

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

Ensino e Pesquisa no curso de Letras

# Anais

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21, 22 e 23 de Maio de 2012

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**CRÉDITOS**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Eduardo Lopes Piris (Coordenação)

Prof. Isaías Francisco de Carvalho (Coordenação)

Ana Márcia Goes Eustáquio

Ana Paula Santos Lima  
Camilla Nobre Santana

Cecília Souza Santos Sobrinha  
Ellen Caroline Oliveira Lima  
Franciane Castro de Souza  
Greace Kelly Souza de Oliveira  
Gabriel Nascimento dos Santos  
Hanna Lourenço Ribeiro Nascimento  
Ítala Rodrigues Silva  
Joice Helide Xavier de Matos  
Josenilda Jose da Costa  
Juliana de Oliveira Melo  
Karine Xavier dos Santos  
Laira Luiza dos Santos Menezes  
Laurenci Barros Esteves  
Letícia Correia dos Santos  
Nivana Ferreira da Silva  
Ramaiane Costa Santos  
Renata Rodrigues Mendes  
Sandra Vilas Boas  
Tamires Lima de Almeida  
Tatiana da Silva Santos

COMITÊ CIENTÍFICO

# *IV* **SEPEXLE** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

André Luis Mitidieri Pereira  
Claudio do Carmo Gonçalves  
Cristiano Augusto da Silva Jutgla  
Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas  
Eduardo Lopes Piris  
Élida Paulina Ferreira  
Inara de Oliveira Rodrigues  
Isaías Francisco de Carvalho  
Lenilza Teodoro dos Santos Mendes  
Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro  
Maria das Graças Teixeira de Araújo Góes  
Patrícia Argôlo Rosa  
Sandra Carneiro de Oliveira  
Vânia Lúcia Menezes Torga

## CRIAÇÃO DO LOGOTIPO "IV SEPEXLE"

Laurenci Barros Esteves (Aluno do curso de Letras)

## EQUIPE DE MONITORES

Ariela Ferreira dos Santos  
Cíntia Oliveira de Assis  
Cláudia Santos Soares  
Elijersse dos Santos  
Érika Pitombo de Souza  
Graciélma Silva Cruz  
Jadlla Cruz do Amparo  
Jessica Lucia de Oliveira  
Joselita Messias Silva Alves  
Kamilla Souza Santana  
Laís Maciel Silva  
Larissa dos Santos Silva  
Lorena Dantas Rodrigues  
Louise Ludmila de Araújo Chagas  
Luíza Lima Nogueira  
Luzinalva Silva de Oliveira  
Maiane Leite  
Maria Clara de Jesus Reis  
Nahendi Almeida Mota  
Naiara Pereira dos Santos  
Roberta Moraes de Cerqueira  
Sara Rodrigues de Queiroz  
Silvani Ribeiro Santos

# *IV* **SEPEXLE** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Simone Warneaux  
Tamiles Silva de Oliveira  
Vanessa Rodrigues de Souza

## PROMOÇÃO

Colegiado do Curso de Letras – UESC

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ Reitora:

Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro Vice-Reitor: Evandro

Sena Freira

Pró-Reitor de Graduação: Elias Lins Guimarães

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Élide Paulina Ferreira Pró-Reitor de  
Extensão: Raimundo Bonfim dos Santos

## BOAS VINDAS

Caros e caras participantes,

A comissão organizadora do IV SEPEXLE – Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras – tem o prazer de dar boas-vindas a todos os participantes que vieram prestigiar este evento.

O objetivo do SEPEXLE é, sobretudo, reafirmar o compromisso da comunidade acadêmica com a pesquisa e com o ensino, neste evento que desponta como fruto do comprometimento dos alunos e dos professores do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Nós, organizadores do IV SEPEXLE, dedicamos os nossos agradecimentos a todos os alunos, funcionários e professores do curso de Letras, representados pelo coordenador de seu Colegiado, o Prof. Ms. Isaías Francisco de Carvalho, e pelo seu vice-coordenador, o Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris.

Por toda a contribuição e envolvimento, o nosso sincero agradecimento a toda a equipe de profissionais do DLA - Departamento de Letras e Artes, representada pelo seu diretor, o Prof. Ms. Samuel Leandro Oliveira de Matos.

Agradecemos também, a todos os que contribuíram para a realização deste evento, que chega à

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

sua quarta edição; aos monitores, por seu esforço e trabalho; aos docentes que integraram o Comitê Científico e que contribuíram com seus pareceres; ao Prof. Dr. Cristiano Augusto da Silva Jutgla e à Prof. PhD Girlene Lima Portela pela disponibilidade ao participarem do evento, contribuindo com as conferências relacionadas às suas áreas de atuação.

Por fim, reiteramos o compromisso do IV SEPEXLE com a comunidade acadêmica, através da divulgação de pesquisas desenvolvidas por alunos e professores da área de Letras.

Comissão Organizadora do IV SEPEXLE

**IV S E P E X L E**  
**seminário de pesquisa e extensão em letras**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**ARTIGOS COMPLETOS**

**Representação e gênero em *Eles não usam Black-Tie* (1958)**

Camilla Nobre Santana (UESC)

Sandra Maria Perreira do Sacramento (UESC)

**A representação de práticas de leitura feminina através das personagens Helena e D. Úrsula**

Cátia Oliveira dos Santos

Maria Cristina Freitas Mendes

**Sobre a prática de análise linguística na escola: exame de uma proposta curricular de língua portuguesa**

Cecília Souza Santos Sobrinha (UESC/FAPESB)

**A poética da obra aberta em *O Grito da Perdiz*, de Hélio Pólvora: Além dos limites da interpretação**

Cecília Souza Santos Sobrinha

Greace Kelly Souza de Oliveira

Ramaiane Costa Santos

**Jose de Alencar: (des)construção da identidade nacional**

Darlene Silva (UNEB – campus X)

**As contribuições da psicologia da educação sob a perspectiva de Vygotsky: uma pesquisa de artigos da ANPED**

Flávia Cristina Martins de Oliveira (UNITAU/UFBA)

**No amplo território do Pelourinho... as marcas de tradição e ruptura em *Tenda dos Milagres***

**IV S E P E X L E**  
**seminário de pesquisa e extensão em letras**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Fernando Reis de Sena  
Jares Gomes Lima

**O aprendiz de PLE e as redes sociais: processos discursivos na interlocução entre o “eu” e o “outro”**

Gabriel Nascimento dos Santos (UESC/CNPq)  
Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro (UESC)

**Rachel de Queiroz e autoria feminina leitura literária e leitura cultural**

Jeanne Cristina Barbosa Paganucci (UESB)

**Identidade e resistência em *Filhos da Pátria*, de João Melo**

Karine Xavier dos Santos (CNPq/UESC)

**Questões identitárias em *a Máquina de Fazer espanhóis***

Leila Cunha Raposo  
Inara de Oliveira Rodrigues

**Memória e (auto)biografia: o Perón de Rega e Martínez**

Letícia Batista Guimarães (UESC/CNPq)  
André Luis Mitidieri (UESC)

**A consciência intercultural e a formação inicial dos professores de E/LE**

Luciana Vieira Mariano (UNEB/UFBA)

**Memória e Identidade em Músicas de Raul Seixas**

Luiz Antonio Caetano da Silva Junior (FAPESB/UESC)

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**(Des)encontros entre as OCEM1 e as representações de práticas leitoras e escritoras com *blog* no ensino e aprendizagem de línguas**

Manoela Oliveira de Souza Santana (UESC)

**Advérbios modalizadores: descrição e análise do comportamento sintático e semântico**

Marivone Borges de Araújo Batista (FAPESB/UESC)

Gessilene Silveira Kanthack (UESC)

**As noções de poesia e de língua propostas por Jacques Derrida: uma análise preliminar**

Nivana Ferreira da Silva (UESC/ICV)

Élida Paulina Ferreira (UESC)

**Um estudo da cultura na formação de professores de E/LE na modalidade EaD**

Ricardo Paulo Costa dos Anjos (UNEB)

**Representação e memória em *O Vendedor de Passados*, de José Eduardo Agualusa e *Os Cus de Judas*, de António Lobo Antunes: nos limiães da experiência afro-lusófona**

Romilton Batista de Oliveira (UNEB)

**O rompimento do arquétipo clássico de mulher inserido no romance *As velhas***

Sara Nascimento Passos (UESC)

Vanessa Santos silva (UESC)

Reheniglei Rehem (UESC)

**Autoritarismo e Identidade em Sérgio Sant'Anna**

Tamilis Loredo de Oliveira (UESC/IC ICB)

Cristiano Augusto da Silva Jutgla (UESC/DLA)

**A Metaficção Historiográfica em *La Fiesta del Chivo*, de Mário Vargas Llosa**

Valéria Queiroz Menezes (UESC)

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## Representação e gênero em *Eles não usam Black-Tie* (1958)

<sup>1</sup>CAMILLA NOBRE SANTANA, <sup>2</sup>

SANDRA MARIA PERREIRA DO SACRAMENTO<sup>1</sup>

**Resumo:** O projeto *Análise da Representação Feminina na obra Eles Não Usam Black-Tie* analisou a representação feminina na obra *Eles não usam Black-tie* (1958), do escritor italiano Gianfrancesco Sigrifido Benedetto Marinenghi de Guarnieri. A peça situa-se numa favela, nos anos 1950, e tem como enredo a greve sindicalista. A partir desse contexto, analisou-se a personagem Maria, uma mulher da classe operária, que luta pelos seus direitos, por justiça e melhoria de vida. Tal comportamento a faz distanciar-se de seu marido, uma vez que opta por não abandonar sua comunidade, mesmo grávida. Essa nova forma de teatro, voltada para uma estética de esquerda e com discussões sobre a realidade do país, chamou a atenção de vários segmentos da sociedade, até mesmo por uma busca de uma identidade nacional. Isto porque, personagens como mulheres que cuidavam da casa, trabalhavam e operários em greve, por exemplo, não haviam sido protagonistas de uma peça teatral até então. As camadas populares foram representadas e valorizadas pela primeira vez nesse tipo de linguagem cultural. A metodologia desdobrou-se em várias etapas, tendo como suporte teórico dos estudos de gênero (DUARTE, 2002); (DIAS, 2003); (ORTIZ, 2008) e de identidade (HALL, 2008); (TORRES, 2003) e (FAGUNDES, 2003). A partir disto, constatou-se que a mulher na obra *Eles não usam black-tie*, ao posicionar-se por uma ideologia, assume papéis e funções na sociedade que foram além da reprodução e das atividades domésticas atribuídas, sobretudo, a ela.

**Palavras-Chave:** Representação feminina; Teatro de Arena; Ideologia; Gênero; Identidade.

### 1. Introdução

O tema estudado centrou-se na análise da representação feminina na obra *Eles não usam Black-tie* de Gianfrancesco Guarnieri. Esse texto teatral de Guarnieri causou um alento novo ao teatro brasileiro. Numa atitude quase de provocação, a peça conta a história de operários do Rio de Janeiro em meio a uma greve sindicalista. Além de colocar em cena o tema sobre a vida dos operários e sua rotina de trabalho, Guarnieri ainda mostra os personagens femininos, de forma a contrapor o sistema em vigor da época, de como uma moça e/ou mulher deveria se comportar perante a sociedade do Rio de Janeiro na década dos anos dourados.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Para tal análise, fez-se necessário entender como funcionava o mecanismo da educação feminina da década de 50. Foi possível, a partir da autora Carla Bassanezi, em seu capítulo *Mulheres nos anos dourados*, que está inserido no livro *História das mulheres no Brasil*, a

---

<sup>1</sup> <sup>1</sup> Discente do Curso de Letras do DLA/UDESC, bolsista de Iniciação Científica do programa CNPQ 2010/2011, e-mail: [camillanobres@hotmail.com](mailto:camillanobres@hotmail.com). <sup>2</sup> Docente, orientadora da pesquisa, professora titular em Teoria da Literatura (UESC/DLA). Doutora em Letras Vernáculas - Literatura Brasileira pela UFRJ. E-mail: [sandramsacra@uesc.br](mailto:sandramsacra@uesc.br)

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

interpretação de como a mulher era representada pelos meios de comunicação nesse dado momento histórico. O rádio, as revistas e jornais para moças eram literaturas à parte, ou seja, existiam exemplares para moças, no caso dos jornais e revistas e, momentos apropriados para elas no rádio. Logo, os meios de instrução de moços e moças tendiam a confirmar o posicionamento da sociedade do que pertencia ao homem e à mulher, construindo assim a formação da sociedade dessa década.

Em contrapartida, os textos teatrais na década de 1950 são marcados pela preocupação com as questões sociais e políticas, utilizando assim a forma artística do teatro para contrapor o sistema. Diversos grupos de teatro encaram essa arte como ferramenta política capaz de contribuir para mudanças na realidade brasileira, uma vez que, a representação de textos como esse, de caráter político social, faz com que o expectador consiga ver no ator características suas, situações que ele passa no dia a dia, refletindo de forma mais ativa sobre o seu estar no mundo enquanto sujeito social.

O teatro de Gianfrancesco Guarnieri é como um grito parado no ar, nome também de sua biografia, ou seja, é um grito de protesto que é feito por Guarnieri e que ecoa pelo ar, na tentativa de atingir a todos que a ele possa escutar. Esse protesto se configura por ser contra a apatia, o conformismo, o comodismo egoísta dos bem-pensantes e dos mal intencionados, através da denúncia social.

Por isso, o objeto de estudo da pesquisa foi analisar a representação feminina na sociedade brasileira da década de 1950, a partir do texto *Eles não usam Black-tie*, de Guarnieri, na tentativa de evidenciar de que modo as identidades de gênero feminino, em foco, se contrapõem ao ideal histórico de mulher, sendo o foco da análise a personagem Maria, ou seja, analisar a forma que Guarnieri desenha esse personagem feminino, visando perceber que o inconformismo do autor esta também ligado a representação feminina na sociedade.

Logo, percebe-se que, com as iniciativas do teatro político de Guarnieri, a mulher também por ele representada, sai do foco do que era suscitado pela sociedade em busca de um novo rumo social. Portanto, o objeto de estudo desse artigo é o personagem Maria e sua representação na sociedade da década de 50, onde busca-se confirmar que esse personagem é posto em outro cenário social do que era já estabelecida a mulher daquela época.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## 2. Material e Métodos (ou Procedimentos Metodológicos)

A metodologia foi baseada na análise bibliográfica, que está contida na referência, a fim de que se possa observar a evolução da condição feminina resultante de processos históricos. O tipo de análise foi quantitativa, já que esta pesquisa não visa fins estatísticos.

Algumas perguntas serviram de base para a pesquisa: como uma mulher grávida, pobre, moradora da favela, da década de 1950 pôde impor de forma tão clara e firme sua opinião que se contrapõe, a todo tempo, à de seu futuro esposo, já que nessa sociedade esse posicionamento não era comum e esperado para uma mulher? Esta é a mulher analisada pelo projeto dentro da peça “Eles não usam Black-Tie”, que tem como autor Gianfrancesco Guarnieri.

Para buscar as respostas a essas indagações, o projeto teve um campo teórico com a finalidade de expor as causas e as consequências e, também, apontou um provável caminho para essa pesquisa, a partir de leituras, fichamentos, resumos, entrega de relatório parcial da pesquisa e produção do relatório final, que irá culminar em um artigo.

## 3. Resultado e discussões

Carla Bassanezi em seu texto, *Mulheres nos anos dourados* do livro *História das mulheres no Brasil* (2001), conta a partir de um teste retirado da revista *Jornal das moças*, no qual mostra a mentalidade da mulher dos anos 50 “de que as mulheres nascem para ser donas de casa, esposas e mães...” (BASSANEZI, 2001, p. 607). Mostra que a atitude mais sensata para uma mulher que descobre que está sendo traída é tentar reconquistar seu marido, que é adúltero, e fingir que nada aconteceu.

No entanto, isso não é algo surpreendente, pois tais mulheres são “herdeiras” da tradição, em que as mulheres têm que ser boas donas de casa, esposas e mães. Afinal, para que o casamento fosse satisfatório, para o homem, e para que a família fosse feliz, a mulher deveria se “esforçar” para manter a família unida, como se fosse um dever apenas da mulher, colocando assim a aparência de uma família feliz inversa ao que acontecia em sociedade.

As revistas possuíam grande influência no imaginário das moças da época, eram elas: O

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

*jornal das moças* e *O Cruzeiro*. Essas demonstravam a má influência do cinema, do rock e dos bailes de carnaval, pois tais movimentos permitiam que a mulher possuísse domínio do seu corpo, fazendo dele o que realmente fosse do seu desejo, como dançar, beijar, claro que essa era a menor nota das revistas, pois o que de fato o que essas revistas incentivavam era “... as fitas que ressaltassem bons costumes e personagens bem comportados circulando em lugares bem freqüentados.” (PRIORE, 2006, p. 305).

A leitura da época era para a mulher a literatura cor-de-rosa e para o homem um aprendizado do prazer. Nas histórias femininas, a heroína era linda, bem educada e cheia de candura, o rapaz um lorde, viril e sedutor. “O herói e a heroína eram sempre belos e perfeitos” (PRIORE, 2006, p. 306). Esse padrão de beleza já vinha desde o início do século e continuava a ser valorizado, uma vez que os romances cristalizavam os pensamentos já instaurados na sociedade de como o homem e a mulher deviam se comportar, e as mulheres, que fugissem a esse padrão, eram tidas como doidivas e nenhum rapaz gostaria de se casar com ela, que poderiam ser apontadas na rua por esse nome.

Os anos cinquenta foi também um período de mudanças socioeconômicas, em que o mundo acabara de sair da Segunda Guerra Mundial e, com isso, o Brasil ansiava cheio de esperança por mudanças e crescimento industrial. E, com esse crescimento, ampliaram-se a informação, o lazer e também o consumo. O relacionamento entre homens e mulheres também passou por mudanças devido às novas condições de vida nas cidades. Mas o papel do homem como o “chefe da casa” ainda era preservado assim como o trabalho da mulher era menos prezado pela sociedade. “Na família perfeita-modelo dessa época, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos.” (BASSANEZI, 2001, p. 608).

Em contrapartida, ao analisar o discurso veiculado por uma das personagens femininas da obra *Eles não Usam Black-tie*, percebe-se que Maria, esse é o seu nome, se mostra indiferente a esse modelo imposto pela sociedade. Essa personagem é companheira de Tião, um dos protagonistas, nasceu e se criou no morro, onde se passa o drama. Uma moça simples, leal ao seu meio, que sonha com uma vida melhor, mas deseja também que isso aconteça junto aos seus e com um bom resultado da greve.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

[...]

“Maria (abraça Tião fortemente) - Tião, não te mete em encrenca amanhã!

Tião - Que encrenca?!

Maria – Não sei. Não te mete em encrenca!

Tião - Não tem susto!

Maria – Pensa na turma, Tião. Aqui todo mundo te qué bem. E eu mais do que ninguém...

Tião – Tá preocupada com quê?

Maria - Com ocê! Por que quando fala em greve tu te aborrece...

Tião – Não pensa nisso. Não é assunto em que mulhé se mete...

Maria - É sim!... O eu é que tu tem medo...

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Tião – Medo! Tu também me vem falá em medo? Medo de nada! Quero é viver bem com océ... Só! Greve me aborrece porque sempre dá bolo, a gente pode perdê o emprego... Ah! Não pensa nisso... O que eu fizé é pra nosso bem! Maria – Não te mete em encrenca!”

[...]

(GUARNIERI, 2010, P. 72).

Quando Maria pede para Tião não se meter em encrenca, essa “encrenca” que ela coloca é justamente o oposto do que nos leva a pensar essa passagem do texto, pois, para ela, “não se meter em encrenca” significa não abandonar os amigos na luta sindicalista em prol dos seus interesses individuais. Seu futuro esposo, Tião, entretanto, não deseja o mesmo.

Ele teme a greve, pois não acredita que possa haver um resultado benéfico para sua classe; com isso, passa a pensar mais nele do que em seus companheiros, inclusive existe uma série de conflitos com seu pai Otávio por esse motivo, já que este é um dos líderes das greves.

“Assim, a atividade masculina e externa surge em correlação direta com a atividade feminina e doméstica. Quanto menor e menos rentável esta última, maior e mais produtiva a primeira.”

(DUARTE, 2002, p. 25). Por isso, Tião julga ser melhor Maria não opinar em suas decisões, afinal, esse era o pensamento das pessoas em relação ao trabalho masculino e feminino, mas a partir das atitudes de Maria, ao decorrer do texto, é nítido um desejo de mudança.

Pode-se comprovar essa contraposição de Maria quando, em um diálogo com o seu marido Tião, ela decide não abandonar o morro, onde morou toda sua vida.

[...]

“Maria - Quer dizê que tu perdeu os amigos?

Tião – Sobraram alguns! Teu irmão , alguns da fábrica...

Maria (abanando a cabeça, profundamente triste) – Não... não...

Tião – Nós vamos casa, vamos embora, faze uma vida pra gente. Isso que aconteceu...

Maria – Não... não tá certo...Deixá isso, não ta certo!...

Tião – Não te preocupa, dengosa, vai dá tudo certo. Nós vamos pra cidade, só isso!... Eu fiz uma coisa que me deu o desprezo do pessoal, mas você não. Você não tem o desprezo de ninguém!...

Maria – (cai num choro compulsivo) – Não não ta certo!

Tião – Maria, não tinha outro jeito, querida. Eu tinha que pensar ... A greve deu certo como podia não dar... E tudo aconteceu na última hora... Quando eu cheguei na fábrica a maioria queria entrá. [...]

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Maria – (sempre chorando) – Não ta certo!... Deixa isso, não ta certo, deixa isso... (perde as forças e cai no chorando copiosamente.)

Tião – Mariinha, escuta! Eu fiz por você, minha dengosa! Eu quero bem! Eu tinha... eu tinha que dá um jeito... O jeito foi esse.

Maria – Deixá o morro, não! Nós vamo sê infeliz! A nossa gente é essa! Você se sujou!... Compreende!

Tião – é que eu quero bem! ... Mas não foi por covardia!

Maria (idem) – foi... foi... foi... foi por covardia... foi !

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Tião (aflito) – Maria escuta! ... (A Romana) Mãe, ajuda aqui! (Romana não se mexe)... Eu não tive... Eu não tive...  
Maria - Medo, medo, medo da vida... você teve! ... preferiu briga com todo mundo, preferiu o desprezo... Porque teve medo! ... você num acredita em nada, só em você. Você é um convencido!  
[...]  
(GUARNIERI, 2010, P. 104).

A partir desse fragmento, nota-se que, ao contrário do seu esposo, Maria era a favor da greve, pensava no seu direito, enquanto direito coletivo, por isso, não tinha planos de morar fora do morro e via seu esposo como covarde. Tais atitudes não competiam à mulher e sim ao homem. “Na família perfeita-modelo dessa época, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos.” (BASSANEZI, 2001, p. 608).

Encerra-se o texto dramaturgico, confirmando assim os objetivos da pesquisa, que Maria, de fato, sai dos padrões impostos, idolatrados e reafirmados a todo o momento pela sociedade da década de 1950.

[...]  
“Maria (para de chorar, enxuga as lágrimas) – Então vai embora... Eu fico. Eu fico com Otavinho... **nosso filho**. Crescendo aqui ele não vai te medo... E quando tu acredita na gente... por favor... volta! (Sai.)”  
[...]  
(GUARNIERI, 2010, P. 107, grifo meu).

Tião segue sua vida no centro da cidade e Maria continua no morro criando o seu filho, que foi gerado antes do casamento, no momento ainda do namoro, ato também desprezado pela sociedade dos anos dourados, ou seja, outro indicio de que essa personagem não segue os padrões da sociedade e mesmo não os seguindo não é julgada como muitas mulheres da época. A mulher nos anos dourados que permitisse ser tocada antes do compromisso, que era o casamento, era esquecida pelos homens, perdendo o valor perante a sociedade, que acreditava que a mulher tinha o dever de se resguardar para o marido até o casamento.

O noivado era o período de preparativos e também dava mais seriedade à relação e com isso também alguns avanços na intimidade, mas “cabia especialmente à jovem refrear as

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

tentativas desesperadas do rapaz, conservando-se virgem para entrar de branco na igreja”. (PRIORE, 2006, p. 304). Ainda sim cabe à moça saber acalmar a situação e se respeitar, afinal, o moço era quem tinha os impulsos à procura de prazer e cabia a ela ser sempre contida e saber dizer não quando o rapaz tentasse ultrapassar os limites.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Portanto, o personagem Maria, da peça *Eles não usam Black-Tie* se difere das mulheres da sua época, uma vez que está inserida no Teatro de Arena, modalidade de teatro político da época, que tinha por objetivo uma manifestação social e não só artística. Logo, tal personagem se posiciona na sociedade de forma contrária ao esperado, engravida antes do casamento, trabalha, não teme o marido, se opõe a ele e decide ter seu filho sem marido, já que ele deseja sair do morro, abandonar os amigos etc. Afinal, Tião não é mais aceito entre os seus, inclusive por seu pai, porque traiu a greve em benefício individual, por tais motivos Maria segue sua vida de forma independente.

#### 4. Considerações finais

As observações feitas, a partir de leituras do material teórico mostrado na referência bibliográfica, apontam para o fato de que a mulher dos anos 50 do século XX era subserviente total aos homens, sejam eles pais ou maridos, essas mulheres tinham o dever de priorizar aquilo que fosse estabelecido pela sociedade, acerca de como “ser uma mulher”.

Tal comportamento não se repete em relação às personagens femininas da peça *Eles não usam Black-tie*, em especial, com a personagem Maria, como foi mostrado através de passagens do livro, que essa personagem não seguia todos os mandamentos de como ser uma mulher ideal para aquela época.

Esta mulher ao decorrer da história da peça se posiciona de forma oposta ao que é esperado pela sociedade conservadora dos anos dourados, 1950. Maria engravida ainda na fase do namoro, trabalha para ganhar seu próprio dinheiro pelo desejo de ser independente, ela também incentiva o marido a participar da greve sindicalista junto com os seus amigos do morro onde residem, e ela ainda se opõe ao seu marido, pois ele é contra a greve e ela a favor, com isso é estabelecido um conflito entre o casal.

Tal conflito culmina no momento em que o futuro marido abandona a greve e ela se revolta contra ele, pois se mantém firme ao favor da greve sindicalista, e por fim decide criar o seu filho sozinha, uma vez que, Tião seu marido, decide ir embora do morro. Essa atitude tomada por Maria é o ponto mais destoante dessa personagem em relação as mulheres daquela

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

época, pois como já foi citado anteriormente a mulher da década de 50 era programada para o casamento, para o lar, o marido e os filhos.

Já o personagem analisado, Maria, não se preocupa com o fato de criar seu filho sozinha e manter o seu lar, para ela o compromisso sindicalista estava acima de tudo e ela não

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

se sentia capaz de abandonar o seu povo e sua luta para tentar uma vida melhor, ou seja, o pensamento coletivo estava acima do individual, diferentemente do seu marido.

Portanto, com isso, a hipótese, colocada no projeto, vai se confirmando, tanto teoricamente, quanto no plano artístico, isto é, de que o espaço doméstico, com os seus afazeres, era “próprio” do feminino. Não restando a essa conduzir sua vida a partir de sua vontade e que o personagem Maria de Guarnieri vem justamente para se comportar de forma diferente na sociedade.

### Referência

- ALVES, B.M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BASSANEZI, C. Mulheres nos anos dourados. In: Mary Del Priore. (Trad.). **Historia das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2001.p. 607-637.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. BRANT, A. (Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- DUARTE, E. A. Feminismo e Desconstrução. Anotações para um possível percurso. IN: Duarte, C. L. (org.). **Gênero e representação: teoria, história e crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- DIAS, M. R. C. Por uma compreensão do conceito de gênero. In: Tereza Cristina pereira carvalho Fagundes. (ORG.). **Ensaio sobre Identidade e gênero**. Salvador: Helvécia. 2003.
- FAGUNDES, T C. P. C. Identidade feminina uma construção histórico-cultural. In: Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes. (Org.). **Ensaio sobre Identidade e gênero**. Salvador: Helvécia. 2003.
- FONSECA, O. Ser mulher, mãe e pobre. In: **História das mulheres no Brasil**. PRIORE, E. M. D.(org.). São Paulo: Contexto, 2007. P. 513.
- HALL, S.**Da diáspora: identidade e mediações culturais**. RESENDE, A.L. G;ESCOSTEGUY, A.C; ALVARES, C; RUDIGER, F; AMARAL, S. (Trad.). Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2008.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**, Petrópolis: Editora vozes, 2003. MACEDO, J.M. de **Teatro completo 1**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1979. MAGALDI, S. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global, 2004.
- MALUF, M. MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: Nicolau Sevcenko. (Org.). **Historia da vida privada no Brasil; 3º ed**. São Paulo: Companhia das letras. 1998.
- MATELLART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos estudos culturais**. MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

PERROT, M. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. BOTTMANN, D. (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRIORE, M. D. **Historia do amor no Brasil;** ed. 2. São Paulo: Contexto. 2006.

RICHARD, N. **Intervenções críticas:** Arte, Cultura, Gênero e Político. ALTO, R. M. (Trad.). Belo Horizonte. UFMG, 2002.

TORRES, C. R. V. Sobre gênero e identidade algumas considerações teóricas. In: Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes. (Org.). **Ensaio sobre Identidade e gênero.** Salvador: Helvécia. 2003.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

# A representação de práticas de leitura feminina através das personagens Helena e D. Úrsula<sup>1</sup>

Cátia Oliveira dos Santos  
Maria Cristina Freitas Mendes

**Resumo:** *O presente trabalho investiga a representação de práticas de leitura feminina através das personagens Helena e D. Úrsula. Dessa forma, o romance estudado será Helena (1876), autoria do escritor Machado de Assis. Fundamentado em estudos de Beauvoir (2009), Lajolo e Zilberman (1999), Mary Del Priore (2001), Pina (2002), entre outros pesquisadores, este artigo revela também a posição social da mulher do século XIX e o comportamento das leitoras em uma sociedade patriarcal. Assim, será analisado até que ponto a ideologia de que a mulher oitocentista era um ser inferior pôde influenciar em suas práticas de leitura. Além disso, para melhor entendimento dessa proposta de trabalho, serão definidos termos como leitor, leitura e práticas de leitura.*

**Palavras-chave:** *Práticas de leitura; Século XIX; Helena; D. Úrsula.*

## 1 Introdução

Este trabalho apresenta uma investigação acerca da representação de práticas de leitura feminina, através das personagens machadianas Helena e D. Úrsula. O romance estudado será *Helena*, obra essa ambientada no século XIX e de autoria do escritor Machado de Assis. Escolhemos esse autor e a obra indicada, por acreditarmos que seus livros ambientam de forma significativa as características culturais do século XIX e o perfil do leitorado feminino.

As práticas de leitura de um determinado grupo representam seu modo de conceber a vida. Lajolo afirma que a literatura na atualidade oferece gêneros e estilos para todos os gostos, como por exemplo, “romances de amor para quem curte histórias cheias de beijos intermináveis e quentes, e romances sem amor para quem se amarra em histórias de tráfico, bandidagem e armamento pesado [...]” (LAJOLO, 2001, p. 09).

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Assim, é cultural que uma mulher romântica, por exemplo, prefira ler romances em que encontre histórias de amor com um final feliz. Em contrapartida, é possível que uma pessoa que

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao curso de Letras (2011) pelas discentes Cátia Oliveira dos Santos e Maria Cristina Freitas Mendes, como um dos pré-requisitos para aprovação na disciplina Prática de Pesquisa em Língua Portuguesa e Literatura, sob a orientação das professoras Glória de Fátima Lima dos Santos e Patrícia Kátia da Costa Pina.

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

conceba a vida como uma sequência de acontecimentos inesperados, opte por uma obra de suspense. Há também aqueles que gostam de se sentirem bem informados, preferindo ler revistas, jornais e outros gêneros informativos que abordem questões de seu interesse. Dessa forma, a escolha da leitura acompanha o perfil do leitor. Em outras palavras, o leitor procura o texto que mais se adéqua à sua situação (CHARTIER, 2002, p. 24).

A leitura faz com que o ser humano conheça novas formas de viver, e, dessa forma, reinvente a sua própria história. É por isso que muitos livros eram considerados impróprios para a mulher “ideal”, no período do oitocentos brasileiro. A definição de mulher “ideal” para a sociedade do século XIX está associada ao perfil de mulher submissa ao homem, que fosse preocupada com as tarefas domésticas, com a educação dos filhos e que se ocupasse com estratégias para agradar ao marido.

## **2 O lugar da mulher na sociedade patriarcal brasileira**

A sociedade oitocentista era tradicionalmente patriarcal, ou seja, a família estava sob o controle do homem. Dessa forma, a mulher não tinha um lugar privilegiado, seu papel era saber cuidar bem do marido e filhos, para tanto, sua educação era voltada para os trabalhos domésticos.

Além disso, de acordo com Lajolo e Zilberman, depoimentos do século XIX assinalam acerca das mulheres oitocentistas, que “predominava entre elas a ignorância, má aparência, frivolidade e violência sobre os escravos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 240).

Observe esse depoimento feito por John Luccock, que segundo as autoras viveu no Brasil, com pequenas interrupções entre 1808 e 1818, em que ele denuncia como era tratada a mulher no século XIX:

É preciso que se lembre que as mulheres das classes altas e médias, e especialmente as mais moças, vivem muito mais reclusas que em nossa própria terra. O pouco contacto que os costumes com elas permitem, dentro em breve, põe a nu a sua falta de educação e instrução. [...] A ignorância que entre elas predomina, ao tempo em que vieram o Regente com seu séquito, era enorme, de todos reconhecida e muito lamentada pelos recém-vindos; transcorridos poucos anos, talvez que a coisa estivesse de algum modo remediada, mas a melhora não foi substancial (LUCCOCK apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 240).

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

É revelado com esses depoimentos que pertencer ao sexo feminino era sinônimo de ignorância e exclusão. A mulher brasileira da sociedade oitocentista era proibida de sair sozinha pelas ruas, mesmo acompanhada aparecia poucas vezes em público. Dessa forma, não é de se

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

estranhar que a falta de contato com as pessoas, revelassem uma mulher que não sabia conversar adequadamente com uma visita, por exemplo. Sendo, dessa forma, alvo de críticas de quem conhecia culturas em que a mulher era tratada de forma diferente.

