épico. Não menos importante, e estudado, é o papel das personagens sobrenaturais, como os deuses, as sereias, os ciclopes e as musas.

Acredita-se que o épico tenha começado a adquirir uma forma escrita, isto é, passado da forma unicamente oral para um texto, a partir do século VIII a. C.. Assim a distância cronológica, quase três mil anos, e a atualidade dos estudos trazem outra consideração a qualquer estudo. Embora não possamos fugir da óbvia constatação de que analisamos a *Ilíada* hoje, no século 21, devemos estar atentos ao texto e aos valores nele presentes. Como observa Seth Schein (1984), diversos leitores substituem os valores sociais e culturais da *Ilíada* por suas próprias categorias espirituais. A observação de Schein é uma crítica à leitura que Simone Weil faz do épico: segundo o autor, Weil lê a *Ilíada* sob uma ótica cristã (SCHEIN, 1984, p. 83). Em seu ensaio “*L’Iliade ou le poème de la force*”, originalmente publicado em 1940 na França ocupada pelos nazistas, Weil oferece o que, segundo Schein, é uma interpretação da *Ilíada* como um épico anti-guerra. Schein, todavia, reconhece que as circunstâncias de escrita – uma francesa no país ocupado durante a mais mortífera guerra da história – em muito contribuem para a interpretação. Além disso, ele também reconhece que “todos nós trazemos nossas pré-concepções, preconceitos, valores e crenças para qualquer coisa que lemos. Ainda assim, há uma diferença entre avaliar uma obra de arte em termos pessoais e encontrar nossos termos pessoais na obra”² (SCHEIN, 1984, p. 83). É inevitável que leiamos uma obra com nossos olhos, mas é preciso cuidado para não distorcê-la a ponto de transformá-la naquilo que desejamos ou imaginamos.

No entanto, os valores cristãos criticados por Schein estão em nós arraigados, é difícil deles nos desvencilharmos por completo, ou mesmo ter a percepção de que os estamos aplicando. Ademais, como mostra Diane Thompson (2004, p. 5-12), as leituras e releituras posteriores da *Ilíada* em muito contribuíram para a formação de imagens e opiniões que não encontram ressonância numa leitura atenta do épico. A posição da *Eneida* como grande épico do império romano, o fato de seu herói, Enéas, ser um dos aliados dos derrotados troianos e a adoção do cristianismo pelo império romano dão início a um processo que vê os troianos como nobres defensores de sua cidade e os gregos³ como invasores brutais e cruéis. Caroline Alexander (2009) explica o processo de recepção através dos dois

² “we all bring our preconceptions, prejudices, values, and beliefs to whatever we read. Still, there is a difference between evaluating a work of art in personal terms and finding our personal terms in the work”.

³ O grupo de homens liderados por Agamênon nunca é nomeado como “os gregos”. Homero os chama de Aqueus, Danaos ou Argivos. Para fins meramente práticos, “os gregos” será adotado neste estudo.

personagens centrais da *Ilíada* e da *Eneida*: enquanto Aquiles é um modelo heróico “indesejável” por desafiar publicamente seu comandante e questionar o propósito da guerra; Enéas, por sua vez, “o pio, o virtuoso, ciente de seus deveres”, persegue o “destino imperial de seu país”⁴ (ALEXANDER, 2009, p. xvi). Valores cristãos como piedade e humildade são impensáveis para os guerreiros iliádicos – gregos ou troianos, cabe frisar. James Winn (2008, p. 70-74) também explica como a Inglaterra vitoriana, além de outros países europeus, fez uso da figura de Heitor, como bravo e galante defensor de sua cidade, para convencer os jovens da nobreza a defender o império em guerras coloniais – Alexander (2009) salienta o currículo das escolas de elite, baseados nos textos clássicos. A frase de Heitor, “que eu não morra sem luta nem sem glória, mas realizando algum grande feito para ser ouvido até pelos que virão” (*Ilíada*, XXII.304-305), já foi repetidamente usada de forma tão descontextualizada quanto deturpada. Heitor, ao proferir tais palavras, está prestes a ser morto com facilidade por Aquiles, após ter tentado fugir covardemente do herói grego.

Aquiles, por outro lado, se vê transformado em um bruto e cruel assassino, um troglodita covarde, como em “Troilus e Cressida” de Shakespeare (1603). Na *Divina Comédia*, Dante, por sua vez, coloca-o no Segundo Círculo do Inferno (IV.122), ao lado de Páris e Helena, entre os luxuriosos; Heitor, acompanhado por Enéas e pelo próprio Homero, está no Limbo dos não batizados, onde se encontram as almas “dos virtuosos que não sofrem pena” (MAURO, 1998, p. 43). Rachel Bespaloff (2004, p. 52), em sua análise da *Ilíada* e de *Guerra e Paz*, chega a considerar que Homero faz de Heitor “o modelo humano por excelência”. Não descartando as qualidades de Heitor como filho, pai e marido, e sua posição de líder da defesa de uma cidade sitiada, um homem que negligencia suas obrigações para vestir a armadura do oponente morto ou capturar seus cavalos (XVII.75-81), que descarta conselhos por arrogância (XII.231-50 e XVII.305-07) e que foge covardemente do inimigo (XXII.135-44), não é exatamente um “modelo humano por excelência”. Da mesma forma, um crítico e autor do quilate de T. S. Eliot (2009, p. 139), em um artigo intitulado “Virgílio e o mundo cristão”, é capaz de afirmar que Aquiles não passa de um rufião e que o único herói que poderia ser elogiado por conduta ou julgamento era Heitor. Os exemplos acima, da conduta e do julgamento de Heitor, podem talvez até mesmo desqualificar a sentença de Eliot.

Aparentemente, todos os leitores da *Ilíada* têm suas preferências, seus heróis favoritos, como se nos referíssemos a histórias em quadrinhos ou filmes de super-heróis, onde clara e invariavelmente, há vilões e heróis. Outras obras não são lidas nestes termos, suscitando tais julgamentos de cunho moral, alocando-se virtudes e defeitos a personagens. Outras obras não levam analistas, teóricos ou mesmo leitores comuns a explicitar tais opções ou predileções. Ninguém defende o rei Cláudio ou acha Hamlet cruel ou um vilão; ainda assim, ninguém alega que Hamlet é um “modelo humano”. Embora entendamos a situação de Othello, e sintamos piedade ou simpatia pela fria manipulação engendrada por Iago, não vemos um modelo em alguém que sufoca a própria, e inocente, esposa até a morte. Riobaldo, Diadorim e

⁴ “Achilles was deemed a highly undesirable heroic model”; “Aeneas the pious, the virtuous, dutiful, in the thrall to the imperial destiny of his country”.

Demóstenes não vão de frios assassinos a virtuosos heróis a cada nova leitura de *Grande Sertão: Veredas*. Tolstoi, em *Guerra e Paz*, narra sob um ponto de vista explicitamente russo, o único personagem francês é Napoleão – claramente o oponente. Outras narrativas de guerra raramente mostram o inimigo e, quando o fazem, é muitas vezes na tentativa de humanizar o oponente e mostrar o comum destino daqueles envolvidos em conflitos armados. A *Ilíada*, por sua vez, vai mais longe: a guerra é sempre contada dos dois lados, a narrativa sempre se move, incessantemente, de Troia ao campo grego, oferecendo os dois pontos de vista, as razões e os sofrimentos dos antagonistas. E assim, cada leitor, neste movimento de Troia ao campo grego, vai se identificando com certos personagens, construindo preferências, não importando sua formação acadêmica. É realmente difícil seguir o conselho de Schein e ler a *Ilíada* com isenção ou imparcialidade.

Todas as considerações anteriores, acerca da grandiosidade da *Ilíada*, de quão distante e também próxima de nós ela pode estar, da enorme quantidade e incrível especificidade de estudos, enfim, todos os elementos que atestam a dificuldade do estudo não são desculpas, e nem servem como tal, para eventuais interpretações equivocadas, análises incorretas ou limitação da pesquisa, que provavelmente podem estar aqui contidas. Antes, são simples constatação da natureza transitória e incompleta de minhas formulações e da impossibilidade de se alcançar algo de definitivo sobre a *Ilíada*. O épico, conforme afirmado, é uma obra ainda viva. Assim como o definitivo e final valor do guerreiro homérico só pode ser medido em sua morte, quando ele nada mais pode fazer ou dizer, quando enfim podemos avaliar sua vida como um todo, também o valor ou significado definitivo da *Ilíada* só poderá ser medido quando ela “morrer”, quando deixar de se comunicar conosco – provavelmente nunca.

Em consequência de todas as observações acima, faz-se agora necessário um esclarecimento metodológico e teórico acerca da análise a ser conduzida. A *Ilíada*, na presente pesquisa, é analisada como “a Bíblia da guerra terrestre⁵” (O’CONNELL, 1989, p. 54), porque, além de ser “o mais influente relato de guerra já composto⁶” (O’CONNELL, 1989, p. 45), o épico também “dizia aos homens como agir quando lutavam entre si⁷” (O’CONNELL, 1989, p. 46). Embora O’Connell empregue o verbo no passado – dizia (*told*), a constatação permanece, valores homéricos perduraram e perduram. E, embora O’Connell a nomeie “Bíblia de guerra terrestre”, os valores de combate próximo ao inimigo, de busca por glória e de superar o adversário frente a frente, também estão presentes em atitudes, e textos, que se referem à guerra no mar ou no ar. Assim sendo, a ênfase recai sobre a *Ilíada* como arquétipo de narrativa de guerra. Por esta razão, autores e críticos que leem e discutem o épico como estória de guerra serão contemplados, em inevitável detrimento daqueles que abordam outros aspectos do épico. Tal leitura do épico, como arquétipo de narrativa de guerra, nos remete à já citada constatação de James Tatum (2003, p. 49) de que somente nos últimos anos os classicistas têm começado a ler a *Ilíada* como um poema de guerra. Ele explica que uma das razões seria a visão

⁵ “The Bible of land warfare”.

⁶ “The most influential tale of war ever composed”.

⁷ “It told men how to act when they fought one another”.

de Homero como “O poeta da tradição clássica”⁸ (TATUM, 2003, p. 50), levando a uma veneração que vê a obra como “pura poesia”: “quanto mais admirada como uma obra-prima literária, mais remota da vida cotidiana ela se tornava”⁹ (p. 50). Não podemos nos esquecer que o universo da *Ilíada* é o de um mundo em guerra, um mundo de guerra. Agamênon é o comandante, e Aquiles o principal guerreiro, de um exército invasor; Heitor, Andrômaca, Astyanax, Príamo, Helena, Páris e tantos outros são habitantes de uma cidade sitiada; o épico se inicia com uma guerra em andamento e termina sem que a guerra esteja concluída (apesar de sabermos como terminará). Na trama de Homero, “guerra e morte são a própria vida – o meio no qual a vida é vivida e através do qual ela representa alguma coisa”¹⁰ (SCHEIN, 1984, p. 84). A guerra, na *Ilíada*, é tanto a arena onde os homens adquirem glória como o universo que traz morte e sofrimento. A *Ilíada* não é uma pura e simples celebração da guerra, nem mesmo uma pura e simples denúncia das mazelas da guerra: “a guerra na *Ilíada* tem uma complexidade que escapa a interpretações unívocas”¹¹ (SCHEIN, 1984, p. 83). Homero, como Tolstoi, possui “o amor viril, o horror viril pela guerra. Nem pacifista, nem belicista”, ele sabe e diz a guerra “como ela é”¹² (BESPALOFF, 2004, p. 43). Bespaloff observa que em vão buscamos na *Ilíada* uma condenação explícita da guerra (p. 43). Alexander (2009, p. 220) afirma que a recepção da *Ilíada* como épico marcial que glorifica a guerra é “uma das grandes ironias da história literária” e que, historicamente, “a insistente representação da guerra, que Homero faz como catástrofe sem sentido que arruína tudo que toca, foi inteligentemente evitada”¹³. Estas observações devem ser colocadas em termos: há certamente críticas à guerra, reconhecimento dos horrores da guerra, os personagens querem o fim da guerra; mas há, em igual proporção, o fascínio da e pela guerra, reconhecimento da grandeza e da beleza da guerra.

Após o século XX e o advento da guerra total, tecnológica e moderna, raramente encontramos quem advogue em favor da guerra, afirmando ser ela uma arena para glória ou rito de passagem necessário na vida dos homens. Guerras ainda ocorrem e certas guerras possuem seus defensores. No entanto, é praticamente impossível encontrar alguém que abrace a ideia de guerra *per se*, o evento por si só. Tal postura do mundo contemporâneo, de considerar a guerra um evento inquestionavelmente abjeto, naturalmente influencia aqueles que venham a ler a *Ilíada*. As interpretações de James Winn, James Tatum, Caroline Alexander, e de outros, aqui utilizadas, refletem a atual opinião que temos da guerra.

Para levar a cabo a análise da inerente ironia do épico como narrativa de

⁸ “The poet of the classical tradition”.

⁹ “pure poetry”; “the more the *Iliad* was admired as a literary masterpiece, the more remote it became from everyday life”.

¹⁰ “war and death are life itself – the medium in which life is lived and through which it amounts to something”.

¹¹ “Warfare in the *Iliad* has a complexity which eludes one-sided interpretations”.

¹² “Homère et Tolstoi ont en commun l’amour viril, l’horreur virile de la guerre. Ni pacifistes, ni bellicistes, ils savent, ils disent la guerre telle qu’elle est”.

¹³ “That the *Iliad* [...] came to be perceived as a martial epic glorifying war is one the great ironies of literary history”; “Homer’s insistent depiction of the war as a pointless catastrophe that blighted all it touched was thus adroitly circumvented”.

guerra, recorremos às observações tecidas por Paul Fussell. Em sua obra seminal, *The Great War and modern memory*, ele argumenta que “toda guerra é irônica porque toda guerra é pior do que o esperado. Toda guerra constitui uma ironia de situação, pois seus meios são melodramaticamente desproporcionais a seus supostos fins.” (2000, p. 7)¹⁴. A observação de Fussell explicita o que poderíamos chamar de inerente imprevisibilidade da guerra. Uma guerra é sempre pior do que o esperado porque é virtualmente impossível prever tudo que ocorrerá assim que ela se inicia – guerras, conforme se desenrolam, parecem fugir ao controle dos homens. Uma vez deflagrada, uma guerra tende a se expandir e a se tornar mais brutal e mais cruel do que inicialmente concebido – os meios aplicados para vencer parecem sobrepujar e até se sobrepor às razões para se entrar em combate. Embora a afirmação de Fussell se refira à Primeira Guerra Mundial de 1914-18, ele também menciona a Segunda Guerra Mundial como um conflito irônico. Nas páginas a seguir, tentaremos brevemente mostrar como a Guerra de Troia, de acordo com sua representação na *Ilíada*, é um evento imprevisível cujos meios são “melodramaticamente desproporcionais” aos supostos fins e cujo resultado é pior do que o esperado. A Guerra de Troia, da maneira como nos é narrada pela *Ilíada*, apresenta tais características, que Fussell defende estarem presentes em todas as guerras. Tal constatação, da ironia de situação de uma guerra, da guerra sempre se provar pior do que esperado, da lacuna existente entre meios e fins em conflitos armados, aproxima a Guerra de Troia de outras guerras, a torna menos estranha ou singular e a estabelece como um conflito armado de natureza e desenvolvimento similares a tantos outros. Perceber a ironia da Guerra de Troia na *Ilíada* inverte assim o movimento criticado acima por James Tatum, de tratar Homero como “O” poeta, intocado, distante, mítico. Ian Johnston, em uma obra sobre o épico intitulada exatamente *Ironias de Guerra* (ironies of war) aborda tanto o fascínio que a guerra de Homero exerce, como seu horror. Após fornecer diversos exemplos do horror da Guerra de Troia, Johnston comenta que

com base em passagens como estas, poderíamos desenvolver um argumento de que a *Ilíada* dificilmente é um poema que encorajaria as pessoas a admirar a guerra. Mas, claro, isto é somente uma parte do quadro de Homero. Pois aqui a guerra também leva os seres humanos a alcançar seu mais glorioso potencial, a manifestar algumas das maiores virtudes da experiência humana. O stress do combate desafia um homem a se postar bravamente perante o perigo mortal, a encarar o destino sem hesitação, e fazê-lo em seus próprios termos [...] a guerra de Homero cria nos homens uma poderosa exultação, uma alegria apaixonada, um intenso sentimento de plenitude pessoal e camaradagem¹⁵.

¹⁴ “Every war is ironic because every war is worse than expected. Every war constitutes an irony of situation because its means are so melodramatically disproportionate to its presumed ends”.

¹⁵ “On the basis of passages like these, one might very well make the case that the *Iliad* is hardly a poem which will encourage people to admire war. But, of course, that is only part of Homer's picture. For here war also prompts human beings to live up to their most glorious potential, to

(<https://records.viu.ca/~johnstoi/homer/iliadessay4.htm>).

É precisamente neste ponto, da ironia da guerra, que leituras da *Ilíada* como poema belicista ou contrário à guerra são possíveis. A *Ilíada* não é somente o arquétipo de narrativa de guerra na tradição literária ocidental, mas também um questionamento aos valores do combate glorioso, um questionamento à glorificação da guerra, uma vez que o épico homérico lida com a inerente imprevisibilidade e o inescapável processo de brutalização de uma guerra – um processo que mostra que conflitos armados nunca se desenrolam como previamente esperado e que a idealização da guerra não resiste a sua realidade. Inicialmente, a guerra representada na *Ilíada* é vista como gloriosa e heróica; os homens buscam *kléos* em combate. O combate também é conduzido com respeito a certos valores, um código de conduta guerreira. Entretanto, conforme a ação do épico avança, a guerra se torna mais brutal (como qualquer guerra), e os valores e o código não mais são respeitados. Passemos a evidências textuais para esclarecer tais alegações.

A leitura do épico mostra-nos que as batalhas que ocorrem antes da retirada de Aquiles e aquelas que se sucedem imediatamente após ainda são travadas com observância e respeito por certos códigos e valores. Um guerreiro que derrota seu oponente não precisa necessariamente matá-lo – um resgate pode ser aceito em troca de sua vida. Um duelo entre dois guerreiros não termina necessariamente com a morte de um deles – eles podem partir após darem o melhor de si, reconhecendo o valor de cada um e trocando presentes. Tomar posse das armas de um oponente morto como símbolo de glória alcançada é um ato costumeiro e tradicional – mas o corpo deve receber funeral adequado. A busca por glória no campo de batalha, característica dos heróis homéricos, no entanto, só se aplica ao início do épico. Após a guerra assumir contornos mais cruéis e brutais, a glória fica relegada a um segundo plano.

O proêmio do épico já sinaliza este diferente tipo de combate que há de se estabelecer: “Canta-me a cólera – ó deusa – funesta do Aquiles Pelida, / causa que foi de os Aquivos sofrerem trabalhos sem conta / e de baixarem para o Hades as almas de numerosos e esclarecidos” (I.1-4). O combate que se segue à retirada, uma devastação, leva à morte uma multidão de heróis. É uma luta sangrenta, incomum em sua violência. A narrativa nos oferece evidências do tipo de combate que existia antes do início do épico. Andrômaca, esposa de Heitor, diz que Aquiles matou seu pai, mas “em despojá-lo das armas, contudo; a consciência o impediu / Tendo-o queimado na pira com as armas de fino trabalho /.../ À minha mãe [...] deu liberdade, depois de exigir vultoso resgate” (VI.417-427). Esta passagem não pode ser julgada de acordo com padrões morais contemporâneos, que consideram qualquer assassinato errado e o resgate um ato imoral. Aquiles, nesta passagem relatada por Andrômaca, ainda respeita o código de conduta de um herói. Ele honra o

manifest some of the highest virtues of human experience. The stress of combat challenges a man to stand up courageously in the face of mortal danger, to stare at fate unwaveringly, and to meet it on his own terms. [...] Homer's warfare creates in men a powerful exultation, a passionate joy, an intense feeling of personal fulfillment and comradeship”.

homem que matou e poupa a vida de uma mulher em troca de um resgate. Veremos, mais adiante, quão diferente é o comportamento de Aquiles assim que ele retorna à luta.

Antes de abordarmos a mudança no desenrolar do combate, analisaremos a desproporcionalidade entre meios e fins. O suposto fim da Guerra de Troia é levar Helena, esposa de Menelau, de volta a Esparta. Entretanto, no livro 7, após um dia de batalha, quando o enviado troiano Ideu propõe uma trégua (uma passagem à qual retornaremos), Diomedes diz que os gregos não devem mais aceitar os presentes de Paris e nem aceitar o retorno de Helena. Segundo o herói grego, os troianos estão prestes a serem derrotados (VII.400-402). Diomedes, após o dia de luta, se apresenta confiante e acredita que a vitória está próxima: em sua opinião, as condições da guerra mudaram e os troianos estão perdidos. A recusa de Diomedes carrega grande ironia, pois, na verdade, são os gregos, e não os troianos, que se encontram mais perto da derrota após Aquiles se retirar do combate. Diomedes está errado em sua interpretação do conflito. Ele não mais se preocupa com Helena e se recusa a contemplar a possibilidade de terminar a guerra: ele agora quer os troianos mortos. Ao invés de alertá-lo sobre o suposto propósito primeiro da guerra, os outros gregos aplaudem suas palavras (VII.403-404). Após nove anos de combate, não é surpreendente que o fim da guerra seja negligenciado, até esquecido, e que a continuidade do conflito pareça se tornar o único objetivo.

James Tatum observa que “a *Iliada* explora o conflito entre o que os líderes desejam e os inesperados desvios e mudanças que toda guerra apresenta”¹⁶ (2003, p.55). Note-se que Tatum afirma que toda guerra, não só a de Troia, apresenta inesperados desvios e mudanças. A recusa intempestiva e arrogante de Diomedes, aliada ao apoio dos outros chefes gregos, pode ser vista mais como um desejo do que como uma análise da situação. A “melodramática” lacuna entre meios e fins na Guerra de Troia se torna mais clara quando consideramos que o conflito dura dez anos por causa de uma única mulher – que é rechaçada pela recusa de Diomedes. Quase duas mil naus e 250.000 homens, os meios, são mobilizados para resgatar uma mulher, o suposto fim. Aquiles revela tal contradição ao questionar a razão para trazer todos esses homens a Troia (IX.338-339). Aquiles se questiona se deve continuar lutando uma guerra de nove anos e ter seu status de herói questionado por Agamênon única e exclusivamente por causa de uma mulher. Os meios, e o desenrolar da guerra, sobrepujaram as razões e os fins para ter-se ido a Troia. Ou, como afirma Samuel Hynes na frase que serve de epígrafe a este ensaio, “a guerra torna a continuidade da guerra o *único* valor”¹⁷ (1991, p. 25). James Holoka, na introdução a sua tradução do ensaio “A *Iliada* ou o poema da força”, de Simone Weil, reforça o argumento de Hynes ao propor que a “guerra remove todo conceito de um objetivo, até mesmo os objetivos da guerra. Ela remove a ideia de um fim para a guerra”¹⁸ (2005, p. 59). A guerra se torna o fim, e não mais um meio para se atingir

¹⁶ “The *Iliad* builds on the conflict between what war leaders desire and the unforeseen twists and turns that every war takes”.

¹⁷ “War makes the prosecution of war the *only* value”

¹⁸ “War expunges every concept of a goal, even the goals of war. It expunges the idea of an end of war”.

algum fim.

A palavra “fim” pode, neste contexto, ser entendida em dois sentidos: como um objetivo ou propósito e como uma resolução final, um momento de término. Vimos como os fins, entendidos como objetivos, são relegados em favor da continuidade e desenrolar do conflito. Um fim, como resolução final, parece também ser relegado, ou até mesmo negado. É interessante notar que a guerra não se inicia e nem termina na *Ilíada*. O leitor é imediatamente levado para dentro da guerra e nunca vê seu término. A narrativa oferece um mundo de guerra: um ambiente onde só a guerra existe. “O mundo da *Ilíada*”, diz James Redfield, “é um campo de batalha habitado [...] um mundo no qual a guerra se tornou, não uma aventura ou crise ocasional, mas a atividade comum da vida”¹⁹ (1975, p. 186). A vida para além do ambiente de guerra parece distante e não natural. Temos, no encontro entre Heitor e Andrômaca, um exemplo de como seria a vida em um ambiente de paz – suas palavras e ações, no entanto, são ditadas pela condição de guerra: Andrômaca teme pela vida de seu marido, por seu futuro e de seu filho; Heitor imagina o futuro do filho se ele estiver morto (VI.400-500). Após nove anos de conflito, a guerra se tornou a única preocupação do casal. O final da *Ilíada*, observa Tatum,

é sábio no que se refere a como as guerras param e como elas se iniciam [...] ‘Iniciar’ e ‘parar’, propriamente; não terminadas ou começadas, nem vencidas ou perdidas. Tais termos como *trunfo*, *derrota*, *vitória*, *queda*, *armistício*, *rendição*, e aquela palavra abrangente *paz* são usadas para marcar um momento na guerra que é tão arbitrário e elusivo quanto seu início²⁰ (TATUM, 2003, p.158).

Tatum assim assinala como o épico homérico bem mostra quão infinitas as guerras podem parecer para os envolvidos.

Portanto, é possível afirmar que a lacuna entre meios e fins nas guerras, uma característica que Fussell aplica à Primeira Guerra Mundial, também é encontrada na Guerra de Troia, como ela é representada na *Ilíada*. Após estes breves comentários sobre os meios e os fins, passamos a abordar um outro aspecto do que denominamos a inerente imprevisibilidade da guerra, ou seja, o fato dela ser pior que o esperado.

Ao afirmar que há uma lacuna entre meios e fins na guerra, podemos concluir que o início de um conflito em muito difere de sua progressão – o que é inicialmente concebido ou imaginado não se materializa. Toda guerra é pior que o esperado porque o que os homens encontram é diferente, e pior, do que aquilo que eles haviam previamente imaginado. A guerra, quando idealizada, pode ser vista

¹⁹ “The world of the *Iliad* is an inhabited battlefield [...] a world in which warfare has come to be, not an adventure or occasional crisis, but the ordinary business of life”.

²⁰ “is as wise about how wars stop as it is about how they start ‘Start’ and ‘stop,’ advisedly; not ended or begun, nor won nor lost. Such terms as *triumph*, *defeat*, *victory*, *fall*, *armistice*, *surrender*, and that all-purpose word *peace* are what we use to mark a moment in war that is as arbitrary and elusive as its beginnings”.

como grandiosa ou romântica, oferecendo oportunidades para fama e glória. Porém, uma vez concretizada, ela se mostra incontrollável. A idealização não resiste à realidade. Nas páginas a seguir, tentaremos oferecer evidências de que a Guerra de Troia é pior que o esperado, revelando uma ironia entre o que os homens esperam e o que eles encontram uma vez envolvidos em combate. Partiremos, inicialmente, da diferença entre a guerra idealizada e a guerra concretizada para os exércitos como um todo. Veremos, posteriormente, como essa característica afeta os dois principais guerreiros do épico: Aquiles e Heitor.

No começo do épico, ainda no primeiro dia de combate, a batalha, para os gregos, é descrita como doce e atraente (II.453-454). Mais tarde, quando os troianos estão em vantagem, os gregos correm, assustados e aterrorizados, e o prazer do combate é esquecido (XVII.757-759). A doce batalha se transforma em terror. Essa mudança na percepção, e na descrição, do que é o conflito fica clara se compararmos duas passagens (TATUM, 2003, p.137). O exército grego, no início, é descrito como “tal como o fogo voraz que se ateia em floresta densíssima / pelas cumeadas de um monte, espalhando o fulgor a distância: / do mesmo modo pelo éter o brilho ate o Céu alcançava, / das armaduras infindas, que, à marcha, ainda mais esplendiam” (II.455-458). Este é um exército ideal e idealizado: orgulhoso, ameaçador e resplandecente como fogo na floresta. Conforme a luta se torna mais dura:

Dessa maneira o cadáver tiravam da pugna, levando-o
Para os navios. À volta de todos se inflama a peleja
Tal como incêndio selvagem, que, súbito, se alça em cidade
De homens industres, derruindo edifícios no meio da imensa
Flama, que os ventos furiosos atijam num crebro estralido:
Do mesmo modo, cavalos e peões, num tumulto incessante,
Dificultavam a marcha dos dois valorosos Aquivos. (XVII.735-741)

O exército orgulhoso e belo é empurrado contra as naus. O fogo, que antes descrevia quão ameaçador era o exército, agora vira ameaça contra este mesmo exército; o vento sopra e o símile recorre a uma cidade sendo invadida – o inexorável destino de Troia. Tais exemplos ilustram de que maneira a narrativa da *Iliada* mostra a passagem de uma guerra idealizada para uma guerra real, concretizada: o grande exército, composto por jovens – note-se que não são heróis nesta passagem – nunca imaginou que seria repellido em pânico. Redfield comenta que “antes do plano de Zeus se iniciar, a Guerra de Troia ainda está um pouco aquém de uma guerra total, ainda permite algum respeito pelo oponente”²¹ (1975, p. 167). É interessante notar que Redfield afirma que a Guerra de Troia está “ainda um pouco aquém de total” – o que implica que ela virá a tornar-se total. Guerra total é uma expressão cunhada para definir as guerras do século XX, mas, sob a luz das evidências, não nos parece completamente errôneo aplicá-la à *Iliada*.

Retornando à proposta dos troianos – aquela que leva à intempestiva recusa

²¹ “Before the plan of Zeus has begun, the Trojan War is still something short of total, still allows some respect for the opponent”.

de Diomedes – percebemos que, além de oferecer uma trégua, os troianos desejam recolher e enterrar seus mortos (VII.395-396). Os gregos aceitam tal proposição e Agamênon afirma que os mortos devem ser respeitados (VII.408-410). Há, portanto, respeito pelos que caem na batalha e o ritual de queimar os corpos deve ser observado. No entanto, no livro 10, após dois dias de intenso combate, durante a incursão de Diomedes e Odisseu pelo campo inimigo, os heróis gregos caminham em meio aos corpos (X.298). Os mortos não mais são enterrados (MALTA, 2006, p. 275-276). Odisseu, mais adiante, reconhece que é impossível honrar aqueles que sucumbem, em vista do elevado número de vítimas (XIX.226-227). Numa guerra idealizada, todos os mortos são enterrados. Quando a Guerra de Troia é concretizada, e se torna pior que o esperado, imprevisível, os mortos não podem ser tratados com respeito e os corpos são deixados no espaço entre os dois exércitos – uma área que poderíamos denominar, *avant la lettre*, como a terra de ninguém da Guerra de Troia.

A representação de guerra na *Ilíada*, que por vezes é vista como gloriosa, pode oferecer passagens que mais parecem retiradas de uma narrativa do séc. XX, pelas explícitas imagens de feroz combate:

Matam-se em luta corpórea os Troianos e Dânaos à volta
Desse navio por que ora lutavam, sem mais aguardarem
Tiros de flechas jogadas de longe, ou de lança pontudas;
Mas, bem de perto lutando e animados de um só pensamento,
Às machadinhas recorrem, afiadas bipenes, enormes
E resistentes espadas e lanças de dúplice ponta.
Muitas espadas vistosas, munidas de punhos escuros,
Caem por terra [...] no chão sangue negro, abundante, escorria.
(XV.707-714)

A luta acima descrita nada tem de gloriosa, os envolvidos não buscam *kléos*, mas antes matar e sobreviver. As vistosas espadas, armas dos heróis, estão no chão molhado de sangue negro assim que a guerra se torna total. A luta se torna tão brutal que “nem Ares forte, que os povos excita, nem Palas Atena / mesmo que irados, os vissem, nenhuma censura fariam” (XVII.398-400). O sangue corre vermelho, não negro, quando os exércitos lutam pelo corpo de Pátroclo (XVII.360-361) – um enfrentamento que vai contra as regras do código guerreiro e do respeito pelos caídos em combate. A luta que ocorre após a morte de Sarpedon é tão sangrenta que “fora impossível, embora a indivíduo avisado, a Sarpedon / reconhecer, porque o corpo se achava, dos pés até a frente, / completamente coberto de pó, de sangueira e de tiros. / Movimentavam-se todos à volta do corpo...” (XVI.637-641). Esta não é a descrição de uma guerra idealizada e gloriosa, mas antes uma guerra concretizada e brutal, onde corpos são desfigurados. O corpo de Sarpedon, neste caso, é salvo por seu pai Zeus (XVI.666-679) e o guerreiro não é desfigurado.

Quando Heitor parte em direção às naus, os gregos são tomados pelo medo e a vergonha (XV.657-658) e Nestor literalmente implora para não recuarem: “Por todos esses ausentes conjuro-vos uma e mais vezes / a resistirdes com brio, evitando a vergonha da fuga” (XV.665-666). Pânico e terror tomam os gregos; eles encaram uma guerra que não tinham imaginado, pois

mesmo depois da primeira sensação, a guerra não deixa imediatamente de ser um jogo [...] chega o dia quando o medo, a derrota, a morte de queridos companheiros fazem a alma do guerreiro sucumbir à necessidade. A guerra então deixa de ser um jogo ou um sonho; o guerreiro finalmente entende que ela de fato existe²² (HOLOKA, 2005, p. 58).

Os gregos, assustados, em nada lembram o exército que Agamênon recorda antes da partida para Troia; antes da guerra se tornar real. Esta passagem, das tropas ávidas e confiantes antes de partir, também oferece material para comparação entre a idealização e a concretização do conflito. Agamênon, tentando encorajar os homens, explicita a lacuna entre o que se espera de uma guerra, sua idealização, e o que de fato se encontra em uma guerra, sua concretização:

Ó geração de covardes de bela presença, que opróbrio!
Onde as jactâncias se encontram, de que éreis os mais
valorosos,
Quando, sem fim nem propósito, em Lemno discurso fazíeis...?
Todos juráveis poder, nos combates, um cento de Teucros,
Ou mesmo dois, enfrentar. (VIII.229-234)

O discurso do rei termina com um apelo a Zeus: “ao menos por mim, dá-me ouvidos à súplica de hoje: / que permitido nos seja escapar deste instante perigo / sem consentires que os homens de Tróia aos Acaios dizimem” (VIII.243-244). Quando a guerra era imaginada, idealizada, os homens alegavam ser bravos e poder derrotar o inimigo. Agora que o conflito é real e eles precisam encarar sua inerente brutalidade e crueldade, e o fato de que isso significa mortes nos dois exércitos, os homens temem. Agamênon, seu líder, só quer voltar para casa são e salvo. Esta leitura da *Ilíada* sugere que o combate travado antes da retirada de Aquiles era um impasse – os troianos permaneciam dentro de sua cidade murada e os gregos atacavam as cidades vizinhas. Quando o maior dos guerreiros gregos deixa o campo de batalha, os troianos acreditam que podem vencer e se aventuram para além dos muros, ao passo que os gregos temem por sua sobrevivência. Os dois exércitos começam assim a lutar por suas vidas, não mais por glória. Os troianos concebem a possibilidade de vitória; os gregos concebem a possibilidade de serem empurrados de volta ao mar. É exatamente nesses termos que Ajax fala às tropas quando os troianos se aproximam das naus: “Dânaos, que imensa vergonha! Morramos agora ou salvemo-nos, das naus velozes a ruína impendiosa, afinal, afastando. / Imaginais, porventura, se Heitor se apossar dos navios, / que poderemos a pé regressar para a terra nativa?” (XV.502-505).

A Guerra de Troia se torna uma questão de vida ou morte. E, mais

²² “Even after a first taste of it, war does not instantly cease to seem a game . . . a day comes when fear, defeat, the death of beloved comrades make the soul of the warrior succumb to necessity. War then ceases to be a game or a dream; the warrior finally understands that it actually exists”.

sangrenta, por todo lado “os parapeitos e as torres se achavam manchados de sangue de ambos os grupos dos nobres Aqueus e dos fortes Troianos” (XII.430-431). Duas outras passagens revelam o tipo de combate travado antes do início do épico e que tipo de combate ocorre durante a trama. No início do livro 6, Agamênon não aceita que Menelau capture um homem: “Ó Menelau compassivo [...] da Morte escapar não deixemos / quantos às mãos nos caírem, sendo homens, embora ainda se achem / no próprio ventre materno. Que todos pereçam bem longe de Ílio destruída, sem túmulo algum, nem memória deixarem” (VI.55-60). Agamênon prontamente mata o troiano com sua lança. Nestor mostra a mudança de atitude de forma ainda mais clara: “Dânaos guerreiros, amigos diletos, discípulos de Ares / Nenhum se deixe ficar para trás, tendo em vista, somente, / presas valiosas levar para as naves [...] Ora inimigos matemos” (VI.67-70). Os homens não devem mais se preocupar com o saque e se concentrar em matar. Este “ora” significa que, anteriormente, os homens podiam aceitar o resgate e se concentrar no saque. A guerra se tornou diferente e a prioridade agora é matar os inimigos troianos.

Passemos agora para os heróis, tratados de forma individual. O duelo entre dois heróis tradicionalmente ocorre com respeito ao código guerreiro. Na luta entre Heitor e Ájax, os dois prometem devolver o corpo do derrotado para um funeral adequado (VII.84). A luta termina sem mortes e eles trocam presentes (VII.299). Heitor ainda diz que eles “como inimigos de morte lutaram, com sanha terrível; / mas, pós haverem trocado presentes, em paz se apartaram” (VII.301-302). Este duelo é travado de forma respeitosa, com promessas e trocas de elogios de ambas as partes; ele mais parece “um embate de cavalheiros, com golpes proibidos; declarado um empate, ele termina com troca de presentes”²³ (REDFIELD, 1975, p. 186). O encontro de Diomedes e Glauco é ainda mais respeitoso. Os heróis se encontram no campo de batalha e, após anunciarem suas linhagens, descobrem que o avô de Glauco uma vez hospedara o avô de Diomedes por vinte dias. Os dois heróis decidem não lutar e trocam presentes (VI.119-236).