Ser mulher no século XIX significava ser submissa ao homem: quando moça devia obediência ao pai; quando casada, era o marido quem exercia todo o poder sobre ela. Em outras palavras, pertencer ao sexo feminino na sociedade oitocentista era ser inferior ao homem e a ele pertencer:

[...] A liberdade de espírito, herdada no século XVIII, não fere a moral familiar; esta permanece tal qual a definem, no início do século XIX, os pensadores reacionários como Joseph de Maistre e Bonald. Estes assentam na vontade divina o valor da ordem e reclamam uma sociedade rigorosamente hierarquizada: a família, célula social indissolúvel, será o microcosmo da sociedade. “O homem está para a mulher como a mulher para a criança; ou o poder para o ministro como o ministro para o súdito”, escreve Bonald. Assim, o marido governa, a mulher administra, os filhos obedecem. O divórcio é naturalmente proibido e a mulher é confinada ao lar. “As mulheres pertencem à família e não à sociedade política, e a natureza as fez para as tarefas domésticas e não para as funções públicas” afirma ainda Bonald [...] (BEAUVOIR, 2009, p. 167).

Dessa forma, Bonald deixa claro que a mulher, assim como os filhos, era governada pelo marido e a sua função se restringe somente ao ambiente doméstico, ou seja, cuidar da casa, dos filhos e do marido, respeitando-o como seu chefe natural. Questões sociais não diziam respeito à mulher, era papel do homem se preocupar com questões públicas. Sendo que a maternidade era o compromisso máximo da mulher exigido pela sociedade de seu tempo.

A mulher pertencia ao homem como se fosse uma mercadoria, pois ela dependia do homem para ter uma representação na sociedade, mesmo que esta representação significasse ajudar ao homem a ostentar sozinho seu status. Além disso, a mulher dessa época vivia presa ao ciclo: preparação para o casamento, esperar um marido arranjado pelo pai, casar e viver em função de cuidar do marido e dos filhos. O casamento era uma exigência social nesse período. Sendo assim, desde criança a menina era educada para o casamento. Aprender a cozinhar, organizar o lar, bordar, bem como ser compreensiva, não irritar o marido, ser apaziguadora do lar, entres outras lições, faziam parte da educação das meninas e moças da sociedade

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

oitocentista. Algumas dessas características podem ser observadas no romance *Helena*, em que o narrador descreve as qualidades da protagonista:

Era pianista distinta, sabia desenho, falava correntemente a língua francesa, um pouco a inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordados e toda a sorte de trabalhos feminis. Conversava com graça e lia admiravelmente. Mediante os seus recursos, e muita paciência, arte e

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

resignação, — não humilde, mas digna, — conseguia polir os ásperos, atrair os indiferentes e domar os hostis (ASSIS, s.d, p. 13).

Helena é descrita como uma criatura afável, dotada de conhecimentos artísticos, e como não poderia faltar na moça do século XIX, possuía também os conhecimentos dos trabalhos domésticos, indispensáveis para conseguir um bom marido (economicamente falando). Belman apud Lajolo e Zilberman (1999), descreve a moça brasileira prendada semelhante à Helena: “No Brasil, a moça bem educada, de boa formação (uma moça muito prendada) é aquela que com um pouco de música e de francês, sabe dançar um solo inglês, sabe bordar, fazer crochê e conhece a difícil arte de descascar, com gosto, uma laranja” (BELMAN apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 242).

Nessa época, caso uma moça não conseguisse casamento, era considerada como a grande vergonha da família, e vista como um perigo aos “bons costumes”, pois acreditava-se que uma mulher não tendo um homem que lhe ofereça sexo para equilibrar seus hormônios, podia não conseguir viver sem sexo e transar com qualquer homem por necessidade biológica. Isso leva a desonra da família, pois dessa forma a mulher irá fugir dos padrões sociais que lhe são exigidos:

O casamento e a maternidade eram a salvação feminina; honesta era a esposa-mãe de família; desonrada era a mulher transgressora que desse livre curso a sexualidade ou tivesse comportamento em desacordo com a moral cristã. (ALMEIDA, 2007, p. 66).

Almeida (2007) faz uma relação entre o lugar social feminino e a maternidade. O papel da mulher, como já fora afirmado, no século XIX se restringia em casar e ter filhos, pois a maternidade era uma função biológica e social. Uma mulher estéril não tinha valor social, visto que ela não conseguiria cumprir o papel que a sociedade tinha determinado.

Dessa forma, podemos observar que ao seguir os padrões estabelecidos pela sociedade, a mulher fica sendo marginalizada, sempre servindo de suporte para a ascensão do seu marido, e cuidando do bem estar da sua família, seus desejos e vontades peculiares não tem nenhuma importância. Do mesmo modo, como não se casando, a mulher perde o respeito de todos, inclusive da própria família, pois fica vulnerável às questões hormonais e conseqüentemente ao sexo sem o casamento, e isto também implica uma coerção por parte da sociedade.

Além disso, o casamento era uma forma de ascensão social ou manutenção do *status*. As

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

mulheres casadas deviam contribuir para a mobilidade social de sua família, através de seus comportamentos em salões como anfitriãs, e também na vida cotidiana. A mulher devia passar a ideia de que era uma mãe dedicada e atenciosa. Os homens eram bastante dependentes da

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

imagem que as mulheres passavam para a sociedade, assim as mulheres (esposas, tias, filhas, irmãs, sobrinhas) tinham a função, também, de cuidar da imagem do homem público (PRIORE, 2001, p. 229).

### **3 O perfil de leitora do século XIX**

Antes de abordar o perfil da leitora do oitocentos brasileiro, vamos traçar conceitos que consideramos importante para o entendimento desse capítulo. Assim, vamos definir o os conceitos de leitor, leitura, e práticas de leitura.

O perfil de leitor de acordo com Aguiar, não é sinônimo de decodificador, bem como o ato da leitura não tem como objetivo principal decifrar apenas os códigos lingüísticos:

O ato de ler é, por definição, solitário, envolvendo o mergulho do leitor na decifração do código, na compreensão da significação expressa e no preenchimento dos não-ditos, que são passíveis de virem à luz no diálogo com as idéias expostas. A partir daí, a atividade pode se socializar, quando o leitor traz para o seu mundo os sentidos percebidos e coletiviza a leitura no debate com o grupo e na criação de outras formas expressivas (AGUIAR, 1994, p. 102).

Em outras palavras, ser leitor é dar significado ao que ler. É saber usar sua experiência de mundo para estabelecer um diálogo com o autor. Para isso é necessário que se tenha conhecimento dos códigos, mas esse conhecimento não é garantia de uma boa leitura.

Ainda falando acerca de leitores, Iser afirma que:

Pues el texto de ficción, como sistema de signos no-denotadores, en primer término está abierto, y esto significa que no se agota en la relación de los datos empíricos previamente encontrables. Consecuentemente, se ofrece al lector como una oferta de estructuración, mediante la que algo puede ser constituido y que en el mundo empírico de los objetos ciertamente no ha sido dado. Pero para este proceso de constitución deben reclamarse los mismos presupuestos que los que en general son válidos para los actos de comprensión: la constitución de la consistencia. Ésta tiene lugar como consecuencia permanente de las figuras que hay que cerrar. Así, la constitución de la figura discurre en oposición a la apertura del texto, y la parte de ilusión se corresponde con el grado en

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

que está cerrado (ISER, 1976, p. 201).

Nesse contexto, leitura não pode mais ser definida como ‘decodificação dos símbolos linguísticos’, pois isso não garante a compreensão do texto. Ler é compreender, é dar

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

significação para aquilo que decodificou. Assim, nessa perspectiva o objetivo da leitura não é ler para procurar o que o ‘autor quis dizer’, e sim quais os significados que o leitor consegue retirar do texto.

Quanto às práticas de leitura, de acordo com Bortolanza (2009) é descrito da seguinte forma:

[...] a aparente liberdade dos leitores se inscreve no espaço de reescrita do texto no ato da leitura. Os leitores se movem no espaço determinado historicamente em que se dão as relações sociais, ou seja, suas leituras são controladas, condicionadas e/ou reprimidas por estratégias que obedecem a um código de censura que direciona as práticas e determina os modos de leitura (BORTOLANZA, 2009, p. 03)

Complementando esta ideia, Chartier (2002) declara:

Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis as intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma «caça furtiva», no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta; a. uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 2002, p. 123).

Assim, as práticas de leitura de um determinado grupo estão condicionadas ao momento histórico e a sociedade em que este grupo está inserido. É por isso que livros que insinuassem momentos íntimos entre os personagens eram considerados um grande mal que deveria ser evitado pelas mulheres de ‘boa família’, pois, acreditava-se que ao ler tais livros, a mulher desejaria imitar as ações ‘pecaminosas’ de tais personagens. Essas situações consideradas pecaminosas poderia ser uma pequena mentira, ou até mesmo, o adultério.

Assim sendo, se torna relevante estudar as práticas de leituras das mulheres do século XIX, época em que pertencer ao sexo feminino significava ser submissa ao sexo masculino. Além disso, as práticas sociais da classe feminina eram limitadas. À mulher cabia administrar bem o

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

lar, educar os filhos e agradar ao marido.

Dessa forma, pode ser afirmado que a vida particular dentro dos lares pertencia à mulher, e a vida pública, como participação na política, cabia ao homem. Partindo desses pressupostos, pode-se pensar que as práticas de leitura das personagens femininas estudadas favoreciam o

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

papel determinado pela sociedade para a mulher, ou seja, ser boa gerenciadora do lar, boa mãe e boa esposa.

Esse panorama desfavorece a construção da leitora crítica brasileira, uma vez que as mulheres eram vistas como um ser à margem da cultura, e assim viviam afastadas da vida pública para manter o perfil de mulher ideal para a sociedade oitocentista. Lajolo e Zilberman comentam que a mulher brasileira demorou tanto para expandir o nível de suas leituras devido à educação que recebiam:

Não é, pois, de estranhar que as mulheres demorem muito a integrar-se ao horizonte da cultura elevada, atraindo desta forma a crítica condescendente que lamenta a baixa qualidade de sua leitura, como ocorre em *O Brasil e os brasileiros*, obra lançada em 1857 nos Estados Unidos, onde os missionários metodistas Daniel Kidder (no Brasil na década de 30) e J. C. Fletcher (no Brasil entre 1851 e 1865) criticam a tendência de as moças lerem romances açucarados e folhetins tidos por tolos [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 243).

Em seguida as autoras completam:

O panorama decorrente dos depoimentos até aqui reproduzidos sugere que o universo de leitura da mulher brasileira é dos mais restritos, no que, aliás, se afina bastante à sociedade em que vive. Ilustrada na maioria dos casos, a mulher brasileira faz parte de um mundo para o qual o livro, a leitura e a alta cultura não parecem ter maior significado [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 245 – 6).

É no século XIX, de acordo com Santos,

[...] que a leitura passa a ter a mulher como seu foco referencial, ainda que esta fosse tutelada pelos homens e pelo clero. Por ser o século influenciado por ideias Iluministas, era esperado que, através do progresso, os livros fossem capazes de auxiliar na reforma da cultura da sociedade, ainda que para isso estes tivessem que ser dispostos em forma de mercadoria (SANTOS, 2010, p. 02).

Diante do exposto, cabe examinar quem era a leitora do século XIX e o que lia. Os editores de jornais e revistas dessa época estavam bastante preocupados em atrair o leitor/ouvinte. Para tanto, investiam nas ilustrações, divisão de textos, seções, entre outros componentes estratégicos

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

que influenciam e dirigem a leitura. Um exemplo dessas estratégias está presente no periódico *Espelho Fluminense* ou *Novo Gabinete de Leitura*. Essa revista feminina publicava folhetins (divididos entre várias edições), moldes e charadas. As narrativas

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

eram quase sempre de caráter moralizante (PINA, 2002). Dessa forma, a leitora feminina da época estudada, apresentava um perfil de leitor que exigia uma condução para as suas leituras, em outras palavras de um guia. Esse guia era oferecido estrategicamente para influenciar a leitura. Havia também a preocupação de fazer com que o suporte de leitura viesse ‘recheado de presentinhos’, como por exemplo, molde da última moda européia, idéias de maquiagem e as receitas culinárias, pois a leitora deveria aprender a preparar pratos deliciosos para agradar aos filhos e principalmente ao marido. Havia também os tão esperados folhetins, divididos em várias edições, como estratégia para seduzir a leitora. Quanto às temáticas abordadas, era comum que tivessem um ‘tom’ moralizante, para educar as mulheres de acordo com os preceitos da sociedade oitocentista. Muitos desses folhetins não eram assinados ou apresentavam indicação de autoria apenas na última página. Isso revela que a leitora oitocentista brasileira provavelmente não estava preocupada com a autoria do que lia e ouvia (PINA, 2002).

O perfil de leitora, quanto às representações de leitura da mulher oitocentista, é descrito por Poulain (1997) apud Bortolanza (2009):

As representações de leitura na pintura, de acordo com Poulain (1997) multiplicaram-se no século XX, solitárias ou acompanhadas, absortas ou mergulhadas na leitura, quase sempre as mulheres leitoras estabelecem com o escrito uma relação íntima, ainda mais presentes nos espaços privados, as leitoras são menos representadas em espaços públicos e lugares abertos. Em família, as mulheres aparecem lendo para os filhos ou entre elas; a figura masculina raramente está presente nessas leituras compartilhadas. Enfim, a leitura é representada como uma atividade feminina em meio à costura, bordado e afazeres domésticos (POULAIN, 1997 apud BORTOLANZA, 2009, p. 04).

Embora o perfil de leitora descrito acima seja da leitora do século XX, esta afirmação também vai ao encontro da leitora do século XIX, já que ambas são representadas nas pinturas realizando suas leituras em ambientes domésticos.

De acordo com Santos (2010, p. 04), “com o desenvolvimento das cidades e da vida burguesa no Dezenove brasileiro, a mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social” e a participar das rodas de leituras muito comuns nestes locais. Nesses locais as mulheres também comentavam acerca de suas leituras em

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

periódicos.

Sabe-se que as leituras que a mulher do século XIX realizava, estava condicionada com a educação que recebiam. Mas como era educada a mulher no período do oitocentos? De acordo

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

com Santos e Oliveira (2010), a sociedade do século XIX era patriarcal e por esse motivo, o ser feminino tinha acesso limitado à educação:

Apenas algumas mulheres da elite conseguiam estudar através de professoras particulares contratadas pelos pais para dar aula em suas próprias casas. Elas sempre foram educadas para o serviço doméstico, não sendo permitido a mulher exercer outra função, o trabalho era sinônimo de homem, mulher não podia ou eles achavam que elas não eram capazes de desenvolver outra atividade a não ser cuidar da casa e dos filhos. A Educação das mulheres se restringia a atividades que fossem úteis ao ambiente doméstico, desprovidas de valor no mercado de trabalho da época, como costurar, aprender música ou desenvolver habilidades artísticas. O machismo perdurou por várias décadas, não permitindo o sexo feminino liberar seu lado profissional (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Dessa forma, percebemos que a educação feminina era sinônimo de educação para o lar. A mulher era educada somente para os serviços domésticos.

Ainda de acordo com as autoras, com a criação das “escolas de primeiras letras” em 1827, havia professores para os meninos e professoras para as meninas. Enquanto os meninos aprendiam geometria, por exemplo, as meninas aprendiam a costurar e bordar. A divisão das disciplinas para os sexos era explicada pelos costumes da época: como a mulher oitocentista tinha por obrigação moral o casamento, seus pais acreditavam que aprender geometria não a ajudaria a arranjar um bom marido.

Segundo Louro (2004) apud Santos e Oliveira (2010),

Algumas órfãs eram educadas por ordens religiosas femininas, que tinham a intenção de preservá-las de qualquer vício e do mau caminho. As meninas filhas das elites privilegiadas tinham além das noções básicas da leitura e da escrita, aulas de piano e de francês que eram ministradas em suas próprias casas por professoras particulares ou em escolas religiosas. Eram acrescentadas também à sua educação as “habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviços (LOURO, 2004 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 04).

Pelo exposto, fica claro que os dotes artísticos também eram apreciados nas mulheres, e a educação religiosa fazia parte de suas vidas, especialmente das órfãs, pois acreditava-se que

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

estavam mais vulneráveis a seguir o “mau caminho”. Além disso, os dons artísticos era quase sempre um privilégio das mulheres de elite, pois seus pais tinham dinheiro para pagar professores de piano e francês.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## 4 A representação de práticas de leitura feminina através das personagens Helena e D. Úrsula

Helena e D. Úrsula são personagens femininas machadianas. Juntas fazem parte do grupo das personagens femininas ambientadas no século XIX que mais se destacaram. Entretanto, características tão comuns podem se diferenciar quando o assunto for práticas de leituras. Helena é a suposta filha (de uma relação extraconjugal) do Conselheiro Aires, que após a morte de seu pai, é revelada como filha legítima, e a pedido do falecido vai morar com a tia e o irmão. Helena demonstra ser uma leitora ‘de carteirinha’:

- Pensa que gastei toda a tarde em fazer crochet? perguntou ela ao irmão, caminhando para a sala de jantar.

- Não?

- Não, senhor; fiz um furto.

- Um furto!

- Fui procurar um livro na sua estante.

- E que livro foi?

- Um romance.

- Paulo e Virgínia?

- Manon Lescaut.

- Oh! exclamou Estácio. Esse livro...

- Esquisito, não é? Quando percebi que o era, fechei-o e lá o pus outra vez.

- Não é livro para moças solteiras...

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

- Não creio mesmo que seja para moças casadas, replicou Helena rindo e sentando-se à mesa. Em todo o caso, li apenas algumas páginas. Depois abri um livro de geometria... (ASSIS, s.d, p.19).

Esse trecho mostra claramente que havia a leitura destinada ao público feminino e a leitura destinada aos homens. Helena não entende nada de geometria, isso é compreensível se pensarmos que os escritores quando escreviam para as mulheres pensavam mais no lazer e na boa educação dessas mulheres, ou seja, boas esposas, e boas mães, em outros termos na mulher ideal do século XIX. Assim, leituras que exigissem reflexão não eram destinadas às frágeis e românticas mulheres, pois não era necessário que uma mulher entendesse de geometria ou economia, por exemplo, isso caberia ao seu marido. À mulher caberia saber administrar bem o

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

lar, pois eram educadas para tal. Essa divisão entre a leitura particular (feminina) e a leitura pública (masculina) é observável nas imagens de leitura da época em estudo – o homem geralmente lia em público, em cafés, por exemplo, e a mulher geralmente lia sozinha em seu quarto. Essa prática é observada por Maria Helena Werneck (1985) apud Santos (2010):

De acordo com Maria Helena Werneck, apenas o homem era capaz de fazer um julgamento exigente sobre o que lia. Assim, havia algumas distinções entre a leitura destinada aos homens e as mulheres. Os homens, em geral, liam em voz alta para um grupo de senhoras, enquanto elas o faziam no silêncio do quarto ou sentadas perto de uma janela. As leituras, quando realizadas em voz alta pelas mulheres, tinham o intuito de estreitar a intimidade entre os membros da família. Quando faziam a leitura silenciosa, as mulheres eram sempre supervisionadas pelos homens da casa, que escolhiam antecipadamente os romances considerados “ideais” e voltados ao público feminino, pois a prática da leitura silenciosa feminina não era vista com bons olhos pelos homens. Com a imaginação exaltada e excitada pelas paixões mundanas, a mulher negligenciaria seus deveres domésticos, preferindo o mundo da fantasia (WERNECK, 1985, apud SANTOS, 2010, p. 4 – 5).

As afirmações acima vão ao encontro da atitude de Helena no momento de suas leituras: Helena se dá conta que o livro que ela pegou na estante do irmão Estácio não é um livro indicado nem mesmo para mulheres casadas, pois *Manon Lescaut* narra a história de um rapaz de uma família respeitada que destrói a sua vida porque se apaixona por uma cortesã. Por conter este teor, *Manon Lescaut* se torna um livro proibido para as mulheres. Contudo, fica uma dúvida no ar, Helena realmente só leu algumas páginas do livro proibido? Ou já havia lido outras vezes?

Outra cena de leitura aparece na obra, representada pela personagem D. Úrsula. Mas, diferentemente de Helena, D. Úrsula lê um livro autorizado pelo sexo masculino para a leitura das mulheres do século XIX:

Na seguinte manhã, Estácio levantou-se tarde e foi direto à sala de jantar, onde encontrou D. Úrsula, pachorrentamente sentada na poltrona de seu uso, ao pé de uma janela, a ler um tomo do Saint-Clair das ilhas, enternecida pela centésima vez com as tristezas dos desterrados da ilha da Barra; boa gente e moralíssimo livro, ainda que enfadonho e maçudo, como outros de seu tempo. Com ele matavam as matronas daquela quadra muitas horas compridas do inverno, com

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

ele se encheu muito serão pacífico, com ele se desafogou o coração de muita lágrima sobressalente (ASSIS, s.d, p.09).

*Saint-Clair das ilhas* é uma novela escrita por Elizabeth Helme e impressa em 1803 na Inglaterra. Preencheu o ócio de muitas mulheres da burguesia. Pode ser observado também pelo

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

fragmento destacado que o livro era considerado moralíssimo, logo era uma leitura “permitida” para as mulheres do século XIX. Essa autorização, as mulheres conseguiam dos homens, pois se considerava que eles saberiam escolher e julgar as leituras das mulheres.

Havia também, o controle da Igreja Católica sobre as obras publicadas, pois a Igreja estava preocupada a assegurar que a população seguisse a sua ideologia. Controlar o que a população lia, significava exercer poder acerca da produção de conhecimento (SILVA, 2010). Assim, saber o que os fiéis estavam lendo, possibilitava à Igreja saber exatamente como proceder em seus discursos e assegurar a manutenção da ideologia católica. Dessa forma, controlar o conhecimento de uma população denota garantir que esse grupo de pessoas reproduza aquilo que seu controlador deseja, no caso, o controlador era a Igreja Católica.

Outra questão presente no fragmento e que julgamos importante ressaltar é o fato que D. Úrsula lia e relia a novela *Saint-Clair das ilhas* várias vezes, esse fato pode ser explicado porque é recente a concepção de que um bom leitor é aquele que lê vários textos:

Durante séculos a quantidade de impressos disponível era pequena. Seu preço, elevado, e o livro, muitas vezes, sacralizado – mesmo que não tratasse de tema religioso. O bom leitor era aquele que lia pouco, relia com frequência e meditava muito sobre os escritos. Ler muito poderia ser visto como um problema – até mesmo para a saúde (ABREU, 2001 p. 02).

Percebemos assim, que as práticas de leituras das mulheres oitocentistas consistiam também na repetição da leitura e no fenômeno catártico, pois, D. Úrsula, ficava “enternecida pela centésima vez com as tristezas dos desterrados da ilha da Barra”. Aliás, D. Úrsula, bem como as mulheres pertencentes à sociedade burguesa, podiam se dá esse privilégio, pois tinham uma posição social elevada: tinham tempo para ler e de se comover com as tristezas alheias.

## 5 Considerações Finais

Por acreditar que a leitura acompanha o perfil do leitor, iniciamos essa pesquisa acerca da representação de práticas de leitura feminina, através das personagens machadianas Helena e D. Úrsula. Como a época de ambientação do romance estudado (*Helena*) é o século XIX, época em que a mulher era um ser submisso ao sexo masculino, podemos concluir diante das investigações

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

realizadas que, a mulher vivia em uma esfera muito limitada, e tão limitada como a autonomia oferecida pela sociedade oitocentista, eram suas práticas de leitura. Livros que exigissem

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

reflexão como política e economia eram negados às mulheres. Refletir, ter a autonomia da escolha, só era permitido para eles, os homens, educados para ser o chefe ‘natural’ da família.

Quanto a elas, as consideradas frágeis, suas leituras para preencher o ócio (para as mulheres da elite) deviam ser açucaradas e até bobas (como exemplo da personagem D. Úrsula, que lê várias vezes um livro considerado ‘ideal’ para a mulher oitocentista), pois a elas bastava saber administrar bem o lar e educar os filhos, e para tais ações a sociedade do século XIX acreditava que não era necessário saber mais que cozinhar, bordar, comandar as escravas, cumprir as exigências do marido, entre outras funções domésticas.

Assim, as mulheres brasileiras passaram um bom tempo da história, lendo somente aquilo que lhe eram oferecidos pelos homens (com algumas exceções, como a personagem Helena), com o objetivo (acreditamos nós) de manter o status limitado do feminino na sociedade.

### Referências

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em 07 abr. 2011.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *et al.* **A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental**. São Paulo: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** Universidade Metodista de São Paulo. Autores Associados. 2007.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Helena**. Universidade da Amazônia. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000202.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2011. S.d.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Millet. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Práticas de leitura de mulheres: implicações pedagógicas para o ensino de leitura na escola**. 2009. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE\\_863.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_863.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2011.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

CHARTIER, Roger. **A história cultural** – entre práticas e representações. Portugal DIFEL, 2002. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ª ed.

Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em:  
<[http://tvprudente.com.br/dominio\\_publico/livros/iaia\\_garcia.pdf](http://tvprudente.com.br/dominio_publico/livros/iaia_garcia.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2011.  
S. d.

**IV S E P E X L E**  
**seminário de pesquisa e extensão em letras**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

ISER, Wolfgang. **El acto de leer: teoría del efecto estético**. 1976.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: editora ática, 1999.

OLIVEIRA, Maria da Piedade Santos e SANTOS, Vania da Silva Fontes. A educação da mulher no século XIX. **Web artigos.com**, 2010. Disponível em:  
<http://www.webartigos.com/articles/52658/1/A-Educacao-da-Mulher-no-Seculo-xix/pagina1.html>. Acesso em: 05 maio 2011.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **Literatura e jornalismo no oitocentos brasileiro**. Ilhéus: EDITUS, 2002.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTOS, Josimare Francisco dos. As narrativas machadianas e a formação do leitorado feminino: as cenas de leitura em Helena, Iaiá Garcia, A mão e a luva e a interação entre texto e leitor. **Cadernos de Letras da UFF**. 2010. Disponível em:  
<<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/40/artigo9.pdf> >. Acesso em: 30 mar. 2011.

SILVA, Fábio Gleiser Vieira. **A Igreja Católica e a Comunicação na Sociedade Midiatizada: Formação e Competência**. São Paulo 2010. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero. Disponível em: [http://www.casperlibero.edu.br/rep\\_arquivos/2011/02/23/1298482115.pdf](http://www.casperlibero.edu.br/rep_arquivos/2011/02/23/1298482115.pdf). Acesso em: 05 jun.2011.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## Sobre a prática de análise linguística na escola: exame de uma proposta curricular de língua portuguesa

Cecília Souza Santos Sobrinha (UESC/FAPESB)<sup>1</sup>

**Resumo:** *Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais da Iniciação Científica, a qual se volta para a questão da proposta curricular de Língua Portuguesa na Bahia. Nesse sentido, a pesquisa visa a analisar o discurso pedagógico das propostas curriculares de escolas da Bahia para o ensino de português no Ensino Básico, com a finalidade de tecer uma crítica à prática da análise linguística desses documentos e de elaborar um modelo de proposta curricular fundamentado de acordo com os autores estudados na pesquisa. Desse modo, tomou-se como corpus de pesquisa a Proposta Curricular do Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF), escola pública localizada na cidade baiana de Itabuna. Realizou-se pesquisa de caráter qualitativo, baseada em referências bibliográficas, tais como livros, artigos acadêmicos e documentos. Recorreu-se a autores conceituados como Irandé Antunes, Marcos Bagno, Wanderley Geraldi, Émerson Pietri, Eni Orlandi, dentre outros, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais iluminam a análise do documento do CIOMF, no sentido de identificar os posicionamentos ideológicos da escola sobre o ensino de português que se apresentam ao professor como norteador de sua prática escolar. A pesquisa, até o momento, constatou que a Proposta Curricular do CIOMF para o ensino de Língua Portuguesa não está baseada na reflexão linguística, já que a prática de ensino sugerida no documento é de cunho normativo e tradicional. Situação que revela o desconhecimento de um saber científico do funcionamento da linguagem e das concepções atuais de língua que norteiam o ensino. Por fim, a próxima etapa da pesquisa é refinar a análise e elaborar nossa proposta curricular.*

**Palavras-chave:** *Língua Portuguesa. Ensino. Proposta Curricular. Análise linguística.*

### 1. Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças relevantes devido às orientações teórico-metodológicas referentes à análise e reflexão da língua. Contudo, ao que parece, apesar das mudanças, o ensino de português limita-se, ainda, na maioria das instituições escolares, às regras mecânicas e de memorização da gramática normativa. Nessa ótica, os

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Letras da UESC. Bolsista do programa PIBIC/FAPESB, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris. Integrante do ProEDA – Programa de Divulgação dos Estudos sobre Discurso e Argumentação.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

compêndios gramaticais, com conteúdos defasados, bloqueiam o desenvolvimento linguístico do aluno. Esse tipo de ensino reproduz, sobretudo, o discurso dos currículos de Língua Portuguesa elaborados a partir de uma visão prescritiva da língua.

Desse modo, os currículos são feitos como se o conhecimento científico fosse acabado e, dessa forma, sem questionamentos, contestações e, muito menos, sem confrontos com a realidade da prática escolar. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/LP) já trazerem uma abordagem reflexiva da língua, pautada nas teorias da Análise Linguística (AL), observa-se que ainda há, por parte das instituições escolares e dos professores, resistência à prática de ensino recomendada pelo referido documento.

Diante desse quadro, o nosso estudo pretende mostrar que apesar das transformações ocorridas no ensino de Língua Portuguesa, na década de 1980, com os eixos didáticos de leitura e produção textual, proporcionados pela Análise Linguística e, também, defendidos pelos PCNs, as escolas limitam-se ao ensino tradicional da gramática normativa, principalmente por influência das propostas curriculares de língua portuguesa.

Assim, nossa pesquisa pretende evidenciar as incoerências no ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho com a análise da língua, examinando a proposta curricular da instituição de ensino CIOMF, escola pública localizada na cidade baiana de Itabuna.

## **2. Um panorama histórico do componente curricular “Língua Portuguesa”**

O currículo de Língua Portuguesa foi concebido, por um longo tempo, a partir de uma perspectiva prescritiva. Embora nos anos 1950 e 1960, o currículo de Língua Portuguesa já mostrasse mudanças significativas, principalmente em relação à gramática e ao texto, ainda prevalecia o discurso da tradição gramatical. Conforme Soares (2002), naquele momento, o estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir, de certa forma, uma disciplina com conteúdo articulado. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estudava a gramática por meio do texto, ou se estudava o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Entretanto, apesar da disciplina Língua Portuguesa já apresentar as primeiras tentativas de um ensino articulado, os livros didáticos separavam a gramática do texto. Segundo Soares (2002), essa situação denota uma forte tradição gramatical, presente até os dias de hoje. Desse modo, verifica-se que a primazia da gramática normativa nas escolas se explica por dois motivos: pela força da tradição que vem dos tempos do sistema jesuítico e, talvez, pelo vazio que ainda existe do abandono da retórica e da poética, visível, por um longo tempo, nos currículos escolares.

Consoante Santos (2005), os currículos de Língua Portuguesa, na década de 1970, passaram por mudanças significativas, apesar de manterem com a sociedade, ainda, uma relação restrita, uma vez que a sua elaboração não se dava de um ponto de vista crítico, mas atendendo uma classe social dominante. Essas mudanças, decorrentes da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - n.5.692/71- concerne à ampliação das possibilidades de acesso ao ensino formal e ao aumento, de quatro para oito, do número de anos de escolarização básica.

As alterações que o currículo de Língua Portuguesa sofreu, durante a década de 1970, foi resultado dos objetivos e das ideologias impostas pelo governo do regime militar, instaurado em 1964. Pietri (2010) nos diz que a elaboração desse documento, proporcionou alterações não apenas na estrutura curricular do ensino fundamental, como também na concepção de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a nova lei não só reformulou o ensino primário e médio do Brasil, assim como alterou a denominação da disciplina *língua portuguesa*, que passou a ser denominada *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau. No 2º grau, o termo “comunicação” desaparece e será substituído por *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Sobre isso, Pietri (2010) afirma que as mudanças no currículo de Língua Portuguesa ocasionaram incoerências na concepção de língua e de ensino, já que a gramática normativa e os conhecimentos da linguística moderna se opuseram.

Apesar dessas mudanças, as disciplinas curriculares, durante todo esse tempo, foram responsáveis pela escolarização do saber, uma vez que “extrair de uma área do conhecimento

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

uma ‘disciplina curricular’ é escolarizar o conhecimento, isto é, instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola”. (SOARES, 2002, p. 155).

Na segunda metade dos anos 1980, as denominações *comunicação e expressão e comunicação em Língua Portuguesa* desapareceram e a disciplina, portanto, voltou a ser chamada *português*, uma vez que a concepção de língua e de ensino de língua já não fazia parte do contexto político e ideológico da época. Nesse período, as teorias linguísticas interferem, de forma significativa, na disciplina de Língua Portuguesa. Com isso, a linguística textual amplia a concepção de gramática, a fim de mostrar que os professores não devem ficar limitados às estruturas fonológicas e morfossintáticas. Nessa ótica, Soares (2002) pontua que a *Linguística Textual* traz para o âmbito do ensino de português uma nova proposta, baseada numa nova maneira de tratar o texto, a oralidade e a escrita.

Uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (SOARES, 2002, p. 173.)

Embora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) tragam a concepção de ensino de português, a partir de práticas de leitura e de produção textual, em situações reais e concretas de interlocução e do conhecimento que o aluno já possui de sua prática linguística, Soares (2002) nos diz que é necessário que algumas questões sejam esclarecidas como: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina de português, a reformulação dos cursos de formação de professores e a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina.

Para Santos (2005), um dos primeiros passos para que o ensino de Língua Portuguesa venha a mudar é fazer com que os currículos sejam entendidos como uma produção de signos, construção de conhecimento, como texto, discurso, prática de significação, portanto, um local de questionamentos e descobertas.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

### 3. Análise Linguística: Um novo olhar no ensino de Língua Portuguesa

No Brasil, nas últimas décadas, o modelo de ensino de Língua Portuguesa vem sendo questionado a partir da proposta da análise linguística (AL). Apesar dessa perspectiva já nortear a prática pedagógica, a maioria das instituições de ensino continuam restritas a concepção de gramática normativa-prescritiva. Isso se deve, sobretudo, as propostas curriculares assumidas pelas escolas que, segundo Franchi (1998), com apoio da gramática normativa, escondem intuições interessantes sobre a linguagem.

Antunes (2002) afirma que não se deve criar uma constituição que o estudo da língua se reduza a um conteúdo insípido e inócuo, destituído, sobremaneira, de sentido social e de relevância comunicativa como faz as gramáticas normativas e, conseqüentemente, as escolas. É necessário que o ensino de português esteja fundamentado na prática da análise linguística.