As palavras de Nestor e Agamênon, citadas acima, exortando os homens a matar, são proferidas antes dos encontros entre Heitor e Ájax e Diomedes e Glauco. Porém, elas sinalizam uma mudança na luta como um todo. Os encontros se referem a exemplos mais específicos, duelos particulares entre heróis. Mas mesmo os heróis, em especial Aquiles e Heitor, também provam da inerente imprevisibilidade da guerra.

Heitor muda conforme a guerra muda. Respeitoso com Ájax no duelo, preocupado com o bem-estar de sua esposa e de seu filho quando eles se encontram antes dele ir para a batalha, ciente de suas responsabilidades para com seu povo (VI.440-494), Heitor começa a se gabar, a ser cruel e a rechaçar qualquer conselho logo que os troianos assumem certa vantagem. Ele repete as palavras de Nestor e Agamênon e também descarta os espólios: “Para os navios! Deixai, por enquanto, os espólios cruentos” (XV.347). Por duas vezes, ele rejeita o conselho de Polidamas. Primeiramente, à noite, quando Polidamas pede que o exército não permaneça fora

²³ “The duel between Hector and Ajax is a chivalrous affair, with covert blows ruled out; declared a tie, it concludes with an exchange of gifts”.

da cidade, Heitor ameaça matá-lo (XII.231-250). Depois da morte de Pátroclo e de Aquiles reaparecer, indicando que retornará à luta, outra vez Heitor descarta o conselho de Polidamas e diz que “se o divo Aquiles, de fato, pretende afastar-se das naves, / dura experiência há de ter, que não penso em fugir do recontro” (XVIII.305-306). Ironicamente, é exatamente isso que ele faz.

A morte de Pátroclo revela o quanto muda o comportamento de Heitor. No duelo com Ájax, ele se compromete a preservar o corpo; após matar Pátroclo, porém, Heitor “o arrastava / para poder decepar-lhe a cabeça com bronze afiado, / e o corpo, assim mutilado, jogar para os cães da cidade” (XVII.125-127). Ele promete que “quem conseguir arrastar para Tróia o cadáver e Pátroclo [...] metade do espólio de minhas mãos obterá” (XVII.229-231). Uma feroz e sangrenta batalha então se segue quando Heitor tenta arrastar o corpo para Troia, em claro desrespeito ao código guerreiro. Heitor é ainda criticado por Apolo, pois esquece a luta e tenta capturar os cavalos de Aquiles (XVII.75-81). O deus diz-lhe que os troianos morrem por causa de sua ganância. Heitor esquece suas responsabilidades e se torna exageradamente confiante após seus feitos – ele até mesmo pensa ser capaz de matar Aquiles (XVI.860-861). Heitor, nas palavras de Malta, se torna “desmedido e soberbo” (2006, p. 239). Finalmente, quando se posta para enfrentar Aquiles, Heitor recorda as palavras de Polidamas, percebe quão arrogante foi e como falhou para com seu povo: “ora que muitos morreram por causa de minha imprudência” (XXII.104). Heitor muda seu comportamento porque a guerra muda. O soldado ideal numa guerra idealizada se torna um guerreiro brutal numa guerra brutal.

O comportamento e as palavras de Aquiles também demonstram o processo de brutalização e a inerente imprevisibilidade da guerra. Quando parte para Tróia, o herói está ciente da escolha que deve fazer: ele pode lutar, receber glória e morrer jovem; ou voltar para casa e viver uma vida longa, privado de glória (IX.410-416). Entretanto, quando tem seu status e seu papel questionados por Agamênon, Aquiles começa a questionar a posição de um herói: “tanto ao ocioso, que ao mais esforçado, iguais prêmios são dados; / as mesmas honras se outorgam ao fraco e ao herói mais galhardo. / Morre da mesma maneira o inativo e o esforçado guerreiro” (IX.318-320). Aquiles começa a ponderar se há uma razão para lutar bem, ou para lutar simplesmente. Ele questiona, como vimos, os objetivos da guerra – por que ele deve lutar pela esposa de Menelau: “Qual foi o motivo de Aqueus e Troianos se digladiarem?” (IX.337). O herói chega a dizer que voltará para casa e aconselha os outros a fazer o mesmo (IX.417-418); mas Aquiles fica, para testemunhar e exemplificar em seu destino o processo de brutalização e imprevisibilidade da Guerra de Troia.

O retorno do herói à luta marca uma guerra sem limites que é, inclusive, sancionada por Zeus quando o deus diz que outros deuses podem juntar-se à batalha e ajudar o lado que quiserem, pois Aquiles, em sua irresistível busca por vingança, pode ir contra o destino e invadir Tróia antes do momento estabelecido (XX.20-30). Aquiles, em sua formidável *aristeia*, despreza o código de conduta de um guerreiro e desrespeita todos os homens que encontra. Ele toma doze jovens para serem sacrificados em honra de Pátroclo (XXI.27 e XXIII.175); em uma célebre passagem, seu encontro com Licaon, um filho de Príamo que ele antes trocara por um resgate,

Aquiles rispidamente afirma que “antes que a Pátroclo houvesse descido o momento funesto, / era-me grato, por vezes, poupar aos Troianos a vida. / A muitos, vivos, prendi, comprazendo-me, após, em vende-los. / Mas de ora avante é impossível poupar a existência a um que seja” (XXI.100-103). Licaon implora por sua vida, ajoelhado perante a Aquiles, mas é imediatamente morto. Aquiles ainda menospreza sua vítima, afirmando que os peixes dele se alimentarão (XXI.122-125). Os troianos, após a morte de Pátroclo, devem todos morrer (XXI.133). Hainsworth salienta que, na verdade, nenhum suplicante é poupado no campo de batalha da *Iliada* (APUD ASSUNÇÃO, 2000, p. 198). Súplicas não surtem efeito em um conflito que deixa de observar códigos, respeitar regras e quando os guerreiros têm como único objetivo a morte de seus oponentes.

Quando encontra Heitor e está prestes a conseguir sua vingança pela morte de Pátroclo, Aquiles recusa a proposta para que o corpo do derrotado seja respeitado e afirma que não há acordos ou juramentos a serem feitos (XXII.261-266). O herói grego mata Heitor, dizendo que gostaria de poder comê-lo pelas coisas que fizera a ele e que ninguém impedirá que a cabeça de Heitor seja entregue aos cães (XXII.345-349). Aquiles arrasta o corpo sem vida de Heitor ao campo grego e o desrespeita por doze dias.

Ao final da *Iliada*, Aquiles mata Heitor, decide o destino da Guerra de Troia e é recompensado, pois seu valor e consequente importância para o exército grego ficam provados sem a menor sombra de dúvida. Ele é realmente indispensável aos gregos – da querela com Agamênon que abre o poema, Aquiles, no final das contas, sai vitorioso. Aquiles consegue tudo o que desejava, mas não da maneira como esperava: ele sabe que falhou para com a comunidade à qual pertence e para com seu amigo. Pátroclo está morto, assim como os muitos heróis que baixaram ao Hades. Aquiles reconhece suas falhas e aceita seu destino quando diz à mãe que não mais retornará a sua casa, pois “nem a Pátroclo / apareci como luz salvadora, nem mesmo aos fiéis sócios / que às mãos do filho de Príamo, Heitor, a existência perderam, / mas junto às naves fiquei, peso inútil na terra” (XVIII.101-104).

A guerra se revela imprevisível até mesmo para o invencível guerreiro Aquiles. Ele não pode ser derrotado no campo de batalha, mas também não pode controlar tudo o que acontece em um campo de batalha. Heitor imagina que pode controlar o que acontece quando seu exército começa a empurrar os gregos para contra as naus. Pátroclo também se deixa cegar pelo sucesso na luta, esquece o conselho de Aquiles e morre. Todos estes heróis, guerreiros formidáveis, homens que podem decidir o resultado de uma guerra, na verdade não controlam o que ocorre em combate. A Guerra de Troia, de acordo com sua representação na *Iliada*, se prova imprevisível e pior do que esperado.

Se a guerra, conforme se desenrola, revela uma lacuna entre os meios e os fins, parece ser infinita e se mostra imprevisível e pior que o esperado, ela é então percebida, ao menos pelos envolvidos, como incontrolável. Os fatos que ocorrem uma vez que uma guerra se inicia não estão sujeitos às intenções, previsões, desejos, até mesmo ordens, daqueles envolvidos no conflito. Para transmitir a sensação, ou talvez o fato, de que a guerra não está sob o controle dos homens, narrativas de

guerra frequentemente recorrem à personificação do conflito, representando-o como um ser desprezível e maléfico que age no campo de batalha.

A *Ilíada* não é diferente. Nela encontramos Ares, filho de Zeus e deus da guerra. Os outros deuses se referem a ele com o epíteto “Ares guerreiro, dos homens flagelo, eversor de cidades” (V.31) e ele é “terrível” (V.35). Atena também diz que ele é um “louco furioso, inconstante, a maldade em pessoa” (V.831). Zeus, seu próprio pai, diz-lhe que ele é “entre todos os deuses, aquele a quem mais tenho ódio. / Sempre encontraste prazer em combates, contendas e lutas” (V.890-891). Após analisar diversos exemplos e epítetos empregados na narrativa, Gregory Nagy chega à conclusão de que, no épico homérico, “não importa quem seja o assassino imediato numa narrativa de combate mortal, o assassino final é Ares como deus da guerra”; o deus é “a incorporação divina da guerra assassina”²⁴ (1981, p. 294). Menelau ataca e “incitava-o Ares” (V.563). Quando Heitor veste a armadura de Aquiles, “Ares Eniálio no herói se infundiu” (XVII.211). Note-se que as qualificações do deus são guerreiro, louco e terrível; não glorioso ou qualquer outro termo positivo. Definir a personificação da guerra como guerreiro ou terrível é esperado; contudo, a ausência de termos positivos e o desrespeito e ódio expressos pelos outros deuses fazem de Ares uma figura totalmente desprezível e negativa. A incorporação e personificação da guerra não é celebrada na *Ilíada*.

Além disso, ao invés de se tornar mais poderoso com Ares dentro de si, Heitor, na verdade, se aproxima de sua morte, como Zeus ironicamente reconhece: “Mísero, sem dedicares nenhum pensamento à funesta / morte, que te anda a rondar, a armadura imortal envergaste / de um valoroso guerreiro [...] Mas por agora farei que consigas obter alta glória, / em recompense de ser-te vedado voltar do combate” (XVII.200-207). Embora Heitor consiga forçar os gregos para contra suas naus e impor-lhes terror e medo, ele não tem controle sobre o que acontece no campo de batalha. O narrador da *Ilíada* comenta os erros de interpretação que Heitor comete. Quando Polidamas o aconselha a voltar para dentro das muralhas da cidade, e Heitor diz não, os outros troianos o apóiam. Esta passagem é seguida pela observação, por parte do narrador, de que eles são tolos, “nécios! A todos Atena privara de são raciocínio” (XVIII.311). Heitor e seu exército, assim como Aquiles e Agamênon, têm “visões distorcidas do que pode ser a guerra”²⁵ pois “a guerra da *Ilíada* avança da maneira que a maioria das guerras avançam, de forma tão errada e acidental que parece um milagre uma guerra alguma vez ser vencida”²⁶ (TATUM, 2003, p. 57-58).

A personificação da guerra é, em última análise, uma alternativa para explicitar que os homens exercem pouco controle sobre o que ocorre em um campo de batalha, para mostrar que “todos os mortais estão sujeitos a essas imprevisíveis mudanças da situação de guerra”²⁷ (ASSUNÇÃO, 2000, p. 246) – Ares é uma metáfora, ou alegoria, da inerente imprevisibilidade da guerra. E tal

²⁴ “No matter who the immediate killer may be in any given narrative of mortal combat, the ultimate killer is Ares as god of war”; “divine embodiment of murderous war”.

²⁵ “flawed visions of what war can be”.

²⁶ “The *Iliad*’s war progresses the way most wars progress, in a manner so flawed and accidental that it seems a miracle the war ever gets won”.

²⁷ “tous les mortels sont sujets à ces changements imprévisibles de la situation de guerre”.

imprevisibilidade faz com que todos os envolvidos se enganem, cometam erros e terminem insatisfeitos e surpresos com o resultado do conflito. Do lado troiano, Heitor, que pensa poder enfrentar Aquiles, torna-se cruel, arrogante e morre com vergonha por seus erros de avaliação. O rei Príamo termina tomado pela dor da morte de seu filho e pelo terrível futuro que se anuncia para Troia. Pelo lado grego, após as tropas testemunharem a concretização da guerra e fugirem em pânico e terror, Pátroclo, que relega o conselho de Aquiles e pensa poder tomar Troia sozinho, morre. Aquiles, indispensável e invencível, termina resignado com a morte que se aproxima. Nenhum deles consegue o que quer da maneira que haviam antecipado ou esperado – Ares, a guerra, ironicamente derrota a todos eles.

Referências

- ALEXANDER, Caroline. *The war that killed Achilles*. New York: Viking, 2009.
- ASSUNÇÃO, Teodoro Renno. *Diomède le prudent (contingence et action héroïque dans l'Iliade)*. Diss. L'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2000.
- BESPALOFF, Rachel. *De L'Iliade*. Paris: Éditions Allia, 2004.
- ELIOT, T. S.. *On poetry and poets*. Nova York: Farrar Straus & Giroux, 2009.
- FOWLER, Robert (org.). *The Cambridge Companion to Homer*. Nova York: Cambridge University Press, 2004.
- FUSSELL, Paul. *The Great War and modern memory*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- GOULART, Audemaro Taranto. “*Ilíada*, um poema de fundação”. *Os gregos*. Ed. Haroldo Marques. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HOMERO. *Ilíada*. Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- HYNES, Samuel. *A war imagined: the First World War and English culture*. Nova York, Atheneum, 1991.
- JAEGER, Werner. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- JOHNSTON, Ian. *Ironies of War*. Disponível online em <<https://records.viu.ca/~johnstoi/homer/iliadessay4.htm>> Acesso em 10 de Agosto de 2012.
- MALTA, André. *A selvagem perdição – erro e ruína na Ilíada*. São Paulo: Odysseus, 2006.
- MANCINELLI, Fabrizio. *The Sistine Chapel*. Roma: Edizioni Musei Vaticani, 2002.
- DANTE ALIGHIERI. *A divina comédia*. Tradução, prefácio e notas: Ítalo Eugênio Mauro. São Paulo: Editora 34, 1998.

NAGY, Gregory. *The best of the Achaeans: concepts of the hero in archaic Greek poetry*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1981.

O'CONNELL, Robert. *Of arms and men – a history of war, weapons, and aggression*. Nova York: Oxford University Press, 1989.

REDFIELD, James. *Nature and culture in the Iliad: the tragedy of Hector*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

SCHEIN, Seth L.. *The mortal hero – an introduction to Homer's Iliad*. Berkeley: University of California Press, 1984.

TATUM, James. *The mourner's song: war and remembrance from the Iliad to Vietnam*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

TARTUFERI, Angelo. *Michelangelo – painter, sculptor and architect*. Roma: ATS, 1993.

THOMPSON, Diane P.. *The Trojan War – literature and legends from the Bronze Age to the present*. Jefferson (NC): McFarland & Company, 2004.

WEIL, Simone. *The Iliad or the poem of force – a critical edition*. Trad. e Ed. James P. Holoka. Nova York: Peter Lang, 2005.

WINN, James Anderson. *The poetry of war*. Cambridge: University Press, 2008.

Recebido em 12 de novembro de 2012.

LUIZ GUSTAVO LEITÃO VIEIRA

Mestre em Literaturas de Expressão Inglesa, doutorando em Literatura Comparada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tradutor Público e Intérprete Comercial. E-mail: lglvieira@hotmail.com.

Modernidade e Literatura: a presença do (ex)cêntrico na narrativa de Cora Coralina

Modernity and Literature: the presence of the (ex)centric in the short story by Cora Coralina

*Maria Eugênia Curado**

**Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis)*

Resumo: A modernidade é um tema que nunca se esgota e problematiza a contemporaneidade. Dessa afirmação, que teoriza as poéticas da modernidade, este ensaio visa a analisar a prosa curta de Cora Coralina que ao romper com a tradição, recorda a figura do marginal, do (ex)cêntrico, do pária e se configura como narrador do universal. Para tal mirar-se-ão as dimensões dos níveis do (ex)cêntrico na narrativa que será estudada, apontado as características das poéticas da modernidade que se configuram no texto coraliniano.

Palavras-chave: Cora Coralina. Modernidade. Marginal. (Ex)cêntrico.

Abstract: Modernity is a subject that never runs out and makes a problematical with the contemporaneity. Based on this assertion, having as theoretical poetics of modernity, this paper aims to analyze the short stories by Cora Coralina that breaks with tradition, recalls the figure of the outcast, the (ex) centric and she configures as narrator of the universal. To this end, we are going to analyze the dimensions or levels of (ex) centric on the narrative to be analyzed with the appointment of traces of modernity that they are presented.

Keywords: Cora Coralina. Modernity. Marginal. (Ex)centric.

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre.
(Anatol Rosenfeld)

Considerações iniciais

A epígrafe de Rosenfeld (2005) nos lembra de que a narrativa proporciona ao homem um *status* de liberdade. Faz com ele se realize dentro do texto, transformando-se naquilo que lê e acredita. Soluciona, por intermédio da catarse, mazelas aprisionadas em seu espírito. Liberta. Desse modo, a literatura, independentemente da cor local, universaliza e prende-se à totalidade da experiência humana e, nesse sentido, dialoga com as poéticas modernidade cuja beleza se aloja na manifestação e exposição do presente tanto na sua negação quanto em nível de ideia. Envolve, por conseguinte, vários fatores que perpassam a essencialidade humana.

Diante de tais considerações, este trabalho visa a analisar a narrativa “Conta de dividir e trinta e seis bolos” presente no livro *O tesouro da casa velha* (1989), obra póstuma de Cora Coralina, composta de dezenove contos nos quais a narradora “soube transformar sua vivência em agudíssima memória e essa memória em verdadeira expressão de arte [...] que são registros históricos e sociais de uma época em que ela mesma foi personagem” (VERAS, 1989, p. 5). Decalcou a própria vida e fez do “negativo algo fascinador” (FRIEDRICH, 1991, p.44). Além disso, foi uma mulher que respeitou sua genialidade artística seja em prosa ou verso; “genialidade [que] consiste em um poder visionário natural que pode romper todas as regras” (FRIEDRICH, 1978, p. 25-26).

Observando, por conseguinte, o rompimento das normas na prosa de Cora Coralina, examinaremos na sua narrativa a presença da modernidade e suas relações com o belo que, para Hegel (2001), não se presentifica na lógica, mas está ao lado da liberdade. Isso porque, conforme o pensador, para se expressar, o sujeito não tem fronteiras, limites com aquilo que defronta perante a sua existência sensível. O filósofo considera, portanto, que a beleza e a verdade se irmanam. E, por esse caminho, verificaremos a presença do pária como elemento forjador da beleza na prosa coraliniana.

No compasso da história

No século XVIII, com a diminuição do ouro, Vila Boa de Goyaz – situada em um estado periférico –, entrou em decadência, fato que provocou o êxodo para outras cidades. A abolição da escravatura criou, entretanto, um novo cenário na Vila. Os negros, antes escravos, passaram à mendicância, tornaram-se em sua maioria marginais minados pelos preconceitos da sociedade local. Aos poucos, a partir do século XIX, as oligarquias rurais apossaram-se de Vila Boa e permaneceram no poder até as primeiras décadas do século XX. Foi durante essa longa fase de transição quando nasceu Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, Cora Coralina (1889-1985).