Dessa maneira, o uso da expressão “análise linguística” não pode ser considerado mais uma terminologia sem importância, no entanto, uma realidade que deve ser, o quanto antes, posto em prática, pois proporciona uma reorientação para o ensino de português, baseado na leitura e escrita de textos, da análise dos problemas encontrados nos textos, em vez de apenas exercícios estruturais de gramática que os alunos não fixarão e, muitos menos, aprenderão.

Mendonça (2006) pontua que a análise linguística corresponde a uma reflexão crítica das questões tradicionais da gramática normativa e da produção textual no que concerne à coesão e coerência interna do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, bem como a organização e inclusão de informações. Sendo assim, a AL engloba os estudos gramaticais, mas a partir de um novo paradigma, na medida em que, os objetivos alcançados correspondem a outros aspectos não condizentes ao proposto pela gramática normativa.

O termo *análise linguística* não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhada por Geraldí em 1948, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *O texto na sala de aula* ([1984]197c) para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço relativo a uma nova prática pedagógica. (MENDONÇA, 2006, p.103)

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Dessa forma, Mendonça (2006) ressalta que, numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos de língua materna, ao lado da leitura e da produção textual. Por isso, a análise linguística apresenta como objetivo central refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, considerando o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever os textos em língua portuguesa. Nesse aspecto, a posição do professor de português não pode ser centrada unicamente em regras e exercícios de memorização. O ensino de Língua Portuguesa exige uma prática pautada na comunicação e na interação entre os sujeitos, como propõe Vygotsky (1998).

Segundo esse teórico, é necessário que o aprendizado do indivíduo seja organizado, adequadamente, de forma que proporcione vários processos de desenvolvimento mental, uma vez que os alunos não aprenderão por meio de uma série de exercícios de fixação e, portanto, não conseguirão internalizar todos os conteúdos. Por esse motivo, pontua Antunes (2004), a metodologia de ensino da língua materna precisa ser revisada, pois os alunos precisam abandonar a memorização mecânica de regras, de frases soltas, inventadas e perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta.

Sendo assim, os alunos deixarão de ver a língua, apenas, como uma coisa uniforme, entendendo que a língua estudada na escola corresponde à mesma que circula em seu meio social. Não significa que o ensino da gramática normativa não venha acontecer, adverte Geraldini (2003). É função da escola, como afirma os PCNs (1997), instrumentalizar o indivíduo para que atue de forma plena na sociedade a qual está inserido. No entanto, a concepção de gramática normativa deve estar baseada na análise linguística. Com isso, é preciso que a revisão gramatical se faça à luz das novas propostas da reflexão linguística. Só assim, a gramática será vista na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, incluída, portanto, naturalmente na vida dos sujeitos falantes.

Não obstante, um dos primeiros passos para que a análise linguística se torne realidade nas escolas brasileiras é fazer com que as propostas curriculares de língua portuguesa deixem de ser prescritivas e se tornem reflexivas, valorizando, dessa forma, o domínio de competências que

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas atividades exigidas pela sociedade.

É preciso que os professores, afirma Franchi (1998), percebam que a falta de reflexão está sobre o que realmente se está fazendo, quando se faz gramática no modo que fazemos. Diante disso, é de extrema importância que se perceba as limitações e equívocos da prática escolar, do modo como a linguagem foi entendida durante todo esse tempo, como um manual sobre a arte de falar e escrever bem.

#### **4. Análise do discurso da proposta curricular do “CIOMF”**

Sabemos que, embora contenham propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de línguas, como os PCNs (1997), os professores ainda consideram a língua como um fenômeno homogêneo, sobretudo estrutural, respaldado nas regras da gramática normativa. Desse modo, a fim de verificar se as propostas curriculares de escolas da Bahia apresentam os conteúdos de maneira articuladas como propõem os PCNs, buscou analisar o discurso da proposta curricular de LP do Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF), localizado na cidade baiana de Itabuna.

Nesse sentido, realizou-se um contraponto entre a proposta curricular do CIOMF e dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com intuito de verificar se os professores desenvolvem os conteúdos a partir das seguintes habilidades: a fala, a escuta, a leitura e a escrita do aluno. A partir disso, observou-se que os discursos dos PCNs (1997) sugerem que as propostas curriculares de Língua Portuguesa apresentem os conteúdos de maneira articulada a partir do USO/REFLEXÃO/USO. Esse eixo, além de estabelecer um tratamento cíclico no ensino de português, também permitirá que os mesmos conteúdos de Língua Portuguesa apareçam de maneira articulada ao longo de toda a escolaridade, mudando, dessa forma, apenas o grau de aprofundamento e sistematização dos conteúdos.

No entanto, a maioria das propostas curriculares de Língua Portuguesa ainda apresenta a seguinte divisão: língua, literatura e redação, também nomeada interpretação de texto, como

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

verificado na matriz curricular da 1ª a 3ª série do Ensino Médio do CIOMF. Assim, verificou-se que sua proposta curricular para todo o Ensino Médio não apresenta a organização dos conteúdos de maneira articulada, como sugerem os PCNs.

Definir os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa além de ser uma questão didática depende, sobretudo, dos objetivos da escola, bem como dos próprios professores. O critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO/REFLEXÃO/ USO também define o eixo didático. Dessa forma, caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO/REFLEXÃO/AÇÃO, em que a reflexão deve se incorporar nas atividades linguísticas dos alunos, fazendo com que eles tenham a capacidade de monitorá-las com eficácia. (PCNS, 1997, p. 47).

Assim, segundo os PCNs (1997), todo professor, independente de sua área de formação e de atuação, deve ter o texto como instrumento de trabalho, por isso o texto deve ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, o que não ocorre com a proposta do CIOMF, que além de não articular os conteúdos, não define os conteúdos que serão trabalhados na produção textual, nomeada em sua matriz curricular como “interpretação de texto”, dando, portanto, destaque apenas aos assuntos gramaticais e literários.

Observou-se, igualmente, que tal proposta não adere às orientações dos PCNs no que concerne ao fundamento da área de Língua Portuguesa, bem como aos blocos de conteúdos e ao tratamento didático, uma vez que pontua os conteúdos que serão abordados no que a proposta chama de disciplinas de literatura e de gramática, sem descrever os seus objetivos para a aprendizagem dos alunos, voltadas, sobretudo, para as suas habilidades. Constatou-se, ainda, que a proposta curricular do CIOMF define os conteúdos para o ensino de português, contudo, não especifica os objetivos desses conteúdos para as séries referidas, bem como não relaciona a prática da produção textual ao ensino de literatura e de gramática, como propõem a análise linguística.

No entanto, é importante ressaltar que, a análise pela análise não faz sentido. Segundo Mendonça (2006), a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivos, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro, eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajados.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Por isso, AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção textual de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/ escutar, de produzir textos ou refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que há uma discrepância no discurso da proposta curricular do CIOMF relacionada ao discurso dos PCNs. Desse modo, é possível perceber que, além dos conteúdos não serem articulados na proposta curricular do CIOMF, prevalece a excessiva valorização da gramática normativa. É nesse sentido que Bagno (2002) afirma que o que se encontra na sala de aula ainda é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas as novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem. Isso ocorre devido ao desconhecimento de um saber científico acerca do funcionamento da linguagem e das concepções de língua atuais que norteiam o ensino e que, talvez, seja um dos responsáveis por tais eventualidades.

Essas conclusões, tiradas a partir das observações acima relatadas, colocam questões, a saber: ao não aderir o discurso dos PCNs, o discurso das propostas curriculares revela apenas a deficiência de um saber científico sobre a linguagem, tal como entendem Bagno (2002) e outros especialistas no assunto, ou isso é o sintoma de uma polêmica entre dois discursos pedagógicos distintos sobre o ensino de português? Qual é o sentido de “língua”, “linguagem” e “ensino” nos discursos dos PCNs e da proposta curricular do CIOMF?

Geraldi (2003) nos diz que os saberes ensinados na sala de aula não passam de réplicas e simplificações dos saberes científicos, transformados em saberes decorrentes de programas e currículos escolares que ainda estão centrados em técnicas insatisfatórias de classificações de segmentos de orações e critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais.

## **5. Considerações Finais**

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Apesar dos grandes avanços da linguística, da elaboração dos documentos dos PCNs (1997), ainda ocorre, na maioria das escolas brasileiras, o ensino de Língua Portuguesa baseado nas velhas regras gramaticais.

A partir da análise da proposta curricular do CIOMF e dos documentos dos PCNs (1997), constatou-se que essa situação é decorrente, sobretudo, da elaboração dos currículos de Língua Portuguesa, os quais se limitam as doutrinas gramaticais. Por esse motivo, não estabelecem um diálogo entre as teorias linguísticas e os discursos dos professores na sala de aula.

Ainda que, mudanças significativas contemplassem os currículos de Língua Portuguesa, até hoje, não se desenvolveram estudos abordando, de fato, os aspectos linguísticos e a articulação dos conteúdos de português. Na verdade, é necessário que o ensino deixe de ser descontextualizado e seja fundamentado na reflexão da linguagem, no aprendizado sistemático do aluno, especialmente, na realidade que ele está inserido.

Desse modo, o objetivo do ensino de português deve estar centrado na ampliação da competência comunicativa do aluno, isto é, nas quatro habilidades já defendidas pelo PCNs: a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos fluentes e relevantes.

Consoante Bagno, é necessária a inevitável travessia: da prescrição gramatical, à educação linguística. Com isso, o ensino de português criará oportunidades para que o aluno deixe de ser um mero reproduzidor das regras mecânicas da gramática normativa e passe a ser um construtor de ideias, portanto, um excelente produtor de textos.

## **Referências**

ANTUNES, I. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. **Aula de português: encontro e interação**. 2º ed. São Paulo: Parábola, 2002. p. 107-153.

**IV S E P E X L E**  
**seminário de pesquisa e extensão em letras**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

\_\_\_\_\_. O que são regras de gramática? **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007. p. 70-77.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: \_\_\_\_\_; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.13-84.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**: São Paulo: SE/CENP, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MENDONÇA, M. **Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006

PIETRI, E de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa**. Revista brasileira de Educação, v. 15, n. 43 Jan./abr.2010. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

SANTOS, L. L. de C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2. P. 21-29, 1990.

SANTOS, N. C. F. **Currículo de Língua Portuguesa: Uma análise do processo de enunciação d o gênero curricular**. VEREDAS FAVIP, Caruaru, Vol. 2, n. 01, pp. 8–18, jan./jun. 2005.

SOARES, M. **O Português na escola**. História de uma disciplina curricular. In: Bagno, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-176.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## **A poética da obra aberta em *O Grito da Perdiz*, de Hélio Pólvora: Além dos limites da interpretação<sup>2</sup>**

Cecília Souza Santos Sobrinha<sup>3</sup>

Greace Kelly Souza de Oliveira<sup>4</sup>

Ramaiane Costa Santos<sup>5</sup>

**Resumo:** *Este trabalho tem como objetivo analisar os elementos linguísticos e estruturais que compõem o conto regionalista *O Grito da Perdiz*, do escritor baiano Hélio Pólvora, a fim de mostrar que essa narrativa caracteriza-se como uma obra aberta, uma vez que permite ao leitor obter interpretações diversas em relação aos personagens, devido à dimensão conotativa que a linguagem exerce no texto. Como qualquer narrativa curta ou, até mesmo, como qualquer texto literário, *O Grito da Perdiz* permite ao interlocutor interagir com os personagens a partir da livre fruição de seu pensamento, característica suscetível a qualquer obra aberta. Ademais, admite que o interlocutor conheça as peculiaridades que caracterizam a região Sul da Bahia, por ser uma narrativa de cunho regionalista. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamentada nos seguintes autores, Kristeva, Eco, Gotlib, Hohlfeldt, Pólvora, Proença Filho, dentre outros. O estudo do referido conto, permitiu compreender a plenitude que o texto literário exerce sobre o leitor, bem como o efeito que uma obra aberta pode ocasionar em detrimento das diversas interpretações que a linguagem possibilita em um texto literário.*

**Palavras-chave:** *Obra aberta. Teoria do conto. Multissignificação. Narrativa curta.*

### **1. Introdução**

---

<sup>2</sup> Trabalho realizado no 5º semestre de Letras, na disciplina Literatura da Região do Cacau I, sob orientação da Profª. Dr. Reheniglei Rehem.

<sup>3</sup> Discente do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz.

<sup>4</sup> Discente do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz.

<sup>5</sup> Discente do curso de Letras Universidade Estadual de Santa Cruz.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

O conto *O Grito da Perdiz*, do escritor baiano Hélio Pólvora, caracteriza-se como uma obra aberta devido aos aspectos linguísticos e estruturais que constituem o referido gênero. Qualquer texto literário, independente do gênero que pertença, está sujeito às múltiplas interpretações em função da fruição do pensamento do leitor e dos elementos que o texto permite para essa abertura.

Nessa perspectiva, por força de sua conotação literária, o conto, supracitado, se abre a uma gama de significados e ambiguidades, característica comum a qualquer narrativa curta. Por conta disso, deixa a critério de quem ler as possíveis soluções ou conflitos nele apresentados, uma vez que uma obra aberta abre-se, totalmente, ao receptor, cuja intenção é extrair dela uma análise de cunho pessoal.

Desse modo, o conto *O Grito da Perdiz* leva o leitor a refletir sobre os comportamentos das personagens, até mesmo, após o desfecho da história. Isso se deve, sobretudo, a capacidade criativa e interpretativa que exerce por ser uma obra aberta, portanto, sujeita a múltiplos sentidos.

## 2. Conto: Um gênero multifacetado

O gênero conto oferece uma atmosfera da vida, através de um episódio, um flagrante ou instantâneo, um momento singular e representativo. Segundo Proença Filho (1992), o conto constitui-se de uma história curta, simples, portanto, com poucos personagens, um só assunto e espaço físico limitado. A fim de causar impacto no leitor e prender a sua atenção, o conto permite grande concentração e especialmente grande tensão dramática.

Conforme Lima (apud THÉO FILHO; ROMERO, 1967, p.26), o conto, digno desse nome, corresponde à narração de uma situação passageira na vida de uma personagem. Seu alvo é dar, em síntese, a descritiva ou o drama de uma situação, de um *passus*, na vida do personagem narrado. Desse modo, o conto admite os mais variados temas possíveis, afirma Gotlib (1998), desde a história simples e real do cotidiano, até mesmo, as histórias fantásticas ou aquelas que pendem para o maravilhoso, caracterizando, portanto, a multiplicidade temática.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Nesse sentido, realidade e ficção não têm limites precisos. Por conta disso, esse gênero é considerado um texto inventado, que não se deve considerar se há verdade ou falsidade, o que se deve levar em conta é a maneira como algo é representado. Consoante Gotlib (1998), esse gênero é uma narrativa sem compromisso com a realidade, que passou a ser conceituado para explicar o surgimento de narrativas curtas, uma vez que, desde os tempos antigos, as pessoas ouvem e contam histórias.

Pólvora (2002) pontua que o conto é uma novela reduzida, unicelular, caracterizada pela tensão e clareza. Nesse sentido, Lima (apud PÓLVORA, 2002, p.37) nos diz que:

[...] o conto tem a primazia do espaço sobre o tempo, enquanto no romance predomina o tempo. O romance é analítico e o conto, sintético. O romance se caracteriza pela extensão, o conto pela profundidade. O romance requer elasticidade de estilo, o conto intensidade. [...] o conto não representa a vida, sendo somente um acidente da vida. O conto é monocrômico; o romance, sincrônico. A arte do conto é narrativa, enquanto a do romance é figurativa.

Dessa maneira, o conto elimina as análises minuciosas, bem como complicações no enredo, a fim de delimitar fortemente o tempo e o espaço, uma vez que se pretende criar uma situação condensada e completa, afirma Veiravé (apud GIARDINELLI, 1994, p. 24). Com isso, o conto consegue com o mínimo e meios, o máximo de efeitos, pontua Poe (apud GOTLIB, 1998, p. 34). Assim, tudo que não estiver relacionado diretamente com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido do gênero conto.

Para Poe (apud GOTLIB, 1998, p.34), o texto não pode ser longo e nem breve demais, para que não comprometa a excitação que ele irá causar no leitor. Por isso, o conto breve é o gênero literário em que o autor poderá, sobretudo, realizar plenamente a sua intenção. Diante disso, o conto como todo texto, deve ser elaborado por etapas, em função da intenção e interesse que se quer atingir, conseguindo esse máximo de efeito com o mínimo de mecanismos, caracterizando a intensidade.

Baseando-se em Poe, Julio Cortázar (apud GOTLIB, 1998, p.37-38) afirma que para um conto ser eficaz é necessária a presença da intensidade como um acontecimento puro em que nada vá além do fato em si. Os fatos não devem ser retratados com tanta descrição para que o

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

leitor não desvie sua atenção para outros pontos que não sejam tão importantes quanto os próprios acontecimentos transmitidos na obra, permitindo ao leitor a fruição de sua imaginação. Desse modo, Cortázar, contista e crítico argentino, coloca que o conto pode ser considerado significativo quando transcende a história que conta a algo maior do que, inicialmente, se pretendia, principalmente quando se caracteriza como uma obra aberta.

O princípio e o fim do conto devem alcançar uma unidade. Temporariamente falando, o conto é sempre uma narrativa no passado, mesmo que o verbo empregado esteja num tempo presente. Segundo Moisés (apud HOHLFELDT, 1988 p.19), no conto, o que domina é o espaço sobre o tempo. “Um conto é curto porque, mesmo tendo uma ação longa a mostrar, sua ação é melhor mostrada numa forma contraída ou numa escala de proporção contraída.” (FRIEDMAN apud GOTLIB,1998,p. 64).

Gotlib (1998) expõe que o conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz, portanto, por etapas, em função de uma única intenção: a conquista do efeito único, pois o conto por ser breve, é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Assim, a brevidade é um elemento caracterizador desse gênero. Em detrimento dessa brevidade, o conto deve causar o efeito no leitor, o que também é denominado *impressão total*. Esse efeito permite a técnica do suspense, isto é, o autor desvela aos poucos os fatos do desenrolar da história.

### 3. A obra aberta: Análise do conto “O Grito da Perdiz”

O conto *O Grito da Perdiz*, do escritor Hélio Pólvora, retrata a história de Cazuzo e Pedro que, em companhia do cão Esparro, se embrenham pelas matas próximas ao Rio de Contas em busca da ave que dá título a obra. Ambos os personagens, passam dias seguidos na mata em busca desta ave, meio de alimento para sobreviver longe de casa. A partir daí, uma série de acontecimentos como tiros de espingarda eventuais e inocentes, diálogos ambíguos e ataque de animais peçonhentos, servem de ligação para outras narrativas na própria história, onde Luzinete, esposa de Cazuzo, torna-se o tema principal. O ciúme norteia todo o conto, enquanto, a perdiz é

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

usada como uma metáfora, já que é pássaro conhecido pelas artimanhas que utiliza para conquistar seu par, assim como a personagem Luzinete.

*O grito da Perdiz* por ser um conto e, conseqüentemente, curto tem a finalidade de atingir um grande público. Nesse caso, a brevidade busca a unidade de ação e o tom do conto. Geralmente, as personagens são escassas, sem profundidade psicológica, a ação é a prioridade sobre a intenção e há certa linearidade. A narração leva o leitor para uma só impressão, a suposta traição de Luzinete com o amigo de Cazuya, Pedro. Sendo objetivo, não se detém a pormenores. Tendo um ritmo intenso, não se prende as descrições minuciosas do espaço físico ou dos personagens, como pode ser observado nos trechos seguintes:

[...] No seu estado de desconcentração [Pedro] foi chegando a um ponto de entrega que em lugar de pensamentos punha apenas sensações, como se não houvesse a barreira da pele, o envoltório dos tecidos e o contrapeso das entranhas. Corpo distendido, cabeça esvaziada, Pedro era e estava. Era o cerrado- continuidade de seu calor, de suas fermentações, de suas metamorfoses e de podridões, de sua vida em perseverante busca e captura. [...] (PÓLVORA, 1983, p137)

O poente já se antecipava vermelhão para as bandas do Rio de Contas. A viração aumentava, o mato bulia, as palmeiras drapejavam. (PÓLVORA 1983, p141)

Pode-se, ainda, dizer que Pólvora faz uso da multiplicidade temática, ou seja, aborda temas diversos, tais como, infidelidade, ciúme, traição, eventos acidentais, lembranças, contradições, amizades, analogias. Em relação a esse último aspecto, o escritor utiliza-se da perdiz, ave infiel para fazer uma comparação com a mulher de Cazuya, sendo esses elementos informados ao leitor por meio do narrador onisciente, deixando, portanto, a seu critério a interpretação da obra, como observado no trecho a seguir:

- Você sabe tudo sobre perdizes?

- Sei mesmo, aprendi todas as manhas – disse Cazuya – Vamos lá, seu forasteiro: você sabia que os machos é que chocam os ovos?

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

- Não, não sabia.

- Pois é – disse Cazuzza – Os bestas ficam no ninho, chocando três ovos de cada vez. Enquanto isso, a putinha vai pôr ovo em outro ninho. (PÓLVORA, 1983 p.150)

Na maioria das vezes, o texto literário se caracteriza por um começo, um meio e um fim. Seria, portanto, marcado por um fecho. Entretanto, a questão não é tão tranquila, já que nem todos os textos literários apresentam o discurso fechado. De acordo com Proença Filho (1992), considerada a história narrada, o texto pode não se fechar e deixar em aberto à imaginação do leitor ou ouvinte a solução ou as soluções para as tensões ou conflitos nele apresentados. Para o autor, a obra literária, por força de sua dimensão conotativa, se abre às mais variadas interpretações.

Diante desse contexto, o conto, em questão, pode ser considerado uma obra aberta devido à multiplicidade dos temas tratados, possibilitando o leitor interpretá-lo de diversas formas. Sobre o respectivo assunto, Eco (1991) afirmará que a obra aberta promove no interprete ‘atos de liberdade consciente’, isto é, permite que o leitor “reinvente” o texto a partir das ideias fornecidas pelo autor, o que este denomina de processo de fruição.

Ainda para este semiólogo italiano, uma obra aberta se coloca totalmente a disposição de quem a interpreta, já que por si só “sugere” emoção, assim como imaginação. Dessa maneira, qualquer obra de arte está passível a diferentes interpretações sem que isso influencie diretamente na sua singularidade. Entretanto, a “abertura” de uma obra, para Eco (1991), não significa absolutamente ‘indefinição’ da comunicação, ou ‘infinitas’ possibilidades das formas, mas apenas um feixe de resultados já prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não fuja ao controle do que o autor pretendeu transmitir no texto.

Qualquer obra que esteja dotada de “abertura” permite ao leitor a multissignificação. Cria significantes e funda significados, uma das marcas fundamentais do texto literário como tal. É o traço que permite, entre outras, afirmar que o conto de Hélio Pólvora apresenta múltiplas leituras.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A ação da última sequência do conto admite, sobremaneira, o prosseguimento para além do discurso acabado, já que Pólvora cria um clima de suspense, desafiando a imaginação do leitor, como pode ser observado no trecho a seguir:

Se despediram à porta do posto médico.  
-Bem, vou fazer logo o curativo- disse Cazuzá.  
-Espero suas melhoras- disse Pedro.  
-Obrigado. Você dê notícias.  
- Lembranças à sua mulher- disse Pedro. (PÓLVORA, 1983, p. 151)

Dessa forma, a narrativa permanece aberta, já que o escritor não fornece informações suficientes para que o leitor conclua que houve o desfecho da história. Os amigos retornam para casa, após a caçada, sem o leitor ter o conhecimento do que acontecerá com cada um deles e com Luzinete. Sendo assim, o interprete tirará as suas próprias conclusões, a partir das informações fornecidas pelo escritor, através dos indícios que permitem afirmar que entre os personagens poderia haver um suposto triângulo amoroso.

Para o leitor, o desentendimento entre os protagonistas durante a caçada e os disparos de espingarda, supostamente, inocente pode ser considerado um forte indício que houve um relacionamento entre Pedro e Luzinete, o que permite afirmar que esse conto se prende ao alto índice de polissemia, o que a abre às mais variadas incursões, sendo Luzinete a figura central da história.

Em relação a essa questão, poder-se-ia dizer que o conto *O Grito da Perdiz* permanece, como diria Eco (1991), “ambígua”, pois devido a continua possibilidade de aberturas, reserva infinitas possibilidades de significados. Conforme Eco (1991), a obra que apresenta muitas faces e muitas maneiras de ser compreendidas, é interessantíssima, o que mostra não só a grandeza da obra, mas também de quem a escreve. Por isso, uma obra literária está sujeita a vários tipos de sentidos, em outras palavras, a vários tipos de ambiguidades. Levando em consideração esse fato, toda obra literária está em continua possibilidade de “abertura”.

Consoante Proença Filho (1991) é do arranjo especial das palavras que emerge o sentido múltiplo que caracteriza o discurso literário, o que este denomina ambiguidade. No conto, nota-se a presença da ambiguidade. Assim, o texto se afasta da monossignificação, típica

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

característica do discurso científico, e passa a pertencer ao campo da multissignificação. Dessa maneira, a ambiguidade gira em torno da desconfiança de Cazuzza a um possível adultério de sua esposa, Luzinete, com seu amigo, Pedro. Esta afirmativa pode ser observada na fala do personagem Cazuzza, nos trechos a seguir:

- Sabe que a perdiz na Europa é mais fiel? (PÓLVORA, 1983, p.126)

-Parece que a nossa perdiz fêmea é muito mais safada [...] Claro. A poligamia campeia lá entre elas. [...] (idem, ibidem, p.127)

- Essas perdizes são safadas mesmo. Se escondem de um jeito que só um cão de faro fino para descobrir. Muito sonsas, muito sagazes [...] (idem,ibidem,p128)

[...] Dizem que o macho solta um pio alto e estridente [...] A fêmea é doce, a fêmea faz pit, pit, pit. Aí então eu triscava o dedo no gatilho e acabava com a putaria dos dois [...]. (idem, ibidem. p132)

Observa-se, igualmente, que essas falas apresentam sentidos ambíguos pelo fato de não deixar evidente a quem Cazuzza está se referindo realmente se, é a infidelidade da perdiz ou a infidelidade de sua esposa, Luzinete. Essa dualidade de significados não permite o leitor chegar a uma conclusão sobre as especulações sugeridas no conto a respeito desse suposto triângulo amoroso.

Nesse sentido, pode-se dizer que este conto, a princípio, se afasta do que Roland Barthes denomina de *grau zero* da escritura. Conforme Proença Filho (1991), o termo grau zero corresponde ao discurso que está preocupado, sobretudo, com a plena clareza da comunicação nele vinculado e com a obediência às normas usuais da língua, o que não ocorre neste conto, marcado pela forte presença da ambiguidade.

Além do episódio citado acima, no decorrer do conto, podem ser encontrados outros trechos que evidenciam a ambiguidade, como os próprios disparos de espingardas inesperados, o

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

que leva o leitor a crê que, devido a um suposto triângulo amoroso, os amigos na caçada disputam a mulher desejada.

Então a espingarda disparou. Pedro viu a terra saltar perto de seu pé, sentiu o cheiro de pólvora, viu a fumaça sair azulada de um cano e erguer entre ele e Cazuzza ligeiro véu semelhante a certas neblinas esparsas de manhã. Durante um ou dois minutos não pôde se mexer: o sangue havia desertado todo do coração, que cessara de bater, e se acumulado nas veias dos pés, transformando-os em pés de chumbo. Não viu o cão se levantar e se aproximar. A cabeça parecia dormente, como se não houvesse suficiente sangue para irrigá-la. Quando a névoa se dissipou, viu que Cazuzza, de boca aberta e muito pálido, também não se mexia, segurando a espingarda com o ar absorto de quem carrega uma bengala, de quem segura um pedaço de pau que já esqueceu. (idem, ibidem, p. 139-140)

Além da ambiguidade, o conto de Hélio Pólvora caracteriza-se pela presença contínua da linguagem metafórica. Para Eco (1991), toda forma artística e aberta, apresenta o sentido metafórico, já que estão em constante movimento, assim como as diversas leituras possíveis. As metáforas baseiam-se em uma relação de similaridade que pressupõe um processo anterior de comparação, visto no momento que o personagem Luzinete é comparado a uma perdiz. Entretanto, o ato de produzir o conto, como coloca Lancelotte (apud HOLHFELDT, 1988, p.18), requer atenção e cuidado por parte do contista pelo fato de se explicar um acontecimento através da linguagem.

Para caracterizar o ambiente físico da obra *O Grito da Perdiz*, o escritor se vale de metáforas como, por exemplo, “[...] O sol já subia a meia costa do horizonte e os matos emitiam um calor de brazeiro [...]” (PÓLVORA, 1983, p138-139).

[...] O campo transpirava ao sol forte dos começos da tarde; nos galhos e troncos, sinimbus inchavam e esvaziavam o papo com jeito apreensivo e atitude de quem vive para correr; no chão, por cima de paus podres, rastejavam calangos verdes e amarelos; aranhas e lacraias, bugios e sagüis, cobras e tatus arrastavam suas viscosidades e pêlos ou então exibiam destrezas de acrobatas; jataís enchiam favos de mel com a melhor doçura e o mais cheiroso perfume das flores silvestres; sucupiras florescia, umbuzeiros prometiam ao viajante com sede a água de seus umbus; um gavião de penacho descasava das ardências empoleirado num buriti. (idem, ibidem, p138-139)

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Outro fator que contribui, de forma significativa, para a caracterização da obra aberta é o dialogismo, proposto por Bakhtin. De acordo com Mussalim (2005), o dialogismo do círculo bakhtiniano, não tem como preocupação central o diálogo face a face, mas diz respeito a uma teoria de dialogização interna do discurso. É nesse sentido que, para Bakhtin, o discurso, cujo dialogismo se orienta para outros discursos e para o outro da interlocução, instaura-se numa perspectiva plurivalente de sentidos, bem como a própria palavra que, pelo fato de ser atravessada por sentidos constituídos historicamente, não é monológica, não é neutra, mas atravessada pelos discursos nos quais viveu a sua existência socialmente sustentada.

No conto, a ausência de informações permite que o leitor tenha inúmeras interpretações da obra. Essa ausência de informação é explicada pelo mecanismo denominado *lei do posicionamento*, pois o que determina o ponto de vista é o olhar do perceptor e o seu ângulo de visão.

Para Bakhtin há uma relatividade na percepção única porque, entre a mente que percebe e a coisa percebida, há uma diversidade de focalizações. O ponto de vista único não implica unicidade de configuração, pois o olhar que um indivíduo dirige ao mundo cria uma simultaneidade de percepções. (MACHADO, 1995, pp.36-37)

Nesse sentido, destaca-se outro conceito proposto por Mikhail Bakhtin, *heteroglóssia*. Para esse linguista russo, a noção de linguagem não se apresenta apenas do ponto de vista linguístico, mas a partir de diferentes tipos de linguagens, culturas e classes. A presença de várias linguagens em um texto literário, como ocorre no conto em questão, permite o leitor o processo de fruição e caracteriza o texto como uma obra aberta.

O dialogismo, conceito lançado por esse teórico soviético (1895-1975) foi estudado por Julia Kristeva a partir do conceito de intertextualidade. Segundo Kristeva (1974), Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária o texto como absorção e transformação de outro texto.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Ainda nessa linha de raciocínio, ressalta, a partir das ideias de Bakhtin, que todo texto se constrói como mosaicos de citações. Desta forma, a linguagem permite a plurivalência de sentidos.

De acordo com Proença Filho (1992), a teoria de Bakhtin sobre a palavra permite afirmar que o discurso literário envolve um cruzamento, um diálogo de vários textos, que se dá em nível horizontal e em nível vertical: em termos de horizontalidade, a palavra, no texto, pertence, ao mesmo tempo, a quem escreve e ao destinatário; verticalmente, é orientado na direção do *corpus* literário anterior ou sincrônico. Bakhtin denomina a esses dois níveis de *diálogo* e *ambivalência*, achado a que Kristeva prefere denominar *intertextualidade*.

A caracterização da intertextualidade, no conto *O Grito da Perdiz*, ocorre a partir do discurso bíblico.

[...] Vistos de longe, arbustos e moitas do campo pareciam arder como sarças no deserto – e entontecido por essas miragens Pedro imaginava a todo instante ver surgir uma figura temível do Anjo do senhor, ou do próprio Jeová, ditando os Mandamentos: ‘Não desejarás a mulher do próximo’. ‘Não matarás’. [...] (PÓLVORA, 1983, p. 131)

A *ambivalência*, proposta por Bakhtin, implica a inserção da história da sociedade no texto e do texto na história, o que para o escritor, são uma única e mesma coisa. Os estudos de Bakhtin sobre o dialogismo permitem situar o texto na história e na sociedade, já que a linguagem implica um contexto histórico-social. E estes signos são sempre impregnados de ideologia, uma vez que esta reflete as estruturas sociais. Por conta disso, *O grito da Perdiz* se caracteriza como uma obra aberta, uma vez que permite ao leitor as inúmeras possibilidades de significados por meio de uma narrativa curta.

#### 4. Considerações Finais

Considerando-se os elementos que constituem o gênero conto e o conceito de obra aberta, proposto por Eco, nota-se que *O Grito da Perdiz*, do escritor baiano Hélio Pólvora, caracteriza-se como um gênero multifacetado que permite o leitor ir além dos limites da interpretação de um simples texto literário.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Nessa ótica, constata-se que o texto literário nem sempre pode se fechar. Daí, a sua grandiosidade que, por força de sua dimensão conotativa, se abre às inúmeras interpretações, caracterizando-se como uma obra aberta. Logo, o leitor não é tido apenas como um receptor do texto, mas se faz presente, também, como um coautor das ideias que ali estão sendo expostas.

Por conta disso, o conto *O Grito da Perdiz* permite o leitor tirar suas próprias conclusões sobre a suposta traição de Luzinete, comparada, a todo instante, uma perdiz, ave que é tida como infiel, uma vez que o narrador conduz o leitor, por meio de pistas, a refletir sobre os comportamentos dos personagens, inclusive, Luzinete, esposa de Cazuza.

### Referências

- ECO, Umberto. **Obra aberta:** forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- GIARDINELLI, Mempo. **Assim se escreve um conto.** Porta Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto.** 8 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- HOLHFELDT, Antonio. **Conto brasileiro contemporâneo.** 2ed, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p.12-60.
- KRISTEVA, Julia. Introdução à Semanálise. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.
- MACHADO, Irene A. O dialogismo como ciência das relações. In: \_\_\_\_\_. **O romance e a voz:** a prosaica dialógica de M. Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago Ed. São Paulo: FAPESP, 1995. p. 33-77.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 5°. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PÓLVORA, Hélio. O Grito da Perdiz. In: \_\_\_\_\_. **O Grito da Perdiz.** São Paulo: Difel, 1983. p. 123-151.
- \_\_\_\_\_. **Itinerários do conto:** interfaces críticas e teóricas da moderna *short-story*. Ilhéus: EDITUS-Editora da UESC, 2002.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1992.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## JOSE DE ALENCAR: (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Darlene Silva (UNEB – campus X)

**RESUMO:** *Este artigo analisa a função sacralizadora da literatura na representação da identidade nacional no romance Iracema (1865), e O Guarani (1857) de José de Alencar, considerando a construção idealizada do indígena, a hipervalorização da cultura europeia e a omissão do negro nesse processo. Nesse sentido, essa reflexão torna-se importante para compreensão da representação identitária nacional a partir da produção literária em um dado contexto histórico. Para o desenvolvimento desse objetivo, fez-se necessário o levantamento de referências para fundamentação teórica acerca da corrente romancista, que regia o contexto histórico do autor da obra, bem como a formação da literatura no Brasil, em que foram escolhidas as obras: Dialética da Colonização (1992), de Alfredo Bosi, Introdução à literatura no Brasil (1990), de Afrânio Coutinho, e História da literatura brasileira (1995), de Nelson Werneck Sodré. O pensamento europeizado da burguesia do século XIX, juntamente com uma economia escravocrata, não permitia a inserção do negro na constituição de uma identidade nacional, e é nesse contexto que Alencar insere o índio na condição de herói emblemático na busca de identidade, do fazer próprio brasileiro. Entretanto, este índio ainda não se vê livre da roupagem europeia, o que nos leva a considerar que, muito embora com a intenção de mostrar um Brasil autêntico, o autor mostra, na sua obra, que não se desvinculou das teorias racistas emergentes da Europa para construir os valores culturais verdadeiramente brasileiros, nascidos da mestiçagem entre índio, negro e branco.*

**Palavras-chave:** Etnocentrismo. Identidade. Mestiçagem.

**RESUMEN:** *Este artículo analiza la importante función de la literatura en la representación de la identidad nacional brasileña en la novela Iracema (1865) e O guarani (1857) de José de Alencar, considerando la construcción idealizada del indígena, la hiper valorización de la cultura europea y la omisión del negro en ese proceso. En ese sentido, esa reflexión se torna importante para la comprensión de la representación identitária nacional a partir de la producción identitária en un determinado contexto histórico. Para desarrollar ese objetivo se utilizó las referencias teóricas de Alfredo Bosi*

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

*(1992), Afrânio Coutinho (1990) e Nelson Werneck Sodré (1992) y se concluye que en una economía esclavista apoyada en las teorías racistas no se podría tener un negro como héroe nacional y el indígena visto como el primero hombre brasileño es tomado para representar este papel, sin embargo el aborígen es revestidos de las características burguesas para agradar la clase dominante.*

**Palabras-clave:** Etnocentrismo. Identidad. Hibridismo.

### 1. Introdução

Iniciar um trabalho acadêmico tendo a palavra desconstrução no título se torna uma questão muito problemática, visto que esse termo está ligado às formulações do filósofo franco-argelino Jaques Derrida. Todavia, utilizar as considerações derridianas nessa pesquisa não seria incorrer num erro teórico, pois se o pensamento do mencionado filósofo visa à desconstrução do edifício construído pela metafísica ocidental e esta pesquisa intenta (des) construir a identidade nacional em José de Alencar, evidentemente as ideias contidas nessa pesquisa são tributárias das do filósofo em questão.

Entretanto, a (des) construção da identidade nacional existente nas obras José de Alencar, a qual este trabalho se propõe, não prioriza as contribuições de apenas uma corrente epistemológica, a exemplo da desconstrução de Derrida, mas se embasa em várias contribuições teóricas surgidas no decorrer do século XX para refletir sobre as brechas deixadas pelas obras românticas em sua empreitada de construir a identidade nacional brasileira. Assim, o vocábulo desconstrução, que aparece nesse trabalho, inclusive entre parêntesis, possuiu mais um sentido de reflexão ou revisão do que aquele empregado por Derrida, o que o desliga de qualquer comprometimento rígido com determinada formulação teórica.

Assim, devemos levar em consideração que o Brasil foi anexado ao campo ideológico ocidental pela colonização, e a história de sua literatura é marcada pela figura do Outro nos anulando e narrando desde o primeiro momento do contato entre nativos e europeus, como a carta de Pero Vaz de Caminha demonstra muito bem.

O romantismo do século XIX que em seu projeto trazia uma tentativa de ruptura com os modelos eurocêtricos, estagnou no campo da intenção, pois se evocamos a teoria de Jaques

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Derrida ou as formulações que partem dela como o pós-colonialismo teremos subsídios suficientes para mostrar que a metafísica ocidental continuou operando na estética romântica, perpetuando os pares dicotômicos, silenciando a voz dos segundo dos pares além de anular outros elementos constitutivos da nação brasileira como observaremos no decorrer deste artigo.

A construção romântica da identidade nacional brasileira apresentou muitos pontos questionáveis, porém, essa visão só nos é permitida com os olhos atuais a partir das contribuições do pós-colonialismo, dos estudos de gênero, da teoria da desconstrução dentre outras. Portanto, essa pesquisa se utilizará das reflexões produzidas no decorrer do século XX a fim de discutir as incongruências da construção identitária nacional empreendida pelo romantismo brasileiro e, longe de esgotar o tema, propor na contemporaneidade um caminho mais democrático nesse intuito.

## **2. (Des) construindo a identidade nacional em José de Alencar**

A partir da queda do sistema feudal e da ascensão econômica da classe burguesa, vê-se um novo público-alvo para as produções artísticas: a burguesia, cujo gosto obviamente deveria ser atendido. O romantismo nasce a partir dessa transição econômico-social, rompendo com as características classicistas engessadas no racional, na influência do humanismo, na busca do equilíbrio e na universalidade, uma vez que traz a exaltação à imaginação e o lirismo do poeta, exploração da natureza, o culto ao passado e a nacionalidade. Entretanto, enquanto se via na Europa o triunfo burguês e suas conquistas a partir da aliança com classes populares, o que se vê no Brasil é a aliança entre a classe burguesa e os grandes latifundiários, ou seja, o romantismo brasileiro era um projeto da elite para a elite não obstante a abordagem de temas que tocavam a questão do negro e do indígena. Prova disso é que essas figuras, nas obras onde apareceram, foram europeizadas e homogeneizadas a fim de sensibilizar a burguesia branca. O projeto romântico no Brasil tentou formar uma consciência nacional (uma identidade nacional) sem mencionar as especificidades da população brasileira. Fato que só contribuiu para silenciar a memória das minorias e cristalizar os valores eurocêntricos.

Nesse contexto, José de Alencar publica suas produções literárias indianistas, voltadas a

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

atender ao anseio da busca identitária, como também de uma produção propriamente nacional, uma vez que, com pouco tempo de proclamação da República, o país precisava valorizar suas raízes e sua história, para afirmar-se como nação livre e soberana. Ou seja, há uma tentativa de rompimento com os pensamentos europeus que demarcavam a época, dizemos tentativa porque como veremos na análise de suas obras, não houve de fato essa liberdade ao culto nacional desprendido do culto ao europeu.

Na obra *Iracema* (1865), José de Alencar traz a história da índia tabajara homônima que se apaixona por Martim Soares Moreno, português aliado aos pitiguaras, povo inimigo dos tabajaras, levando-a a trair o segredo da jurema e lutar contra o seu próprio povo para viver ao lado do amado. No romance, o autor traz figuras históricas para mistificar a formação da nação brasileira. A relação do casal serviria de alegoria para início da mestiçagem nacional. A índia Iracema representaria a natureza virgem e a inocência enquanto o colonizador Martim representa a cultura europeia. Da junção dos dois surge a nação brasileira, representada alegoricamente, pelo filho do casal, Moacir.

Alencar, influenciado pela corrente romântica dos autores europeus com quem convivia em suas leituras particulares, descreve o solo cearense com uma linguagem poética manifestando a característica eufórica do romantismo. Na sua descrição, a natureza é um lugar de refúgio, não contaminado pela sociedade, é partícipe dos sentimentos do homem e é a valorização da terra brasileira com as suas belezas captadas pelo autor, como vemos no trecho abaixo:

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba; verdes mares, que brilhais como líquida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros. Serenai verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas. (ALENCAR, 2001, p.15)

A exploração de paisagens exóticas é característica do autor romântico, que tem sua escrita norteadada pelo imaginário, que o conduz a mundos idealizados. Observa-se nesse trecho da obra que Alencar une a natureza à ação do homem, como auxiliadora do heroísmo do aventureiro, não apenas como plano de fundo do enredo, mas fincada como personagem deste. Vê-se a exaltação da natureza a um plano superior, os aspectos da paisagem natural do Ceará sendo desenhados a partir de uma visão utópica.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Outra característica romântica presente na obra se dá na compreensão de tempo, fundada na concepção nostálgica do passado. Alencar, seguindo as correntes europeias que deixam a conduta clássica da racionalidade e objetividade para dar vazão à intuição, ao imaginário, à fuga da realidade, ao evadir-se do mundo para uma época remota, volta-se para o passado brasileiro. Essa fuga ao passado, segundo Coutinho, se dá pelo caráter de escapismo do romântico, que idealiza uma realidade diferente da do presente, remontando muitas vezes, como no caso de *Iracema*, a história.

Em *Iracema*, o autor remonta a história do povo brasileiro, depositando sobre Moacir, o filho de Iracema com Martim, a raiz da mestiçagem nacional. Entretanto, em se tratando da mestiçagem brasileira, observa-se a ausência do negro nessa formação mestiça, mas isso não se dá sem motivo. Sendo Alencar um escravocrata, pertencente à burguesia, não era de convir que sua obra valorizasse o negro, uma vez que este era considerado como inferior na escala social, dado somente ao trabalho, restando assim, a valorização do índio na tentativa da produção dessa obra identitária. Acerca da exclusão do negro na formação da mestiçagem, Sodré coloca:

O negro não podia ser tomado como assunto, e muito menos como herói [...] porque representava a última camada social. [...] Numa sociedade escravocrata, honrar o negro, valorizar o negro, teria representado uma heresia. (SODRÉ, 1995, p.268)

Desta forma, a obra alencariana exclui o negro e destaca o índio, não como uma representação verossímil do ameríndio, com suas características nativas, mas de forma idealizada, que melhor se enquadra no projeto nacionalista burguês. E em se tratando dos negros, eram vistos pela sociedade, com base em concepções racistas europeias, como marginais, pré-dispostos à violência e criminalidade e, portanto, não enquadrados para representar a nação. Vale lembrar acerca da corrente racista disseminada por Goubineau, contemporâneo de Alencar, em que, em sua missão diplomática no Brasil, pronunciou que a salvação da nação só se daria a partir da imigração de europeus considerados raça superior. Sua colocação acerca da inferioridade dos negros classificava a mestiçagem brasileira como uma mistura degenerativa e, assim, não boa pra uma identidade nacional. Sobre a posição do negro na sociedade do século

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

XIX, Sodré ainda coloca:

Trata-se, no fundo, do conceito que se esmerava em ver no índio o homem bom por natureza, bom por origem, dotado da bondade natural que tanto seduziu os Enciclopedistas. Em contraposição, o negro seria ruim, ruim por natureza, ruim por origem, dotado de ruindade natural, tema que tanto seduziu a ideologia do colonialismo. (SODRÉ, 1995, p.157)

A negação do negro na gênese mestiça do brasileiro por Alencar evidencia sua posição política, uma vez que defende a escravidão como recurso importante para a economia da Nova República, lembrando que “oriundos de uma classe que condicionava a posição do negro a uma inferioridade irremissível, os escritores do tempo não podiam fazer dele o suporte natural de um movimento nativista no plano literário”, como afirma Sodré.

O colonialismo tinha na escravidão dos negros a base da mão de obra para exploração dos recursos naturais no Brasil e, assim, tendo teorias racistas para respaldar suas atitudes violentas contra estes era de grande valia para os donos do poder. Enquanto que os índios eram instrumentos de expansão da cultura europeia, onde a catequização cumpria essa tarefa. Assim, exploração das riquezas e a aculturação do povo local para disseminação da cultura do colonizador se cumpre na dominação dos negros e dos índios.

Em *O Guarani* (1857), do mesmo autor romântico, Peri, índio guerreiro goitacá, abandona seu povo para viver em servidão à sua amada e venerada Ceci. Luta contra o povo aimoré que, na tentativa de vingar a morte de sua filha, torna-se inimigo da família de D. Antônio de Mariz, pai de Ceci, representante alegórico do império lusitano sobre os nativos. Peri, sendo a personagem principal para a construção almejada da identidade nacional controverte o que se esperava para a valorização do aborígene. Este não é uma apresentação do que sabemos dos nativos, nem a sua relação com o português pode ser considerada verossímil, mas passa pela imaginação histórica do escritor que edifica mitos para forjar uma realidade idealizada.

O índio literário dos romances é o descendente, em linha direta, do índio social e individualmente bom, dotado de bondade natural, a criatura que fascinou os elementos intelectuais da larga fase de ascensão burguesa, dos viajantes e utopistas aos enciclopedistas. (SODRÉ, 1995, p.268)

Embora com a tentativa da valorização do nativo e de suas características, o que vimos na obra é o etnocentrismo europeu, traçando sobre o índio o caráter ideal determinado pela Europa

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

como valioso e competente a um homem “de bem”, na intenção de equipará-lo ao europeu. Essa construção não considera, pelo contrário, ignora a situação real do nativo, a sua relação com o colonizador, onde seus direitos são rompidos e desprezados por um grupo de poder interessado na exploração de riquezas e de mão de obra, usando para isso a força e repressão do povo. Na construção da identidade nacional, Alencar despreza esse nativo oprimido por aquele que se achava dono da civilização e transmissor da salvação da alma.

O etnocentrismo europeu também pode ser observado em *Iracema*, em relação ao personagem Poti. Assim como em *O guarani* Peri é demarcado europeicamente, ao lado do português, como generoso, amigo, fiel, que sabia servir ao seu senhor, enquanto os índios aimorés, que se portavam contra a família de D. Antônio de Mariz, eram tidos como ferozes, selvagens e traiçoeiros, em *Iracema*, Poti é o bom amigo que corre todos os riscos necessários para salvar a vida do português Martim, tem sua identidade traçada semelhandando-se ao europeu, sendo digno de ser chamado de irmão pelo mesmo:

Os dois irmãos encostaram a fronte na fronte e o peito no peito, para exprimir que não tinham ambos mais que uma cabeça e um coração. – Poti está contente porque vê seu irmão, que o mau espírito da floresta arrebatou de seus olhos. – Feliz é o guerreiro que tem ao flanco um amigo como o bravo Poti; todos os guerreiros o invejarão. (ALENCAR, 2001, p.47)

Poti, assim como Peri, é fiel amigo que se dedica com forças sobrenaturais para salvar o português, servindo-o irresistivelmente e sem indagações. Nesse trecho da obra em que, após um período de separação, Poti e Martim se encontram em meio a uma fuga dos tabajaras, a relação de ambos é descrita pelo autor como sendo de laço familiar, de terno sentimento que leva ambos a uma sensação de unidade. Unidade essa, vale ressaltar, só possível a partir da autonegação de Poti, uma vez que não é ele e seu povo que se tornam um com o europeu, mas apenas o índio na sua figura singular e, portanto, isolado daquilo que o caracteriza nativo brasileiro, ou seja, sua língua, seu povo, seus costumes.

Outro aspecto que evidencia o etnocentrismo europeu se dá na personagem Iracema, a índia dos lábios de mel, que assume condição de serva e deixa-se ser levada da forma que Martim achar melhor para sua vida, “não resiste, nem indaga: desde que os olhos de Martim se trocaram com os seus, a moça curvou a cabeça àquela doce escravidão”, como disse Machado de

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Assis em artigo publicado no Diário do Rio de Janeiro em 1866<sup>3</sup>, o que pode ser verificado em trecho do livro de Alencar:

Curvou a virgem a fronte; velando-se com as longas tranças negras que se espargiam pelo colo, cruzando ao grêmio os lindos braços, recolheu em seu pudor. Assim o róseo cacto, que já desabrochou em linda flor, cerra em botão o seio perfumado. [...]

- Iracema tudo sofre por seu guerreiro e senhor. A ata é doce e saborosa; mas quando a machucam, azeda. Tua esposa quer que seu amor encha teu coração das doçuras do mel. (ALENCAR, 2001, p. 48, 54).

Mais uma vez, a relação do nativo com o europeu traçado por Alencar não é de valorização do ameríndio, enaltecendo a sua identidade, mas a do outro, a do europeu, tratando-o como superior. O ato de Iracema em “recolher-se em seu pudor” manifesta a negação de sua vontade, de seu poder sobre si, de sua identidade para viver a vontade do outro, a ordem daquele que a domina e manipula. Iracema, nessa postura, personifica a sociedade brasileira vigente nesse dado contexto histórico, onde eram sujeitos à manipulação e a vontade europeia.

Em outra passagem de *Iracema*, Martim é submetido a um ritual para tornar-se nativo, logo após a notícia de que Iracema estava grávida de um filho seu, mas é a descrição do ritual de passagem do personagem Poti que recebe mais ênfase por José de Alencar, como segue:

Muitos guerreiros de sua raça acompanharam o chefe branco, para fundar com ele a mairi dos cristãos. Veio também um sacerdote de sua religião, de negras vestes, para plantar a cruz na terra selvagem. Poti foi o primeiro que ajoelhou aos pés do sagrado lenho; não sofria ele que nada mais o separasse de seu irmão branco. Deviam ter ambos um só deus, como tinham um só coração. Ele recebeu com o batismo o nome do santo, cujo era o dia; e o do rei, a quem ia servir, e sobre os dous o seu, na língua dos novos irmãos. (ALENCAR, 2001, p. 81)

\_\_\_\_\_ Nessa passagem observamos a aculturação indígena em prol de uma busca pela semelhança com o europeu. Enquanto que o ritual de passagem em Martim teve pouco destaque pelo autor, e menos impacto na vida deste, o ritual em Poti mexeu com toda a sua identidade, que abriu mão da crença, do nome e do seu povo. Mais uma vez há, explicitamente, o desvestir-se de si mesmo para vestir-se do outro, o nativo anula a si mesmo a fim de tornar-se semelhante ao outro, com o objetivo de ser aceito por este. Alencar constrói um estereótipo indígena que seria passível de aceitação pela classe burguesa, que por sua vez queria a aprovação europeia.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Embora, segundo Bosi, o valor estético de um texto mítico transcende o seu horizonte fatural e o recorte preciso da situação evocada, em se tratando de uma constituição de identidade nacional não se pode desprezar as irregularidades dessa intenção de identificação da nação. Ao final dos estudos levantados para elaboração desta pesquisa, pode-se constatar que, muito embora, como já disse, houvesse uma busca pela construção da identidade nacional e, portanto, necessariamente, voltando-se às raízes da formação do povo brasileiro e por isso tratando da mestiçagem, o que se vê é a simbiose luso-tupi, o português sendo traçado no índio, e vice-versa, onde o destino do nativo era tratado como sacrifício espontâneo, o índio forte, belo e livre modelado ao colonizador, o que denota a negação de uma identidade mestiça provinda do negro, aquele que, cujas teses racistas europeias afirmavam uma pré-disposição à violência. Por isso, em uma intenção política ambicionada na identidade representativa da nação, não seria louvável que o povo brasileiro tivesse essa origem “manchada”, lembrando que a abolição da escravatura do negro ainda não havia se consolidado no país.

Portanto, questionar a identidade nacional nas obras de Alencar é propor um debate mais democrático sobre a nacionalidade brasileira e abalar as velhas bases da historiografia e narrativas da nação propostas por Renan no século XIX, que propunha a nacionalidade como um lugar em que os sujeitos decidem o que lembrar e o que esquecer; o ponto problemático é que no Brasil não houve esse convite à negociação para que os diversos atores sociais decidissem o que seria a nação brasileira, pelo contrário, a elite eurocêntrica brasileira decidiu o que deveria figurar como elemento nacional.

Hugo Achugar abordando a questão afirma o seguinte: “apesar do que foi proposto por Renan, o núcleo da questão parece originar-se não tanto no que os indivíduos têm em comum, mas na negociação e na batalha que esses indivíduos realizam sobre o que pode ser esquecido e o que poderia ou deveria ser lembrado”. (ACHUGAR, 2006, p. 157). A construção romântica da identidade brasileira, porém, seguiu na contramão dessas formulações, pois o indígena foi configurado não em sua especificidade cultural e sim anulado enquanto ator sociocultural e revestido de traços eurocêntricos e o negro sequer foi mencionado como elemento constitutivo da recém formada nação brasileira.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Atualmente voltamos a essa questão para tentar reparar as lacunas deixadas pelo pensamento ocidental embasado em sua constituição dicotômica; criticamos o padrão de valores eurocêntricos estribados na figura do homem branco, burguês, ocidental e cristão para encontrarmos um espaço de igualdade, condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma identidade nacional mais democrática, pois como afirma Achugar

Tanto o patrimônio comum como o mundo da negociação em torno do esquecimento só será possível entre atores que possuam visibilidade e, portanto, se reconheçam como iguais. Precisamente o debate sobre o discurso nacional contemporâneo em nossos países inclui em sua agenda tanto a cidadania (ser iguais e visíveis) dos diferentes sujeitos sociais (integrantes não tanto da esfera pública ou privada como do conjunto social) como seu direito à narrativa; ou seja, direito à memória e ao esquecimento. (ACHUGAR, 2006,158, p.)

Por conta disso; visando reconhecer as lacunas do passado, nos voltamos ao estudo da obra de José de Alencar e questionamos sua construção identitária. Reconhecemos que essa atitude seria impensável para a época. Entretanto, atualmente, com os vários discursos e formulações teóricas em torno da igualdade temos subsídios para outorgar espaços enunciativos à quem antes só se reservava o silêncio e discutir na contemporaneidade uma construção identitária mais democrática.

### REFERÊNCIAS

- ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem bocas: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 378
- ALENCAR, José de. *Iracema*. 36. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## As contribuições da psicologia da educação sob a perspectiva de Vygotsky: uma pesquisa de artigos da ANPED

Flávia Cristina Martins de Oliveira (UNITAU/UFBA)<sup>6</sup>

**Resumo:** *O foco de investigação da pesquisa inscreve-se nas discussões acerca das contribuições da Psicologia da Educação para o trabalho docente. Objetivou-se investigar as contribuições da teoria sócio-interacionista para educação. As questões de pesquisa são: Quais contribuições a teoria de Vygotsky pode oferecer ao processo ensino-aprendizagem? Quais de seus conceitos são mais estudados e como os professores podem utilizá-los em sua prática pedagógica? Procedeu-se a um estudo bibliográfico e a metodologia abrangeu como fonte de informação artigos científicos da Anped (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) entre 2003 a 2007 que contemplavam os estudos vygotskyanos como contribuição para a área educacional. Do total de oitenta e sete artigos, dezenove tratavam do sócio-interacionismo atrelados à educação. Em relação aos artigos discutiram-se os aspectos: temas educacionais abordados, interface entre Vygotsky e outros pesquisadores, obras mais estudadas de/sobre Vygotsky, seus conceitos mais utilizados e contribuições para o âmbito escolar. O estudo apontou que todos tratavam da formação docente. Os conceitos de Vygotsky mais usados para a elaboração dos artigos foram: constituição psíquica do sujeito, funções psicológicas superiores, mediação, conceitos relacionados ao pensamento e linguagem, zona de desenvolvimento potencial, plasticidade cerebral. Foram encontrados poucos trabalhos que trouxessem questões mais focadas na prática docente, com exemplificações e articulações com o cotidiano escolar. Ressalta-se a possibilidade de estudos mais direcionados às necessidades da escola e que tragam contribuições aos profissionais da educação.*

**Palavras-chave:** *Sócio-interacionismo. Prática pedagógica. Psicologia da Educação.*

---

<sup>6</sup> Discente do curso de mestrado em Letras, do programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Artigo elaborado a partir de monografia no curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar da Universidade de Taubaté – São Paulo, com a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A principal motivação para esta pesquisa surgiu do interesse no processo de ensino-aprendizagem. Desvendar de que maneira o ser humano aprende, fazendo correlações para atribuir significado ao novo e ressignificar antigos conceitos, é objeto de estudo de vários pesquisadores. Dentre as teorias apresentadas para compreender este processo, a sócio-interacionista de Vygotsky é uma das mais difundidas e divulgadas entre os profissionais da área educacional.

Neste estudo, a pesquisa delimitou-se em analisar essas contribuições para o âmbito escolar. A problemática circunscreveu-se nas observações da pesquisadora, em que muitos professores, coordenadores e diretores mostram-se despreparados para lidar com as abordagens dos grandes estudiosos da Psicologia da Educação, tais como Wallon, Piaget e

Vygotsky. Como Larocca (1999, p. 20) esclarece:

[...] nem sempre o professor tem claros os pressupostos teóricos em que se amparam suas decisões. É comum professores declararem adesão a uma teoria específica ou dizerem que pegam um pouco de cada teoria para tentar dar conta das manifestações presentes.

Os questionamentos que impulsionaram a pesquisa foram: Por que é tão difícil ensinar? Por que os professores têm dificuldades em mediar o saber conceitual a fazer aprender e o aprendente? Por que muitos alunos carregam lacunas na aprendizagem durante muito tempo na escola?

O objetivo da pesquisa delineou-se na investigação das contribuições da teoria de Vygotsky no processo de ensino-aprendizagem, seus conceitos mais estudados e como os professores podem fazer uso deles em sua prática pedagógica.

Decidiu-se fazer um levantamento de artigos científicos que tratavam sobre a Psicologia da Educação, pois ela possui uma condição epistemológica muito rica, tendo muito a contribuir, principalmente na formação dos professores. Segundo Larocca (1999, p. 17):

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

[...] é possível depreender que o potencial de contribuições da Psicologia da Educação está marcado por duplo aspecto. O primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo, do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, o seu papel na construção de um projeto social.

O quadro da atual formação do profissional na área de licenciatura deixa muitas lacunas. A Psicologia da Educação tem muito a acrescentar para ajudar o professor a compreender o cotidiano pedagógico atual. Sem cair em modismos ou psicologismos, essa ciência pode balizar os educadores para uma prática pedagógica mais rica e dinâmica.

A partir do grande escopo de possibilidades que a Psicologia da Educação pode oferecer à formação docente, levantam-se algumas questões: Quais teorias estão sendo contempladas nos cursos de formação? Há fragmentação dos conteúdos propostos? Como são apresentadas as teorias do processo de ensino-aprendizagem? Há articulação entre as teorias e as práticas pedagógicas?

Seguindo estes questionamentos, considera-se o que Mahoney (2003, p. 9) explicita:

Entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor. Esse processo é apresentado de diferentes formas por várias teorias. Cada uma privilegia dimensões diferentes e explica as relações entre elas a partir de pressupostos, assumidos como verdadeiros.

Por esta razão, a proposta do trabalho foi de investigar apenas a teoria sócio-interacionista. Ele teve como base a produção acadêmica da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A opção de buscar esses trabalhos neste centro de estudos deu-se pela qualidade de suas apresentações e por seu caráter fidedigno. Trata-se de uma reunião que recebe pesquisadores de todo país, o que possibilita acolher uma grande variedade de textos e autores. Estes textos são submetidos a uma seleção rigorosa, o que leva a supor que se está analisando o que há de melhor na área.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A análise dos artigos deteve-se entre os anos de 2003 a 2007. Dos oitenta e sete artigos, dezenove utilizavam os estudos de Vygotsky como aporte teórico. Como pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro explicativo do resultado do levantamento de artigos		
GT 20	nº total de artigos	nº de artigos embasados nas abordagens de Vygotsky
26ª Reunião (2003)	19	2
27ª Reunião (2004)	16	5
28ª Reunião (2005)	30	7
29ª Reunião (2006)	11	4
30ª Reunião (2007)	11	1
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>19</b>

A partir do levantamento feito com os dezenove artigos, dez deles foram separados para análise posterior. Foram discutidos os seguintes aspectos: os temas educacionais abordados nos artigos, a interface entre Vygotsky e outros pesquisadores, as obras mais estudadas de/sobre Vygotsky, seus conceitos mais utilizados e suas contribuições para o âmbito escolar.

Dos dezenove artigos, pôde-se observar que quinze deles eram direcionados à formação docente. Os outros quatro tratavam da formação, porém com enfoque diferenciado. O pesquisador mais citado nos artigos como embasamento teórico junto aos conceitos vygotksyanos foi Bakhtin. Luria e Leontiev, colaboradores de Vygotsky também tiveram suas idéias científicas mencionadas. Wallon e Piaget apareceram em seguida.

Como referências, os escritos de Vygotsky mais mencionados foram: *A Formação Social da Mente* (1984), *Manuscrito de 1929* (2000), *Teoria e Método em Psicologia* (1996), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (1998), *Pensamento e Linguagem* (1998) e *Psicologia Pedagógica* (2001). O quadro a seguir apresenta as obras e o número de ocorrências nos artigos:

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Obras de Vygotsky	Frequência
A Formação Social da Mente	8
Manuscrito de 1929	6
Teoria e Método em Psicologia	5
Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem	4
Pensamento e Linguagem	3
Psicologia Pedagógica	3

Os conceitos de Vygotsky mais abordados nos artigos foram a formação psíquica do sujeito, as funções psicológicas superiores, a mediação, a plasticidade cerebral, o pensamento e a linguagem e a zona de desenvolvimento potencial, de acordo com o quadro abaixo, e que serão discutidos a seguir.

Conceitos	Frequência
Constituição Psíquica do Sujeito	9
Funções Psicológicas Superiores	6
Mediação	3
Pensamento, Linguagem, Fala e Escrita	3
Zona de Desenvolvimento Potencial	2
Plasticidade Cerebral	1

Dentre os principais construtos de Vygotsky (1984), podemos citar o que elucidava as funções psicológicas superiores. Este postulado se refere à relação do indivíduo e o desenvolvimento da consciência para a construção do conhecimento. As funções psicológicas elementares são as que permitem a sobrevivência de um ser, como por exemplo, os reflexos. Já as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir da necessidade humana de

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

interferir em seu meio, de forma consciente. Para que isso ocorra são necessários instrumentos e símbolos, que vão fazer a mediação entre o indivíduo e o meio. Uma das funções psicológicas superiores mais importantes para o desenvolvimento do homem é a linguagem.

A linguagem é um complexo sistema de signos usados com a função específica de comunicação. É esta necessidade humana de interagir que faz com que todos os indivíduos, através das funções psicológicas superiores, apropriem-se de um determinado sistema simbólico, arraigado da história e da cultura de um contexto específico. A linguagem pode ser considerada o instrumento do pensamento, que se desenvolve desde o nascimento da criança e vai tomando formas cada vez mais complexas. Esse processo de aprendizagem de transformar a linguagem em fala é muito dinâmico e não-linear. Porém, existem três etapas distintas: a fala interior, a fala egocêntrica e a fala exterior. No artigo *Relações entre Leitura, Pensamento, Fala e Escrita: Um Estudo com Alunos de 5ª série, com Problemas de Aprendizagem: Uma Abordagem Histórico-Cultural*, Gonçalves (2005, p. 3), pode-se observar essas etapas:

O autor (Vygotsky) distingue a fala em dois planos: fala oral (ou exterior) e fala interior, sendo que a constituição dessa última se faz, na criança, pela fala egocêntrica. Vigotski discute a estrutura e função tanto da fala oral ou exterior, quanto da fala interior. A primeira é social, dita para outro (predomínio da fonética, diálogo), ao passo que a fala interior (predomínio da semântica, do significado, monólogo) é uma fala para nós mesmos.

Para Vygotsky, a escrita difere do desenvolvimento da fala. São funções distintas, porém fortemente ligadas. A escrita necessita de uma estruturação intencional, um conjunto de símbolos e signos desenvolvidos através de uma convenção social, que demandam uma ação analítica e sistematizada pela criança. A escrita não é uma nova etapa do desenvolvimento infantil que entrelaça as funções já apropriadas, como a linguagem e pensamento. Por isso sua aprendizagem exige um trabalho diferenciado e sistematizado.

As funções psicológicas superiores, através da mediação da linguagem, possibilitam a interação dialética entre o homem e seu meio sócio-cultural, modificando e adaptando objetos para a (re) criação do mundo ao seu redor. A cultura, a história e o desenvolvimento cognitivo

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

modificam continuamente o ser humano e os distingue dos outros animais. Oliveira (1993, p. 23) explica:

Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional.

Seu outro postulado diz respeito à funcionalidade do cérebro humano. O cérebro é o órgão da atividade mental. Ele não é fechado, é um órgão de imensa plasticidade, que vai se moldando a partir do desenvolvimento individual e social que o ser humano sofre ao longo da vida. Essa capacidade de construção e reconstrução do conhecimento, de apropriação histórico-social do meio em que está inserido é possibilitada por esse rico aparato biológico. O cérebro se adapta às mudanças, criando e recriando conceitos por meio das experiências passadas, além de possuir a capacidade de memória, imaginação e fantasia.

[...] a base orgânica da atividade reprodutora ou memorizada é a plasticidade da substância nervosa, [...] propriedade de uma substância para adaptar-se e conservar as marcas das trocas. (BARROCO & TULESKI, 2006, p. 2)

O cérebro é o órgão responsável pela criação e imaginação, atribuindo ao homem a capacidade da invenção e da consciência. Esta última é construída historicamente, partindo da experiência histórica e cultural para a constituição da experiência individual, isto é, um processo que parte do interpsicológico para o intrapsicológico.

É importante ressaltar que Vygotsky não estudou o comportamento infantil com o intuito de estudar a criança, e sim como ferramenta para compreender como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento do cérebro e sua plasticidade. Ele afirma que o desenvolvimento pleno do ser humano ocorre na interação com o meio, e isso se dá através da aprendizagem formal dos conhecimentos. De acordo com Rego (1995, p. 71):

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

[...] o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Para Vygotsky existem dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem: o primeiro já está efetivado, que ele chama de zona de desenvolvimento real, e o outro é da capacidade a ser construída, elaborada, que ele chama de zona de desenvolvimento potencial.

[...] zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

Esse segundo nível se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, porém com a mediação de outra pessoa. Para isso, a criança desempenha atividades com outros colegas ou adultos, a partir do diálogo, colaboração, imitação, pistas, etc. A distância entre o que a criança é capaz de fazer autonomamente e o que ela pode realizar com a mediação de outra pessoa ou grupo é o que se chama de zona de desenvolvimento potencial ou proximal.