Na adolescência, Aninha foi reconhecida como exímia prosadora e com ambição de ser reconhecida, afirmou na velhice: “sempre escrevi com espírito de publicar. Comecei a escrever aos 14 anos”. (SALLES, 2004 p. 63). Assim, desde muito jovem, tornou-se uma das precursoras do conto em Goiás. Isso em meio a uma sociedade prosaica, preconceituosa, arraigada a valores decadentes, escondida atrás dos morros da Serra Dourada, um dos fatores, talvez, de isolamento do restante do país.

Cora Coralina, apesar ter começado a escrever no começo do século XX, época em que a literatura brasileira transitava entre a “arte pela arte” dos parnasianos e o formalismo dos simbolistas jamais seguiu quaisquer normas, fato que a colocou à margem da lírica produzida naquele período. Seu texto não era bem visto, porque não seguia os padrões estipulados na época. Entretanto, sua expressão artística se irmanava aos pressupostos baudelairianos que entendem que a beleza pode aparecer de diferentes formas seja ela por meio de uma aparência repugnante, desarmônica, marginal ou não. A particularidade do belo, conforme Baudelaire (1997) aloja-se, justamente no seu cunho paradoxal pela razão de poder pertencer a universos, em princípio, contraditórios, distintos, dissociados, desligados, estranhos, imprevisíveis. Nesse sentido, tudo aquilo que é relegado à condição de disforme, distorcido, temível, pode encerrar peculiaridades que se configurariam como próprios da beleza. Dessa forma, vincula-se ao belo, tanto na lírica quanto na prosa de Cora Coralina aquilo que fez questão de desnudar, ou seja, o ignóbil, o vil, o pária, os esquecidos, o reverso da moeda.

Vale lembrar que foi também que no começo do século XX que o projeto da modernidade se firmou em toda a Europa. No Brasil, encontrou eco na Semana de Arte Moderna de 1922 na cidade de São Paulo. Tal movimento serviu como um divisor de águas entre o estabelecido e a ruptura. A proposta daquele grupo de jovens paulistas foi a negação da estética importada da Europa e o resgate do nacionalismo pautado sobremaneira no antropofagismo. Salienta-se que, conforme Bosi (2006), as vanguardas europeias foram determinantes para as escolhas estéticas dos promotores daquela Semana de 22.

Contudo, a repercussão das novas ideias se deu de maneira desigual no território brasileiro. Em Goiás, por exemplo, aconteceu de forma anacrônica com o

restante do país. Houve, entretanto, escritores, do Centro Oeste, que se não buscaram inovação de forma consciente, pelo menos cantaram em verso e prosa tanto as belezas quanto as mazelas sociais presentes naquela sociedade. Resgataram a oralidade no texto literário. Viram que a liricidade, o lirismo poderiam ser encontrados nos becos, nos musgos agarrados às paredes de adobe, nas galinhas mortas, no negro esquecido, no lixo, nas prostitutas, nas pedras roladas dos rios. Foram, portanto, poetas e narradores modernos, inovadores da prosa produzida em Goiás que, na contramão dos valores estabelecidos, atribuíram aos excluídos sociais, o *status* de belo. Assim, apareceu a figura do (ex)cêntrico na prosa goiana que, no âmbito da literatura europeia e brasileira já vinha sendo cantada por Vitor Hugo, Monteiro Lobato, Lima Barreto, Mario de Andrade. E, Cora Coralina foi a pioneira nesta temática nos rincões do Brasil.

Considerando as poéticas da modernidade como fator de subversão à beleza preconizada desde a antiguidade clássica, podemos inferir, portanto, que Cora na tentativa de satisfazer o espírito de uma época, o *ZEITGEIST*, forjou o belo de maneira a desnudar a casca dourada do pulcro preconizado pela necessidade da sociedade que insistia em desconsiderar a harmonia intrínseca subjacente à existência. Nesse sentido, foi moderna não porque cultivou a novidade e repudiou, negou ou ignorou o passado, mas justamente porquemostrou, em sua prosa, uma “beleza particular na qual o belo e o temível se confundem” (BAUDELAIRE, 1997, p. 52). Ou seja, apontou o limite tênue entre a beleza, o harmônico, o atraente e o horripilante e que, entre eles, pode não haver separação.

Tempos de rompimento

Diante do olhar mordaz de Cora em relação à Vila Boa, Curado (2009) em análise sobre os *Aspectos irônicos na prosa coralinaiana*, mostra-nos que por meio do descortinamento do cotidiano que Cora Coralina ultrapassa o simulacro e denuncia a dubiedade dos tempos de antanho. Apontou na prosa curta de Cora o desconforto de se viver em um ambiente em que as verdades são veladas, dissimuladas e, sobretudo, desrespeitadas. Seguindo essa linha de raciocínio, ou seja, da denúncia via resgate do pária, vejamos, então, de que maneira as poéticas da modernidade se configuram em “Conta de dividir e trinta e seis bolos” (1989).

O conto narra a história de tia Laudemiria, solícita dona de casa que separada do marido, foi morar na fazenda Paraíso, com Zezinho, seu filho de cinco anos. Menino indisciplinado e “brutinho”. Laudemiria, para conter as peraltices de seu filho, pediu ao tio Fidelcino, homem ranzinza e de notáveis conhecimentos, que ensinasse as primeiras letras para Zezinho. Fidelcino fez uma lista para as necessidades do estudo. Nela, colocou a cartilha, a lousa, o lápis, o papel e por fim, a palmatória. Fato que fez tia Laudemiria indagar se não seria melhor ensinar o menino sem tamanha aspereza. Fidelcino perguntou à Laudemiria se já vira criança aprender sem palmatória, porque ele nunca vira e que sem ela não o ensinaria. Afirmou que com ajuda da palmatória colocaria leitura, escrita e as quatro operações

na cabeça de Zezinho. E se ela não quisesse que ficasse por lá com o filho dela. Entre o analfabetismo do menino e as palmadas do professor, tia Laudemiria preferiu se arriscar.

O contexto em que se desenrola a narrativa se dá em um período em que “a escravidão tinha se acabado há menos de dez anos e isso de palmatoadas em mão de criança não fazia a impressão de maior nem um centésimo do que se impressiona hoje, aos que só ouvem contar” (1989, p. 18). Isso em razão das brutalidades feitas aos negros e as palmadas serem de menos valia. Tudo se resolvia na base do sopapo.

No início dos estudos, porém, José se mostrou muito inteligente e pegava tudo no ar. Aprendeu rapidamente as primeiras letras e a “juntar” os sons. As contas de somar, diminuir e multiplicar assim como as de dividir não lhe trouxeram grandes problemas. Isso se refletia em toda fazenda. Zezinho ia acertando as patacas e fixava-se nas coisas que o interessavam: o joão-de-barro, as mangas maduras, o grito dos periquitos, a égua baia, o coqueiro rei, a galinha nanica.

Como se vê, desde o início da narrativa, observamos que “belo é constituído por um elemento eterno, invariável, cuja quantidade é excessivamente difícil determinar, e de um elemento relativo, circunstancial, que será, se quisermos, [...] a época, a moral, a paixão” (BAUDELAIRE, 1997, p. 10). Sob esse prisma e considerando as belezas naturais, imutáveis e invariáveis presentes na vida da fazenda como fatores essenciais da vida que se relativiza em um universo prenhe de contradições e se articula com as necessidades passageiras do mundo ao qual pertence, o belo aparece como o intransformável ainda que pertença a um tempo condicionado a valores, em princípio, definitivos. Nesse sentido, o texto coralino nos mostra as circunstâncias em que os pensamentos de José se voltam para as coisas que, de fato, o alimentava. E indo ao encontro da natureza, “sentia-se um menino de posse e possuído de todo aquele mundo, além da parede” (1989, p. 22). Aquele era seu mundo. Um universo no qual a liberdade se manifestava de forma plena.

Isso aconteceu até o mestre lhe propor contas mais elaboradas como as de dividir com quatro divisores. O menino errava e a palmatória comia. “O cansaço daquela conta, ali, enrascada. Dividir por quatro números diferentes – não sabia como podia ser. O mestre tinha explicado e ele esquecido. Só entendia o chamado da terra, o mundo maravilhoso do sítio que estava pra fora da parede” (1989, p. 23). José queria se evadir. Fugir para a natureza.

Para Berman (2006), o artista moderno visa a despertar em seus contemporâneos a consciência de si mesmos. E, nesse sentido, Cora Coralina faz-nos refletir sobre a dicotomia entre a dor do aprendizado pelas vias da palmatória em contraponto com a liberdade presente nas terras, nos animais e nas árvores da fazenda, propriamente chamada de Paraíso. O narrador não mostra, de fato, “o homem moderno [...] como resultante dos refinamentos de uma civilização excessiva, o homem moderno com seus sentidos aguçados e vibrantes, seu espírito dolorosamente sutil, seu cérebro saturado de tabaco, seu sangue a queimar pelo álcool” [...] (VERLAINE apud BERMAN, p. 152), mas sim o seu avesso. O moderno no professor se dá pelas vias de um sentido aguçado e que luta contra as novidades. Arraigado e contraditório. Dessa forma, ao retratar uma época

determinada, Cora liberta não só “a beleza de que ele [o presente] pode estar revestido, mas também a sua qualidade de presente” (BAUDELAIRE, 1997, p. 8). Faz com que, desse modo, a literatura venha “do lugar onde o homem mostra sua natureza estranha” e onde a “vida moderna possui uma beleza peculiar e autêntica, a qual, no entanto, é inseparável de sua miséria e ansiedade intrínsecas” (BERMAN, 1986, p. 162). Por esse viés, o texto de Cora nos apresenta, justamente, a novidade dentro do “velho”, o moderno como resultado de uma reviravolta nos valores até então arraigados. Fica nas relações entre mestre e aluno, por exemplo, o princípio do autoritarismo versus o belo encerrado na leveza da desconstrução da agressividade. Diante disso, o narrador denuncia um Brasil avesso à renovação e mostra-nos o uso da palmatória como forma de castigo nas escolas daquele período. Fato que evidencia, por incrível que pareça, a “comprovada excelência” (1989, p. 26) de tal metodologia.

José errava, apanhava, gritava, urrava. O mundo lá fora também se transformava: “o João-de-Barro agora gritava doidamente [...] Salmoura mugia [...] Peri bufava no cocho vazio [...]” (1989, p. 23). O menino errava de novo. E a palmatória “baixou do torno e contou alto e compassadamente uma dúzia de vezes [...] o choro e o grito agudo do Zezinho se perdiam na distância, rolavam e iam morrer nas baixadas silenciosas” (1989, p. 23). Assim, os animais da fazenda se esconderam ou desapareceram-se como por encanto. Mas, de repente, “na frente do Zezinho a lousa, os números e a palmatória forçaram; a fina porta do entendimento. Acertou a conta e entrou para sempre no mistério da divisão [...] no dia seguinte tinha os dedos abertos e as mãos inchadas mergulhadas no colostro” (1989, p. 24). O conhecimento passou a possuir duas faces: o prazer de saber e a dor para consegui-lo.

Mas foi a partir das palmadas que Zezinho tomava do mestre que se deu a mudança de Laudemiria que, com o coração cortado, resolveu se mudar da fazenda Paraíso. Voltou para a cidade onde alugou uma casa modesta. Começou a costurar para se prover e matriculou o filho na Escola do mestre Gabriel Patroclo. O menino foi para o banco dos atrasados. Todos os colegas riam dele. “Houve muito cochicho e risinho da gurizada por causa do menino que vinha do sítio, vestia roupa de roceiro e calçava botina de elástico chiadeira” (1989, p. 25). Sofreu na pele o preconceito das crianças da vila. Era o diferente, o ímpar, o grotesco, o pária.

O pária, o (ex)cêntrico, o esquecido, o ignorado

O termo pária [Do tâmul *pareyar*] vem do sistema hindu de castas, constituído pelos indivíduos privados de todos os direitos religiosos ou sociais e, portanto, excluídos da sociedade bramânica. No sentido figurado, é todo “homem excluído da sociedade” e por isso (ex) cêntrico. Na modernidade, a figura dos (ex) cênicos, ou seja, dos párias, dos miseráveis, das prostitutas, dos sofredores, da mendigagem do vulgo profano, da alma ignara das multidões, das quitadeiras, das velhas viúvas, dos aguadeiros humildes, dos mendigos, dos escravos, isto é, das

“pessoas pobres”, cujo universo se assenta na “pobreza livre ou na escravidão urbana” (LAPA, 2008, p. 16) vieram para romper com os ideais impostos às produções literárias até então. Tais “temas inspiradores” colocaram em xeque o caráter sublime da “narrativa perfeita” e destituiu da literatura a “mera expressão de emoções e experiências individuais” (ADORNO, 1983, p. 195) para resgatar a figura do excluído social, alçando-o à condição de relevo no texto como nos mostra Cora Coralina em sua narrativa.

No conto em análise, podemos observar várias facetas de párias. Em princípio, a própria narrativa seria, grosso modo, uma literatura menor, marginal e, portanto, (ex)cêntrica. Discussão, sem dúvidas, para outra oportunidade. Neste caso, analisaremos as nuances de marginalidade pelas quais passam os seguintes personagens: Laudemiria, Fidelcino, Nhãnhã e, obviamente, Zezinho.

No primeiro caso, temos a figura aparentemente romântica de Laudemiria, recém separada do marido, e omissa em relação à educação do único filho. Na sua aparente beatitude encerra uma excentricidade de forma pitoresca. Para Santiago (1983) “o pitoresco é a condição de ‘pobre’ quando ele não chega a ser representado em si, mas mascarado pelo tom rústico [...] com resultado brejeiro” (SANTIAGO, 1983, p. 31). Dessa forma o narrador nos apresenta a personagem: “tia de vida romântica [...] minha tia por esse tempo devia ter 32 anos. Era alta, fina de corpo, de feição simpática, inteligente, boa, de trato delicado e amável com todos. [...] Foi uma força nova que chegou na casa grande, cheia de gente velha carregada de achaques, queixas e desilusões” (1989, p. 11). Tia Laudemiria representa, portanto, o sopro de vivacidade que poderia alimentar o casarão. Era pobre de dinheiro com a brejeirice de ser costureira. Subjugada socialmente por ser uma mulher “largada” do marido. Laudemiria ocupou-se das costuras, reativou um velho moinho da fazenda e ocupou-se dos afazeres domésticos. Como mãe, era omissa: “Zezinho cresceu sem aprender nada que aproveitasse” Isso pelo motivo da escola ficar longe da fazenda e pela “falta de coragem” de Laudemiria “enfrentar a vida na cidade com aluguel de casa e manutenção. [...] Foi ficando pela roça e adiando providências com relação ao filho para o ano que vem”. (1989, p. 12).

Como se percebe, a mãe de José encerra o discurso do (ex)cêntrico encoberto pela bondade superficial que, na verdade, pensa somente no seu bem-estar e deixa de lado as necessidades da prole. Seria, dessa forma, um pária às avessas, um dissimulado. Ou se pudéssemos definir melhor, uma quase pária cuja nuance seria pouco perceptível, uma vez que intrinsecamente possuía o dom da solidariedade. Era, na verdade uma remediada que vivia do expediente da costura e de uma parca mesada do ex-marido para poder sobreviver. Vendo Zezinho seguir caminhos escusos, a culpa tomou conta de tia Laudemiria que se decidiu a falar com tio Fidelcino, homem apartado de todos da fazenda, e morador em um terreiro numa casa separada dos demais.

Fidelcino encerra a figura do (ex)cêntrico, do pária, do desgarrado. Escolheu ele mesmo tal posição. É descrito pelo narrador como um “neurastênico”, “nervoso”, “de raiva fácil”, “governado pelas luas”, “de manias constantes”. “Tinha sofrido na sua vida uma série de revezes e fracassos e seu espírito rebelado nunca se reabilitou

dessas decepções” (1989, p. 13). Era um velho que em razão das vicissitudes decidiu-se pelo isolamento. No entanto, era também “um homem de notáveis conhecimentos. Sabia gramática, francês, latim, retórica e tinha os rudimentos das leis da física” A sua condição de (ex)cêntrico se dá justamente pela sua obscuridade, pelo seu caráter sombrio e ininteligível e provoca ao longo da narrativa uma “dissonância, pois gera uma tensão que tende mais à inquietude que à serenidade [e] a tensão dissonante é um dos objetivos das artes modernas em geral” (FRIEDRICH, 1978, p. 15). Assim, Cora conduz o leitor ao âmbito do não familiar, sobremaneira, no momento em que lembra a tragédia presenciada por Fidelcino: a morte acidental do irmão: “viu de perto o desastre. O cão da arma puxado por um cipó, a carga pegando à queima roupa e arrebentando pelo peito, atingindo o pescoço, seccionando as artérias e a sangueira correndo, ele se esvaindo inda ouviu o irmão suas últimas palavras: ‘Meu mano, como se morre tão cedo’...” (1989, p. 14). Dessa forma, o narrador evoca o nosso lado sombrio, uma vez que “poetiza a dor, vendo nesta o sinal de dignidade do homem” (FRIEDRICH, 1978, p. 47) que, apesar de ter ficado vários dias em delírio, conseguiu se recuperar, parcialmente do choque. Casou-se. Depois da primeira noite com a mulher, separou-se. Tornou-se arredio. “Abismou-se em um mutismo de pedra [...] nunca fez referência àquele fato nem disse o nome da mulher nem aludiu ao casamento. “Tudo aquilo foi para ele um sonho ruim que procurou esquecer no cemitério do silêncio” (1989, p. 16). Outro fator que faz com que Fidelcino se irmane aos desajustados se dá pelo fato de encerrar em si um personagem redondo, imprevisível, incompreensível. O narrador nos revela que ele “não acreditava nos santos, não gostava de padres; era descrente ao céu e chamava sempre por Satanás” mas que “tinha ótima leitura, memória privilegiada e fazia cálculos admiráveis”(1989, p. 17). Como se percebe, mesmo com sua linguagem prosaica, Cora fere os padrões próprios da narrativa e resgata de forma incisiva a pessoa do pária, ou seja, aquele que se exclui ou vice versa.

No caso de Nhãnhã, mãe de Fidelcino, o que provocou sua inadmissão foi o fato de que, para protegê-la, os familiares esconderam-lhe a morte do filho. Ficou na ignorância, à parte do acontecido: “minha avó nada soube, os filhos conluídos lhe pouparam aquele transe” (1989, p. 15) Além disso, foi recomendado que ninguém da casa “triscasse no caso. As escravas de dentro foram ameaçadas de castigos pesados se soltassem um ai sobre o ocorrido”. E assim, passou-se um ano e, inadvertidamente, Liadora, uma escrava de Nhãnhã, lembrou-se do ocorrido e o comentou com a velha senhora. Diante da revelação, Nhãnhã se isolou, vestiu-se de negro, cobriu a cabeça, calçou chinelas pretas, cortou suas duas tranças, trancafiou-se no quarto e “ali ficou por dois dias e duas noites, muda, sem responder ao chamado dos filhos. Ao fim desse tempo, meu avô arrombou a porta e tirou nos braços a mãe semimorta” (1989, p. 16). Como se observa, houve aqui, uma dupla exclusão. A primeira se deu pelo fato de os filhos de Nhãnhã quererem protegê-la e no segundo, pela própria Nhãnhã que se isola e se entrega aos seus sofrimentos, marginaliza-se de seus familiares.