Em suas pesquisas, Vygotsky desenvolveu postulados e teorias de grande contribuição no âmbito escolar, salienta Rego (1995, p. 74):

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Encerra-se aqui a discussão dos postulados vygotksyanos mais citados e utilizados como aporte teórico nos artigos científicos.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## **Considerações Finais**

Apesar das menções dos artigos à realidade no cotidiano escolar, a maioria não explicita como os conceitos de Vygotsky podem contribuir para a educação. Eles deixam as considerações subentendidas ou apenas teorizadas, para que o leitor apreenda e reflita sobre a importância das possibilidades apresentadas nos trabalhos.

A formação docente carece de um posicionamento mais claro da pluralidade teórica existente na Psicologia da Educação, com articulações entre conteúdos e possibilidades de interação entre elas. A apresentação dos artigos de forma menos fragmentada e com relação direta ao cotidiano escolar seria uma preciosa ferramenta para toda a equipe pedagógica. Ressalta-se aqui a possibilidade de estudos mais direcionados às necessidades da escola e que tragam contribuições aos profissionais da educação.

Durante a pesquisa e elaboração do trabalho, concluiu-se que a análise deste recorte da Psicologia da Educação pode proporcionar modificações e contribuições ao fazer docente, contribuindo para a formação profissional dos professores e até para a descristalização de práticas enraizadas por professores já formados.

Uma análise profunda da abordagem vygotskyana nos aspectos epistemológicos, metodológicos e desenvolvimentais pode ampliar a dimensão pedagógica dos profissionais da educação, assim como modificar a concepção que o professor tem de seus alunos. Eles devem ser considerados seres únicos, indissociáveis, singulares, que trazem consigo uma bagagem muito abrangente do contexto histórico-cultural do momento em que vivem, e também de suas particularidades. Neste contexto, o papel do professor é fundamental na transmissão dos conhecimentos acumulados e sistematizados ao longo da história por nossos antepassados. A ação de transmitir, ensinar e transformar os alunos em cidadãos críticos, conscientes da importância dos conhecimentos que vem sendo construídos pela humanidade, é o que de melhor

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

pode-se fazer para transformar a sociedade em um mundo cada vez mais justo, igualitário e humano.

## Referências

AGUIAR, Maira Pego de. Adolescente e Autoconceito: Um Estudo sobre a Constituição Social e Histórica da Subjetividade. In: **28ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 22 set. 2008.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALMEIDA, Sandro Vieira, ANTUNES, Mitsuko Makino. A Teoria Vygotskyana sobre Memória: Possíveis Implicações para a Educação. In: **28ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 22 set. 2008.

BARROCO, Sonia Maria Shima, TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: O Homem Cultural e seus Processos Criativos. In: **29ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1742--Int.pdf>> Acesso em: 22 set. 2008.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A Tensão Eu/Outro: No Sujeito, na Memória. In: **27ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t205.pdf>> acesso em: 22 set. 2008.

COSTALONGA, Elida M<sup>a</sup> Fiorot. A Escrita na Formação Universitária de Professores: Um Estudo a partir dos Enunciados Didáticos. In: **30ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3616--Int.pdf>> Acesso em: 22 set. 2008.

DAVIS, Claudia. Piaget ou Vygotsky: Uma Falsa Questão. In: **Coleção Memória da Pedagogia: Vygotsky – Uma Educação Dialética**. São Paulo: Duetto. 2º vol, 2005.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Relações entre Leitura, Pensamento, Fala e Escrita: um Estudo de Alunos de 5ª série com Problemas de Aprendizagem: Uma Abordagem Histórico-Cultural. In: **28ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> Acesso em: 22 set. 2008.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas, SP: Alínea, 1999.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, ALMEIDA, Sandro H. V. de. Produção de Vygotsky e Wallon: Comparação das Dimensões Epistemológica, Metodológica e Desenvolvimental. In: **29ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1916--Int.pdf> Acesso em: 22 set. 2008.

MAIMONE, Eulália Henriques, SCRIPTORI, Carmen Campoy. Estratégias de Participação de Pais no Processo de Formação Continuada de Professores em Creche. In: **28ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> Acesso em: 22 set. 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

QUEIROZ, Daisy Seabra de. Interloções entre Psicologia e Educação. In: **26ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm> Acesso em: 22 set. 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: 2ªed, Vozes, 1995.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Psicologia Educacional e Arte Literária: Interloções para a Compreensão dos Laços Familiares e Escolares. In: **29ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-2437--Int.pdf> Acesso em: 22 set. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich, et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade. n. 71, ano XXI. Campinas, SP: CEDES. 2000. p. 21 – 44.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## No amplo território do Pelourinho... as marcas de tradição e ruptura em *Tenda dos Milagres*

Fernando Reis de Sena<sup>7</sup>

Jares Gomes Lima<sup>8</sup>

*Briguei pela boa causa, a do homem e a da grandeza, a do pão e a da liberdade, bati-me contra os preconceitos, ousei as práticas condenadas, percorri os caminhos proibidos, fui o oposto, o vice-versa, o não, me consumi, chorei e ri, sofri, amei, me diverti.*

Jorge  
Amado

**Resumo:** Este estudo faz uma análise do romance *Tenda dos Milagres* (1969), de Jorge Amado e visa discutir as marcas de tradição e ruptura a partir da representação das personagens Pedro Archanjo, Nilo Argolo e o padre. A obra em análise narra a história de Pedro Archanjo, pardo, paisano e pobre, que dedicou sua vida nos estudos acerca da mestiçagem e, principalmente, em defesa da cultura popular baiana e do crescimento da figura negra sobre a aristocracia da época. Amado, traz para a ficção vestígios da sociedade dos anos sessenta embevecida pelo clima do regime militar. Encontra-se na literatura amadiana, a transgressão ao convencionalismo através de personagens que se mostram em oposição às amarras sociais, tais como a luta por justiça e igualdade em Pedro Archanjo e o sincretismo afro-católico no padre, além disso, as marcas tradicionalistas e preconceituosas nas ideias de Nilo Argolo e no espaço que ocupa.

<sup>7</sup> Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: fernando.reys@hotmail.com

<sup>8</sup> Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: jares\_16@hotmail.com

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**Palavras-chave:** Mestiçagem; Sincretismo; Sociedade; Ruptura; Tradição.

## 1. Introdução

No amplo território do Pelourinho, cenário do romance *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado, encontra-se desenhado os contrastes das desigualdades sociais do Brasil num contínuo processo de transformação. Os que habitam este ambiente são pessoas comuns, desprovidas de oportunidades, mas que são mostradas como guerreiras mesmo com as dificuldades de viver em meio a uma sociedade hierarquicamente dividida. Entre esta divisão, têm-se as marcas da opressão da classe dominante sobre os marginalizados, na qual se destaca a personagem Nilo Argolo e, a luta por justiça e igualdade representada na figura do protagonista Pedro Archanjo, que dedicou sua vida em pesquisar os hábitos do povo baiano e defendeu com persistência a miscigenação das raças e a tolerância religiosa.

É com base neste contraste que se realiza este estudo visando analisar as marcas de tradição e ruptura no texto amadiano. Para isso, fez-se necessário selecionar alguns personagens que representam com maior expressão nos seus diálogos, espaços que vivem e no conjunto da obra as temáticas discutidas. Entre as personagens, traz-se Pedro Archanjo, Nilo Argolo e o padre Timóteo.

Primeiramente discutiremos a sociedade representada na obra, a sua relação com as personagens e como ela interfere na vida das mesmas. Em seguida, discutiremos as marcas de tradição e ruptura a partir das teorias e personagens selecionadas.

## 2. A sociedade

*Isto sois, minha Bahia,  
Isto passa em vosso  
burgo.*

Gregório de Matos

Jorge Amado começa o romance nos apresentando o espaço no qual o texto literário está ambientado. No amplo território do Pelourinho, parte deste cenário, encontra-se desenhado os

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

contrastes da desigualdade na sociedade brasileira em um contínuo processo de formação. São homens, mulheres, novos e velhos que vivem na informalidade. O cotidiano deste grupo é narrado com exaltação e somente no fim da apresentação é que Jorge Amado opõe este grupo com o da Faculdade de Medicina da Bahia. “que igualmente se ensina a curar doenças, a cuidar de enfermos. Além de outras matérias: da retórica ao soneto e suspeitas teorias” (p.5). Neste espaço encontra-se a Tenda dos Milagres que é caracterizada como universidade popular, onde acontecem os milagres de Lídio Corró são talhados na madeira.

Percebe-se, logo de início do texto, que a obra amadiana se constituirá de ironias ao saber considerado formal e prioriza o saber popular. Esta divisão hierárquica social não se dá por acaso, para explicá-la busca-se o conceito de sociedade em Robert Redfield (1982). Para ele sociedade é um conjunto de pessoas “reunidas com objetivos comuns e mútuos entendimentos. [...] sociedade é, além disso, gente compartilhando convicções comuns sobre o que é bem viver” (p.443-444).

Neste sentido, percebe-se que *Tenda dos Milagres* apresenta uma sociedade dividida em dois polos. De um lado, está o ambiente informal comandado pelo protagonista Pedro Archanjo, autodidata, Bebel da Faculdade de Medicina que dedicou sua vida em defesa da cultura do povo da Bahia. No outro lado, está Nilo Argolo detentor do saber erudito que repudia qualquer manifestação que se oponha a sua tradição cultural.

Esta sociedade ficcional está associada ao contexto social em que Jorge Amado esteve inserido. A relação que se estabelece entre a literatura e sociedade é que esta última, para Ilana Goldstein (2009) sempre ajudou e continuará ajudando o indivíduo a pensar a sociedade em que vive e a partir da reflexão proporcionadas com as leituras tentará modificá-la. Ainda segundo a autora “a literatura dialoga com a não ficção” (p.64), ou seja, a arte literária se apropria de elementos da sociedade real para compor a sua:

Sem ser um reflexo imediato da realidade, a literatura sempre guardou uma relação — por certo ambivalente — com ela. Se a literatura pode ser um resultado de seu contexto, também cria representações. Produto e produção, as obras literárias sempre ajudaram a pensar o país, sem serem prisioneiras de um contexto específico. E, no caso do tema da raça e da mestiçagem, essa perspectiva é ainda mais evidente (GOLDSTIEN, *Idem*, p.62).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Em *Tenda dos Milagres*, Amado reafirma o que foi dito não só pela reconstrução da sociedade da época, mas pela transposição de personagens reais para a ficção. Dessas podemos citar o próprio Pedro Archanjo, que ao mesmo tempo confundem-se as ideais de Manuel Querino, assim como a própria história de luta do escritor Jorge Amado em defesa da igualdade/tolerância religiosa e da mestiçagem encontra-se entrelaçada entre o real e o ficcional.

Quando se fala em sociedade se pensa logo na sua relação com o indivíduo. O texto amadiano apresenta uma sociedade móvel que conhecemos a partir das andanças das personagens. Nela o indivíduo aparece, se apresenta e representa e todas as suas ações são voltas para ela, portanto, a sociedade em *Tenda dos Milagres* não é um simples cenário, mas sim, um personagem/problema e que as personagens (vivas) agem pensando no coletivo visando modifica-la. Segundo João Batista Cardoso (2006):

A tensão entre o coletivo e o individual em Jorge Amado dá o tom da apreensão ideológica privilegiada em sua obra. A historicidade da sociedade se dá porque é nela que se realizam as contradições que impedem a realização do homem. A superação das contradições implicam mudanças conjunturais na estrutura social. Não se trata, portanto, de modificar o indivíduo, mas o contexto em que ele se insere. Por isso, o rosto que se mostra em seus textos é o rosto da sociedade e não o da pessoa (p.163).

No texto em análise, percebe-se que o protagonista, Pedro Archanjo age a partir dos problemas sociais, a intolerância religiosa e a mestiçagem com o objetivo de amenizar os impasses resultantes do discurso socialmente construído acerca da marginalização de grupos que infligiam as tradições/convenções sociais da elite da época.

### 3. Um amplo território de tradição e ruptura em *Tenda dos Milagres*

*Aqui ressoam os atabaques, os berimbaus, os ganzás, os agogôs, os pandeiros, os adufes, os caxixis, as cabaças: os instrumentos pobres, tão ricos de ritmo e melodia. [...] em todas as partes onde homens e mulheres trabalham os metais e as madeiras, utilizam ervas e raízes, misturam*

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

*ritmos, passos e sangue; na mistura criaram uma cor e um som, imagem nova, original.*

Jorge  
Amado

O que carregamos cultural e cognitivamente poderia ser construído de modo diferente se não tivéssemos sido moldados conforme uma tradição, ou de acordo com os modelos que no momento estavam sendo pregados?

Quando se formaram as primeiras comunidades e estas deixaram de ser nômades foram construídas também as primeiras sociedades, sendo as mesmas estabelecidas conforme o desejo dos que queriam dominar. Foram elaboradas tradições, e para a manutenção destas tradições não se permitia nenhum tipo de objeção, pois para manter-se da maneira como foi concebida não é permitido abrir concessões em suas estruturas e fazendo com que fossem reelaboradas.

Na contemporaneidade não foi diferente, foram formados ciclos culturais que se tornaram vigentes em cada sociedade. Os ciclos que colocamos neste trabalho são apenas períodos de determinados padrões ou ideias que foram ditas nos seus respectivos momentos. Toda tradição pede uma ruptura, esses já andam juntos e, hoje, não se separam. Consideramos que os ciclos de tradição foram, estão ou serão rompidos. Para melhor estabelecer uma relação entre tradição e ruptura na obra *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado precisamos antes considerar a tradição ou/como cultura.

*A priori* quando se pensa em cultura, pensa-se em um processo que vem sendo definido há muito tempo, que é transmitida e recebida. A tradição, que vem sendo transmitidos até chegar a nossos dias, em se tratando de costumes, religião, arte, festas e também outros conhecimentos, de tradição oral ou não, são elementos tradicionais que fazem parte da cultura de um determinado povo que são transmitidos oralmente ou por escritos. Sendo assim, abordamos a palavra tradição segundo o conceito de Bornheim (1987) que vem do latim “*traditio*” e designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração para outra geração (p. 18).

A partir desse conceito podemos perceber que tudo o que um povo produz como conhecimento, sejam eles trazidos escritos ou através da fala são adquiridos no percurso da vida e herdados através dos antepassados. É também através do que se é dito ou escrito que se possui

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

algo, passa de uma geração para outra e vai se constituindo como uma tradição que é repassada a todos.

Pensar em ruptura dessa tradição, se pensa também em negar os antepassados, porém, uma tradição não pode se manter vigente, pois sua ideia já está intimamente ligada à de transgressão e mesmo esses conhecimentos sendo transmitidos pelos antepassados sofrem ou sofreram em algum momento com ideias que surgem ou surgiram no decorrer do tempo. Essas novas ideias são veiculadas devido à insatisfação ou não aceitação dos conceitos trazidos como corretos e absolutos pela classe que domina ou pretende continuar dominando em qualquer sociedade. A necessidade de ruptura se torna imperiosa em detrimento do que se tornou sem vida em face da dinamicidade da “ruptura” (BORNHEIM, 1987, p. 15).

Estamos inseridos dentro de uma tradição e fica difícil desvincular-se dela. Assim, através do elemento dito ou escrito, é entregue, e isso constitui a tradição - e nos constitui (*Idem, ibidem*, p. 18). É fato, como dito anteriormente que a tradição está de mãos dadas com a ruptura, trazemos como exemplo a língua e linguagem sendo uma realidade viva. Ferdinand Saussure citado por Castelar de Carvalho (2003) diz que língua é um produto social e, por possuir um *status* de ser social está em constante mudança e, sobretudo na grande massa da sociedade que ela consegue existir de modo completo. Todas as tentativas de se prescrever a língua não conseguem acompanhar o fenômeno que ela é, está em constante mudança devido à grande quantidade de falantes. Sofre mutações, independente da vontade de quem queira mantê-la estática.

Assim, em se tratando desse fenômeno, que tratamos como dinâmico e descontínuo, que é a língua, abordemos então, a tradição em *Tenda dos Milagres*. Esta obra é um amplo território para a observação destas temáticas. Trataremos a tradição e ruptura junto com as características apresentadas pela personagem Pedro Archanjo, representando o saber e cultura popular.

Na narrativa é possível perceber como a tradição encontra-se presente, seja ela erudita ou popular. É perceptível como há um favorecimento da cultura culta em detrimento da cultura ‘marginal’. Para a cultura erudita somente é necessário que seja difundido o seu saber, exorcizando a cultura do outro. Sendo assim, colocamos a fala de um personagem que diz algo a

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

respeito de Archanjo e representa na obra o saber erudito, Nilo Argolo: “– Não, nobre colega, eu não diria completamente despido de interesse – considerou o professor Nilo Argolo: - Esperar obra de maior substância da pena de um bedel, de um pardavasco, seria insensatez” (AMADO, 1982, p. 154).

O discurso do personagem deixa transparecer como a cultura dominante exercia seu poderio. Nilo “não era apenas um teórico, era um profeta e um líder” (Idem, p. 154). As representações que Argolo assumi são de quem faz parte de um grupo de detentores do poder. Eram representantes de um poder dominante que não reconhece como saber o saber popular.

A ruptura acontece quando há um plano que se quer perene e eterno. Pedro Archanjo quando no candomblé era chamado de “olhos de xangô” sendo um dos grandes precursores do candomblé em Salvador, era a ruptura no que toca a transmissão da cultura do candomblé, em uma sociedade que negava esta religião, para que fosse reconhecida. E luta para que a tradição dessa cultura não se apagasse devido às perseguições que estava sofrendo. “O personagem que persegue os terreiros é o truculento delegado Pedrito Gordo — uma referência a Pedro Gordilho, policial verídico que entrou para a história como perseguidor inclemente dos terreiros de candomblé” (PRANDI, 2009).

Archanjo também estava ligado à sociedade elitizada “apesar de não haver colado grau de doutor, ele encontrava-se profundamente ligado à classe médica através do cordão umbilical da Faculdade de Medicina da Bahia ‘à qual servira com notável eficiência e comovente devotamento’” (AMADO, p. 87). Há a presença de uma dualidade: cultura popular, não valorizada, e cultura erudita com foco de representação na Faculdade de Medicina.

Devido à pesquisa que realizava dos saberes do candomblé e logo no início uma pesquisa quase que itinerante, sem embasamento teórico algum, e por isso criticado por Nilo Argolo, Archanjo fazia uma reunião escrita. Existe uma gama significativa dos saberes populares que eram transmitidos oralmente e Pedro Archanjo vivencia diretamente essa cultura. Contudo, também transgrediu até quando imerso nesta cultura, já que participava do candomblé, e não acredita em orixás expondo ao Professor Fraga Neto:

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

- Tudo aquilo que foi meu lastro, terra onde tinha fincado os pés, tudo se transformou num jogo fácil de adivinhas. O que era milagrosa descida dos santos reduziu-se a um estado de transe que qualquer calouro da Faculdade analisa e expõe. Para mim, professor, só existe a matéria (AMADO, p. 201).

No momento que revela ao professor seu materialismo revela sua ruptura com o próprio candomblé, porém pensava que era mais importante a manutenção do saber do povo ao seu desaparecimento. Alegava que se deixasse de mão esse saber popular ele se perderia e que seu materialismo não o limitava a participar das danças e das cantigas de roda:

[...] Se eu houvesse proclamado meu materialismo, largado de mão o candomblé, dito que tudo aquilo não passava de um brinquedo de crianças, resultado do medo primitivo, da ignorância e da miséria, a quem eu ajudaria? Eu ajudaria, professor, ao delegado Pedrito e sua malta de facínoras, ajudaria a acabar com uma festa do povo. Prefiro continuar a ir ao candomblé, ademais gosto de ir, adoro puxar cantiga e dançar em frente aos atabaques (Ibidem, Idem, p. 201).

A tradição está presente em cada cultura conforme as suas vivências, que pode ser registrada e repassada. Para que uma cultura tenha a oportunidade de se perpetuar é necessário que seu conteúdo seja transmitido e incutido. A ruptura é estabelecida quando quebra os paradigmas, quando rompe o todo de um elo que estava harmônico. A relação entre tradição e ruptura está na oposição de contrários, “existe uma atração recíproca entre conceitos como continuidade e descontinuidade, estaticidade e dinamicidade”. Atração e repulsa mútua, “cada termo só se afirma na medida de seu ser-oposto” (BORNHEIM, idem, p. 15).

Pedro Archanjo é marcado pela tradição e ruptura, ao mesmo tempo em que prezava pela tradição de uma cultura marginalizada era a ruptura da cultura erudita quando representava um saber popular. Dessa forma, confirmamos a ideia de que tradição e ruptura andam juntas evidenciando seu caráter dialógico e controverso.

O discurso de Pedro Archanjo revela o interesse em transgredir uma cultura e perpetuar outra, fortalece a hipótese de desmistificar ou desmarginalizar a cultura popular e abrir um

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

parêntese em relação à esta cultura na tradição erudita que imperava sobre a sociedade “ficcional” de Jorge Amado, veja na figura 01:



Abordando a perspectiva de ruptura trazemos a personagem o padre, Frei Timóteo, que nos serve de modelo para confirmar esta ideia em *Tenda dos Milagres*.

--- eu conheço o senhor... --- falou com seu acento crespo.

--- Passo o dia quase todo aqui na praça, na Escola.

--- Não foi aqui --- o frade riu um riso cheio e folgazão --- Sabe onde foi? Foi no candomblé. Só que estava de civil, escondido num canto e o senhor numa cadeira especial, junto da mãe-de-santo (AMADO, p. 72).

Com este diálogo, entre Archanjo e o padre, percebemos como a personagem representante do catolicismo realiza uma ruptura. Apresentaremos numa perspectiva sincrética essa transgressão realizada pelo frade. Considerando o que Reginaldo Prandi nos diz:

O sincretismo foi um mecanismo cultural decisivo para a reconstituição das religiões africanas no Brasil. A própria palavra ‘santo’ serviu de tradução para ‘orixá’, inclusive nos termos ‘mãe de santo’, ‘filho de santo’, ‘povo de santo’ e outras palavras compostas em que originalmente a palavra africana era orixá. E esse santo é o santo católico (p.50).

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Este sincretismo além de ter servido como uma luva num momento de perseguição também serviu para a caracterização da religião afro-brasileira através da relação santo/orixá. Porém, segundo Prandi os seguidores dos orixás no Brasil do século XIX também eram católicos e vários dos rituais realizados no terreiro eram complementados na igreja. Sendo assim, o candomblé e a igreja católica andam juntos.

Ainda segundo Prandi, antes da primeira constituição brasileira em 1881 o catolicismo era a religião oficial brasileira e tudo o que estava relacionado aos atos civis eram realizados pelas paróquias. Dessa forma, quem era brasileiro também deveria ser católico, logo o candomblé nasceu a partir de um contexto marcado pela predominância católica, porém, como uma segunda religião dos negros católicos, fossem escravos ou livres, nascidos no Brasil ou na África.

O romance amadiano coloca em pauta a perseguição aos cultos de gênese africana, o endemoniamento dessas práticas, e mostra também, a resistência do povo de santo baiano devido encaço aos cultos africanos nas décadas de 20 e 30.

Considerando que o candomblé era uma religião de cultura marginalizada o termo sincretismo também foi utilizado para tornar ainda mais pejorativa as características das religiões de gênese africana, trazendo este termo como algo que não possui autenticidade, sem características puras (SOUSA, 2003).

“Nos dicionários, a palavra sincretismo alcança diversos sentidos como mistura, confusão, combinação, amálgama, conciliação, superposição, fusão, síntese, etc.” (SOUSA, 2003, p. 29) o que traz a superficialidade do que se tem sobre sincretismo reforçando a ideia de algo inautêntico. Dessa forma, assim como na sociedade, a obra de Jorge Amado realiza um recorte que mostra como funcionava a sociedade da época com a perseguição e marginalização da cultura afro-brasileira, tanto no que diz respeito aos personagens que representavam o poder quanto naqueles que traziam o saber e conhecer populares.

E, retomando a postura sincrética do padre abordamos que na sociedade real, em alguns terreiros, quando suas tradições foram reorganizadas devido às relações construídas no contexto da época, alguns decidiram manter a postura sincrética e outros decidiram a partir de 1983, com

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

um Manifesto, extirpar mesmo que parcialmente, tudo que estava relacionado ao sincretismo afro-católico sem implicar no abandono da fé católica como deixa em evidencia a figura 02:



Isso nos remete a uma ruptura naquilo que vinha proposto para o candomblé voltando às suas tradições como religião e reagindo contra o animismo, utilizado para compreendê-la (SOUSA, 2003, p. 52). Jorge Amado se servia do panorama da sociedade baiana e recriava em seu texto a cultura do povo da Bahia e logo no início da história revela sua postura sincrética trazendo no enterro de Pedro Archanjo, após o velamento do corpo, todo o povo de santo reunido na Igreja do Rosário dos Pretos, e o enterro segundo o ritual nagô, revelando as características da sociedade baiana da época.

#### 4. Considerações finais

A partir deste estudo, percebemos que o texto amadiano corrobora com a identificação da identidade do povo brasileiro a partir das construções das suas personagens. As marcas de tradição e rupturas identificadas são vestígios da luta pela consolidação da cultura, hábitos e costumes herdados de diferentes povos. As perspectivas de tradição e ruptura andam sempre

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

juntas, são conceitos intimamente ligados. Respectivamente, um prima pela continuidade, se quer perene, e outro pela descontinuidade e dinamicidade. Pedro Archanjo representa a ruptura, na perspectiva de salvaguardar o saber popular enquanto um conhecimento que deve ser mantido e não deve ser simplesmente, marginalizado e inferiorizado. Archanjo é o momento de ruptura quando desejava que o saber do povo fosse reconhecido enfatizando a descontinuidade de opressão sofrida pelo povo do candomblé. Nilo Argolo como representante da cultura erudita realizava o papel que a sociedade elitizada pensava considerando tudo o que viesse deste povo, como algo inautêntico e sem valor. A partir da ruptura o sincretismo presente no padre revela com maior enfoque a situação do candomblé na Bahia, partilhada por Jorge Amado que optou por denunciar e mostrar, mesmo numa sociedade ficcional, a cultura que tem sido, por muitos, marginalizada.

Além disso, percebemos que o texto amadiano apresenta uma sociedade que anda em parceria com as personagens vivas tornando-se, aliás, uma delas. A sua representação não se dá apenas como pano de fundo na qual o indivíduo age, mas sim um agente ativo para esta ação. Contudo, *Tenda dos Milagres* é sem dúvidas um texto revelador de estereótipos, de segredos e magias, de ritmos e cantos, de raça e de cor, de lutas e ganhos. É o povo na rua cantando, gritando.

### Referências

AMADO, Jorge. **Tenda dos Milagres**. 43 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 174 p.

CARDOSO, João Batista. **Literatura do cacau: ficção, ideologia e realidade em Adonias Filho, Euclides Neto, James Amado e Jorge Amado**. Ilhéus: Editus, 2006. p. 151-195.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. **A construção da identidade nacional nos romances de Jorge Amado**. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/professores2/06.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2012.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

JÚNIOR, Arnaldo Franco. **Sociedade em formação: Terras do sem-fim e Tenda dos Milagres**. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/professores/04.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2012.

PESSANHA, José Américo. Cultura como ruptura. In: BORNHEIM, Gerd A. Cultura brasileira: tradição e contradição. Rio de Janeiro: José Zahar, Furnarte, 1987. 152 p.

PRANDI, Reginaldo. **Religião e sincretismo em Jorge Amado**. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/professores2/05.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2012.

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de. **Orixás, santos e festas: encontros e desencontros do sincretismo afro-católico na cidade de Salvador**. Salvador: EDUNEB, 2003. 210p.

## O aprendiz de PLE e as redes sociais: processos discursivos na interlocução entre o “eu” e o “outro”<sup>9</sup>

Gabriel Nascimento dos Santos<sup>10</sup>

Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Trabalho resultante dos Projetos de Iniciação Científica: “Multiculturalismo na rede: os blogs e redes sociais como mecanismos de comunicação intercultural e a interface Português como Língua Estrangeira” e “O Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): a busca de subsídios tecnológicos e a sua importância enquanto difusores da cultura brasileira”, sendo o último em andamento e financiado pelo CNPq.

<sup>10</sup> Discente da graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Departamento de Letras e Artes (DLA) e Bolsista CNPq de Iniciação Científica. Atua ainda como Coordenador-geral do Centro Acadêmico de Letras e membro da Executiva Nacional dos Estudantes de Letras.

<sup>11</sup> Dra. em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá de Henares-Espanha, é professora adjunta do Departamento de Letras e Artes (DLA), docente e coordenadora do programa de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações e do projeto de extensão “Português como Língua Estrangeira” da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**Resumo:** *Este estudo pretende analisar os processos discursivos que acontecem entre o estudante de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) em seu processo de aprendizagem e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (as TICs). Assim, as relações discursivas existentes nas redes sociais permitem aprimorar o aprendizado/aquisição da língua através do uso de chats, postagens, entre outros dispositivos. Partindo dos conceitos da Análise do Discurso de linha francesa e da Linguística Textual (PECHÊUX, MARCUSCHI, 2005, FOUCAULT, 2005), a Internet funciona como um suporte para a reprodução e materialização de discursos e gêneros pré-existentes. Desse modo, pretende-se pensar qual a relação interdiscursiva que acontece entre um sujeito e o outro no processo de comunicação na rede social. Para tal, foram utilizadas conversas, imagens e postagens coletadas das redes sociais Livemocha e Facebook. A partir dos dados coletados é possível discutir alguns traços do funcionamento da reprodução discursiva dos comportamentos culturais na rede, e o que concerne aos agentes externos que influenciam na produção discursiva do estudante no intuito de aprender PLE, tais como a forma de ver o mundo advinda dos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1980) e de sua formação enquanto sujeito discursivo.*

**Palavras-chave:** *PLE. Análise do Discurso. Internet.*

## 1. Introdução

Em nossos dias, não há como ignorar a importância das ferramentas tecnológicas e a sua contribuição para o aprendizado de línguas. Na condição de ciência que atravessa as teorizações e pretende fundar análises calcadas na prática da linguagem e nas relações sociais a Linguística Aplicada tem permitido pensar tais possibilidades no ensino de Língua Estrangeira em nossa contemporaneidade. Desse modo, tem permitido realizar análises que situam o sujeito em seu contexto real de aprendizagem de LE utilizando as ferramentas tecnológicas.

Neste trabalho discutimos mais especificamente o ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) que, segundo Almeida Filho (1992), ainda se encontra em estado de institucionalização nas universidades brasileiras. Nesse sentido, na pesquisa sobre o Ensino de Português para estrangeiros, tem sido discutido o papel das tecnologias no aprendizado de PLE/LE/L2. Sendo assim, entendemos as redes sociais como lugar de reprodução dos discursos e da interlocução possível entre estudantes de PLE e nativos. Essa temática foi pouco estudada, uma vez que outras ferramentas tecnológicas tem atraído a atenção de pesquisadores (cf. MORITA, 1992), e como é confirmado por Santos & Alomba Ribeiro(2012a, 2012b).

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Partindo da possibilidade do aperfeiçoamento do aprendizado de PLE através das redes sociais, neste trabalho utilizamos o suporte da Análise do Discurso de linha francesa no sentido de reconhecer de que modo o “eu” e o “outro” são entendidos por nativos e estrangeiros no aprendizado de PLE em sua interlocução e como os discursos são reproduzidos através dos *posts*, comentários e afins. Nesse sentido, procuramos entender como o indivíduo se autorepresenta nos textos virtuais e quais são as estratégias de discursivização: quais os discursos o atravessam na construção do seu *ethos*, quais instituições ou Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1980) estão presentes no dialogismo do texto por ele produzido (BAKHTIN, 1997), e se há dialogismo no texto por ele produzido, bem como entender as redes sociais como estação de repetição discursiva.

## 2. Rede Social: lugar de reprodução discursiva

Ao tomarmos as redes sociais como *locus* de investigação entendemos que o discurso é uma unidade abstrata que é reproduzida através de estações de reprodução discursiva. Ao analisar o que disse Marx & Engels (2007)<sup>12</sup> é possível afirmar que a ideologia é repetida na *infraestrutura*<sup>13</sup>, sendo este o espaço próprio aos modos de produção capitalista e local de reprodução das condições pré-existentes.

Ao trazer tais conceitos para o nosso contexto de análise é necessário pensar que o discurso, tal como materialização das relações de linguagem, dentro dos sistemas de verdade (FOUCAULT, 1997, 2006), é perpetuado através de suportes de reprodução discursiva. Ou seja, o que é selecionado como “verdade” no mundo ocidental toma forma através da reprodução discursiva em suportes (texto oral e escrito) e se materializa em enunciados que retomam outros discursos, permitindo a relação de dialogismo (BAKHTIN, 1997) e interdiscurso (MAINGUENEAU, 2007).

---

<sup>12</sup> A primeira edição do livro é de 1924, muito embora o livro tenha sido escrito entre 1845 e 1846.

<sup>13</sup> Termo cunhado pelos autores supracitados.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Nesse sentido, Althusser (1980) analisa a importância dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que ele define como escola, igreja, etc. e dos Aparelhos repressivos de Estado para a ideia de que o indivíduo sempre representa alguns interesses e parte de um lugar ao produzir um enunciado. Assim, os discursos são produzidos a partir de um lugar em direção a algum lugar ou lugares, levando à ideia de posicionamento, e representando interesses. Após os estudos freudianos, já comentados por Bakhtin (1997) ao pensar o papel da linguagem como elemento psicossocial, também é possível pensar a reprodução dos discursos dentro do plano do inconsciente. Dessa maneira, o sujeito se apropria de alguns discursos inconscientemente, sendo atravessado por formações ideológicas e representando interesses.

Partindo para as redes sociais, é necessário pensar a existência delas como local de reprodução dos discursos, e perceber as diversas formações discursivas e ideológicas. Para tanto, Marcuschi (2005), dentro dos estudos da Linguística Textual, analisou diversos gêneros emergentes na Hipermídia (tais como lista de discussão, *e-mail*, bate-papo, etc.) e a importância da Internet como suporte para a ocorrência de gêneros já existentes. Neste trabalho, buscamos entender o espaço virtual como suporte de reprodução dos discursos existentes e de outros que passam a existir em função da rede.

Desse modo, faz-se importante perceber as relações discursivas produzidas por alunos de PLE e nativos nas redes sociais para entender de que modo tais discursos ajudam a compreender o sujeito do discurso como o aprendiz de PLE e de que maneira “eu” e o “outro” são (co) construídos nos discursos do meio virtual.

### **3. Rede Social: há demarcação do “outro” e do “eu” na construção discursiva?**

Ao fazer a análise, chamamos de estudante de PLE estrangeiros que vieram ao Brasil ou estão em seu país de origem e pretendem aprender Português Brasileiro (PB). Não usamos rigidamente a terminologia que a psicolinguística e áreas afins institucionalizaram na defesa da diferença entre aprendizagem/aquisição, LE/L2, o que não cabe mais em uma abordagem

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

comunicativa ou pós-comunicativa, quando o foco não é mais somente entender como se aprende uma LE/L2, mas quais são os interesses de aprender a língua-alvo e quais competências devem ser desenvolvidas, como utilizar ferramentas que vão além da sala de aula, etc. (ALMEIDA FILHO, 1992). Entendemos que a terminologia é importante, mas na taxionomia aqui desenvolvida buscamos aplicar a pesquisa desenvolvida à enunciação de discursos no meio virtual.

Nesse caso, é necessário fazer uma pergunta norteadora do que será discutido neste tópico: como são dadas as marcas de sujeito nas redes sociais estudadas? O sujeito (aluno de PLE, nativo) faz questão de demarcar que é diferente do outro (aluno de PLE, nativo)? E se essa marca de diferença entre o “eu” e “outro” não existir nos enunciados, quais devem ser os processos discursivos que regem tais ocorrências. Veja-se o exemplo abaixo:

Imagem 1- Postagem no mural da rede social Facebook Poe estudante de PLE<sup>14</sup>



Na imagem acima o enunciado produzido pelo sujeito (estudante de PLE) traz outros sujeitos, marcando a relação de interlocução, mas não a demarcação de diferença entre um “eu” (estrangeiro) e o “outro” (nativo).

<sup>14</sup> O corpus já foi utilizado em trabalhos anteriores. Transcrição do texto da imagem: “Ola meus amigos, eu fez essa video aqui ni são paulo falo portugues, favor da seu opiniao. Abracos!” (originalmente publicado na Revista Anagrama por SANTOS & ALOMBA RIBEIRO, 2012a e utilizado na publicação da Revista Fólio, SANTOS & ALOMBA RIBEIRO, 2012b).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Sendo assim, há um sujeito materializado na forma do sujeito “eu” (estrangeiro) pedindo a opinião dos amigos brasileiros (“outro”). Perceba-se que há 312 comentários que acompanham o texto, e que portanto ajudam a explicar que o texto tem destinatários claros e os traz na figura de professores da língua. Essa definição parece perigosa como discutem Santos & Alomba Ribeiro (2012a), pois segundo Almeida Filho (1999) ser professor implica planejamento, metodologia desdobrada a partir do que se pretende, explicada e clara para o aluno de LE. Na imagem anterior, como discutimos, parece que não há demarcação do “outro” e do “eu” no enunciado, mas ao perceber o que diz Maingueneau (2007) o interdito também influencia a compreensão do discurso. Entretanto, ao pedir para que o “outro” o assista e comente, tal demarcação da diferença, numa tentativa de convergência, parece efetuar-se. Utilizaremos aqui o nome de *tentativa de neutralização do local de partida* para tentar explicar o comportamento do estrangeiro que, ao tentar comportar-se consoante com o nativo, parece *neutralizar* a noção de local de partida, sua posição de “outro” para o nativo. Desse modo:

[...] Se, ao contrário, se privilegia a hermenêutica histórica, há uma tentação de dedicar uma atenção menor à textualidade; explorando uma convergência teórica com a psicanálise, delinearizam-se os enunciados, faz-se trabalhar os segmentos uns em relação aos outros, para fazer aparecer no espaço assim liberado a possibilidade de um não dito, que se abre para a interpretação. (MAINGUENEAU, 2007, p. 16).

É possível que essa tentativa<sup>15</sup> de neutralizar o sujeito como o “outro” na estrutura discursiva possa ser explicada a partir da intenção de tornar mais natural as relações. Ser o “outro” e demarcá-lo na estrutura pode afastar relações amistosas com o nativo. Um processo similar propõe Foucault (1997) ao discutir que na formação do saber no mundo ocidental houve uma seleção rígida de *objetos* que podiam ser incluídos e outros que não deviam na égide dos sistemas de verdade. Esse conceito parece oportuno para pensar que o estrangeiro não se propõe como o outro de forma clara, pois pode afastar o nativo de si. Vejamos o exemplo de outra imagem:

---

<sup>15</sup> Esclarecemos que o nosso objetivo não é provar a existência dessa ocorrência em todas as relações virtuais das redes sociais, mas discuti-la.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Imagem 2- Postagem no mural da rede social Facebook Poe estudante de PLE<sup>16</sup>



Na imagem acima a ideia de demarcação do sujeito pode ser percebida no trecho que finaliza a mensagem: “Abraços egípcios!”. Esse final identifica o estudante de PLE como sujeito

<sup>16</sup> Transcrição do texto da imagem: “gnte! Deixem seu skype aqui pra quem gosta de conversar, e ai quem precisar falar com vc, ele vir aqui e add, o meu ‘e \*\*\*\*\* Abraços, egípcios !”

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

“outro” dentro das suas relações de amizade com brasileiros, ao mesmo tempo que reafirma o papel de ser o “outro” em sua distinção do outro para a sua aproximação com o brasileiro.

#### 4. Considerações finais

A partir dos dados analisados é possível reafirmar o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como suporte para a mediação no aprendizado de Português como Língua Estrangeira. Entretanto, este trabalho buscou entender em que medida “eu” o “outro” são demarcados e representados nas redes sociais.

Sendo este trabalho de pequena extensão, tal temática merece um tratamento mais sistemático em um gênero textual maior (monografia, dissertação, tese, etc.), sendo este artigo uma tentativa de discutir tal questão a partir dos postulados da Análise do Discurso de Linha francesa.

#### Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. O ensino de Português para Estrangeiros nas Universidades Brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor. (Orgs.) **Identidade e caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed Lisboa: Presença, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 14.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos.** Trad. Sírío Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2007.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORITA, Marisa Kimie. Diálogo à distância: uma extensão da sala de aula de Língua Estrangeira. *In:* ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor. (Orgs.) **Identidade e caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros.** Campinas, SP: Pontes, 1992.

SANTOS, G. N. dos, ALOMBA RIBEIRO, M. D. **COMO APRIMORAR O APRENDIZADO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INTERNET?** Análise da contribuição das ferramentas tecnológicas. Revista Anagrama (USP). , v.05, p.7365, 2012.

\_\_\_\_\_. **O discurso digital e a construção de sentidos:** estratégias da rede nas relações linguísticas em conjuntura com o comportamento social vigente. Revista Fólio. , v.3, p.291 - 301, 2012.

**RACHEL DE QUEIROZ E AUTORIA  
FEMININA LEITURA LITERÁRIA E LEITURA  
CULTURAL**

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Jeanne Cristina Barbosa Paganucci<sup>1</sup>

Orientadora: Zilda Oliveira Freitas\*

**RESUMO:** *Trata-se de uma leitura literária e cultural acerca da obra Memorial de Maria Moura de Rachel de Queiroz. A questão de autoria feminina a partir do advento do modernismo é um dos pontos principais do texto. O trabalho é relevante porque apresenta o romance na perspectiva modernista, regionalista e revela a situação da escritura no modernismo. A investigação objetiva analisar a obra de Rachel de Queiroz e relacionar o contexto sócio-histórico-cultural do modernismo à pós-modernidade. A metodologia parte da conceituação do que é modernismo; outra, da análise a respeito do romance; discute os estudos culturais e por fim tece considerações acerca da autoria feminina. O texto discute as ideias de Abaurre e Ponatara (2005), Bosi (1994), Freitas (2002), Guerellus (2008), Moisés (1996). A pesquisa é significativa porque discute a autoria feminina no contexto do modernismo e fortalece os estudos acerca da literatura e sua discussão cultural.*

**Palavras-chave:** Regionalismo. Rachel de Queiroz e Autoria feminina. Literatura brasileira.

*“Não há qualquer marca na parede para  
medir a altura exata das mulheres”*

*Virginia  
Woolf*

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB campus Jequié). Atuou como pesquisadora bolsista do Projeto de Extensão Papo Lírico (agosto de 2011 à março de 2012); atualmente realiza pesquisa em Literatura Portuguesa vinculada ao Projeto Palavras de Mulher; É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UESB, Subprojeto: licenciaturas da UESB e a interdisciplinaridade em educação do campo - as possibilidades de organização do trabalho pedagógico em educação do campo na escola de Itajurú (Jequié-Ba).

\*Professora Mestra da área de Literatura Portuguesa, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Jequié. Endereço eletrônico: professorazildafreitas@yahoo.com.br

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

### INTRODUÇÃO

A proposta do artigo é discutir a autoria feminina no Brasil a partir do modernismo, em destaque Rachel de Queiroz em *Memorial de Maria Moura* e sua repercussão no registro da mulher valente, independente e livre para decidir os rumos de sua própria vida, a considerar neste aspecto a personagem Maria Moura que se encontra num recorte temporal do século XIX, diferente das personagens do século XX e XXI. Por outro lado, o texto propõe um olhar acerca da crítica literária, da postura crítica frente ao cânone literário, do advento dos estudos culturais e principalmente, da inserção de variedades no que tange à produção artístico literária em que abrange não só o clássico, mas a produção moderna e pós-moderna, trabalhando a visão de diversos teóricos a respeito dessa problemática literária vivenciada na contemporaneidade.

#### 1. O Modernismo no contexto histórico e cultural

De acordo Abaurre (2005) o Modernismo brasileiro propôs novos caminhos estéticos sob forma de manifestos para a literatura, cujas ideias conciliavam a cultura nativa e a cultura intelectual. Resgatar manifestações culturais, utilizar o recurso da língua sem preconceito e a proposta de ver com olhos livres é uma marca do modernismo no Brasil. Mário de Andrade comanda campanha pelo uso da língua brasileira nos textos literários, vale lembrar que essa é uma discussão que ainda faz parte das inquietações linguísticas até hoje. A autora observa que Oswald de Andrade reúne características que marcaram o período, escreveu crítica, poesia, romance, teatro, deixou registrado sua capacidade de criar polêmicas, de quebrar barreiras, transgredir o que era imposto. Na prosa, Oswald trouxe uma grande contribuição para a literatura brasileira, com uma estrutura inovadora, *Memórias sentimentais de João Miramar e Serafim Ponte Grande*. O modernismo foi marcado por inúmeras vozes de vários escritores, pintores (as) e representantes da euforia com o novo, com o rompimento do que antes já não servia, modificando o Brasil e tratando-o por Brasil brasileiro. Neste contexto modernista, os caminhos inovadores seduzem diversos autores e o interesse pelo comum reflete na produção artística brasileira. A consciência do artista trata o comum, os objetos, como algo que pode ser literário,

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

seja reflexão sobre o subúrbio, ensinamentos, enfim.

Somos hoje contemporâneos de uma realidade econômica, social, política e cultural que se estruturou depois de 1930. A afirmação não quer absolutamente subestimar o papel relevante da Semana e do período fecundo que se lhe seguiu:

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

há um estilo de pensar e de escrever anterior e um outro posterior a Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. Bosi, 1994:383

Desta forma, na década de 30 o Brasil testemunhou a explosão do romance cujas temáticas repercutiam acerca da denúncia social como instrumento para apontar e questionar a realidade, principalmente a região nordeste, a qual condena muitos brasileiros à fome, miséria e seca. Assim, surge o Regionalismo, cuja ficção dominou a segunda geração modernista brasileira. “Reconhecer o novo sistema cultural posterior a 30 não resulta em cortar as linhas que articulam a sua literatura com o Modernismo. Significa apenas ver novas configurações históricas a exigirem novas experiências artísticas.”<sup>2</sup> Neste contexto, o ano de 1930 acelerou as tendências contemporâneas, e, por isso, as transformações culturais, políticas e sociais que são heranças dos fatos ocorridos na década de 30. Mas, convém ressaltar que o Modernismo não foi esquecido nesta época, apenas partiu para outras tendências, entre elas, o regionalismo.

Entre 1930 e 1945/50, grosso modo, o panorama literário apresentava, em primeiro plano, a *ficção regionalista*, o *ensaísmo social* e o *aprofundamento da lírica moderna* no seu ritmo oscilante entre o fechamento e a abertura do eu à sociedade e à natureza (Drummond, Murilo, Jorge de Lima, Vinícius, Shmidt, Henriqueta Lisboa, Cecília Meireles, Emílio Moura...)<sup>3</sup>

Abaurre (2005) entende que Graciliano Ramos aparece no Regionalismo como o principal intérprete que trata da região da seca, o nordeste brasileiro. Assim, a era do romance brasileiro explode entre os anos 1930 e 1945 e se anuncia em 1928 com a publicação de *A bagaceira* do paraibano José Américo de Almeida. A ficção nacional neste período aponta a realidade do indivíduo no espaço em que vive, o qual se torna preso. Dessa forma, analisa-se o comportamento dos indivíduos no romance, traçando o perfil social e psicológico dos habitantes de determinadas regiões brasileiras. Bosi afirma que “Os decênios de 30 e de 40 serão lembrados como “a era do romance brasileiro”<sup>4</sup>. O projeto literário do romance de 1930 tinha por objetivo revelar a realidade socioeconômica brasileira, o subdesenvolvimento, cujas raízes influenciavam a vida dos seres humanos. Abaurre (2005) ressalta que o espaço geográfico e o contexto socioeconômico é parte do enredo das obras do regionalismo em que seus autores narravam o que conheciam, ou seja, baseado em fatos reais. Neste contexto, o escritor Érico Veríssimo foi

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

exceção, pois estava voltado para o homem e a sociedade na contextualização a partir da

---

<sup>2</sup> id. 1994:385

<sup>3</sup> ibid, 1994:386

<sup>4</sup> Id. ibid. 1994: 388

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

amplitude dos pampas gaúchos. O percurso da ficção brasileira da década de 30 se deslocou do Rio de Janeiro e São Paulo em direção a Maceió, capital de Alagoas, onde residiam José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos. A linguagem dos romances regionalistas buscava trazer para as narrativas a “cor local” em que as características mais importantes eram as informações sobre espaços, costumes, comportamentos, permitindo ao leitor reconhecer os aspectos típicos, em que caracterizavam uma determinada região. Rachel de Queiroz lançou um olhar feminino sobre o sertão, surgiu no Regionalismo como a única mulher a figurar entre escritores da geração de 1930, publicou o romance *O quinze* nesta época, o qual foi escrito quando tinha apenas 18 anos e tornou-se uma escritora que ajudou a firmar a tradição do romance regionalista do ciclo nordestino da literatura brasileira. Rachel foi militante comunista, e, permaneceu presa por três meses em 1937, perseguida pela ditadura. A autora teve seus livros incinerados na Bahia por serem avaliados como revolucionários.

## 2. Rachel de Queiroz, linguagens e autoria

A linguagem e a estrutura é uma característica peculiar da obra de Rachel de Queiroz, em que reproduz a voz da personagem como sua fala espontânea, natural, tornando-a mais próxima possível da realidade.<sup>5</sup> Em *Memorial de Maria Moura* o nordeste é um elo em que Rachel expressa sua indignação a respeito da violência contra a mulher, das disputas familiares e políticas por terra e poder, a voz sufocada do nordestino que se distancia do restante do país no aspecto socioeconômico. O diálogo com a terra natal é uma realidade em Rachel e sua maneira de representar a mulher é diferenciada de outros escritores regionalistas, visto que observa a ligação existente entre a mulher e a terra, ou seja, o poder e dinheiro na vida da mulher, a presença do feminino no mundo dos homens.

O memorial escrito na pós-modernidade significa (re) memorar o passado<sup>6</sup> para não praticar as mesmas ações, os mesmos erros no presente. Assim, esquecer é omitir, sendo que o *Memorial de Maria Moura* faz emergir um passado delituoso, uma exagerada violência em nome de herança de terras, dá a entender que lembrar e esquecer faz parte da vida, processo natural. O estudo da memória faz parte da obra racheliana, denotando sua capacidade de revelar e resgatar

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

em forma de memorial a vida de indivíduos nordestinos, da memória de um povo. As confissões do Beato Romano surgem no romance como tradição religiosa da prática de esquecer/apagar a

---

<sup>5</sup> Guerellus (2008)

<sup>6</sup> Abreu (2011)

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

memória para seguir em frente, além de deixar evidente a imposição religiosa e o poder constituído. Neste espaço, as vozes aparecem no decorrer da narrativa como forma de evidenciar a pluralidade presente nos recortes do memorial, ou seja, as diversas vozes dos personagens rachelianos. A morte e a memória estão presentes na narrativa, repercutindo o apagamento das vozes no contexto histórico brasileiro, destacando outras vozes, do poder, da injustiça, da política. A determinação é uma qualidade de Maria Moura, o que denota sua decisão de usar as roupas herdadas do pai, que aponta a mudança na vida da personagem de forma a aparentar maior liberdade e resolução dos problemas e situações de conflito. Rachel resgata a literatura do cangaço em Maria Moura, como exemplo de Maria Bonita, trabalha a questão da mulher no cangaço, o papel que esta exerce e a força da personagem ao destoar do perfil da mulher submissa e pacata. O resgate da brasilidade acontece no decorrer do romance e revela o regionalismo principalmente na minissérie produzida pela rede Globo *Memorial de Maria Moura*, em que a personagem aparece como uma heroína, e, comparada com uma epopéia, o romance torna-se uma representação da realidade brasileira, vivida por homens e mulheres do nordeste brasileiro. O cangaço, o messianismo e as tradições populares são representações do Brasil no Memorial, de forma a contextualizar os personagens como representantes reais das memórias de um povo, ou seja, o povo brasileiro. A temática regionalista inseriu Rachel de Queiroz no mundo das letras.

A apropriação da terra no contexto regionalista sugere a (re) tomada de sua própria existência, em que Maria Moura marca território, e, por sua vez, Rachel de Queiroz insere na literatura brasileira a leitura de uma temática regionalista, abordando não só a mulher no contexto geopolítico-social, mas também a sua realidade como ser político e atuante. O espaço geográfico é muito importante na obra porque identificam os indivíduos da região, a pronúncia das palavras, dialeto regional, a culinária, as roupas, o modo de viver e agir. Neste espaço, a conquista da Serra dos Padres é o que movimenta Maria Moura, o que faz com que sua determinação seja processual em direção ao que almeja, contando com a proteção daqueles que a seguiam, como um bando de cangaceiros. A Serra dos Padres é uma parte de Maria Moura, lembrando que as heranças deixadas por pais e avós sempre movimentam os sonhos, dessa forma parte da ficção para explicar a realidade, e, neste contexto o sonho é vivenciado por uma

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

mulher e sua forma de apossar da terra é antes de qualquer coisa, apropriar-se de si mesmo, renunciando ao casamento, a maternidade, à vivência feminina que a sociedade impõe.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

O romance reflete momentos polifônicos<sup>7</sup>, em que a voz da Moura é o eixo norteador de toda a obra, mas enfatiza capítulos em que seus personagens representam outras vozes, a voz do Beato Romano (padre), da Marialva (prima da Moura) que são as vozes mais destacadas. O Beato Romano surge como um eco do contexto religioso, da prática do perdão ou condenação em oposição ao poder, à negligência e o favorecimento do dinheiro, da política em que a voz proveniente deste contexto se cala. Marialva representa a mulher presa aos interesses familiares, e o seu olhar, a sua retomada de voz diante da vida atesta a característica da mulher racheliana, que geralmente se liberta das amarras da vida. Os personagens Maria Moura, Beato Romano e Marialva dão voz a imagem dos brasileiros no contexto regionalista, em que conferem personalidade e ação no decorrer da narrativa.

O movimento que acontece na narrativa<sup>8</sup> é uma forma de escrever o memorial, em que todos os personagens participam ativamente da história, porque estabelecem contato com a realidade em que vivem. A influência literária na vida do personagem é marcada na narrativa, em que a Moura não havia estudado muito, mas sabia ler e lembrava sempre um livro que o pai havia lhe presenteado, referia-se ao livro como um bem precioso. O Beato Romano utiliza o recurso da leitura e escrita para ganhar dinheiro, escrever cartas e fugir do seu próprio infortúnio. A representação de Maria Moura nos anos 90 e num contexto regionalista, destacando a solidão da mulher, a masculinização e a dominação da mulher da maneira que Rachel de Queiroz escreveu constituiu uma memória da mulher em contextos opostos ao que é vivenciado na contemporaneidade, ou seja, a conquista da mulher por seu espaço, sua emancipação mais bem compreendida e apoiada, uma mulher que movimenta um espaço diferente do contexto Maria Moura.

Peterson<sup>9</sup> entende que o romance regionalista pode destaca-se na tendência de tensão crítica, em que o herói, neste caso a heroína, resiste às tensões que sofre por conta do meio social, da política e da região em que vive, combatendo tudo o que seja imposto com qual não aceita. A tensão crítica é uma particularidade da obra racheliana, em que discute os conflitos sociais, a perturbação pela qual vive a personagem órfã, Maria Moura, partindo de uma postura inocente e comum para a vida masculinizada e solitária de quem assume o comando. O foco da

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

literatura regionalista de Rachel de Queiroz é a terra e as mulheres que se encontram nesta

---

<sup>7</sup> Guerellus (2008)

<sup>8</sup> Id. (2008, p.54)

<sup>9</sup> MARTINS, Peterson. *O hiper-regionalismo na universalização do sertão: Uma nova divisão para a Literatura Regionalista*. In.: Revista Literatura conhecimento Prático. São Paulo: Escala Educacional. Edição nº 32, ISSN 1984-3674.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

terra<sup>10</sup>, como um movimento que acontece de forma cíclica, ou seja, suas construções direcionam-se ao espaço da mulher, que, acontece para além de sua casa, de seu lugar, penetrando a identidade e ideologias que cercam e aprisionam a mulher em afazeres domésticos. Desta forma, a visão de Rachel alarga horizontes que trabalham a ideia do seco, da região, de suas metáforas.

### **3. Literatura, autoria feminina e estudos culturais**

Em se tratando de autoria feminina e literatura, até a década de 1960 o termo Literatura se aplicava somente às obras consagradas e idealizadas pelos críticos e historiadores, incluídas nos cânones. Por sua vez, a cultura abarcava um conceito monopolítico, pois compreendia realizações superiores do espírito. Neste sentido, a sociedade era dividida em homens cultos e incultos, ou seja, os que tinham habilidade linguística na lecto-escrita, diferentes daqueles que não conseguiam assimilar a leitura volumosa dos cultos. Discutir acerca da Crítica literária e dos Estudos Culturais requer uma visão multidimensional, em que existe a necessidade de observarmos que os tempos pós-modernos acentuam não só a redefinição do que seja cultura, mas também a transformação do cidadão culto, do seu Status, sobretudo de sua condição social e política. Há que se discutir então os Estudos culturais e a literatura, mas voltar o olhar para a Crítica literária como elemento que possibilita uma análise e uma crítica, voltada para a massa e mais que isso para a sociedade como centro de uma promoção para a mudança.

Falar de crítica literária, hoje, soa como antiquado. “Crítica” não é mais uma palavra muito usada pelos teóricos da literatura. A crítica foi uma atividade muito exercida e muito respeitada nos tempos modernos, você ainda deve estar lembrado. Hoje, em tempos pós-modernos, ela anda um pouco anêmica, reduzida ao rápido resenhismo jornalístico, necessário, mas não suficiente.  
(Moisés, 1996:1)

Justamente por isso o questionamento é relevante. Então, porque os teóricos estão adotando nova postura diante da Literatura? Perrone defende a permanência da Crítica literária, do cânone, por acreditar que há um lugar para a crítica e que esta não está perdida ou defasada. Essa convicção de Leyla Perrone indica uma postura crítica diante da estética, da autoria, do

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

estilo textual e principalmente da arte com a qual a crítica se debruça. Por outro lado, a pergunta que introduz o artigo de Leyla “que fim levou a crítica literária?” responde o questionamento de que não houve um fim a respeito da crítica literária, visto que inúmeras revistas de literatura e

---

<sup>10</sup> (Alves, 2009:7)

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

arte discutem a autoria, a arte, o cinema, enfim, o mundo a partir do registro literário. Culler (1999) discute a Literatura e os Estudos Culturais em seu ponto extremo: as questões da literatura e do cânone literário observado pelo viés dos estudos inovadores, até porque a literatura não é inatingível. Na perspectiva dos Estudos Culturais o autor afirma que “teoria é teoria e estudos culturais é a prática”<sup>11</sup>. Essa afirmativa vem comprovar que os estudos culturais dependem da teoria sobre sentido, identidade e representação para questionar a realidade e compreender o funcionamento da cultura. A interferência dos Estudos culturais na literatura é relevante no sentido de refletir acerca do papel da mulher, dos fatos sociais, da filosofia e de tudo o que acontece, desde cigarros a Seriais Killers, o que aponta o estudo das atividades humanas, da sociedade, da cultura e da massa. Assim, estudos culturais exigem uma óptica multidimensional porque requer a psicanálise, a psicologia, a sociologia, a antropologia, ou seja, abrange as ciências e se inclina à realidade da cultura em sua culminância maior, dar voz aos marginalizados.

As extremidades que levaram Perrone a refletir em 1996 acerca da Crítica Literária e temer os Estudos Culturais não são impertinentes, visto que a pesquisadora observou os fins a que esses Estudos destinavam-se e o fim da Crítica, uma preocupação peculiar ao seu trabalho e sua postura naquele momento constrangedora. Por outro lado, o texto da autora dialoga com os Estudos culturais, pois dá embasamento para que a partir da análise da Crítica Literária seja reformulado o conceito, as acepções e a inconstância da arte/literatura e da significação da cultura no contexto histórico-social. Por isso, cabe aos estudos literários trabalhar a junção crítica e cultural em sua transitoriedade, pois os termos mudam a língua muda e nós somos dinâmicos, nos transformamos e evoluímos também. Ressocializar a literatura é um dos objetivos dos Estudos Culturais, visto que é interdisciplinar, porque dialoga com as outras ciências e acredita que essa postura alarga possibilidades, bem como caminha para a funcionalidade. Desta forma, a investigação é uma característica dos Estudos culturais, pois atende ao imperativo maior que é atribuir valor ao que conhece, principalmente trabalhar a inclusão e a visão esclarecedora no sentido de questionar em que a arte, a literatura, a filosofia, a sociologia, a psicologia, entre outras ciências podem ser consideradas e até o que não podem ser. Assim, construir, desconstruir

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

e mexer no imexível é o que os Estudos culturais estão a tecer, nesta crise em que a Crítica se encontra e justamente onde os Estudos passam a valorizar a ressocialização da cultura/literatura/conhecimento na sociedade como um todo. O Homem é a discussão dos Estudos Culturais, visto que a dimensão da pesquisa em torno desses estudos

---

<sup>11</sup> id, 1999:48

observa em torno do homem e da vida, a sociedade e a filosofia que destaca o essencial e o irreconhecível, a angústia e a fama, o gênero e a tolice, ou seja, estuda tudo e não define objeto exclusivo de pesquisa, antes disso amplia horizontes.

Em *A teoria em Crise*, Eneida Maria de Souza (1991: 19) afirma:

O debate que hoje começa a movimentar a comunidade universitária se baseia na antiga discussão sobre os efeitos que determinadas teorias estrangeiras provocam no campo da crítica literária, considerando-se esta como um dos discursos que ultimamente tem se destacado no interior das ciências Humanas. (...) Exigindo-se, na realidade, a revisão de antigos preconceitos relativos à separação entre cultura erudita, popular e de massa.

Assim, a autora direciona a questão da crítica literária para além do campo acadêmico, pois reflete a necessidade dos intelectuais de se posicionarem não só na universidade, mas também em grupos interdisciplinares, em revistas, teses, livros, jornais, ou seja, manifestar-se incluindo e participando dos meios de comunicação de massa.

O que está em jogo, entre as tendências culturais e literárias, não se restringe apenas à escolha de obras que participem ou não do cânone literário, mas se relaciona ao caráter regulador da crítica cultural, ao considerar elitista a preferência do estudioso por escritores consagrados e tradicionalmente aceitos pela comunidade acadêmica. A reação desses autores denuncia a intolerância como atitude pautada pelos mesmos erros cometidos pela opinião elitista diante da literatura, reservando a crítica o direito de escolher os autores “brancos e ocidentais” como objeto de culto e de análise. (Souza, 1991:22)

Neste aspecto, podemos observar que a intolerância em relação à produção literária é recíproca, pois, se por um lado, Leyla Perrone preocupa-se com a questão proveniente do advento dos estudos culturais, por outro, Eneida Souza apresenta uma reação aos estudos e produção canônica. Visto pelo prisma de quem deseja estudar a literatura, independente de que

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

seja clássica ou não, este é um problema a ser pensado para que a literatura e a crítica literária e os estudos culturais não se tornem um entrave, sendo que o objeto de estudo literário não poderia existir sem a crítica que não apenas avalia, mas torna possível uma discussão. Neste aspecto, Rachel de Queiroz surge no cenário da Literatura Brasileira do contexto social de 30, seria então possível apagar a memória da escritora simplesmente porque sua produção é de cunho regionalista? Então, as questões acerca da crítica podem traduzir as inúmeras dúvidas que não

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

temos coragem de expressar, pelo fato de que apenas o vocábulo crítica literária já nos faz gelar. Em *Crítica genética* Cecília Almeida Salles (1992: 82-83) observa:

O escritor ocupa lugar de destaque como criador e artesão que vamos conhecendo pelo itinerário de seu caminho criativo. Os cadernos de anotações, as rasuras e as substituições nos colocam muito próximos do escritor e assinalam seu contato íntimo e contínuo com o texto, não permitindo mais desconhecer esse homem. Vemos com nitidez a mão que escreve, hesita, rasura, escolhe, rabisca, recomeça...No entanto, está claro que não é este homem que o geneticista procura mas a escritura por ele desenvolvida.

Neste aspecto, entende-se que o autor está atuante em sua obra, vive e ocupa um lugar que não o exclui de seu texto e essa participação do autor, neste caso Rachel de Queiroz, é o que entendemos ser a autoria feminina concretizada em sua escritura. Philippe Willemart apud Salles (1992:82) afirma que “o autor não morreu. Com esses estudos, ele volta, inevitavelmente, a viver”. De um extremo a outro, retornaremos a discutir acerca da literatura de autoria feminina, a qual também devemos destacar que sofreu perseguição por conta da invisibilidade sociocultural da mulher no contexto histórico e literário. Neste aspecto, não só a visão acerca dos estudos culturais e análise da crítica genética ajudam a esclarecer questões da autoria feminina, mas também os estudos acerca dessa autoria.

A literatura não é para as mulheres uma simples transgressão das leis que lhes proibiam o acesso à criação artística. Foi, muito mais do que isso, um território liberado, clandestino. Saída secreta da clausura da linguagem e de um pensamento masculino que as pensava e descrevia *in absentia*. Apenas desabafo? Não, a literatura feminina é mais um registro escrito do inconformismo da mulher àquelas leis. É, como um palimpsesto, a reescritura da produção literária masculina, mas sob o ponto de vista feminino. Afastando-se da identidade pré-fabricada no espelho do homem é que melhor a mulher se vê. Para além do mero mimetismo masculino, a mulher busca a diferença como identidade. Por isso, não se deve definir o feminino, a partir do modelo masculino. Freitas, 2002:119-120

Podemos refletir a respeito da autoria feminina a partir do movimento modernista, principalmente a presença de Rachel de Queiroz que, neste aspecto, surgiu como ícone na literatura regionalista, trazendo à tona questões sociais e uma visão acerca do nordeste, da mulher e do homem neste contexto, assumiu uma postura crítica e imbatível no que diz respeito à

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

posição do que é escrever e poder expor a realidade com a qual estava inserida. Rachel buscou

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

essa identidade feminina, percorreu o caminho da autoria assumidamente feminina em contexto vivenciado apenas por autores masculinos. Nesta perspectiva, a problemática dos estudos culturais reflete a mulher e a autoria como algo não só possível, mas também de qualidade.

## Considerações finais

A pesquisa é relevante no sentido de questionar a realidade da mulher e de sua escrita, sua autoria. Além disso, aponta a produção qualitativa para a literatura, que reflete a linguagem, o contexto sócio-cultural e a presença da mulher em e por literatura, numa visão instigante de como é importante a presença do olhar e da autoria que não seja simplesmente o ângulo estritamente masculino. O texto contribui para o fortalecimento e propagação da atuação feminina na sociedade como campo aberto para o questionamento, a contribuição, o prazer, o renovar, a produção literária e a pesquisa, indicativo de dinamismo feminino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela N. *Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras, volume único*. — São Paulo: Moderna, 2005.
- BARBOSA, Adriana Maria de Abreu. *Prática de leitura e escrita em Língua Portuguesa*. — Jundiaí, Paco Editorial: 2011.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. — 36<sup>a</sup>. Ed. — São Paulo: Editora Cultrix, 1994.
- BUENO, Silveira. *Minidicionário: inglês-português, português-inglês*. — São Paulo: FTD, 2007.
- CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma produção*. São Paulo: Beca Produções Ltda, 1999.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. — 27. Ed. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- MACHADO, Anna Rachel. et al. *Planejar gêneros acadêmicos*. — São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARQUES, Amadeu; DRAPER, David. *Dicionário Inglês Português, Português Inglês*. — 22.<sup>a</sup>. Ed. — São Paulo: Editora Ática.
- MARTINS, Peterson. *O hiper-regionalismo na universalização do sertão: Uma nova divisão para a Literatura Regionalista*. In.: *Revista Literatura conhecimento Prático*. São Paulo: Escala Educacional.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

Edição nº 32, ISSN 1984-3674.

MOISÉS, Leyla Perrone. *Que fim levou a crítica literária?* Folha de S. Paulo, 25/08/1996 – Caderno Mais.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: uma introdução, fundamentos dos estudos genéticos sobre os manuscritos literários.* — São Paulo: EDUC, 1992.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

SOUZA, Eneida Maria. A teoria em Crise. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada. — N.1 (1991) — Rio de Janeiro: Abralic, 1991 — V.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

ABREU, Laile Ribeiro. *Memorial de Maria Moura: percurso crítico e representação da memória*. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte: 2011. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECAP-8H5PXP/1/dissertacaolaile\\_10\\_junho\\_2011.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECAP-8H5PXP/1/dissertacaolaile_10_junho_2011.pdf) Acesso em: 20/02/2012

ALVES, Roberta Hernandez. *As metáforas do seco — Regionalismo e gênero na obra de Rachel de Queiroz*. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-cultura-critica/41-edicao-no08/552-as-metaforas-do-seco--regionalismo-e-genero-na-obra-de-rachel-de-queiroz>. Acesso em: 25/02/2012.