Nos sintagmas sobre a reação de Nhãnhã, percebe-se um dos aspectos da modernidade em razão de possuírem uma beleza especial, característica em que o harmônico e o temor se embaralham, misturam-se, irmanam-se. Há, portanto, no luto

de Nhãnhã, um ponto limítrofe em que a melancolia se revela no âmbito da beleza. E se reafirma no texto por meio do isolamento, da solidão da personagem: “Muitos dias, ela esteve de cama, passada, inconsciente, lisa-levantou. Depois, reagiu tomou sua veste de luto. Passou o rebuço na cabeça. Voltou calada à sua vida habitual. Nunca mais perguntou pelo morto” (1989, p. 16). Nota-se, assim, que a narradora faz, na construção de seu texto, da rejeição, da renúncia, do protesto algo excitante, impressionante, dialogando, dessa maneira, com o tempo presente. Nesse sentido, torna-se narradora do universal, rainha de si mesma. Permite-se, em sua produção textual, independentemente da época ou da posição geográfica, cantar o ser humano na sua essência, no seu atavismo, na sua substancialidade, no seu âmago. Dessa forma, expressa-se sem barreiras, sem enclave com tudo aquilo que vibra e palpita, ou seja, com a realidade, pura, palpável, indiscutível.

Agora, quanto a Zezinho, há uma obviedade naquilo que o caracteriza como pária. Depois de levar muitas bordoadas, o menino foi estudar na vila e, como apontamos anteriormente, sofreu *bullying*. Assentava-se calado no banco dos retardativos, isto é, no fundo da sala. Sujeitava-se ao método do mestre que era o seguinte: o professor “dirigia-se ao primeiro, se errasse passava ao segundo, e quem acertasse tomava a dianteira; quem errasse passava para trás e ganhava bolos” (1989, p.25). Foi durante a arguição de mestre Patroclo que a situação de marginalidade de José se inverteu: “Certo argumento apresentado não alcançou resposta exata entre os adiantados; passou para os médios que também não souberam responder certo. Então, foi parar, por mera complacência de rotina, no banco dos atrasados e o Zezinho já tinha a resposta certa na ponta da língua” (1989, p. 26). Nesse momento começa a vingança da narradora que resgata o menino por meio do apontamento de sua inteligência, da sua sagacidade, da sua competência. Assim, José “saiu do banco de trás, passou pelos médios e tomou o primeiro lugar na frente dos adiantados, com espanto da classe e admiração do mestre” (1989, p. 26). Depois de todas as arguições e todos os acertos, o menino tomou o “lugar do decurião e com direito, ainda, de usar a palmatória”. Como se nota, Cora, de maneira oblíqua liberta, desoprime, desprende as algemas de Fidelcino, e sacode os grilhões da palmatória e, ironicamente, a alforria e coloca Zezinho como superior e capacitado a dar palmadas naqueles que o ridicularizaram. Observa-se ainda que a narrativa se constrói de forma não linear. Atende apelos prosaicos perpassados de lirismo e, por fim, pelo caminho da ironia, finaliza-se de forma bem humorada.

Ponderações finais

Depois de tudo isso e considerando que o texto literário é um espaço comum inerente a todos em geral e, sobremaneira, a cada um em particular; espaço em que se pode vivenciar e projetar com desvanecimento por meio das personas a nossa condição humana, entende-se que o texto coraliniano por meio do descortinamento da realidade epidérmica, aponta-nos uma humanidade paradoxal, contraditória, vesga da qual somos a parte e o todo em consonância com o belo, o harmônico presentes na imponderabilidade da natureza.

Dessa forma e à guisa de conclusão, percebeu-se na narrativa examinada que Cora Coralina rompe com a tradição literária. Dialoga de maneira incisiva com a proposta da modernidade por meio de um texto que resgata e valoriza a figura do marginal, do pária, do (ex)cêntrico Isso, por intermédio de uma linguagem sem rodeios, franca, corajosa e questionadora da hipocrisia perpassada na condição do homem.

Referências

ADORNO, T. Lírica e sociedade. In: HORKEIMER, M.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. Trad. de José Lino Grünnewald et al. 20. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRITO, Clóvis Carvalho. Escritora e escritura: faces do itinerário poético-intelectual de Cora Coralina. In: BRITO, Clóvis Carvalho; VELLASCO, Marlene Gomes; CURADO, Maria Eugênia (Org.). *Moinho do tempo*. Goiânia: Kelps, 2009.

CORA CORALINA. *Tesouro da casa velha*. Seleção de Dalila Teles Veras. São Paulo: Global, 1989.

CURADO, Maria Eugênia. Aspectos irônicos na prosa coraliniana. In: BRITO, Clóvis Carvalho; VELLASCO, Marlene Gomes; CURADO, Maria Eugênia (Org.). *Moinho do tempo*. Goiânia: Kelps, 2009.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. Tradução de Marise M. Curioni; Dora F. da Silva. 2. ed. São Paulo: Duas cidades, 1978.

_____. *Estrutura da lírica moderna*. Tradução de Marise M. Curioni; Dora F. da Silva. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

HEGEL, George W. Friedrich. *Cursos de estética*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – USP, 2001.

LAPA, José Roberto do Amaral. *Os Excluídos: contribuição à história da pobreza no Brasil (1850-1930)*. Campinas: UNICAMP, 2008.

LOPES, Ana Cristina M.; REIS Carlos. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Cultrix, 1988.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

ROSENFELD, Anatol. et al. *A personagem de ficção*. 11 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SALLES, M.A. *Cora Coralina: uma análise biográfica*. Monografia. Instituto de Ciências Sociais, UNB, 2004 (Texto Inédito).

SANTIAGO, Silvano. *Imagens do remediado*. In: SCHWARZ, Roberto (Org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

Recebido em 23 de outubro de 2012.

MARIA EUGÊNIA CURADO

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Docente do MIELT – Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologia – UEG. E-mail: curadoeugenia@hotmail.com.

Fausto: tragédia subjetiva

Faust: subjective tragedy

*Tatiana de Freitas Massuno **

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Resumo: O presente artigo busca investigar a forma como o poeta português Fernando Pessoa se apropria da temática fáustica goetheana pelo viés do trágico. Pretende-se investigar, portanto, o que o drama poético autointitulado “Tragédia Subjectiva” revela sobre a conexão estabelecida entre Fausto e a ideia de tragédia. Dessa forma, algumas perguntas serão levantadas, tais como: a tragicidade de Fausto (Fausto seria uma figura trágica? De onde resultaria o trágico?) e a ideia de conciliação será também trazida à discussão uma vez que o próprio poeta português entende que o drama concebido seria encerrado por uma luta entre Inteligência e Vida (haveria conciliação entre as duas instâncias?).

Palavras-chave: Fausto. Tragédia. Conciliação.

Abstract: This present article aims at investigating the way by which Portuguese poet Fernando Pessoa takes hold of the Faustian theme (Goethe's Faust) from the perspective of the tragic. We intend to investigate, therefore, what the dramatic poem called “subjective tragedy” reveals about the connection established between Faust and the idea of tragedy. Hence, some issues such as the following ones will be raised: the tragicness of Faust (Is Faust a tragic figure? From where does the tragic result?); the idea of conciliation will also be brought into discussion since Fernando Pessoa regards his Faust as being comprised by the struggle between Intelligence and Life (would a conciliation between both instances be possible?).

Keywords: Faust. Tragedy. Conciliation.

1 Aqui me sinto eu homem

“Aqui me sinto eu homem!” (GOETHE, 1985, p. 55), diz Fausto a seu discípulo Wagner, reagindo à visão do povo que se aglomera para celebrar a ressurreição de Cristo. O termo ressurreição, contudo, não diz respeito apenas à celebração da festa cristã, mas revela-se nesse momento como o denominador comum entre Fausto, povo e natureza. É primavera! “Tudo renasce e vibra em força e fantasia” (GOETHE, 1985, p. 54). É primavera! O povo ressurgiu da escuridão domiciliar em busca do sol, em busca da luz da manhã, para celebrar um renascer – a ressurreição de Cristo. É primavera! Fausto sai de seu gabinete empoeirado, amontoado de livros e, sente-se, finalmente, homem, ao vislumbrar a multidão, para surpresa de seu discípulo. Como poderia alguém como Fausto sentir-se homem em meio àquela algazarra? Em meio àquele ambiente, considerado por ele (Wagner), grosseiro?

A fala de Fausto diz respeito a algo, no entanto, mais intenso que um mero sentir-se homem, como aponta a nota do tradutor. No original lê-se: “Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein”, o verbo *sein* não seria sentir mas, literalmente, ser ou estar. A visão da multidão que ressurgiu da escuridão da noite coloca Fausto, portanto, em contato com sua humanidade, uma vez que ali, naquela manhã de primavera, diante da visão do povo, justamente ali, Fausto *é* homem, *pode ser* homem. Poderia exercer a sua humanidade ali e somente ali? É primavera e como anuncia Fausto “Tudo renasce”. É Fausto que também naquela manhã de primavera ressurgiu da escuridão de seu gabinete e renasce enquanto homem.

A aceitação de si enquanto homem diz respeito a um movimento que se inicia desde a sua aparição inicial. Na primeira parte da tragédia goetheana, Fausto apresenta um resumo de sua vida: estudou filosofia, direito e medicina, até teologia, e após todo o árduo esforço, o máximo que conseguiu foi chegar à percepção de que é um “ignorante em tudo!” (GOETHE, 1985, p. 35). Esse é o momento em que percebe que a sua salvação se encontra em outra esfera, não no estudo da medicina ou da matemática, muito menos da filosofia; sua salvação residiria na magia. Só através desse conhecimento (mágico) seria capaz de desvendar os mistérios do universo, seria possível desvelar os segredos mais profundos e mais bem guardados, tornar-se, assim, menos ignorante talvez?

Entretanto, o mero vislumbre do espírito invocado o coloca frente a frente com aquilo que não queria ou não podia ver. A aparição do espírito frustra completamente a esperança fáustica de salvação: “Oh! que visão terrível!” (GOETHE, 1985, p. 38), diz Fausto e vira-se. Não há descrição para a forma como se apresenta o espírito, sabe-se apenas que fere o olhar por ser terrível. Algumas perguntas nesse ponto se apresentam: Fausto vira-se devido ao aspecto do espírito? Por se apresentar através de uma feiura inimaginável? Mas que tipo de feiura seria essa que tornaria sua visão nada mais nada menos que insuportável? Ou melhor,

estariam os olhos fáusticos preparados ou adaptados para vislumbrar o espírito tal como se apresentou?

Obviamente não. Algo no aspecto do espírito estaria além de sua capacidade de compreensão. Afinal, diz respeito a um espírito e Fausto é apenas um homem. Poderia um homem ver um espírito, apreciar o aspecto sensível de um espírito (algo imaterial)? Na sua tentativa de procurar uma salvação final na magia, Fausto se depara com uma visão insuportável, terrível, inacreditável e com a percepção mais intensa de algo que até então era uma mera suspeita: não é um Super-homem! As palavras do espírito anunciam:

Te assalta oh! Super-homem! E da alma o anseio,
O mundo que conténs vaidoso no teu seio!
E com inflado orgulho, crendo-te genial,
Julgavas-te, de nós, Espíritos, igual? (GOETHE, 1985, p. 39).

Acreditava-se capaz de desvendar os mistérios do universo, achava-se capaz, de após tanto estudo, compreender o mundo além daquele que se apresenta à visibilidade. Acreditava-se semelhante aos espíritos. Não seria ele “feito à imagem real da eterna Divindade” (GOETHE, 1985, p. 40)? A visão e a fala do espírito invocado desmistificam suas pressuposições: Fausto é apenas um homem. Esse seria o primeiro passo rumo ao seu renascimento enquanto homem, primeiro momento em que sua busca por respostas o leva a esse ponto: a ver o que não estava preparado para ver e a ouvir aquilo que não queria ouvir. Não fora justamente por esse motivo que Wagner, ao ouvir a conversa de Fausto com o espírito, teve a impressão de que Fausto declamava uma “tragédia helena grandiosa”? (GOETHE, 1985, p. 40). Como se Wagner intuísse que, na realidade, aquilo que o mestre declamava muito se assemelhava a uma tragédia grega. Como se Fausto, tal qual Édipo, por curiosidade, fizesse a sua vontade de saber ultrapassar os limites daquilo que poderia suportar¹. Tal saber, no entanto, seria aquilo que o aniquilaria.

Felizmente, o contato com o espírito invocado foi rápido, já que interrompido pela entrada de Wagner no gabinete. Entretanto, não rápido o suficiente para que Fausto saísse ileso da visão terrível. O pouco tempo que pôde ter com o espírito foi o suficiente para quebrar a ilusão que Fausto nutria. Sabia agora decerto que não era semelhante aos espíritos. Seria semelhante a Deus? Haveria algo de divino ainda em si? Fausto, então, confessa:

Eu, à imagem de Deus, me cria, muito certo,
Ser o espelho fiel da vera Eternidade!
E assim gozar do céu toda a felicidade,

¹ Interpretação de Hölderlin sobre *Édipo*. (MACHADO, 2006, p.150-151).

Do peso da matéria vendo-me liberto;
Eu, mais que um Querubim, forças em liberdade
A correr na Natura os numerosos veios,
Já gozava os divinos e etéreos devaneios,
Os prazeres do céu e os seus altos anseios,
Mas um tufão me mostrou o que sou na verdade.
Nem a ti, oh! Espírito, o comparar consigo,
Se forças concentrei para ter-te comigo,
Faltou-me, a conservar-te, igual capacidade. (GOETHE, 1985,
p. 43).

Vê-se como um verme. Um verme com aspirações ao imaterial, ao infinito. Não é por menos que logo após a aparição do espírito, Fausto se depara com uma caveira. Depara-se com a própria finitude. O contato com o espiritual, com aquilo que excedia os limites da visibilidade o pôs em relação com a sua materialidade. Não era feito à imagem e semelhança de Deus, não guardava semelhança alguma com a imaterialidade, estava preso ao chão, ao finito, à morte? Pouco após a conversa com o espírito, Fausto busca o veneno, busca na própria morte um alívio para aflição na qual se encontra. Se não chega a se matar, isso se deve ao coro dos anjos que anuncia a ressurreição de Cristo. O anúncio da Páscoa traz a Fausto uma nova esperança, deixa de lado o plano de suicídio. Aceita ser homem no meio da multidão.

Mas o que foi aquilo que o impulsionou ao veneno? O que foi que, de fato, levou Fausto à beira do suicídio? Fausto buscou o conhecimento, mas aquilo que o conhecimento lhe mostrou, era, na concepção de Stanley Cavell, que não podia ser “humanly satisfying” (CAVELL, 1979, p. 455). Sim, compreende, finalmente, que o conhecimento que buscava não era humanamente satisfatório. Não seria satisfatório para os requisitos humanos? Não seria suficiente para a sua humanidade? Seria insuficiente para compreender-se enquanto humano?

Cavell não entende a figura de Fausto através dos parâmetros daquilo que estuda – o ceticismo, uma vez que dificilmente o conseguiria relacionar ao fracasso do conhecimento. Não seria, portanto, devido ao fracasso do conhecimento que Fausto se lançaria ao suicídio (tentativa, pelo menos), mas devido à decepção com o sucesso do mesmo. Fracasso do conhecimento diria respeito à ignorância. Difícil, entretanto, relacionar Fausto à ignorância, afinal, passou boa parte de sua vida em seu gabinete, estudando. Se se percebe “ignorante em tudo”, muito se deve ao fato de ser o conhecimento humanamente não satisfatório, ou melhor, insatisfatório para os quesitos da humanidade. De uma forma ou de outra, o que está posto na expressão “not humanly satisfying” diz respeito à satisfação no campo do humano. Como se o conhecimento fosse satisfatório em outra esfera, preenchesse os pré-requisitos necessários em outra instância, mas não nessa, na humana. Na instância humana, o conhecimento não diz nada. Não torna Fausto mais consciente de sua humanidade, não esclarece isso o que ele é. Afinal, o que é ser humano? Finalmente, entende o

que é ser humano somente quando se encontra na multidão. A imagem que buscava de si não tinha como espelho o espírito que invocou, sua imagem estava na multidão a festejar, a cantar a ressurreição de Cristo, a buscar o sol. Fausto pode ser homem, portanto, somente quando sai de seu gabinete, somente ali, fora de seu ambiente de estudo, fora da esfera da busca do conhecimento é que pode dizer: “Aqui me sinto eu homem!”.

2 Fausto: uma figura trágica?

O conhecimento, para Fausto, é nada mais nada menos que decepcionante. Nada ensina sobre a vida, nada ensina sobre o humano. A menção que o filósofo Stanley Cavell faz à figura de Fausto em seu livro *Claim of Reason* insere-se justamente no contexto de um drama do conhecimento puro. Em seus estudos sobre o ceticismo que perpassam dois problemas – a existência do mundo e a existência de outras mentes- Cavell pergunta-se sobre a possibilidade de uma tragédia puramente intelectual (uma tragédia referente justamente ao nosso conhecimento do mundo externo, do mundo material). Entende que se admitindo que exista esse tipo de tragédia (ou drama do conhecimento puro) o protagonista seria, obviamente, Fausto. Existe, no entanto, um problema. Se Fausto pode ser entendido como protagonista de tal tragédia, isso implicaria que seria uma figura trágica? Fausto poderia ser compreendido como vivendo o ceticismo, buscando escapar das condições humanas do conhecimento?

Talvez, responde Cavell, esteja Fausto tentando escapar dos limites do conhecimento humano; talvez, a melhor descrição para o problema fáustico esteja na *Crítica da Razão Pura* quando Kant descreve aqueles que tentam escapar da necessidade da crítica da razão, aqueles que “are shown to live upside down, on their heads as it were, making the world of their experience “empirically ideal and transcendently real”” (CAVELL, 1979, p. 455). Partindo-se do pressuposto, portanto, que Fausto transforma o mundo da experiência em algo empiricamente ideal e transcendentalmente real, entende-se a decepção com o conhecimento. A tentativa de tornar o real ideal e o ideal real leva Fausto cada vez mais próximo ao suicídio. Até que, finalmente, admite (ou entende) que a dualidade que o afligia, a tentativa de fundir o que não era passível de fusão “Ah! Como é difícil às asas de nossa alma/ Aliarem-se as asas da matéria” (GOETHE, 1985, p. 59) não poderia ser solucionada ou conciliada como esperava: através dos estudos. A mera inteligência se revelava incapaz de solucionar a dualidade que o afligia. Que dualidade seria essa? O real e o ideal; o divino e o humano; o material e o imaterial; o finito e o infinito; as duas almas que competem dentro de si:

No meu corpo há duas almas em competição,

Anseia cada qual da outra se apartar.