FREITAS, Zilda de Oliveira. *A Literatura de Autoria Feminina*. In: Imagens da mulher na cultura contemporânea. Organizado por Sílvia Lúcia Ferreira e Enilda Rosendo do Nascimento. — Salvador: NEIM/UFBA, 2002. 268p. — (Coleções Baianas; 7). Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/imagens.pdf> Acesso em: 08/03/2012.

GUERELLUS, Natália de Santanna. *Vae Solis. Gênero Cultura e Sociedade nos romances de Rachel de Queiroz*. Curitiba, Junho 2008. UFPR. Disponível em: <http://www.generos.ufpr.br/files/9485-monografia-natalia.pdf>. Acesso em: 09/01/2012.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## Identidade e resistência em *Filhos da Pátria*, de João Melo

Karine Xavier dos Santos<sup>1</sup>  
(CNPq/UESC)

**Resumo:** Apresenta-se uma análise de contos do escritor angolano João Melo, publicados em *Filhos da Pátria* (2008), com o objetivo de se reconhecer como neles são problematizados os sentidos de identidade e resistência. Trata-se de uma pesquisa de base bibliográfica, fundamentada teoricamente em Bauman (1999) e Hall (2005), bem como em estudos a respeito da literatura angolana de Chaves (2006), Tutikian (2006) e Hamilton (1999), principalmente. Como primeiro momento da investigação, procedeu-se ao reconhecimento das principais temáticas de todas as narrativas que compõem o referido livro de contos do autor, concluindo-se que, em conjunto, elas apontam para a construção de uma identidade que foge aos padrões estereotipados do país angolano, com uma perspectiva crítica sobre os sentidos de violência, desigualdade e nacionalismo. Posteriormente, e para aprofundar a discussão sobre os resultados iniciais, selecionou-se três narrativas que abordam respectivamente esses temas: “Tio, me dá só cem”, “O cortejo” e “O efeito estufa”. Constatou-se, assim, que os textos de João Melo questionam, com certa dose de humor e ironia, qualquer pretensão de identidade unitária para os angolanos, constituindo-se como espaço de resistência a padrões culturais ocidentais por, entre outros fatores, destacar a existência das diversas etnias e tribos que devem ser consideradas no complexo sentido de construção da angolanidade.

**Palavras-chave:** Identidade. Resistência. Literatura Angolana. Pós-colonialismo.

### 1. Introdução

Apresenta-se, a seguir, uma síntese dos principais resultados teórico-críticos obtidos no atual estágio da pesquisa. O trabalho visa reconhecer como são problematizados os sentidos de identidade e resistência nos contos de *Filhos da Pátria*, do escritor angolano, João Melo. Trata-se de um estudo de base bibliográfica, fundamentada teoricamente em Bauman (1999) e Hall (2005), bem como em estudos a respeito da literatura angolana de Chaves (2006), Tutikian (2006) e Hamilton (1999), principalmente. Primeiramente, busca-se reconhecer as principais temáticas de todas as narrativas que compõem o referido livro de contos, e observar como elas apontam para a construção de uma identidade que foge aos padrões estereotipados do país angolano, com uma perspectiva crítica sobre os sentidos de violência, desigualdade e nacionalismo. E em um segundo momento, analisar Três contos específicos, sinalizando como a

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

identidade é representada nos contos.

---

<sup>1</sup> Acadêmica bolsista do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/BA). Este artigo apresenta resultados parciais do projeto “Construções identitárias, processos de resistência: o conto contemporâneo nas literaturas africanas de língua portuguesa”, desenvolvido sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inara de Oliveira Rodrigues (DLA/UESC).

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

### 2. Identidade no pós-colonialismo

O pós-colonialismo, de um modo geral, refere-se ao período posterior às independências dos países colonizados, com destaque para as realidades histórico-sociais da América Latina, África e certas partes da Ásia. Entretanto, muito além de um marco temporal, o “pós” do pós-colonialismo traz consigo uma carga de significadores e referentes políticos e socioeconômicos (HAMILTON, 1999, p.16): desse modo, os ex-colonizados e os seus descendentes, mesmo após a independência de seus países, avançam em direção ao futuro de costas: “Os descolonizados ainda têm que viver com a herança indelével do colonialismo” (HAMILTON, 1999, p.17).

Os habitantes das ex-colônias iniciaram um processo de reconquista de si mesmo a partir da recusa do colonizador. “Considerado em bloco como *eles ou os outros*, sob todos os pontos de vista diferente, homogeneizado em uma radical heterogeneidade, o colonizado reage recusando em bloco todos os colonizadores” (MEMMI, 2007, p.171). Os recursos utilizados pelos ex-colonizados são: a afirmação da diferença, renovação religiosa e o fato de se aceitar e se querer como negatividade.

Um dos elementos em que essa herança encontra-se fortemente marcada é a língua. Segundo Memmi (2007), a língua do colonizado sempre foi desvalorizada, esmagada. Esse dado, associado ao fato de as línguas africanas serem predominantemente orais, contribuiu para a ascensão do idioma português como língua oficial. Deve-se considerar, contudo, que em países onde são muitos os grupos étnico-linguísticos, a disputa pela hegemonia de uma língua levou os líderes dos movimentos de independência, como o angolano José Luandino Vieira, a defender o português como a língua oficial do seu país: “Luandino declarou que a língua portuguesa era um ‘troféu de guerra’, pelo qual milhares de angolanos morreram durante a guerra de libertação” (HAMILTON, 1999, p.17).

Assim, a língua é portuguesa, mas a compreensão do mundo é angolana, moçambicana, etc. No entanto, deve-se reconhecer que não há só a literatura africana produzida em língua portuguesa, pois há também uma literatura produzida em língua nativa. Além, da inserção de elementos da oralidade na literatura africana como forma de preservação da memória que se erige em tradição escrita, pois “[...] a (única) tradição operativa e produtiva em que se insere é a tradição oral e é aí que se produz essa “miragem oral” que se revela no texto negro-africano”

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

(PORTUGAL, 1999, p.38).

Considerando-se a importância da relação língua/identidade, deve-se compreender, com Bauman (1999), que a política de identidade, nos tempos atuais, volta-se para a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Desse modo, a literatura funciona como elemento vinculador da identidade das ex-colônias portuguesas na África, “[...] estudos pós-coloniais

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

ênfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história” (BAUMAN, 1999, p.13). Pois, a identidade é passível de mudança conforme há alterações na cultura, no espaço e nas relações sociais. Essas identidades tornam-se cada vez mais plurais à medida que as culturas se tornam mais complexas.

Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) utilizam a literatura como forma de resistência identitária contra os padrões homogeneizantes europeus. Principalmente, porque, “A medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 1999, p.74). Pois, há no imaginário coletivo a ideia de uma comunidade em que “todos” os membros possam se identificar. Essa “ideia” não corresponde, necessariamente, a comunidade real, mas é um meio de manter seus membros unidos.

Nos países colonizados, os confrontos entre dois universos culturais foram constantes, e mesmo depois do fim da colonização essa era de diferenças persistiram (CHAVES, 2006). Pois depois da chegada do colonizador, as bases do país colonizado foram alteradas de modo irremediável. Por isso, é interessante refletir sobre a relação da África e as heranças que lhe foram impostas por séculos de colonização,

Isso porque, no século XIX, quando se inicia a atividade literária em países como Angola, Cabo Verde e Moçambique, aos nossos dias, na produção literária, inscreve-se de maneira densa o peso das contribuições sobre as quais se estruturava a sociedade colonial e as suas repercussões no período que sucede à independência política conquistada nos anos de 1970 (CHAVES, 2006, p.250).

Importa ressaltar que durante o período final da época colonial, os PALOP, por meio da expressão literária, visavam ao protesto social e fundaram as bases da atual escrita pós-colonial (HAMILTON, 1999). O escritor que se autodenomina, angolano, moçambicano, cabo-verdiano, guineense e são-tomense propõe a reflexão sobre “novas estruturas transregionais, transnacionais translinguísticas e, como consequência, transculturais” (HAMILTON, 1999, p. 22). A sociedade não é homogênea. Numa mesma sociedade há a interação de diversos grupos sociais, nem sempre convivendo de forma pacífica entre si. O sujeito moderno escolhe com quais desses

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

grupos ele vai se identificar.

Assim, reafirma-se que pensar a literatura implica pensar a questão da identidade (TÚTIKIAN, 2006, p.11) e, por isso, a arte literária foi tão importante nos diferentes processos de formação de uma identidade nacional nos países colonizados: “a literatura africana é uma negação dos mitos produzidos na era colonial” (KESTELOOT apud PORTUGAL, 1999, p.25).

A identidade, nesse sentido, é vista não como algo pronto, mas construído pelas múltiplas contingências ao sujeito, que é sempre passível de mudança e nunca se encontra em sua forma acabada (BAUMAN, 2005).

Dito de outro modo, as narrativas produzidas no período de emancipação na África de língua portuguesa tornaram-se elementos de resistência e de fundamental importância na mobilização de povos, além de uma tentativa de fortalecimento das identidades locais, “até porque a literatura é fonte de cultura e cultura é fonte de identidade” (TÚTIKIAN, 2006, p.15). Nesse sentido, a literatura é muito importante para a construção da imagem/identidade de uma sociedade/nação, pois, segundo Inocência Mata (2007), o texto literário funciona como representação do imaginário cultural, por conseguinte, é importante na construção da imagem de um povo:

[...] o texto literário, como representação artística do imaginário cultural, é um desses documentos e, como tal, um objeto simbólico muito importante na construção da imagem da sociedade, sobretudo em espaços políticos emergentes, que vivem de formas por vezes ambígua e tensa a sua pós-colonialidade (MATA, 2007, p.22).

Atualmente, a literatura africana de língua portuguesa possui um novo desafio, o de buscar saídas para a incerteza contemporânea: “descortina-se [...] um outro papel para essas literaturas que [no período pós-independência]: a tradução de seus novos signos” (TÚTIKIAN, 2006, p.31). Desse modo, analisaremos alguns contos angolanos para ver como o processo de resistência identitária aparece na literatura.

### **3. De que pátria são esses filho?**

*Filhos da Pátria* (2008) aborda, entre outros aspectos, os “primeiros passos” de Angola

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

como um país livre. O livro é composto por dez contos e um glossário explicativo das palavras específicas angolanas – como se sabe existem. Foi publicado pela primeira vez em 2001, em Angola, pela editora Nzila, e apenas em 2008 foi publicado no Brasil pela editora Record. Embora a publicação no Brasil tenha ocorrido com atraso, isso revela que há um importante movimento de lançamentos de autores angolanos no Brasil (um movimento, embora tímido, de aproximação entre os PALOP).

A temática recorrente nos contos é sobre a questão da violência, pobreza, desigualdade, corrupção, nacionalismo. No entanto, a Angola representada nos contos vai além dos padrões estereotipados ditados pelo olhar herdado da colônia. Os contos mostram um país em transformação - em busca da autoafirmação. O autor usa o cotidiano para demarcar as sutilezas

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

dessas transformações na vida dos angolanos, ou seja, os personagens são populares (representantes do povo) e representativos de cenas individuais que no conjunto irão fornecer elementos da cultura angolana ainda em formação.

O estilo de escrita é marcado pela ironia, o humor crítico, o diálogo entre narrador e leitor entre outras características. Essa especificidade da narração difere do modelo europeu e contribui para a construção de uma literatura própria. Pois um estilo literário próprio é de fundamental importância na construção identitária de um país. Uma literatura própria significa que os escritores/intelectuais são maduros o suficiente para narrar suas próprias histórias (as histórias do seu povo) de maneira única.

A maioria dos contos apresenta um narrador heterodiegético. No entanto, em muitos casos, a fala do narrador se confunde com a fala dos personagens, revelando um imbricamento de vozes, demarcado pelo discurso indireto livre.

Há, também, o uso de termos importados da oralidade e de vulgarismos, o que dá originalidade ao texto e corrobora para uma linguagem mais representativa de uma vida marginal, ou seja, a escrita de João Melo possui uma correspondência com a linguagem dos excluídos que o autor evidencia nos seus textos. O uso da oralidade (influência da literatura oral) revela traços da resistência identitária e cultural, em relação à literatura canônica ocidental.

O livro é composto por onze contos, coletados entre o período de pós-guerra de independência (1975) e início do século XXI. São eles: “O elevador”, “Tio, mi dá só cem”, “Natasha”, “O efeito estufa”, “O homem que nasceu para sofrer”, “*Ngola Kiluanje*”, “Shakespeare ataca de novo”, “O cortejo”, “O feto”, “Abel e Caim”. Desses onze contos, foram selecionados três para a análise crítica (o segundo, o quarto e o oitavo), devido a sua temática e riqueza linguística.

O conto “Tio, me dá só cem” narra a história de um menino pobre e marginalizado que dialoga com personagem sem voz. Esse menino é um deslocado<sup>2</sup>, cuja mãe foi assassinada e estuprada por guerrilheiros, e o pai membro da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA)<sup>3</sup>. Devido a esses acontecimentos trágicos, o garoto que vivia no interior, foge para Luanda e vive de restos de comida, esmolas e pequenos assaltos,

[...] estás a rir tio, num ri então, tu não sabes que tem comida de refugiado, de deslocado, de roto, de esfarrapado, de desgraçado, lhe procuramos todas as

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

noites nos contentores, lutamos, nos aleijamos, encontramos mesmo boas

---

<sup>2</sup> Os deslocados, diferentemente dos refugiados, são pessoas que estão deslocadas dentro do seu próprio país, e apesar do autor usar as duas palavras indiscriminadamente, o direito internacional não possui uma lei ou norma internacional que cubra especificamente essas pessoas.

<sup>3</sup> A UNITA foi um forte partido que lutou primeiramente pela independência de Angola e posteriormente entrou em uma Guerra Civil pelo controle político total do país que só terminou após a morte do seu líder em 2002.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

coisas, ossos de galinha assim com umas tiras recicláveis [...] (MELO, 2008, p.27).

O êxodo rural é um fato característico de Angola no período de pós-independência devido à guerra de partidos rivais no interior do país em busca de poder político. A Guerra Civil que durou quase trinta anos matou centenas de milhares de pessoas, obrigou outras centenas de milhares a deixar suas propriedades rurais e migrarem para as cidades que não estavam preparadas para recebê-las.

Desse modo, estão presentes na narrativa questões como: a pobreza, a falta de instrução e a violência, promovidas pela desigualdade do país. O diferencial do conto, em relação aos outros do mesmo livro, é que toda a narrativa desenrola-se pelo olhar do menino. Nesse sentido, a voz é emprestada ao oprimido que, dessa forma, pode narrar a sua própria história. As imagens da periferia luandense e as situações de extrema pobreza vividas pelo personagem são ilustradas por João Melo como forma de desconstruir a visão estereotipada da literatura do colonial, uma nova forma de narrar a cultura/identidade do angolano (uma angolano excluído pertencente a uma sociedade de forte cunho colonial).

A linguagem é uma mescla de oralidade e escrita, com o emprego de muitos palavrões possibilitando uma proximidade com a realidade das ruas, uma realidade de quem não teve acesso à educação formal. Todo o texto é constituído por único parágrafo o que pode ser associado ao fluxo da fala do personagem, que por meio do seu relato, inconscientemente, está fazendo uma crítica social em relação aos jovens do seu país que são empurrados para a marginalidade e mesmo contra a vontade são obrigados a se adaptarem a esse sistema perverso, devido às transformações políticas e econômicas por quais passa o país. Pois a zona urbana, representada aqui por Luanda, capital do país, não foi estruturada para abrigar tantas pessoas que se amontoam nas periferias da cidade, sem as mínimas condições para se viver com dignidade.

O conto “O efeito estufa” narra a história de um estilista angolano que é contrário a qualquer tipo de influência portuguesa na cultura angolana. O personagem protagoniza um verdadeiro drama contra um bacalhau na mesa de almoço devido ao fato do peixe está associado aos portugueses e conseqüentemente à sua cultura. A narrativa assemelha-se ao nosso “O triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, por apresentar um nacionalismo exacerbado no

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

discurso do personagem principal Charles Drupet,

Chales Dupret. Apesar de ter este nome, claramente anglo-afrancesado, ele era o mais acérrimo defensor da autenticidade angolana. Angola é um país de pretos! Esta frase contundente e obsoleta estava presente em todos os discursos que fazia, mesmo quando falasse apenas do estado do tempo (MELO, 2008, p.59).

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Seu lema revela, além de uma visão nacionalista, uma racista, já que há muitos angolanos brancos em Angola. No entanto, o conto apresenta uma contradição, pois o mesmo alfaiate nacionalista que se recusa a comer bacalhau por representar a cultura portuguesa, manda a filha para estudar na Europa, mostrando-se assim, suscetível à influência inglesa e também à americana,

- Eu tenho razão! Eu tenho razão! Estamos totalmente endrominados pelos tucas! O problema é o bacalhau! A partir de agora não quero mais bacalhau nesta casa! Mas porquê que não fomos colonizados pelos ingleses, porra?! ... Sandra, vê lá se pões aquele CD do Michael Jackson!... (MELO, 2008, p.69).

Nesse trecho, João Melo utiliza o humor para denunciar que a identidade angolana não é ameaçada apenas pela sombra do passado colonial, mas também, pelas influências da globalização ocidental (liderada, principalmente, por americanos e ingleses). Percebemos, também, o quanto a questão da globalização é complexa, pois o personagem principal, mesmo tentando de todas as formas proteger a identidade nacional (no seio da sua família) das influências externas, acaba entrando em contradição, ou seja, a rejeição é exclusivamente em relação à cultura portuguesa. A influência inglesa e americana por serem consideradas “superiores” é bem vista.

Outra questão que é interessante observar é a questão da negação colonial. Independentemente dos danos que a colonização causou aos angolanos, ela faz parte da sua identidade, pois muitos são filhos, netos de portugueses outros tantos possuem uma formação colonial, sem falar na herança da língua que os textos são vinculados. É importante ressaltar que mesmo em forma de negação, a cultura portuguesa é fundamental na construção da identidade angolana, pois as marcas da colonização não podem ser apagadas, apenas ressignificadas.

“O cortejo” narra o contraste existente na capital Luanda, onde existem pessoas muito ricas e outras muito pobres. Dois filhos dos novos ricos angolanos se casam e contratam uma carruagem para transportá-los no dia do casamento. No entanto, os cavalos disparam levando-os para o outro lado da cidade. Durante o percurso o casal e as pessoas que os seguiam em cortejo observam todas as contradições contidas em uma metrópole como Luanda

Embora o país seja relativamente rico em relação aos seus vizinhos, a distribuição de renda não é feita de forma igualitária, ou seja, Angola é um país rico que possui povo pobre. Pois,

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

apesar de exportar cerca de um milhão de barris de petróleo por dia, multinacionais e de possuir jazidas de diamantes no seu território, essa renda não é passada de forma igualitária para todos os angolanos. A maioria dos angolanos vive na extrema pobreza, enquanto alguns poucos concentram a riqueza do país.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Logo após a independência de Angola, já começaram a surgir os novos ricos (pessoas que aderiram ao sistema capitalista ocidental) que dominam o sistema econômico, essas pessoas são capazes de gastar em um jantar o que muitos angolanos ganham em um mês de trabalho. E a capital Luanda é o cenário principal desses dois universos contrastantes, que são os das pessoas que têm dinheiro e os das pessoas que não têm o que comer, o que vestir, não têm acesso a energia, a tratamento de esgoto e a água encanada mesmo morando na cidade. Os interesses pessoais e a sedução pelo ideário de riqueza capitalista corromperam muitos que dentro dos seus carros com ar condicionado deixaram de enxergar as crianças rotas, esfarrapadas e magras pedindo nas ruas:

[...] não fora o facto de serem aquelas crianças especiais, sujas, rotas e descalças, umas com suas caixas de graxa às costas ou mil e um artigo nas mãos, que tentavam a todo custo vender a quem passava, ou simplesmente de mãos vazias, eram, vamos dizê-lo, a imagem nítida do futuro de Angola, caso os homens não resolvessem dar-lhes a mão (MELO, 2008, p.138).

As principais vítimas das desigualdades sociais são as crianças (a geração pós-guerra de independência e entre guerra civil), algumas órfãs outras tendo que ajudar no sustento da família, deixando de ir à escola. E mesmo, o discurso de independência de Angola ter sido pautado nos ideias socialistas importados da União Soviética, eles foram logo esquecidos após a independência do país. A corrupção, a má distribuição de renda e a briga constante pelo poder fez com que muitos perdessem seus lares e fossem obrigados a viver em condições subumanas nas cidades abarrotadas de gente. A população predominantemente jovem cresce desamparada, sem educação e sem perspectiva de uma vida melhor.

Nesse ponto, vemos que as marcas da colonização ainda continuam presentes na vida dos angolanos, e é função dos escritores alertarem para esses detalhes, conscientizarem a população (ainda com uma literatura engajada com os temas sociais) sem, no entanto, perder a riqueza estilística.

Ao contrário do narrador, eu, segundo dizem alguns, deve manter frieza diante das mais indignas situações, os dois cavalos achavam que o estilo de vida dessas duas famílias de novos ricos angolanos (isto continua a ser uma mera constatação e não uma classificação e, muito menos, um xingamento) era profundamente ignóbil e, por isso, dispensavam-lhes, no seu íntimo um desprezo absoluto e definitivo (MELO, 2008, p.140-141).

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

João Melo utiliza-se do humor e da ironia para criticar a realidade do seu país. Com o recurso da humanização dos cavalos, que frequentemente emitem opiniões sobre a realidade que os cerca e influenciam diretamente no desenvolver da trama, é possível perceber a falta de

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

sensibilidade dos “novos ricos” em relação aos pobres de Luanda. Além do mais, o narrador interfere o tempo todo na narrativa, interrompendo-a para oferecer informações extras, emitir opiniões, dialogar com o leitor, tornando-o cúmplice e/ou coparticipante da história.

O autor busca identificação com o público leitor fornecendo além do recurso de “conversa” (aproximação com quem ler), um vocabulário tipicamente angolano, ou seja, apesar dos contos serem escritos em Língua Portuguesa, ele utiliza palavras típicas de Angola (influência das diversas línguas que coexistem nas ruas juntamente com a língua oficial). No entanto, fora do contexto angolano, os textos servem para a divulgação dessa literatura emergente de um país ainda em formação.

#### 4. Conclusão

A literatura desempenha um importante papel história de um país, pois ela é um dos principais veículos do imaginário de nação, e serve para fortalecer os laços identitários dos membros de uma nação, pode ser objeto de luta e resistência ou mesmo de denuncia social. Em relação aos PALOP, em especial de Angola, a importância da literatura é ainda maior, pois revela uma visão de mundo a partir de uma cultura/um povo específico.

Os contos de João Melo, além de disseminar a cultura angolana por meio das 172 páginas do seu livro, também desconstrói estereótipos, mostrando personagens complexos (não só bonzinhos ou maus, vítimas ou vilões). E o processo de resistência identitária, acontece por meio de personagens comuns que vivenciam cenas do cotidiano, mas um cotidiano tipicamente angolano. Em relação à temática, a questão da fome, da violência, da desigualdade social aponta para os novos desafios que Angola, agora como um país livre, após anos de guerra (de independência e civil), deve enfrentar e construir um ideário de nação.

#### Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006. Disponível em: [tp://bit.ly/MlkV95](http://bit.ly/MlkV95). Acesso em 16 de maio de 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

HAMILTON, Russell. A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial. **Anais... IV ENCONTRO DE ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**. São Paulo, USP, 1999.

MATA, Inocência. A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência? In: **Revista de Pós v-Graduação em Literatua Portuguesa (2007)**. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero8/inocencia.htm>. Acesso em 12 de Maio de 2012.

MELO, João. **Filhos da pátria**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PORTUGAL, Francisco Salinas. **Entre próspero e caliban** – Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Galiza: Laiovento, 1999.

SAÚTE, Nelson. **Rio dos bons sinais**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

TUTIKIAN, Jane. A identidade sob nova face: globalização, pós-colonialismo; hibridismo. In: \_\_\_\_\_. **Velhas identidades novas**. O pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa. Porto Alegre; Sagra Luzzatto, 2006.

## QUESTÕES IDENTITÁRIAS EM A MÁQUINA DE FAZER ESPANHÓIS

Leila Cunha Raposo<sup>1</sup>  
Inara de Oliveira Rodrigues<sup>2</sup>

**Resumo:** *Objetiva-se discutir as representações da construção identitária portuguesa evidenciadas no romance A máquina de fazer espanhóis, de Valter Hugo Mãe (2011). Para tanto, este estudo, eminentemente bibliográfico, fundamenta-se, principalmente, em Hall (2005) e Bauman (2005), quanto à problematização dos sentidos atuais do conceito de identidade, e em Padilha (2005), em relação a concepções identitárias assentadas, sobretudo, na perspectiva da lusitanidade. Como resultados mais relevantes, afirma-se a possibilidade de delinear os traços do lusismo, de sua euforia ao seu disforismo, ao analisar-se a trajetória do Sr. Silva, o protagonista da narrativa. A partir das memórias narradas pelo octogenário português, discute-se, então, como se configura o constructo da cartografia identitária portuguesa na atualidade.*

**Palavras-chave:** Literatura Portuguesa; Lusismo; Identidade.

### 1.Introdução

Em **A máquina de fazer espanhóis**, romance de Valter Hugo Mãe (2011), o enredo da trama desenvolve-se a partir do momento em que, condicionado a ir morar num asilo após a morte da esposa, o protagonista António Jorge Silva passa a rever sua trajetória de vida. Nesse rememorar do tempo, Silva relembra fatos pessoais atrelados à história de Portugal e, conseqüentemente, analisa as implicações das circunstâncias ocorridas ao longo dos seus oitenta anos, o que, de certo modo, permite uma reflexão sobre a identidade cultural portuguesa. Por meio de Silva, Mãe problematiza e concentra sua discussão num entrelaçar entre a presente contemporaneidade e o passado de Portugal, mais especificamente o período da ditadura salazarista. Por esse mesmo viés, são representados e discutidos, no romance, alguns dos grandes mitos da cultura portuguesa, como Camões, Fernando Pessoa, Amália Rodrigues, o time Benfica e, até mesmo, a Nossa Senhora de Fátima - simbolizando uma discussão que envolve a relação entre política e religião.

Problematiza-se, assim, neste trabalho, como se configura, na obra literária em referência, o

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

constructo da cartografia identitária portuguesa na atualidade. Em especial, observa-se de que modo o lusismo é delineado nesse romance de Mãe a partir das relações que Silva estabelece com alguns desses grandes ícones da cultura portuguesa, como, por exemplo, a aceitação a Fernando Pessoa e a rejeição a Camões.

<sup>1</sup> Mestranda em Linguagens e Representações – UESC.

<sup>2</sup> Orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> do Curso de Letras e do Mestrado em Letras Linguagens e Representações – UESC.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A narrativa, em primeira pessoa, inicia-se com a angústia de Silva, num hospital, à espera de notícias sobre sua amada Laura, companheira de vida durante longos cinquenta anos. Nesse momento de espera, o atendente do hospital, também Silva, Cristiano Silva, tenta estabelecer uma conversa com o protagonista e já aí se discute sobre o que é “ser português”. O Silva atendente mostra-se um entusiasta da europeização dos portugueses, como se essa fosse a grande solução para a crise vivenciada em Portugal. Na voz do recepcionista, a afirmação de sua identidade: “a mim ninguém me apanha diminuído como outrora, somos europeus, eu sou um silva da europa” (MÃE, 2011, p. 13 – registra-se que o autor não utiliza maiúsculas em seu texto).

Por sua vez, António Silva mostra-se reticente tanto quanto ao presente em Portugal quanto a todo esse entusiasmo de Silva pela Europa. Entretanto, a conversa entre os dois é interrompida pela notícia da morte de Laura e, posteriormente, o protagonista é levado para um asilo, após a decisão da filha de que aquela seria a melhor solução para o pai. No decorrer da trama, em cenas de flash-back que contrapõem passado e presente, a construção da identidade portuguesa novamente é abordada e, assim se apresenta em todo o desenvolvimento do romance.

Para tratar-se dessa temática e realizar-se a análise proposta, apresentam-se, a seguir, os conceitos e a consequente abordagem teórica sobre as questões relativas ao lusismo e à construção da identidade portuguesa.

## **2. Concepções de identidade e Lusismo**

Na atualidade, muito se problematiza acerca dos sentidos possíveis para o conceito de identidade e, numa época em que prevalecem as identificações e a fragmentação de uma visão identitária una, essa crise de identidade acompanha também um momento de crise global, envolvendo aspectos econômicos, sociais e morais, do mesmo modo que se repensa a noção de identidade nacional. Para Stuart Hall,

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2005, p. 12).

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Entretanto, é preciso considerar que a identidade pressupõe um sentimento de pertença, cujo delineamento se faz mais presente a partir do momento em que há um confronto, em que as identificações são postas à prova em simbólicas negociações entre o eu e o outro.

Para Bauman (2005), esse processo de negociação advém justamente da moderna divisão social, fragmentada e caótica: “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido de fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (p. 18). Essa nova configuração social leva o sujeito a confrontamentos inevitáveis, pois, como afirma esse sociólogo,

As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

No que se refere à construção da identidade portuguesa, é possível observar que essa “negociação eternamente pendente” aplica-se ao caso português quanto à sua origem traumática e que se observa até a atualidade. Para Laura Padilha (2005) e Eduardo Lourenço (2001), Portugal origina-se da confrontação com o outro, o que evidencia a noção de que desde a sua origem, a construção da identidade portuguesa esteve em constante negociação simbólica. De acordo com Laura Padilha,

[...] para construir-se como diferença, no espaço ibérico, Portugal, de início, defrontou o outro, castelhano, desde a criação, por Afonso Henriques, da primeira dinastia (a afonsina). Para fazer-se dono das terras, já alargadas pelo pai, Henrique de Borgonha, o filho lutou, contra a mãe e o padrasto, pela posse do território. Nasce, desse enfrentamento matricida, o que podemos chamar, com Lourenço (1988), de origem traumática do estado português, traumatismo que assinalaria desde sempre a ‘comunidade imaginada’ (Anderson, 1989) que chamamos Portugal (PADILHA, 2005, p.6).

É possível observar então que a origem do Estado Português se dá a partir de confrontamentos com o outro e, desses confrontos, advém a necessidade de construir a identidade portuguesa, a qual erige-se a partir do lusismo. Pautada em Hall (2003), Padilha defende que o lusismo pode ser

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

delineado como elemento identificador da cultura lusitana e é por meio dele que se constrói a ideia de grande nação portuguesa. No artigo “Da construção identitária a uma trama de diferenças”, Laura Padilha (2005) faz um retrospecto de como o vocábulo lusismo deixa de ser conceituado simplesmente como um elemento linguístico, tal como define Antenor Nascentes, “vocábulo, expressão, construção, próprios do português falado em Portugal” (NASCENTES, 1972,

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

apud PADILHA, 2005, p.5) para ser analisado como um sinônimo de lusitanidade - segundo Antônio Houaiss, como: “caráter ou qualidade peculiar, individualizadora, do que ou de quem é português” (HOUAISS, 2001, apud PADILHA, 2005, p. 5).

Em sua análise, a professora observa que o movimento de glorificação dos lusos e da cultura portuguesa começa a se delinear nas crônicas de Fernão Lopes e Gomes de Zurara quando estes cronistas, a partir do confronto matricida realizado por Afonso Henriques, marcam Portugal como uma comunidade imaginada pela diferença no espaço ibérico. Aqui tem início o processo eufórico do lusismo, cujo apogeu se dá com *Os Lusíadas*, de Camões.

A epopeia camoniana marca, já em seu canto I, terceira estrofe: “Cesse tudo o que a Musa antiga canta / Que outro valor mais alto se alevanta” (CAMÕES, 1972). É a construção eufórica da identidade lusitana a partir de um fato histórico, o império lusitano marcado pela expansão ultramarina, pela conquista de novas terras na América, África e Ásia. É principalmente esse texto épico que marca o mar como espaço imagético de expansão e confronto com o outro, do mesmo modo que a conquista do mar é o passaporte para a expansão do império português e a dominação cultural e linguística empreendida pelos lusitanos.

Entretanto, se as aventuras marítimas trouxeram glória e fama, o projeto imperialista português também entrou em declínio e, a partir daí, começa o processo disfórico do lusismo. A princípio, na literatura portuguesa, esse processo propõe ao invés de uma viagem pelo mar, como fez a versão eufórica, uma viagem para dentro da terra. É um olhar que se volta para o chão, para as trilhas urbanas e rurais, para as marcas da terra a fim de que se reconheça também ali a lusitanidade do povo português. Esse movimento de disforia tem início com a literatura do Eça de Queiroz e Almeida Garrett, seguindo-se Laura Padilha no artigo referido.

A pesquisadora cita *Viagens na minha terra*, de Garrett, como uma obra que já delinea o processo disfórico porque, ainda que haja um diálogo estabelecido com a epopeia camoniana e o início da obra seja eufórico, convidando o leitor a adentrar o Tejo e ir a Santarém, com o desenvolvimento, vai sendo demonstrada a realidade portuguesa do desalento e da imaginada grandeza que não corresponde ao real. Assim, esse é só um dos exemplos citados pela pesquisadora, que referencia diversas outras obras literárias a fim de comprovar como o lusismo é representado

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

até o momento crítico do questionamento sobre aspectos identitários em Portugal.

Eduardo Lourenço (2001), por sua vez, cita esse período disfórico da literatura portuguesa como pertencente à segunda “idade de ouro” da cultura portuguesa e também o caracteriza como o momento em que se opõe a grandeza eufórica do passado, da gloriosa nação portuguesa, ao desencanto com a realidade portuguesa do presente. Lourenço, ao analisar esse período da literatura

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

portuguesa, o contrapõe ao momento eufórico do lusismo, conhecido como primeira “idade de ouro” e assim o define:

O código da segunda ‘idade de ouro’ é o oposto: Portugal não é nada ou pouca coisa — fora a memória de ter sido grande, o que Garrett assimilará em termos míticos à saudade — e a literatura, tudo. Pelo menos no propósito. De algum modo, é o poeta, o novelista, o impiedoso analista de uma sociedade em busca de uma nova identidade, que cumprirá o milagre de uma nova transubstanciação: a realidade será o fruto do sonho que a antecede e a configura. Teremos o Portugal de Garrett, o Portugal de Herculano, o Portugal de Júlio Dinis, o Portugal de Camilo, o Portugal de Eça de Queirós. O Portugal de Camões está definitivamente nas ‘brumas da memória’, donde o evocará um Portugal histórico humilhado e sem saber onde buscar-se senão numa fuga transfigurada em revanche sobre o presente, que irá de Oliveira Martins à *Mensagem* de Fernando Pessoa (LOURENÇO, 2001, p. 86 – grifo do autor).