Uma rude me arrasta aos prazeres da terra,

E se apega a esse mundo, anseios redobrados;
Outra ascende aos ares; nos espaços erra,
Aspira à vida eterna e a seus antepassados. (GOETHE, 1985, p. 60).

Tal tentativa de escapar à escrutinização da razão, ou melhor, de escapar das condições humanas de conhecimento, tem como resultado, entretanto, a percepção de sua impossibilidade. A razão acha o seu limite justamente na tentativa de escapar dele – o limite. O resumo que Fausto traz para a sua vida diz respeito à percepção de que tudo o que fez levou-o a lugar algum; percepção, portanto, da impossibilidade do que buscava. Aceita que tentar tornar o real ideal e o ideal real não torna o conhecimento efetivo, muito pelo contrário, simplesmente revela que o conhecimento adquirido era simplesmente ineficaz.

A pergunta de Cavell: “seria Fausto uma figura trágica?” mantém-se ainda em suspenso. Cavell propõe que Fausto seja relacionado à descrição kantiana, como aquele que busca escapar à crítica da razão. No entanto, seria a mera relação entre a figura fáustica e a tentativa de escapar a crítica da razão suficiente para afirmar a sua tragicidade enquanto figura? Ou melhor, fugir da crítica da razão seria o trágico no drama em questão?

Um pouco antes de fornecer a descrição da figura fáustica, Cavell menciona aquilo que entende como sendo a marca da tragédia: “Not finitude, but the denial of finitude, is the mark of tragedy” (CAVELL, 1979, p. 455). Dessa forma, não é necessariamente a finitude que se apresenta como um problema trágico, mas a negação de tal finitude. Nesse ponto uma resposta se delinea. Fausto não nega sua finitude. Não foi dito que há justamente a aceitação daquilo que se é: homem? Não foi dito justamente que a insatisfação com os parâmetros do conhecimento fê-lo chegar a um ponto em que a única imagem possível de si seria aquela encontrada na multidão? Se uma resposta se delinea ela não é facilmente resolvida a partir das duas alternativas: sim e não. Pode-se dizer que sim, Fausto é uma figura trágica e pode-se dizer concomitantemente que não, não é.

Não é difícil entender que *Fausto* traga já em seu título a referência de tragédia. Questões tais como: “o que é uma tragédia? Que aspectos caracterizam uma tragédia?”, são questões que perpassam não somente o âmbito artístico (através das discussões de Schiller ou de Goethe), como também se inserem no âmbito da filosofia a ponto de serem questões centrais para nomes como o de Hegel. Motivo que faz Lacoue-Labarthe elaborar a seguinte questão: “Até que ponto nos é permitido dizer que foi a tragédia, a reelaboração da concepção filosófica ou “poética” (aristotélica) da tragédia, que forneceu o esquema matriz do pensamento dialético?” (LABARTHE, 2000, p. 187). A época de Goethe é um momento em que fervilham ideias cujo tema era justamente o clássico. Não é de se admirar, pois, que o ideal de beleza artística para Goethe fosse justamente o ideal grego (MACHADO, 2006, p. 20-21).

O foco de estudo cujo tema é a tragédia se modifica com os filósofos do idealismo alemão. Se até então o interesse residiria em seus elementos constitutivos (reconhecimento, peripécia, tipo de herói, conteúdo característico: elementos estudados por Aristóteles na *Poética*) na tentativa de qualificar o que seria uma boa ou uma má tragédia, estudos de poética, portanto; a partir de Schelling, funda-se uma filosofia do trágico. De poética da tragédia à filosofia do trágico, diria Szondi (SZONDI, 2004, p. 23). Com Schelling inaugura-se a preocupação não tanto com o efeito, mas com a ideia de tragédia. O que seria o trágico, afinal? Peter Szondi, no livro *Ensaio sobre o trágico*, após buscar o que de comum haveria nas várias tentativas de conceituar ou de pensar o trágico, chega a seguinte conclusão:

não existe o trágico, pelo menos não como essência. O trágico é um *modus*, um modo determinado de aniquilamento iminente ou consumado, é justamente o modo dialético. É trágico apenas o declínio que ocorre a partir da unidade de opostos, a partir da transformação de algo em seu oposto, a partir da autodivisão. Mas também só é trágico o declínio de algo que não pode declinar, algo cujo desaparecimento deixa uma ferida incurável. Pois a contradição trágica não pode ser suprimida em uma esfera de ordem superior- seja imanente ou transcendente. (SZONDI, 2004, p. 85).

Embora Szondi se depare justamente com a dificuldade de definição do que seria o trágico, o filósofo depreende aquilo que aparece oculto nas tentativas de pensar o fenômeno trágico: o modo dialético². Nesse ponto Lacoue-Labarthe e Peter Szondi convergem: pensar o trágico é pensar o modo dialético ou seria pensar dialeticamente?

Se Schelling apreende a tragédia como sendo uma “afirmação da liberdade”, tal afirmação resulta de um conflito: da liberdade do sujeito e da necessidade objetiva (SZONDI, 2004, p. 31). Percebe-se que, desde o primeiro momento em que o trágico começa a ser pensado como fenômeno, o que está posto é justamente o conflito, a oposição de forças contrárias. Goethe também compreende que o que se apresenta na tragédia é justamente isso: oposição. No entanto, entende que para que o trágico persista tal oposição deve ser irreconciliável (SZONDI, 2004, p. 48). Nesse ponto, é fácil perceber que exista uma afinidade entre *Fausto* e a ideia de tragédia, afinal, a figura de Fausto é acometida justamente por forças em oposição: corpo/ alma; finito/ infinito e por que não Inteligência e Vida?

² A dialética hegeliana é a tentativa de demonstrar a unidade dos opostos, de cruzar o abismo existente entre geral e particular, espírito e natureza, essência e aparência. (SZONDI, 1992, p. 166).

3 A luta entre Inteligência e Vida

A última oposição (Inteligência e Vida) diz respeito à interpretação que o poeta português Fernando Pessoa traz para a questão fáustica. Fernando Pessoa dedicou boa parte de sua vida produtiva ao conjunto de poemas que seriam referentes a sua trilogia dramática: *Fausto*. Embora tivesse como intenção a produção de três *Faustos* distintos, resta-nos apenas um, apenas o *Primeiro Fausto* que ficou meio-escrito, como entendeu o poeta. O projeto pessoano revela que os poemas constituintes do *Primeiro Fausto* teriam como cerne temático uma luta: entre a Inteligência e a Vida. A Inteligência seria representada por Fausto e a Vida por outras situações acidentais. O *Primeiro Fausto* é composto, segundo o projeto pessoano, de cinco atos – cada qual representaria um aspecto da derrota da Inteligência. No primeiro ato, a Inteligência tentaria compreender a Vida (representaria o conflito da Inteligência consigo própria); no segundo, haveria a tentativa de dirigir a Vida (conflito da Inteligência com outras inteligências); no terceiro, a Inteligência tentaria se adaptar à Vida (conflito entre Inteligência com a emoção); no quarto, haveria a tentativa de dissolver a Vida (conflito com a ação) e o último ato seria a falência final da Inteligência ante a Vida, ou melhor, a morte. No entanto, não é apenas o *Primeiro Fausto* que seria compreendido através de oposições. Se no Primeiro, tem-se a oposição entre Inteligência e Vida, tendo como referência a palavra indivíduo; o Segundo (que permaneceu apenas como projeto, não foi escrito) teria como oposição central o desejo e a realidade e teria como referência a palavra sociedade; enquanto o último que traz a pergunta: “reincarnação futura? (sic), diria respeito à oposição entre não-ser e ser. As palavras indivíduo e sociedade aparecem entre parênteses após a descrição do plano pessoano revelando que, assim como Goethe, os dois primeiros *Faustos* diriam respeito a instâncias distintas. De uma instância menor, individual a uma instância maior, a sociedade. Para Lukács, os dois volumes de *Fausto* de Goethe seriam relacionados a dois âmbitos: “o pequeno mundo” e “o grande mundo”. Enquanto o primeiro volume seria referente ao “pequeno mundo”, o segundo volume revela “o domínio da vida pelo novo homem” (LUKÁCS, 1965, p. 176), a passagem para o “grande mundo”, a reconciliação de Fausto com o mundo e o real.

A princípio, portanto, os dois *Faustos* parecem surgir de um mesmo problema (oposição de duas instâncias) e convergir para a mesma situação: a conciliação dos opostos em um âmbito mais elevado. A supressão do individual em prol da sociedade. O aniquilamento do indivíduo. Entretanto, logo no plano pessoano fica evidente que o que vigora em seu *Fausto* são diferentes âmbitos do fracasso: seja o fracasso da Inteligência ante a Vida, seja a falência do espírito moderno (sociedade). A história do *Fausto* pessoano resume-se nos seguintes versos:

Uma vez contemplando dum outeiro
A linha de colinas majestosa
Que azulada e em perfis desaparecia

No horizonte, contemplando os campos,
Vi de repente como que tudo
Desaparecer, tomando [...]

E um abismo invisível, uma cousa
Nem parecida com a existência
Ocupar, não o espaço, mas o modo
Com que eu pensava o visível.

E então o horror supremo que jamais
Deixei depois, mas que aumentando e sendo
O mesmo sempre,
Ocupou-me...
Oh primeira visão interior
Do mistério infinito, em que rui
A minha vida juvenil numa /hora/! (PESSOA, 1991, p. 8).

Ruínas de sua vida juvenil. A partir da contemplação do horizonte instaura-se em Fausto um horror que não mais o deixará. A imensidão do horizonte o põe em contato com o infinito. Entretanto, essa primeira contemplação do sem fim, do sem medida, revela-se como o passo inicial de um movimento que o liberta das amarras do sensível. O movimento que se estabelece é: da visão exterior do infinito Fausto se depara com o seu infinito interior. “Oh, primeira visão interior”, diz Fausto, apontando ser apenas a primeira vez em que se apercebeu do mistério infinito, o primeiro momento em que sua alma gélida de horror foi apresentada a isso: o mistério. O horror que sente, entretanto, não diz respeito a nenhuma figura que lhe foi apresentada, não há aqui nenhum espírito invocado através do qual pudesse se medir. Não é horror de algo. Simplesmente horror.

Contemplar o horizonte muito se assemelha a contemplar o céu estrelado. Lúcifer, uma das poucas vozes que além da de Fausto aparecem no drama poético, entende que aquilo que o lançou a clamar contra Deus pode ser instigado em qualquer mortal por um simples ato: contemplar o céu estrelado. Contemplar o céu é ser lançado para um mundo infinito. Há vários mundos além desse. E por que não vários deuses? E deuses de deuses? Quando o mero mortal apreende a pluralidade do criado:

E um abismo se lhe abre na consciência
E uma realidade invisível gela,

Seu sentimento da existência,
E um novo ser-de-tudo se revela,
Assim, pensando e, a meu modo, vendo
Na interna imensidão do espaço abstracto,
Fui como deuses vários conhecendo,
Todos eternos e infinitos sendo,
Os astros. (PESSOA, 1991, p. 24).

Que acontece com aquele que percebe que há mundos dentro de mundos, infinitos de infinitos? Cai. Entretanto, Lúcifer é claro, o abismo é um abismo interno. Tal queda altera a percepção da existência, modifica a percepção de tudo aquilo que se apresenta perante os olhos:

Ah não poder tirar de mim os olhos,
Os olhos da minh'alma da minh'alma
(Disso a que alma eu chamo!)
Só sei de duas cousas, nelas absorto
Profundamente: eu e o universo,
O universo e o mistério e eu sentindo
O universo e o mistério, apagados
Humanidade, vida, amor, riqueza. (PESSOA, 1991, p. 12).

A queda no abismo interior faz com que Fausto torne sua alma exterior. O exterior, o visível acaba por adquirir outra forma. Fausto, nesse instante, percebe que carrega consigo a marca de sua queda: morte. Ou como diria Lúcifer: “Sou morte porque sei que o infinito, / É limitado, e assim Deus morre em mim.” (PESSOA, 1991, p. 25). A percepção da pluralidade do criado coloca em xeque a ideia de Deus enquanto uno criador. Se há infinitos de infinitos, antes do infinito haveria outro infinito e outro; dessa forma, não há infinito que não seja demarcado pela finitude. Não há infinito que não carregue em si a marca de seu limite. Eis o paradoxo: o infinito é limitado. Eis o paradoxo: Deus morre em mim. A partir do momento em que Fausto pressente o mistério, quando sente o horror tomar conta de si, sua queda é inevitável. Ademais, sua queda é sem fim. O abismo que se abre não o deixa qualquer possibilidade de apoio. Tudo é instável. Fausto é tragado.

O contato com a imensidão (a linha do horizonte) faz com que Fausto caia. Tal queda nesse abismo interior ocorre por motivo algum: pela simples contemplação. Por buscar mundos outros além desse, pela percepção que, na realidade, o que vejo não é o que é: “Tudo que vemos é outra coisa” (PESSOA, 1991, p. 5). Se o infinito revelou-se como sendo limitado pela ideia de outro infinito

que o circunde, o que dizer do limitado, traria em si a marca também de sua infinitude? Eis o paradoxo: o limitado é infinito.

A queda em seu abismo interior não altera somente o visível (como marca de sua queda)³, mas modifica toda a sua relação com o mundo. Percebe-se que a relação objetivo/ subjetivo não é uma relação que pode ser facilmente explicada como sendo composta por oposições concretas e facilmente demarcadas. Em outras palavras, a dualidade objetivo/ subjetivo não se apresenta meramente como duas escalas diferentes e em paralelo, há uma relação: o objetivo se torna subjetivo e o objetivo, subjetivo. É o contato com a imensidão sensível que faz com que Fausto caia em sua subjetividade, obviamente alterada, e essa nova subjetividade lança o seu olhar modificado ao mundo. O processo, no entanto, é interrompido:

Há entre mim e o real um véu
À próprio concepção impenetrável.
Não me concebo amando, combatendo,
Vivendo como os outros. Há em mim, íntima,
Uma impossibilidade de existir
De que abortei, vivendo. (PESSOA, 1991, p. 87).

Após sua queda, Fausto compreende a impossibilidade de existir. Excluído do mundo, sendo o “Aparte, o Excluído, o Negro!” (PESSOA, 1991, p. 16), o lugar alocado a Fausto é “o vazio lugar do pensamento” (PESSOA, 1991, p. 10). A Fausto não é lhe possível mais evocar nenhuma imagem, apenas a experiência desértica do pensamento o acompanha. O pensamento é vazio, oco, desértico, estéril. Com a queda, a consciência da presença constante do mistério transforma a existência em algo diferente do que fora. A existência torna-se, a partir da queda, impossível, estéril, vazia:

Esse girar sobre si mesma converte a interioridade numa exterioridade em relação a si própria, numa exterioridade que, sem a mediação do real, se dá no espaço insular de uma relação interior. Perde-se, assim, a possibilidade de liberdade e movimento projectivos: a subjetividade destrói-se como princípio dinâmico de crescimento, operado na resistência

³ Fausto, assim como Lúcifer em *Paradise Lost*, percebe que a queda pressupõe uma marca. Lúcifer apreende que a sua expulsão do paraíso o acompanha aonde vai, uma vez que o inferno não é meramente um lugar externo, mas “The Hell within him” (MILTON, 1952, 152). Ou melhor, como entende que o inferno não é simplesmente um lugar exterior a si, mas a marca de sua exclusão da esfera divina é que pode afirmar que: “Which way I flie is Hell; my self am Hell” (MILTON, 1952, p. 154). O próprio Lúcifer percebe que ele é o inferno. O percurso de Fausto é muito parecido: ambos apreendem o paradoxo de suas existências e caem. A marca da queda os acompanha, uma vez que não mais coadunam com a visão dos demais – são excluídos.

oferecida pelo mundo, e deixa de poder de dotar de sentido o real, que é a mediação necessária. (GUSMÃO, 1986, p. 136).

O que torna a Vida impossível, no entanto, é, nas palavras de Fausto, o mistério. Fernando Pessoa é claro desde seu projeto quando aponta que o material da Inteligência é justamente o mistério do mundo. Não é por motivo outro que a vida se torna impossível. A pergunta que Fausto se faz quando avista o povo alegre: “Eu que adaptado tenho/ A sensações profundas todo o ser/ Não as sentir?” (PESSOA, 1991, 14), diz respeito à presença do mistério. A Fausto não é mais concedido sentir, não é mais concedido viver, muito menos rir. Seria ele menos humano que os demais? Menos adaptado à existência que os demais? Não, é a presença do mistério constante que aborta qualquer possibilidade de ação no mundo. Como rir na presença do mistério? Como agir quando o horror da existência lhe ocupa?⁴

Manuel Gusmão (1986), assim como Josiane Maria de Souza (1989), associam o percurso fáustico ao percurso hegeliano de superação do abismo entre espírito e natureza, subjetivo e objetivo, saber e ser. Os dois entendem que o movimento dialético estabelecido por Hegel na *Fenomenologia do Espírito* (mas que se apresenta também em outros âmbitos de seu pensamento tal como na *Estética*) se apresenta truncado no Fausto pessoano. O isolamento na intelectualização, como diria Josiane de Souza, ou a subjetividade a olhar-se a si própria, nas palavras de Manuel Gusmão; trariam uma ruptura ao sistema proposto por Hegel. Ao Fausto pessoano a totalidade não seria mais possível. A impossibilidade da totalidade resvala-se também na forma como se apresenta o drama poético pessoano. Um *Fausto* como o de Goethe não seria mais possível, restaria ao Fausto pessoano sua sobrevida enquanto fragmentos e projetos, nada mais.

4 No princípio era ação!

Se, por um lado, o estudo do projeto pessoano para sua trilogia fáustica parece guardar semelhanças com a obra goetheana; por outro, a leitura dos versos revela que Pessoa se apropria do problema central goetheano (a dualidade) e garante à dualidade outra envergadura. Em Goethe, há uma possibilidade de conciliação da dualidade. Tal conciliação, contudo, só se torna possível através de um auxílio externo – Mefistófeles. Marshall Berman, em *Tudo que é sólido desmancha no ar*, entende *Fausto* de Goethe a partir do termo *desenvolvimento*. Para Berman, Fausto passaria por algumas metamorfoses, a primeira delas, presente no volume 1, diria respeito à dualidade que o aflige:

⁴ Fausto, tal qual Hamlet, lançou um olhar à verdadeira essência das coisas, tal conhecimento, entretanto, mostra-se como abortivo a qualquer tipo de atuação: “O conhecimento mata a atuação, para atuar é preciso estar velado pela ilusão.” (NIETZSCHE, 2003, p. 56).

Essa é a chave do famoso lamento: “Duas almas, oh, coexistem em meu peito”. Ele não pode continuar vivendo como uma mente desencarnada, audaz e brilhante, solta no vácuo; mas também não pode abdicar da mente e voltar a viver no mundo que havia abandonado. Ele precisa participar da vida social de uma maneira que faculte ao seu espírito aventureiro uma contínua expansão e crescimento. Porém, serão necessários “os poderes ocultos” para unir essas polaridades, para fazer tal síntese funcionar (BERMAN, 2007, p. 61).

Fausto sofreria uma síntese. União da polaridade que o atormenta através da figura mágica de Mefistófeles. A síntese é já antecipada antes mesmo de Mefistófeles se anunciar de fato (Mefistófeles encontra-se na presença de Fausto, porém na figura de um cão). No intuito de verter o Novo Testamento do original para o alemão, Fausto se depara com o trecho do livro de João: “No princípio era o Verbo”. O trecho, entretanto, tal como é apresentado lhe parece incongruente. Como conceder ao Verbo tão alta estima? O Verbo parece-lhe insuficiente para preceder a criação. Após algumas tentativas com as palavras Inteligência e Força, Fausto, finalmente, chega à tradução que busca: “Ao princípio era a Ação!” (GOETHE, 1985, p. 66). A tradução da palavra *Wort* por ação não é simplesmente acidental, mas diz respeito à escolha que Fausto efetuará para sua vida: “Primado da ação: tal é a leitura proposta por Fausto, antes de fazê-la na sua, na própria vida” (CHARTIER, 2003, p. 158). Ação, desenvolvimento, superação, síntese, fazem referência à forma como a dualidade que afligia Fausto se transforma em algo movente, dizendo respeito, portanto, ao otimismo do *Fausto* goetheano. O abismo que separava Fausto e o mundo é transposto através da ação. Ou melhor, a alienação fáustica é anulada.

Para o Fausto pessoano, tal abismo, todavia, nunca deixa de existir: “Há entre mim e a humanidade um golfo, / E esse golfo está dentro do meu ser.” (PESSOA, 1991, p. 91). Não há uma conciliação possível entre Fausto e a realidade. Se, por um lado, a dualidade não é propiciadora de ação no mundo, de conciliação com o real; a ação se processa em outro âmbito: “E o raciocínio em mim não dorme nunca” (PESSOA, 1991, p. 58). A partir do momento em que se apercebeu da presença do mistério, Fausto observa o movimento de seu próprio pensar:

Pensar fundo é sentir o desdobrar
Do mistério, ver cada pensamento
Resolver em milhões de incompreensões
Elementos [...] (PESSOA, 199, p. 13).

O pensamento fundo está longe de garantir qualquer compreensão unívoca sobre o mundo ou o estar-no-mundo, uma vez que pensar fundo implica cada vez mais adentrar no mistério do mundo. O que Fausto observa são mundos de mundos, camadas de camadas, capas de capas. A cada esfera que penetra, auxiliado por seu

pensamento, toma conhecimento de novas camadas. O centro, entretanto, é algo que nunca se atinge:

Treva! morte! Trevas e morte do eu!
Matar-me dentro da alma! Que eu não pense
Por absoluta ausência e em mim descanse
Essa concentração multiplicada
De mais mundos que os mundos infinitos,
De mais seres que o ser que é mais que os seres! (PESSOA,
1991, p. 23)

O movimento de seu pensamento nunca se detém: “Mais além! Pensamento, mais além!” (PESSOA, 1991, p. 7). A síntese, contudo, não ocorre. A Inteligência e a Vida não se conciliam através de uma ação no real, o que se observa, na realidade, não é a síntese e, sim, a multiplicação. Ou melhor, a queda fáustica transformou a percepção do real e o pôs em contato direto com o movimento do pensamento. Tal movimento nunca se detém, deixando atrás de si compreensões fugidias, restos, fórmulas ineficazes. Tais restos revelam-se como nova matéria-prima para o pensamento. “Tudo transcende tudo.”, diz Fausto, apontando que nunca consegue chegar ao cerne daquilo que se entende através da expressão: mistério do mundo.

5 Conciliações?

Na *Tragédia Subjetiva* de Fernando Pessoa, há a manutenção da tragicidade presente no Fausto goetheano, manutenção no sentido em que Goethe entendeu a tragédia: enquanto oposição irreconciliável. Em Goethe, o trágico existe de forma momentânea, existe enquanto dualidade propulsora, enquanto momentos que antecedem a conciliação com o real:

Em Goethe, a relação entre afirmação e a negação da tragédia torna-se mais íntima e mais dialética; a evolução da espécie, da humanidade inteira, constitui um progresso que nada pode entrar, mas a espécie só existe para os indivíduos que a constituem, e os esforços desses indivíduos permanecem sempre e por toda parte trágicos. A evolução, em si não-trágica, da humanidade constitui-se então de uma série ininterrupta de tragédias individuais. As contradições insolúveis da vida humana, da sociedade, dos períodos históricos não podem ser superados senão pelo conjunto da história humana (LUKÁCS, 1965, p. 176).

O trágico, em Goethe, portanto, diz respeito a um momento do movimento dialético. O trágico não persiste uma vez que a conciliação ocorre de forma positiva (há a superação que leva a uma situação melhorada). O movimento, em Pessoa, ocorre no sentido oposto ao de Goethe. O sentido de progressão não leva a superação da oposição em um escala superior, pelo contrário, o movimento em espiral é um movimento de descida – rumo às profundezas da mente. A cada âmbito que adentra encontra mais trevas, mais escuridão. Manuel Gusmão e Josiane Souza diriam que o sistema hegeliano, em Pessoa, estaria truncado. A síntese não se processaria dada à unilateralidade (o aprisionamento na intelectualização). E, para Hegel, um dos grandes problemas é justamente a unilateralidade:

Como la verdad no reside em el aislamiento, en la unilateralidad, ninguna cosa es em sí verdadera: no el espíritu, ni la naturaleza pueden quedarse em si mismos, como em su casa. El em si debe convertirse em um para sí e para outro. El espíritu se vuelve consciente de sí mesmo y poderoso al reconocerse em la naturaleza como em su outro y anula la enajenación, el ser outro, el abismo entre sujeto e objeto em el conocimiento. (SZONDI, 1992, p. 167).

O movimento da dialética hegeliana estaria, obviamente, prejudicado. O aprisionamento na intelectualização, todavia, não seria a causa primeira, mas consequência do próprio processo. A queda na mente (intelectualização, pensamento, subjetividade) ocorre devido ao contato com a imensidão sensível. Dessa relação, ou contato, Fausto retorna o seu olhar para o mundo. Embora o mundo pareça-lhe diferente, tal alteração não se processa de forma afirmativa, mas nega-lhe a presença naquele mundo. Fausto não se reconhece no mundo, afinal, ele é o “Aparte”, não pode mais irmanar com os demais. Não, Fausto não se reconhece na natureza como em seu outro, o abismo entre sujeito e objeto do conhecimento não é transposto, mas é tragicamente vivido enquanto abismo.

A manutenção da tragicidade da figura de Fausto, em Pessoa, aborta qualquer possibilidade de ação. Em outras palavras, se ação pode ser entendida como o momento de síntese do abismo entre sujeito e objeto, espírito e natureza, ser e saber; torna-se claro que a impossibilidade da síntese, a manutenção da oposição irreconciliável, reverbera-se em uma não ação.

Fausto de Fernando Pessoa não age no mundo. O Fausto pessoano muito se assemelha ao protagonista da tragédia intelectual a que Cavell alude, aquele que nega as condições humanas de conhecimento, ou melhor, que não as aceita, não as reconhece. Fausto de Pessoa não reconhece o mundo, não se reconhece no mundo, mantém-se como figura trágica cuja sede de conhecer, conhecer além dos limites do humano, torna-se aquilo que impede o seu reconhecimento no mundo. Diferentemente do Fausto goetheano que aceita sua condição de homem e lança-se à ação, o Fausto pessoano tenta ir sempre além de sua condição de homem, o que aniquila a sua humanidade, a sua possibilidade de estar no mundo. O saber que

Fausto busca aniquila aquilo que Fausto é: homem. O conhecimento seria humanamente insatisfatório, diria Cavell. Ou nas palavras de Barão de Teive, um dos heterônimos de Fernando Pessoa:

A conduta racional da vida é impossível. A inteligência não dá regra. E então compreendi o que talvez está oculto no mito da Queda: bateu-me no olhar da alma, como um relâmpago batera no do corpo, o terrível e verdadeiro sentido daquela tentação, pela qual Adão comera da Árvore da Ciência.

Desde que existe inteligência, toda a vida é impossível. (PESSOA, 2006, p. 28).

Referências

BARRENTO, João. Fausto, a ideologia fáustica e o homem fáustico. In: BARRENTO, João (Org.). *Fausto na Literatura Européia*. Lisboa: Apáginastantas, 1984. p. 199-228.

_____. Fausto: As metamorfoses de um mito. In: BARRENTO, João (Org.). *Fausto na Literatura Européia*. Lisboa: Apáginastantas, 1984. p. 107-137.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

CAVELL, Stanley. *The Claim of Reason*. New York: Oxford University Press, 1979.

CHARTIER, PIERRE. Os avatares de Fausto. In: BRICOUT: Bernadette. *O olhar de Orfeu: os mitos literários do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 148-175.

GOETHE, J.W. *Escritos sobre Literatura*. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

_____. *Fausto*. São Paulo: Círculo do Livro, V. 1, 1985.

_____. *Fausto*. São Paulo: Círculo do Livro, V. 2, 1986.

GUSMÃO, Manuel. *O poema impossível: O Fausto de Pessoa*. Lisboa: Caminho, 1986.

LACQUE-LABARTHE, Philippe. *A imitação dos modernos: ensaios sobre arte e filosofia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LUKÁCKS, Georg. *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MACHADO, Roberto. *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MILTON, John. *Paradise Lost*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PESSOA, Fernando. *A educação do estóico*. São Paulo: A Girafa, 2006.

_____. *Primeiro Fausto*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

_____. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

_____. *Obras em Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

_____. *Tragédia Subjetiva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SCHILLER, Friedrich. *Do sublime ao trágico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, Josiane Maria de. O Fausto de Fernando Pessoa: a totalidade inatingível. *Estudos Portugueses e Africanos*. Unicamp. N. 14. Campinas: 1989.

SZONDI, Peter. *Ensaio sobre o trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. *Poética y filosofía de la história I*. Madrid: Visor, 1992

WATT, Ian. *Mitos do individualismo Moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Recebido em 3 de novembro de 2012.

TATIANA DE FREITAS MASSUNO

Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: totiones@hotmail.com.

Resenha

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

Resenhado por: Diego Gomes do Valle¹ (UNICAMP)

“Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me”.

Fernando Pessoa – Tabacaria

Olavo de Carvalho, em uma entrevista antiga concedida a Pedro Bial, lembra que as palavras *autor* e *autoridade* têm a mesma raiz e que, logo, a segunda se apoia na primeira. Lembrei-me disso no momento exato em que concluí a leitura do livro em questão. Até que ponto a autoridade – devo dizer: quase irrestrita – de Bakhtin seria abalada ao deixar de ser autor de muitos escritos “seus”?

Antes de qualquer coisa, a obra *Bakhtin Desmascarado* (2012), de Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota, é um trabalho de revisão crítica sobre o fazer biográfico. A veracidade do que é dito, os pontos cegos, a narrativa que se faz da vida do biografado, a má fé que pode existir no biógrafo, as contradições, as diferenças entre hipótese, fato e ilação do biógrafo etc., estão na base da análise do objeto Mikhail Bakhtin.

Fazendo uma analogia imperfeita, assim como a existência e/ou autoria (ou não) de Confúcio, Lao-Tsé e Pitágoras não anulam os “ismos” que deles derivaram, sempre pensei que havia algo de essencial no bakhtinismo, algo que seguiria existindo, mesmo que Bakhtin não fosse o legítimo autor das obras disputadas - sobre as quais trarei adiante uma breve contextualização ao leitor. Se o leitor me perguntar o que, objetivamente, há de novo nesta obra, devo responder que pouca coisa. O que há é um sério e criterioso trabalho, que ordena os dados disponíveis e os analisa criticamente à luz do bom senso.

A questão da autoria das obras disputadas nunca me pareceu demasiado relevante para abalar a genialidade de Mikhail Bakhtin. Esclareço ao leitor que a expressão elogiosa esteve há anos inabalável não só em mim, mas em grande parte

¹ Doutorando em Teoria e História Literária, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista CAPES.

do *establishment* universitário². Para exemplificar esta observação e localizar aqueles que desconhecem o vulto deste homem, sugiro que o leitor passe as vistas por qualquer um dos documentos-base da educação brasileira de pelo menos vinte anos para cá; as referências implícitas ou diretas ao pensador russo são constantes. Noções como: diálogo, dialogismo, polifonia, carnaval, gêneros do discurso etc., permearam as *vozes* dos maiores linguistas e teóricos da literatura brasileiros dos últimos anos. Seria necessário um estudo particular para se mensurar a influência enorme de Bakhtin – ou o que se atribui a ele – no ensino de língua portuguesa e nos estudos literários aqui no Brasil. Bastaria citar alguns nomes de alguns estudiosos que reconheceram a importância dos textos atribuídos a Bakhtin: Merquior, Schnaidermann, Bosi, Galindo, Tezza, Faraco, este último citado como “bakhtinista ferrenho” (p. 466) na obra que ora resenhamos.

Após a leitura desta obra, devo confessar: estou com a fé abalada, sem, necessariamente, estar adorando outro ídolo. E peço que o leitor acompanhe esta resenha com o tom um tanto desiludido que tentarei imprimir a estas linhas. Desilusão oriunda do impacto da leitura, e em detrimento da admiração que cultivo há anos por esta figura emblemática, para a qual busco, agora, novos contornos, novos traços, novo *corpus*.

O subtítulo do livro – a saber: “História de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo” – é um resumo eloquente dos motes a serem explorados. Sintetizo os pontos fulcrais de cada mote: Bakhtin foi “mentiroso” porque disse, em muitas oportunidades, ser o autor de *Marxismo e filosofia da linguagem*, *O freudismo* (ambas de Valentin Volóshinov) e o *Método formal nos estudos literários*, de Pavel Medvedev; a “fraude” surge no momento em que as biografias dos envolvidos, especialmente a de Bakhtin, são alteradas, por ele e por seus editores tardios, em benefício da tese da onipaternidade bakhtiniana, isto é, da autoria de todas as obras disputadas; já o “delírio coletivo” se inicia no momento em que estudiosos importantes do mundo começam a fazer uma leitura unificante das obras dos três pensadores, atribuindo as claras contradições, que deste método derivam, ao “gênio polimorfo” de Bakhtin, às influências e/ou contribuições da entidade abstrata: Círculo, e, finalmente, do momento político da Rússia stalinista.

Abaixo, resumo e analiso o périplo de Bronckart e Bota, que culminou na evidência da *mentira*, da *fraude* e do *delírio coletivo*.

O mentiroso

É comum atribuir o impasse sobre os textos disputados à “afirmação de atração pelas máscaras que será frequentemente reproduzida [...] no quadro da estranha lógica argumentativa [...] visando explicar a questão dos textos disputados por um ou outro dos temas ou dos conceitos provenientes da pretensa obra de

² O crítico literário Tzvetan Todorov, em sua obra *O princípio dialógico*, chega a exaltar o russo como o “maior teórico da literatura do século XX”.

Bakhtin” (p. 45). Não deixa de ser eufêmico, para não dizer condescendente, dar ares excêntricos a uma questão objetiva e fundamental como esta.

A mentira começa a se configurar quando se analisam as biografias dos membros do Círculo sem a perspectiva da onipaternidade bakhtiniana dos textos. Em comentário a um resumo biográfico dado pelos famosos estudiosos de Bakhtin, Clark e Holquist, temos a constatação de que

esse resumo da carreira de Volóshinov é intrigante em mais de um aspecto [...] ele mostra inicialmente que Volóshinov fazia parte de um grupo de pesquisa universitária (ao qual Bakhtin, como vimos, era absolutamente estranho), que empreendia trabalho sobre a metodologia em estudos literários em uma perspectiva marxista e se opunha, justamente por isso, às teses dos formalistas; e ele mostra em seguida que o tema de pesquisa próprio a Volóshinov incidia sobre o estatuto do discurso reportado. Também sabemos que o combate contra o formalismo e o estudo do discurso reportado constituem especialmente dois dos mais destacados temas de *Marxismo e filosofia da linguagem* (p. 48).

A dedução óbvia seria que o texto em questão foi de fato escrito por Volóshinov, mas os biógrafos dizem que, inexplicavelmente, a produção científica do sujeito foi interrompida, e que “provavelmente” não só o *Marxismo*, mas os demais textos que até então eram atribuídos à pena do primeiro, seriam de autoria bakhtiniana. A figura de Medvedev também é revista, à luz de um mínimo de bom senso, e será reposta à condição de autor dos textos que lhe foram retirados. Isto porque

nenhuma prova formal dessa substituição de identidade é fornecida, e as biografias, além do mais, dão versões sensivelmente distintas dessa troca: esses textos são “segundo toda evidência, exclusivamente da lavra de Bakhtin”; eles teriam “muito provavelmente sido escritos por ele”; eles teriam sido escritos “em comum”; eles teriam sido redigidos pelos signatários “a partir de conversas com Bakhtin” (p. 54).

Mas, objetará o leitor bakhtinista, até agora não houve propriamente mentiras de Bakhtin, e, sim, de seus hagiógrafos, digo, biógrafos. Tem razão o astuto leitor. Fato que me leva a acompanhar os passos da fraude em questão.

A fraude

É a partir do fim dos anos 1960 que os textos de Bakhtin, Volóshinov e Medvedev voltam, após anos de censura soviética, a ser objeto de estudos. Até este período, não havia dúvida quanto à autoria de tais obras, isto é, quem assinou tais obras foi de fato quem as escreveu³. A tese da onipaternidade bakhtiniana vai se estabelecendo após estudos de Ivanov, Todorov e Clark & Holquist. Estes apologetas, propondo causas e interpretações diferentes entre si sobre a *opera bakhtiniana*, consagram um todo-Bakhtin: autor e/ou influenciador de todos os textos disputados.

Vamos aos testemunhos do próprio Mikhail Bakhtin expostos na obra que resenhamos.

Em carta de Bakhtin a Kojinov (que juntamente com Bocharov redescobriram o pensador russo nos anos 1960), o pensador diz

Conheço bem os livros *O método formal nos estudos literários e Marxismo e filosofia da linguagem*. V. Volóshinov e P. N. Medvedev eram meus amigos; na época em que esses livros foram escritos, trabalhávamos no mais estreito contato criativo. Além do mais, tanto esses livros como meu estudo sobre Dostoiévski baseiam-se em uma concepção comum da linguagem e da obra verbal [...] No que se refere a outros trabalhos de Medvedev e de Volóshinov, eles se situam em outro plano e não refletem a concepção comum: não tomei absolutamente parte alguma em sua elaboração (p. 208).

Bronckart e Bota apontam, com razão, que um autor não diz “conhecer” uma obra que é sua. E a menção aos nomes dos verdadeiros signatários em ato contínuo denuncia a intenção de, naquele momento, Bakhtin associar tais nomes a tais obras. Também, o pensador termina dizendo que em nada influenciou os demais trabalhos da dupla. Ora, os demais trabalhos são *O freudismo* e outros artigos que, mais tarde, Bakhtin reivindicaria para si.

Dez anos mais tarde – quem sabe por alguma peripécia polifônica ou carnavalesca –, Bakhtin muda sua versão, sustentando que ditou o *Marxismo* para Volóshinov e que “achei que isso era algo que eu podia fazer por meus amigos. Para mim, não era difícil fazê-lo, porque eu achava que ainda escreveria meus próprios livros, livros sem acréscimos desagradáveis” (2012, p. 210). Também mais tarde, Bakhtin relata que ditou o *Marxismo* para que sua esposa, e não mais Volóshinov, o registrasse de próprio punho. Já o *Método formal nos estudos literários* teria sido ditado por Bakhtin a sua esposa, mas publicado no nome de Medvedev (que supostamente fizera acréscimos marxistas) somente por dinheiro.

³ São citados artigos de estudiosos conhecidos (para ficar em dois nomes conhecidos: Jakobson e Kristeva) que confirmam essa observação.

Estas e outras contradições vão se desvelando uma a uma, não com documentos novos, mas com uma análise lógica, com um confronto de *vozes* de um mesmo personagem. Tais contradições, alimentadas por um desejo de unidade de seus estudiosos, geram um gênio polimorfo: “Bakhtin tinha um caráter simultaneamente intransigente, modesto e carnavalesco, traços de compatibilidade geralmente improvável, mas que nele aparentemente coexistiam sem o menor problema” (p. 66). Mas, o fato é que esta reunião de traços tão distintos em um mesmo ser surge na tentativa de “amarrar” certas mentiras:

Definitivamente, essa questão só existe porque Bakhtin, em muitas ocasiões, afirmou ser o verdadeiro autor dos textos assinados por seus “amigos” prematuramente desaparecidos. Ora, o que mostram, com absoluta evidência, os relatos das entrevistas que ele deu é, por um lado, que Bakhtin mentiu (e sua esposa mentiu com ele) e, por outro, que seus promotores não podiam ignorar essas mentiras e que, por isso, se tornaram cúmplices! (p. 232).

É este desejo de unidade que resultará no *delírio coletivo*, que afetará sensivelmente a recepção posterior de todos os textos deste Círculo, de Bakhtin ou não.

O delírio coletivo

Trata-se de um delírio as “contorções intelectuais” feitas por um conjunto razoável de estudiosos para assegurar a onipaternidade bakhtiniana, mesmo depois de diversos estudos haverem abalado essa tese. Há uma vasta literatura, que convido o leitor a conferir nesta obra resenhada, que busca “demonstrar a continuidade e a coerência da obra bakhtiniana extensa (ou seja, incluindo os textos disputados, mas que, contudo, diverge fundamentalmente na identificação dos temas e das orientações que assegurariam a identidade dessa mesma obra” (p. 267). É este, especialmente, o mote de Bronckart & Bota: delinear a efetiva autoria de Bakhtin para que se possa estudá-lo e valorá-lo de acordo com seu efetivo lugar (e principalmente o mérito dos verdadeiros autores dos textos disputados) dentro das ciências humanas. O resultado que vislumbramos, após muitos contorcionismos, é uma “poderosa polivalência teórica atribuída à quase totalidade dos problemas humanos (a política, a ética, a questão dos gêneros, a navegação marítima etc. etc.) como atestam os trabalhos apresentados nos congressos científicos internacionais da escola bakhtinista” (p. 90).

Este livro, apoiado em outros que o antecederam, além do efeito cáustico causado na figura de Mikhail Bakhtin, traz consigo o engrandecimento das figuras de Pavel Medvedev e Valentin Volóshinov, devolvendo a eles o reconhecimento

devido, e mais: colocando-os na posição não de influenciados pelo mestre (como costumeiramente se fez), mas de influências ao primeiro.

Nesta revisão bio-bibliográfica amplamente documentada e confrontada com os materiais teóricos disponíveis, surge um Bakhtin religioso, de concepções conservadoras baseadas em uma moral cristã ortodoxa, uma vez que, no período citado, Bakhtin contribuía com a Confraria São Serafim e com o Cisma Josefita, movimentos que, segundo os autores, eram peculiares por seu “antimarxismo virulento” (p. 139). O texto *Para uma filosofia do ato ético*, da década de 1920, - analisado pormenorizadamente pelos dois autores -, visto à luz deste “detalhe” biográfico menosprezado, marca uma posição bem distinta das presenciadas, especialmente, nos textos disputados e, aí está um dado novo, no *Dostoiévski*.

Muitos colaboraram para a fraude (e as razões para tal ficam no campo das hipóteses), mas o delírio coletivo toma corpo com obras glorificadoras de Ivanov, Todorov e, principalmente, de Clark e Holquist, intitulada *Mikhail Bakhtin* (1984). Não entrarei nos pormenores interessantíssimos muito bem apontados e explorados, mas gostaria de comentar sobre a chamada “hagiografia bakhtiniana” e sobre o método *sui generis* de se confrontar vida e obra do pensador russo.

Para preservar a tese da onipaternidade bakhtiniana, Clark e Holquist diminuem até o limite do suportável as figuras de Volóshinov e Medvedev, ao passo que Bakhtin é o gênio que passou por diversas dificuldades, que vivia de bicos, ou, contraditoriamente, não podia trabalhar por causa de sua doença, que escrevia sem interesse de publicar, que quando publicava não se importava em colocar seu nome como signatário etc. Em verdade, é uma obra mais apologética do que analítica, pois onde deveria haver um tratamento objetivo do material ali analisado, há uma profusão de juízos ensaísticos e parciais. Sobre isso, é elucidativo o método que ficou característico entre certos estudiosos do pensador russo.

É comum que, ao se biografar Bakhtin, os conceitos a ele atribuídos são retroativamente colocados como causa ou condicionantes de suas ações passadas: “adotando um procedimento hermenêutico particularmente original, que iria fazer escola em várias recepções posteriores da obra bakhtiniana: analisar a referida situação, não pesquisando dados históricos ou procedendo a uma comparação técnica (seja na perspectiva do conteúdo, seja na forma) dos textos disputados e dos textos assinados por Bakhtin, mas mobilizando procedimentos ou temas provenientes de obras literárias, ou ainda conceitos provenientes dos textos do próprio Bakhtin (incluindo os textos amplamente posteriores ao período em questão)” (p. 70). Como resultado, Bakhtin se torna um personagem de sua própria teoria, como Raskólnikov, Aliócha ou Pantagruel; o russo tem sua vida e ações iluminadas pelos próprios conceitos que criou. Sejam o “caráter dialógico” ou a “atmosfera carnavalesca”, isto é, a mascarada, os conceitos bakhtinianos surgem preenchendo eufemisticamente o que, na biografia, é plágio e fraude; tais expressões acabam sendo subterfúgios sofisticados para explicar a questão da autoria disputada.

Empréstimos

Para não ficar somente na questão dos textos disputados, é bom que se diga algo sobre alguns empréstimos não referenciados feitos pelo pensador russo. Eu sempre li a passagem abaixo com algum senso de humor, mas, após ter conhecimento do que trarei adiante, passei ver alguma astúcia oculta, digo, não tão oculta assim: “Também isentamos nosso trabalho do lastro supérfluo de citações e referências que, geralmente, não têm significação metodológica direta para estudos não históricos e, num trabalho conciso de caráter sistemático, são completamente infrutíferas: elas são desnecessárias ao leitor competente e inúteis ao que não o é” (Bakhtin, 1998, p. 13).

É mister esclarecer que Bakhtin não cumpre esta promessa, pois há uma profusão de citações e alusões a muitos estudos. No entanto, os estudos realmente influentes, as passagens literalmente emprestadas são incorporadas à voz do redator do texto⁴.

Os empréstimos aos quais me referi há pouco foram detectados por estudiosos (apologistas ou não) de Bakhtin: “a partir dos anos 1990 [...] novos estudos mostraram que esse procedimento de empréstimo não declarado constituía uma constante na obra bakhtiniana, levando-nos a nos perguntar em que medida tão recorrente procedimento não devia ser expressamente classificado como ‘plágio’” (BRONCKART; BOTA, 2012, p. 255). Entre os elencados pelos autores, os mais plagiados foram Broder Christiansen, em mais de um texto, e Leo Spitzer e Ernst Cassirer no livro sobre Rabelais. É claro que nenhum destes é lembrado em nenhuma nota de rodapé sequer.

Não sei dizer se este livro causará algum impacto no nosso meio universitário, posto que os estudos anteriores, que embasam o que é dito por Bronckart e Bota, já não tiveram repercussão alguma. O fato é que este livro, em que pese o *destronamento* – para usar um conceito de Bakhtin (?) – da figura de Mikhail, busca encontrar os verdadeiros traços do rosto deste intelectual, mesmo que, como os versos que Álvaro de Campos eternizou, quando tiramos a máscara de Bakhtin, ela estava pegada à cara.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 4ª ed. Trad: Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior, Helena S. Nazário, Homero F. de Andrade. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

⁴ É relevante apontar que os amigos, e membros do mesmo círculo, Volóshinov e Medvedev nunca foram citados por Bakhtin em seus textos, mesmo que suas influências, como evidenciam Bronckart e Bota, sejam evidentes em muitos momentos.

Resenha

MELO, Lélia Erbolato (Org.). *Cognição e linguagem: perspectivas interdisciplinares*. Curitiba, PR: CRV, 2011. 311p.

Resenhado por: Mirian Aratangy Arnaut¹

O livro, organizado por Lélia Erbolato Melo, está dividido em três partes: a primeira e a segunda parte são interdependentes, abrindo a discussão sobre a complexa relação entre cognição e linguagem, e a terceira tem certa autonomia, na medida em que expõe estudos desenvolvidos sobre o tema “cognição e linguagem”, numa perspectiva interdisciplinar.

Na primeira parte, escrita por Lélia Erbolato Melo examina o efeito imediato da tutela reflexiva, de acordo com a faixa etária de 5, 8 e 10 anos de idade, quando o sujeito argumenta para defender seu ponto de vista, justifica para marcar sua posição e recorre à negociação, na tentativa de seduzir ou convencer seu interlocutor, em situação de narrativa oral.

Neste contexto, a autora propõe e desenvolve três postulados com o propósito de observar, de forma não exaustiva, a correlação entre argumentação, explicação/justificação e negociação. Destaca a importância da intersubjetividade na produção de justificativas, inferências e crenças e sua repercussão nas produções orais infantis. Os resultados obtidos permitem também a identificação das mudanças qualitativas ocorridas, conforme a faixa etária.

Na segunda parte, Lélia Erbolato Melo relata os resultados obtidos em pesquisa sobre a produção de narrativa oral, em situação de interação entre adulto e crianças de 5, 8 e 10 anos de idade, de ambos os sexos, que frequentam uma escola particular de São Paulo.

O objeto de estudo em questão são as condutas explicativas e justificativas e seu papel no desenvolvimento da troca e na socialização da criança. Enfatiza a importância do enfoque dos processos mentais que sustentam a relação entre a compreensão e produção e as situações de comunicação para a elaboração de um programa de avaliação das referidas condutas na escola. O texto escolhido “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988) constituído de cinco imagens, sem texto, transformadas em programa informatizado, ‘conta’ a história de um mal-entendido entre duas personagens em relação à apreciação de um acontecimento.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Na terceira parte, constituída de oito capítulos, as autoras tratam da produção linguística e cognitiva nas áreas da Psicolinguística, Psicologia e Fonoaudiologia, como resultado da variedade de formas de pensar o tema proposto, de acordo com a opção das abordagens teóricas e dos procedimentos de pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado ‘Desvendando a narrativa do sonho na criança’, Daniela Panutti faz uma incursão na literatura para abordar as características, a função e o simbolismo dos sonhos, e seus principais mecanismos de elaboração, como condensação, deslocamento e figuração. Examina os organizadores dominantes na construção de narrativas orais por crianças de 6 e 7 anos de idade. Destaca a importância da escuta pelo adulto do relato de um sonho pela criança. Observa também o percurso permeado pelo inconsciente no universo da linguagem infantil.

O segundo capítulo, intitulado ‘O faz de conta como uma estratégia discursiva em sala de aula’, escrito por Terezinha de Jesus Costa, aborda a relação entre o faz de conta e a teoria da mente. Examina, dentro de uma abordagem funcional e interacional, as condutas discursivas de crianças de 4 e 5 anos de idade, em ambiente escolar, durante o jogo com fantoches. Enfatiza que as trocas discursivas têm um papel importante na construção e partilha de conhecimentos.

No terceiro capítulo, intitulado ‘Metacognição e aquisição de competência em leitura e escrita’, Cristina de Andrade Varanda revisa a literatura no que concerne ao construto psicológico da metacognição, enquanto conhecimento que os indivíduos têm acerca dos processos cognitivos. Entende que as habilidades metafonológicas e metassintáticas desempenham um papel importante na aquisição de leitura e escrita em crianças do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, intitulado ‘Habilidades cognitivas e adaptativas em crianças autistas’, Marcia Regina Fumagalli Marteleto discute as correlações entre habilidades cognitivas e habilidades adaptativas com diagnóstico multidisciplinar de Transtorno Autista, entre 3 e 12 anos de idade, de ambos os sexos. O interesse principal da pesquisa converge para as habilidades cognitivas que influenciam a competência social em crianças com esta patologia.

No quinto capítulo, intitulado ‘O papel da narrativa para o desenvolvimento da linguagem em pré-escolares’, Selma Mie Isotani e Ana Carina Tamanaha abordam o papel da narrativa oral para o desenvolvimento da linguagem em crianças de 5 anos de idade. O foco do estudo converge para a interface entre cognição e linguagem, em relação à atribuição de estados mentais (intenções, sentimentos e desejos) dos personagens, no âmbito da Teoria da Mente.

No sexto capítulo, intitulado ‘Correlações entre episódios e eventos em narrativas infantis’, Ana Lúcia Artoni Kozonara tem como objeto de estudo a narrativa de crianças de 5 e 6 anos de idade, no início da etapa da Abrangência da Linguagem, principalmente, quanto ao uso da intencionalidade, quando o indivíduo busca sua integração social e cultural. A análise tem como referência, dentro da literatura, a estruturação da história, para caracterizar a correlação entre a ordenação dos episódios, a capacidade narrativa e o conteúdo implícito.

No sétimo capítulo, intitulado ‘Relação entre a função pragmática da linguagem e a competência em leitura, elaboração e produção de textos’, Clara Regina Brandão de Ávila, Adriana de Souza Batista Kida, Carolina Alves Ferreira de Carvalho e Juliana Paolucci-Bigarelli relatam os resultados obtidos em duas pesquisas sobre as correlações entre a função pragmática da linguagem, a compreensão leitora e a produção escrita de textos narrativos em escolares entre 8 e 12 anos de idade. A avaliação individual compreendeu, além do reconto oral e das respostas a questões de múltipla escolha, atividades programadas de natureza linguística e pragmática.

No oitavo capítulo, intitulado ‘Efeitos da mediação do adulto no processo de aquisição da linguagem em crianças autistas’, Jacy Perissinoto analisa as competências pragmáticas e linguísticas em crianças entre 5 e 10 anos de idade com diagnóstico multidisciplinar de Transtorno Autista, a fim de observar o efeito da tutela do adulto na identificação dos eventos de uma história. Foram propostas inicialmente duas situações subsequentes de narrativa autônoma, a partir da visualização de cinco imagens na tela do computador. Em seguida, a pedido do interlocutor adulto, cada criança deveria construir uma nova narrativa sobre o mesmo tema, sem a visualização das imagens.

Linguistas, psicolinguistas, psicólogos, fonoaudiólogos e professores de língua materna encontrarão, nesta obra, subsídios para reflexões e questionamentos sobre a relação entre cognição e linguagem e sua repercussão, em diferentes áreas, tanto em nível da docência como da pesquisa.

Sobre os autores deste número

ALEXANDRE COSTA

Professor Adjunto da Faculdade de Letras e do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: alexandrecoaufg@gmail.com.

ANDRÉ LUIS MITIDIERI

Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Adjunto do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Linguagens e Representações – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Email: mitidierister@gmail.com.

BENITO PETRAGLIA

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Bezerra. Email: betra@ig.com.br.

DIEGO GOMES DO VALLE

Doutorando em Teoria e História Literária, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista CAPES. E-mail: dydydyego@hotmail.com.

EDIO ROBERTO MANFIO

Aluno especial em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente das Fatecs de Presidente Prudente e Ourinhos. E-mail: edio@femanet.com.br.

EDUARDO PENHAVEL

Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa, campus de Rio Paranaíba. Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: eduardopenhavel@yahoo.com.br.

FAUSTO CALAÇA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e do curso de Graduação em Psicologia, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (UnB – 2010). Realiza pesquisa de Pós-doutorado no *Groupe International de Recherches Balzaciennes* (GIRB) na Université Diderot-Paris7, com bolsa da CAPES. E-mail: faustocalaca@gmail.com.

GERALDO WITZE JUNIOR

Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor dos departamentos de História e Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Jussara). Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço eletrônico: woitze@gmail.com.

IZABEL CRISTINA CAVALCANTI DA CRUZ

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas Tereza D'Ávila-SP (1997). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso desde o ano 2000 e formadora do CEFAPRO/Cuiabá desde 2009. E-mail: izabelccruz@hotmail.com.

JOSÉ EVERALDO NOGUEIRA JÚNIOR

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP) e no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo. E-mail: jenj@uol.com.br.

JOSIMARE FRANCISCO DOS SANTOS

Mestre em Letras – Mestrado em Linguagens e Representações – pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Email: josinhacroche@gmail.com.

KELLY FERREIRA DOS SANTOS

Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Bolsista CAPES. E-mail: kellyf.santos@hotmail.com.

LUIS ROBERTO VERA

Poeta, traductor e historiador del arte chileno, reside en México desde 1972. Profesor Investigador, Titular "C" de Tiempo Completo, adscrito a la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en donde imparte clases en el Doctorado en Literatura Hispánica y en la Maestría en Literatura Mexicana. Ha publicado poesía y ensayos sobre arte en *El Zaguán*, *Sábado de Unomásuno*, *Vuelta* y la *Revista de la Universidad de México*, entre otras publicaciones. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (II). E-mail: lrvera@yahoo.com.

LUIZ GUSTAVO LEITÃO VIEIRA

Mestre em Literaturas de Expressão Inglesa, doutorando em Literatura Comparada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tradutor Público e Intérprete Comercial. E-mail: lglvieira@hotmail.com.

MARCO ANTÔNIO ROSA MACHADO

Professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG - Anápolis). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutorando em Linguística pela mesma instituição. E-mail: machadorvd@yahoo.com.br.

MARIA EUGÊNIA CURADO

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Docente do MIELT – Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologia – UEG. E-mail: curadoeugenia@hotmail.com.

MARIGILDA ANTÔNIO CUBA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: cubamac@terra.com.br.

MIRIAN ARATANGY ARNAUT

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: mirian.arnaut@gmail.com.

RAQUEL SILVANO ALMEIDA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de língua inglesa em cursos livres. E-mail: rsalmeid30@hotmail.com.

SAMARA ZEGARRA DE FREITAS

Graduanda do curso de Letras (Português) e participante do Programa Voluntário em Iniciação Científica da Universidade Federal do Acre.

SHELTON LIMA DE SOUZA

Professor Assistente 1 de Linguística/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre – (UFAC). E-mail: shelton_unb@yahoo.com.br.

TATIANA DE FREITAS MASSUNO

Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: totiones@hotmail.com.

TERESA KAZUKO TERUYA

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: tkteruya@gmail.com.