Desse modo, observa-se que o processo disfórico do lusismo revelou um país que fora glorioso no passado, mas que se encontrava sem rumo no presente. Para Laura Padilha (2005), a crise identitária que começou a vigorar em Portugal após a Revolução de 1974 e a independência das colônias africanas geraram um estilhaçamento do lusismo que, por sua vez, se vê delineado em duas alternativas: ou o caminhar terra adentro ou “indicação do trânsito pós-imperial e o exílio como a única resposta possível para o estilhaçamento de um sujeito que não mais se identifica com o sentido da hegemonia do Império” (PADILHA, 2005, p.12). Assim, Padilha explicita que essas duas alternativas exigem um novo modo de estar no mundo e, com isso, tem-se a possibilidade de reconfiguração do lusismo no confronto com o outro – ainda que esse outro seja o revisitar do próprio passado e dos mitos portugueses estilhaçados pelos questionamentos identitários da contemporaneidade.

### **3. Representações da identidade portuguesa em *A máquina de fazer espanhóis***

Em *A máquina de fazer espanhóis*, o octogenário português António Jorge Silva, se vê obrigado a ir morar num asilo após a morte de sua amada esposa Laura. Esse tempo presente tão

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

difícil de ser vivenciado pelo protagonista mistura-se ao tempo contemporâneo da história portuguesa, numa representação de incertezas, de agonia, de reacomodações e readaptações tão incômodas quanto é necessário a Silva aprender a viver sem sua amada e num asilo. No decorrer do romance, por meio dos questionamentos de Silva, Valter Hugo Mãe discute a nova configuração da cartografia identitária portuguesa, bem como a estranha sensação de deslocamento que parece

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

acompanhar Portugal desde a sua segunda “idade de ouro”, como fala Eduardo Lourenço (2001) ou, ainda, desde a sua origem traumática, como citam Padilha (2005) e Lourenço (2001).

Numa relação que é ao mesmo tempo de repulsa e atração por alguns desses ícones da cultura portuguesa, o protagonista António Silva discute a interferência desses símbolos culturais na formação identitária dos portugueses e na consagração desse povo como homens bons, pacíficos e ordeiros. Ao referenciar, por exemplo, Amália Rodrigues, a mais reconhecida cantora dos fados portugueses, Silva assim descreve o modo como o comportamento da cantora e suas falas interferiam na organização do modo de vida português:

[...] parecíamos um grande cenário de legos, pobrezinhos mas tão lavadinhos por dentro e por fora, a obedecer, divirtam-se gentes da minha terra, não é desgraça ser pobre, punha-se a amália a dizer, e que numa casa portuguesa há pão e vinho e um conforto pobrezinho e fartura de carinho, e ela que ia a França comprar vestidos onde se vestiam as estrelas de cinema americano e se embonecava de joias e até tinha visto o Brasil e a Espanha, servia para que a amássemos e fôssemos pensando que estávamos todos tão bem ali metidos, éramos todos tão boas pessoas, tão bons homens, realmente (MÃE, 2011, p. 134 - grifo nosso).

Ao citar Amália Rodrigues e o seu discurso durante o período da ditadura salazarista, bem como o seu comportamento exuberante de cantora que podia comprar caríssimos vestidos enquanto a população portuguesa sofria com poucos recursos econômicos, Mãe, ao criticar o comportamento da cantora, evidencia uma relação de repulsa e atração muito comum aos portugueses em referência a Amália, como pode ser percebido no fragmento

e eu, de facto, ainda adoro a amália e ouço-a quase a chorar se for preciso e se tivesse de escolher um só português para entrar no paraíso, talvez quisesse que fosse ela, para eternizar de verdade aquela voz. a maior voz da desgraça e do engano dos portugueses. pena não haver paraíso, já não haver amália e ter havido e sobrar para aí tanta desgraça e engano (MÃE, 2011, p. 134).

Quando, no fragmento do romance, Silva afirma que Amália Rodrigues é/foi a “a maior voz da desgraça e do engano dos portugueses”, ele implicitamente critica também o modo como o discurso da cantora esteve a serviço da ditadura salazarista, fazendo o povo português acreditar na

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

ideia de que não é vergonha ser pobre e o quanto importava que o povo fosse pacífico e ordeiro. Assim, Mãe enfatiza a contraditória situação de Silva que, mesmo tendo a percepção do quanto as falas de Amália Rodrigues repercutiam determinada imagem (conservadora) de Portugal, ainda assim adorava a cantora e, ironicamente, lhe ofereceria o paraíso, caso este existisse.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Nas memórias de Silva, não só Amália Rodrigues esteve a serviço do Salazarismo, como o octogenário também ressalta o quanto o futebol interferiu diretamente na continuidade da ideia de povo glorioso:

ainda hoje ouço os velhos comentarem que o paizinho fez tudo para que o benfica personificasse a glória da nação. era como ter um exército do desporto, uma seleção, pois, que fora constituída e adotada por coração depois do erro que fora esperar do sporting tal coisa (MÃE, 2011, p. 81).

Mais uma vez, Mãe recorre a um ícone da cultura portuguesa, neste caso, o time Benfica e os seus jogadores, a fim de representar como a sociedade foi reunida em torno de um mesmo lema – o orgulho de ser português – em detrimento à percepção de como o regime controlava a toda a sociedade:

e todas as pessoas passaram a ser benfiquistas encurralados, o que significa que eram benfiquistas porque a oposição já não era nenhuma e todos queriam adorar campeões, e era ver o entusiasmo do ditador com o futebol dos encarnados. [...] eu que sempre fui portista, gostava do eusébio como era impossível não gostar. gostava dele em grande e estava, claro que pelo coração, do lado do paizinho e isso propunha atenuar consideravelmente as minhas desconfianças, nem sempre lúcidas, acerca do regime (MÃE, 2011, p.81-82).

Nesse momento da narrativa, é possível perceber então que a ideia eufórica do lusismo se faz presente no romance, tanto por meio da exaltação de ícones como Amália Rodrigues e o time Benfica, quanto pela referência constante ao orgulho de ser português – “peito viril erguido contra malandros estrangeiros” (MÃE, 2011, p.82), mas, claramente com intenção irônica e crítica, afirmando-se uma aura de descrédito por esse orgulho patriótico. Assim, pelo modo como essa perspectiva eufórica do Lusismo é representada no texto, observa-se que ela já antecipa o tom disfórico que prevalecerá no romance de Mãe.

A matiz irônica e crítica, aliada a certo orgulho de ser português também pode ser observada no capítulo “herdar Portugal”, em cujo desenvolvimento Silva narra, dentre outras passagens, o nascimento da pequena Elisa, primeira filha do casal. Para o protagonista, a menina se torna herdeira de Portugal e pelo modo como ele narra o nascimento dela, é possível observar que a herança tanto representava a assunção dos muitos problemas de Portugal, quanto um certo orgulho pela resistência dos portugueses.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

quando a Laura pariu, torturada de expectativas, a nossa elisa nasceu na felicidade e na frustração. podias ser francesa, elisa. podias ter sido francesa, embora nos dê um orgulho tão grande a resistência que te permitiu ser portuguesa e, assim, herdar portugal. portugal é teu, minha filha, é teu, mesmo assim difícil de compreender (MÃE, 2011, p.85).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Por esse fragmento, é possível observar, ainda, na fala de Silva que, mesmo sem compreender claramente a situação social de Portugal, por todas as dificuldades financeiras e emocionais que ele e Laura passaram, a ideia de orgulho português permanece. A identidade portuguesa gloriosa está agora na resistência, na continuidade do ser português e não de fugir para outros países, como a França, por exemplo, já que essa foi a opção encontrada por muitos portugueses que conseguiram fugir do país antes que tudo em Portugal piorasse.

Reafirma-se, entretanto, que essa perspectiva eufórica do lusismo é representada na obra em meio a revelações de desconfiança, incredulidade, incertezas quanto ao futuro de Portugal e ao que era vivenciado por Silva e relatado ao sabor das suas lembranças, sem que haja uma linearidade no relato, pois, como dito anteriormente, o romance é construído com cenas de *flash-back* que alternam o presente no asilo com as memórias da vida ao longo dos oitenta anos. Essa alternância de passado e presente, bem como a representação de euforia, incertezas e angústias auxilia na configuração do lusismo disfórico no texto, cujas características se mostram mais marcantes no tom pessimista e angustiante do relato de Silva, como percebido, por exemplo, no momento em que, por diversas vezes, ele relata as suas percepções acerca das relações entre a Igreja e o Estado. Nesse último caso, por vezes, Silva referencia como essas duas instituições estavam unidas num projeto político que deixava os portugueses cada vez mais pobres e mais conformados com a sua situação social. Ao referir-se a Salazar, Silva diz que ele é um gênio por conseguir manter a Igreja e o Estado juntos nesse projeto que visava deixar os portugueses apáticos, completamente manipulados por essas esferas de poder quanto à sua condição social:

ele é um gênio, e os padres, desde que fiquem nos poleiros garantidos para engordarem, estão sempre felizes. que melhor discurso pode haver para os padres do que a promoção da beleza de se ser pobrezinho. a promoção da beleza de se ser pobrezinho é um casamento perfeito. o político que gosta dos pobrezinhos e os mantém pobrezinhos, com a igreja que gosta dos pobrezinhos e os mantém pobrezinhos. mas, quer o político, quer a igreja, dominam ou podem dominar o fausto (MÃE, 2011, p. 137).

Na representação dessa relação entre a Igreja e Salazar, Nossa Senhora de Fátima aparece como símbolo a ser discutido, desconstruído e desierarquizado. Isso porque, quando Silva vai para o abrigo, ele leva com suas roupas, fotografias de Laura. Entretanto, tiram do quarto tudo o que lhe lembra Laura

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

e sua vida antes do abrigo, ficando no seu quarto apenas uma imagem de Nossa Senhora de Fátima. Essa santa, de acordo com o Catolicismo, teria aparecido em Portugal a três crianças portuguesas, fazendo-lhes revelações. O santuário de Nossa Senhora de Fátima é um monumento no país, e a história da santa tornou-se um ícone da cultura portuguesa, fortemente católica.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Porém, no romance, ao ser obrigado a conviver com a imagem dessa Nossa Senhora, Silva mostra o seu repúdio à santa, justamente por ela simbolizar para ele a Igreja. Mais especificamente, o modo como a Igreja se portou como uma aliada de Salazar, vendendo um discurso que não condizia com a realidade portuguesa. Assim, Silva demonstra também todo o seu descrédito em relação ao discurso do catolicismo, do paraíso, das ideias transcendentais divulgadas pela Igreja. No romance, a convivência forçada com a imagem da santa é também uma tentativa de impor a Silva uma crença religiosa, como se percebe no fragmento a seguir:

a laura morreu, pegaram em mim e puseram-me no lar com dois sacos de roupa e um álbum de fotografias. foi o que fizeram. depois, nessa mesma tarde, levaram o álbum porque achavam que ia servir apenas para que eu cultivasse a dor de perder a minha mulher. depois, ainda nessa mesma tarde, trouxeram uma imagem da nossa senhora de fátima e disseram que, com o tempo, eu haveria de ganhar um credo religioso, aprenderia a rezar e salvaria assim a minha alma (MÃE, 2011, p. 23).

Entretanto, para um homem já tão decepcionado com seu país e a Igreja, essa imposição da imagem da santa não lhe traz a devoção esperada. Ao contrário, com o desenvolvimento do romance, a relação vai se mostrando mais humanizada e não divinizada:

olhei para a figura da nossa senhora de fátima e falei mudo, tenho pena de ti, metida à cabeceira dos tristes nos lugares mais tristes de todos e agora vens assistirme, eu que nada tenho para te mostrar que valha o empenho de maneres incessantemente esses olhos azuis abertos, essas mãos postas no ar. talvez devesse despedaçar aquela estatueta. libertá-la da obrigação de estar ali com solenidades sagradas que, sem dúvida, cansariam o melhor dos espíritos. talvez devesse lembrá-los de que não sou um homem religioso e que a perda não me fez acreditar em fantasias (MÃE, 2011, p. 25-26).

Pode-se observar nesse olhar piedoso de Silva para a Nossa Senhora de Fátima a humanização da relação que deveria ser sacralizada, mas se mostra firme em sua convicção de não ser religioso e classifica como fantasiosas as ideias da Igreja ao referenciar que não acreditaria em fantasias. No decorrer do romance, Silva passará a chamar a santa de Mariazinha e arrancará as pombinhas que compõem a sua imagem, chegando a levá-la para passear pelo abrigo junto com seus companheiros do lar e promovendo, assim, uma desierarquização dessa aura de santidade e tornando-a mais humana. Essa postura de desmitificar ícones emblemáticos da cultura portuguesa também pode ser

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

observada no que se refere à figura camoniana.

Por meio das recordações de Silva e dos debates que ele tem com outros idosos no asilo, são retomados também os grandes nomes de Camões e Fernando Pessoa, mas é desfeito o mito de que Camões fora o maior poeta português e exalta-se a figura de Pessoa. Em relação a Camões, numa

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

conversa com Anísio, um dos companheiros de Silva no asilo, enquanto este defende Camões como um visionário, o maior símbolo poético de Portugal, Silva assim define o poeta do Classicismo: “o bandarra o mais que viu também foi nevoeiro. pense bem, foi um nevoeiro que lhe tolheu as adivinhações. não adivinhou nada, é o que é. adivinhou o raio que o parta. era mais um poeta” (MÃE, 2011, p. 92). Desse modo, percebe-se que Silva dessacraliza o ícone camoniano, colocando-o na categoria de um poeta a mais.

No que concerne a Fernando Pessoa, a relação é diferente. Na voz de Silva, o poeta dos heterônimos tanto é descrito como “o próprio maravilhoso genial lindo fernando pessoa” (MÃE, 2011, p. 51) quanto é exaltado como “o nosso grande poeta” (MÃE, 2011, p. 51). É possível que, na obra, essa exaltação a Pessoa se dê como uma homenagem do Mãe ao poeta, entretanto, quanto à cartografia identitária portuguesa, o tom assumido por Mãe difere ainda da esperança de Pessoa, presente na obra **Mensagem**.

Se em **Mensagem**, Pessoa termina a obra com os versos “Tudo é disperso,/ nada é inteiro./ Ó Portugal, hoje és nevoeiro... / É a Hora!” e a incitação final pode traduzir ainda a noção de mito como um sonho possível na reconstrução da grandeza de Portugal, no romance de Mãe parece predominar a angústia, uma desesperança sem rumo a seguir. Assim, o protagonista de Mãe cita, com desalento, os caminhos salgados de Portugal: “fomos sempre um povo de caminhos salgados. Ainda somos um povo de caminhos salgados. Isto é coisa para nos amargar o sangue e nunca mais nos permitir a leveza destas cenas” (MÃE, 2011, p. 205).

O autor, no romance, assume um desalento pessimista, uma condição de desesperança frente ao presente e ao futuro, ainda que questione e desconstrua mitos do passado português, como se a crise de identidade portuguesa conduzisse a uma cartografia que agoniza presa ao passado, sem conseguir a tão desejada liberdade de novos caminhos para dar prosseguimento à história. No trecho final de **A máquina de fazer espanhóis**, o romancista conclui referenciando justamente a angústia de Silva: “[...] o que sente, senhor silva. e eu repeti, angústia, sinto angústia” (MÃE, 2011, p. 250). Essa condição de angústia e agonia que marcam toda a obra remete aquele verso de Pessoa – “É a hora” – indicando que Portugal parece estar parado no tempo, ainda necessitando ir avante, descobrir novos caminhos. Porém, esse tom de agonia não deixa espaço a uma perspectiva

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

minimamente esperançosa: não sobraram mitos, não sobraram ritos – apenas resta o compartilhamento de um sofrimento que nem a morte é o bastante para dizimar.

#### **4. Considerações finais**

Como resultados mais relevantes deste estudo, que, enquanto proposta investigativa, ainda se encontra em desenvolvimento, afirma-se a possibilidade de delinear os traços do lusismo, de sua euforia

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

ao seu disforismo, ao analisar-se a trajetória do Sr. Silva, o protagonista de **A máquina de fazer espanhóis**. Observa-se que essa representação e discussão sobre alguns dos grandes mitos da cultura portuguesa, como Camões, Fernando Pessoa, Amália Rodrigues, o time Benfica e, até mesmo, a Nossa Senhora de Fátima - simbolizando uma discussão que envolve a relação entre política e religião – evidencia o caráter de permanente negociação da cultura portuguesa, como uma evidência da crise que atinge Portugal e impõe aos portugueses um repensar desse lugar agonístico que ainda ocupam, como quem não conseguiu desvencilhar-se de um remoto passado glorioso e se vê preso a um presente de incertezas, com a necessidade de projetar urgentemente o futuro.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1972.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. São Paulo: DP&A, 2005.

LOURENÇO, Eduardo. **A nau de Ícaro e imagem e miragem da lusofonia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MÃE, Valter Hugo. **A máquina de fazer espanhóis**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PADILHA, Laura Cavalcante. Da construção identitária a uma trama de diferenças – Um olhar sobre as literaturas de Língua Portuguesa. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 73, Dezembro 2005: 3-28.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## Memória e (auto)biografia: o Perón de Rega e Martínez

Letícia Batista Guimarães (UESC/CNPq)

André Luis Mitidieri (UESC)

**Resumo:** No presente trabalho, analisamos *Las vidas del general* (2004), coletânea de artigos do jornalista e ficcionista argentino Tomás Eloy Martínez. A partir de seu capítulo “Las Memorias de Puerta de Hierro”, chegamos a “Días de exilio en Madrid”, que dá conta das histórias cotidianas do exílio de Juan Domingo Perón e de sua extravagante relação com José López Rega, “El Brujo”. Nesse texto, a intercalação das vozes memorialística, autobiográfica e biográfica de Perón, Martínez e Rega permite-nos debater questões relativas aos distintos modos representacionais que, presentes nos textos elencados, possibilitam revelar a história da sociedade argentina na década de 1970. Desse modo, as intersecções com o gênero biográfico ou com narrativas de aspecto biográfico somam-se à voz autobiográfica de Martínez, destacando as zonas de contato entre tais discursos.

**Palavras-chave:** Biografia; *Las vidas del General*; memória; peronismo; Tomás Eloy Martínez

### 1. Introdução

No artigo “Las memorias de Puerta de Hierro”, integrante da coletânea *Las memorias del General* (1996), e em sua repaginação intitulada *Las vidas del general* (2004), Tomás Eloy Martínez se preocupa em contrapor, ao relato memorialístico de Perón, fontes documentais que o ajudam a compor um tipo de retrato biográfico. Sobre relações como essa, Lucette Valensi (1998, p.68) faz-nos lembrar que a história, sendo uma atividade cognitiva, viabiliza

os meios de conhecer o passado e de compreendê-lo. O saber que produz não é menos social em sua recepção do que em seus usos. Na medida em que as sequências do passado formam nossa identidade narrativa, na medida em que nos dizem o que somos, a reinterpretação do passado é um trabalho sempre a reelaborar.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> “La historia, por su parte, es una actividad cognitiva. Proporciona los medios de conocer el pasado y de comprenderlo. El saber que produce no es menos social en su recepción que en sus usos. En la medida en que las secuencias del pasado forman

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Em nossos tempos, a historiografia não prescinde das memórias do passado que, conservada por gerações, exerce sobre os testemunhos todo o controle e rigor que caracterizam os métodos dos historiadores: “a escolha, o interesse e a focalização do presente avalizam a especificidade dos lugares de memória”.<sup>18</sup> Do mesmo modo que a história se intersecciona aos registros orais ou escritos capazes de desencavar lembranças passadas, “a variação do significado e da definição de um conceito dado pelos sujeitos das análises, como biografia e autobiografia, variam as interpretações e as relações feitas sobre o objeto” (SCHEINER, 2001). No gênero biográfico e em textos de cunho biográfico, o sujeito do enunciado pode ser revelado autobiograficamente por meio dos depoimentos fornecidos por seu equivalente sujeito histórico.

A composição biográfica também faz uso dos testemunhos alheios e arquivos, passíveis de serem descobertos, reabertos, recompostos. A acumulação heteróclita da memória, revelada pela escrita (auto)biográfica, torna-se paralela ao arquivo, como lugar “em que os rastros são frequentemente fragmentários e a parte somente adquire sentido frente a uma totalidade hipotética, ainda que inalcançável” (ARFUCH, 2009, p. 374). Assim, a ordem dos registros históricos sobre a Argentina dos anos 1970, vinculada ao espaço e à temporalidade, norteia-se pela leitura e a interpretação dos artigos de Martínez aqui estudados: “Depois de três décadas, muitas das paixões que Perón acendeu se apagaram, e sua história – sobretudo a elusiva história de sua juventude – pode, talvez, ser lida sem preconceitos”.<sup>19</sup>

## **2. (Des)memórias e biografia**

Uma das características do gênero biográfico, segundo se apresenta na modernidade tardia, consiste no fato de os biógrafos não reprimirem a tentação de narrar a si mesmos quando envolvidos na abordagem de uma vida. É assim que, ao escutar o ex-condutor dos

---

nuestra identidad narrativa, en la medida en la que nos dicen lo que somos, la reinterpretación del pasado es un trabajo siempre por reelaborar” (VALENSI, 1998, p. 68).

<sup>18</sup> “la elección, el interés y la focalización del presente avalan la especificidad de los lugares de la memoria” (CUESTA BUSTILLO, 1998, p. 221).

<sup>19</sup> “Después de tres décadas, muchas de las pasiones que Perón encendió se han apagado, y su historia- sobre todo la elusiva historia de su juventud- puede, tal vez, ser leída sin prejuicios” (MARTÍNEZ, 2004, p. 20).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

destinos argentinos, entre os intervalos de sua voz e de López-Rega, seu braço direito, o repórter se converte em biógrafo, ao mesmo tempo em que fala de si mesmo. Isso fica patente desde o começo de *Las vidas del General*, já em seu prólogo:

Parecia que o texto tinha demasiadas lacunas e que, como toda biografia autorizada, era demasiadamente servicial. Voltei à Argentina nos primeiros meses de 1971, decidido a preencher os vazios. Entrevistei dois amigos da infância do General (um dos quais era sua prima-irmã), ex-companheiros de turma no Colégio Militar, uma de suas ex-cunhadas – María Tizón – e dezenas de testemunhas de outros episódios de seu passado. Como os dados que Perón havia me dado sobre seu pai em Lobos eram imprecisos e contraditórios, consegui, no Registro Nacional das Pessoas, uma cópia da certidão de casamento de Mario Tomás Perón com Juana Sosa.<sup>20</sup>

As constantes intervenções do jornalista nessas “desmemórias” levam-no à tentativa de dedicar ao General um texto majoritariamente biográfico. Entretanto, no artigo “Perón y sus novelas” (MARTÍNEZ, 2004, p. 123-134), o autor esclarece porque recicla as “Memorias del semanario *Panorama*” e “Las Memorias de Puerta de Hierro” no romance *La novela de Perón*:

Entre 1970 e 1970 publiquei em Buenos Aires e em meia centena de jornais da América Latina umas memórias de Perón que o próprio Perón sancionou como legítimas e que os historiadores costumam usar como fonte principal para suas investigações. Eu havia gravado esse conjunto de memórias durante um total de trinta e duas horas, entre 1966 e 1970. Quando compaginei as gravações, adverti que Perón havia omitido fatos importantes e que em alguns casos havia tergiversado, ordenando-os sob uma luz mais favorável. Ao enviar para ele a versão final para que a aprovasse, anexei uma série de notas de rodapé na qual dava ciência das omissões e inexatidões observadas. Perón me devolveu o texto final das memórias sem correção alguma. Queria as memórias que ele havia ditado, e ponto final. Minha alternativa então era publicar o texto tal como o exigia, visto tratar-se de um texto autobiográfico, ou jogar minha pesquisa adicional ao lixo. Naquele momento, quando ainda estava no exílio, a Perón lhe interessava muito mais forjar seu próprio monumento (ou, para dizer de um modo mais benévolo, estabelecer sua verdade

---

<sup>20</sup> “Me parecía que el texto tenía demasiadas lagunas y que, como toda biografía autorizada, era demasiado servicial. Volví a la Argentina en los primeros meses de 1971, decidido a llenar los vacíos. Entrevisté a dos amigos de la infancia del General – uno de los cuales era su prima hermana-, a ex compañeros de promoción en el Colegio Militar, a una de sus ex cuñadas- María Tizón- y a decenas de testigos de otros episodios de su pasado. Como los datos que Perón me había dado sobre su padre en Lobos eran imprecisos y contradictorios, conseguí en el Registro Nacional de las Personas una copia de la partida del matrimonio de Mario Tomás Perón con Juana Sosa” (Ibid., p. 18-19).

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

política como verdade última, aquela única verdade que para ele se confundia com a realidade) do que se resignar à verdade histórica.<sup>21</sup>

O escritor tenta responder a uma pergunta intrigante: por que converte o sujeito de suas investigações e escritas em protagonista de uma obra romanesca, quando dispõe de material suficiente para compor uma biografia? Mais adiante, na abertura ao capítulo “Días de exilio en Madrid”, apresenta uma declaração que não fazia parte de *Las memorias del General*:

Este relato sobre a vida cotidiana de Perón na Espanha nasceu como fragmento da biografia que comeci a escrever em 1974, com a suspeita de que, se persistisse nesse gênero, terminaria por compor um livro inverossímil. A ilusão da biografia durou poucos meses. Em meados daquele ano, decidi publicar alguns fragmentos como ensaios jornalísticos e transfigurar os outros dados em um romance. Minhas anotações apareceram no jornal *La Opinión* a dois de julho de 1974, o dia seguinte à morte de Perón.<sup>22</sup>

O artigo em grifo, à moda de um pequeno relato biográfico, informa-nos que, chegando a Madri, Perón “devia ocupar um apartamento caro, próximo do centro, na avenida do doutor Arce, até que a opressora ausência de paisagem acabou por afugentá-lo”.<sup>23</sup> Nas poucas páginas que revelam a tranquila vida do político no exílio, o discurso em terceira pessoa

---

<sup>21</sup> “Entre 1970 y 1974 publiqué en Buenos Aires unas memorias de Perón que el propio Perón sancionó como legítimas y que los historiadores suelen usar como fuente principal para sus investigaciones. Yo había grabado ese conjunto de memorias durante un total de treinta e dos horas, entre 1966 y 1970. Cuando compaginé las grabaciones, advertí que Perón había omitido hechos importantes y que en algunos casos los había tergiversado, ordenándolos bajo una luz más favorable. Al enviarle la versión final para que la aprobase, adjunté una serie de notas al pie de página en la que dejaba constancia de las omisiones e inexactitudes observadas. Perón me devolvió el texto final de las memorias sin corrección alguna. Quería las memorias que él había dictado, y punto. Mi alternativa era entonces publicar el texto tal como lo exigía, puesto que se trataba de un texto autobiográfico, o arrojar mi investigación adicional a la basura. En aquel momento, cuando aún estaba en el exilio, a Perón le interesaba más forjar su propio monumento (o, para decirlo de un modo más benévolo, establecer su verdad política como verdad última, única, aquella única verdad que para él se confundía con la realidad) antes que resignarse a la verdad histórica” (MARTÍNEZ, 2004, p. 127-128).

<sup>22</sup> “Este relato sobre la vida cotidiana de Perón en España nació como fragmento de la biografía que comencé a escribir en 1974, con la sospecha de que, si persistía en ese género, terminaría por componer un libro inverosímil. La ilusión de la biografía duró pocos meses. A mediados de aquel año, decidí publicar algunos fragmentos como ensayos periodísticos y transfigurar los otros datos en una novela. Mis apuntes aparecieron en el diario *La Opinión* el 2 de julio de 1974, al día siguiente de la muerte de Perón” (Ibid., p. 173).

<sup>23</sup> “debí ocupar un departamento caro, cerca del centro, en la avenida del doctor Arce, hasta que la opresora ausencia de paisaje acabó por ahuyentarlo” (MARTÍNEZ, loc. cit.).

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

informa sobre suas primeiras moradas e a construção da “Quinta 17 de Octubre”. Logo a seguir, a palavra é cedida ao protagonista: “Foi então quando apareceram uns amigos espanhóis, os donos da imobiliária Alcázar, e tentaram investir o milhão de pesetas que eu havia poupado”.<sup>24</sup>

A consciência acerca da sobreposição dos planos do narrador e do memorialista, quer dizer, sobre a reelaboração da história de um eu por um outro que narra, se mostra no momento em que o discurso indireto convive lado a lado com o direto:

Quis comprar una tierra que era puro campo, nueve kilómetros ao noroeste da avenida Arce: não tinha o selvagismo da pampa onde havia crescido, mas ao menos era uma terra brava, tomada pelas ervas daninhas e com a paisagem a meio fazer. Ao vê-la, pensou que era ‘muito seca e pouco favorável para as plantas’, e gostou que a umidade da qual provinha o ajudasse a domesticar este abrigo estrangeiro e a lhe impor suas manhas.<sup>25</sup>

A mesma incidência é repetida pelo narrador. Desta vez, porém, seu discurso é disposto em um parágrafo e o do protagonista, em outro:

Em 14 de abril de 1964, comprou a terra, mas isso foi depois de imaginar uma casa dentro dela.

‘Falarei de minha casa, como não. Eu havia construído tantas para os outros que decidi estar próximo quando fizesse esta para mim. Sentei-me a desenhar os planos e a calcular os materiais. Levamos seis meses para terminá-la. Vinha pela manhã cedo com café e conhaque para os pedreiros. Era inverno, e o ar frio nos queimava os pulmões’.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> “Fue entonces cuando aparecieron unos amigos españoles, los dueños de la inmobiliaria Alcázar, y me tentaron a invertir el millón de pesetas que había ahorrado” (MARTÍNEZ, loc. cit.).

<sup>25</sup> “Quiso comprar una tierra que era puro campo, nueve kilómetros al noroeste de la avenida Arce: no tenía el salvajismo de la pampa donde había crecido, pero al menos era una tierra brava, ganada por los yuyos y con el paisaje a medio hacer. Al verla, pensó que era ‘demasiado seca y poco favorable para las plantas’, y le gustó que la humedad de la que él provenía lo ayudase a domesticar este cobijo extranjero y a imponerle sus manás” (MARTÍNEZ, 2004, p. 173-174).

<sup>26</sup> “El 14 de abril de 1964 compró la tierra, pero eso fue después de imaginar una casa dentro de ella. ‘Le hablaré de mi casa, cómo no. Yo había construído tantas para otros que decidí estar cerca cuando hiciera ésta para mí. Me senté a dibujar los planos y a calcular los materiales. Tardamos seis meses en terminar. Venía por la mañana temprano con café y cognac para los albañiles. Era invierno, y el aire frío nos quemaba los pulmones’” (Ibid., p. 174).

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Os verbos no futuro do pretérito realçam o plano da casa, seu projeto, antes da concretização mesma do prédio. É o que também ocorre neste exemplo, em que a significação narrativa, tendendo à ficção literária, indica a tentativa empreendida pelo General, de transformar Isabelita em uma cópia de Evita:

Ante a porta, dez passos para o fundo, abriria um salão que ia a servir primeiro para os exercícios matinais de florete e depois para as audiências coletivas, quando aumentasse o número de visitantes. Pensava pendurar ali o retrato de Isabel, em tamanho natural, pintado pelo espanhol Agustín Segura: o instalaria frente à chaminé, e sobre ela, um espelho no qual o retrato poderia se duplicar. Ao lado, na prateleira da chaminé, colocaria um postal colorido de Evita que a revelava triste e bela ao mesmo tempo, como na tarde do Renunciamento.<sup>27</sup>

O relato que deveria consistir em segmento de biografia, escrita de uma vida, abre um de seus parágrafos para a história da cidade. Esse movimento relaciona-se a uma característica do gênero biográfico que consiste em localizar topicamente o sujeito do enunciado e em associar sua representação à do espaço no qual está inserido:

A terra estava em um confim do bosque de *El Pardo*, onde até meio século atrás os reis espanhóis costumavam caçar. Ainda ficava no ar um cheiro de cervo morto entre as azinheiras, e as águas próximas do Manzanares costumavam repetir, sobretudo pela noite, o bufar dos cães de caça. Nos pergaminhos da *Villa y Corte de Madrid*, a paragem se chamava *Fuente de la Reyna*, mas a guerra civil já havia transformado o sentido daquele nome. Em 5 de janeiro de 1937, o exército nacionalista de Luis Orgaz y Yoldi havia assolado o bosque com levas de tanques e artilharia leve, forçando o retrocesso das brigadas de Líster. O capim tardou a crescer. Logo, em meio ao páramo, construíram as piscinas populares e o hipódromo da Zarzuela, de onde chegavam, nas tardes de domingo, as ovações dos filhinhos de papai.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> “Ante la puerta, diez pasos hacia el fondo, abriría un salón que iba a servir primero para los ejercicios matinales de florete y después para las audiencias colectivas, cuando los visitantes arreciaran. Pensaba colgar allí el retrato de Isabel, en tamaño natural, pintado por el español Agustín Segura: lo instalaría frente a la chimenea, y sobre ella un espejo en el que el retrato podría duplicarse. Al lado, en la repisa de la chimenea, haría sitio a una postal coloreada de Evita que la revelaba triste y bella a la vez, como en la tarde del renunciamento” (Ibid., p. 175).

<sup>28</sup> “La tierra estaba en un confín del bosque de El Pardo, donde hasta medio siglo atrás habían cazado los reyes españoles. Todavía quedaba un suelto olor a ciervo muerto entre las encinas, y las cercanas aguas del Manzanares solían repetir, sobre todo por la noche, el bufido de los perros de presa. En los pergaminos de la

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

O espaço torna-se paralelo ao sujeito representado, ao mesmo tempo em que passado e presente se encontram, assim como os resíduos das “desmemórias” do General se imiscuem no relato de caráter biográfico:

Seu dormitório estaria entre o de Isabel e a biblioteca, onde pensava passar a maior parte de suas horas. ‘Levo a vida mais retida que posso. Trabalho e escrevo muito neste quarto hospitaleiro, que isolei dos ruídos com um revestimento de madeira escura. E caminho: caminho pelo menos quatro quilômetros ao dia. Todo velho se apodrece como os postes do alambrado. A parte enterrada é a que se joga fora antes de perder, mas a parte de cima também se decompõe ligeiro, onde a água cai mais forte e a intempérie se amontoa. Assim, a cabeça e as pernas são aquilo que mais se deve cuidar’.<sup>29</sup>

O mesmo procedimento é utilizado mais adiante, na descrição de Canela, uma cadela *poodle*, a quem o General “tinha amado ‘como a um ser humano’”.<sup>30</sup> A seguir, a palavra passa novamente do narrador ao protagonista, em intervalo mais longo:

Perón levou vários dias para se render à evidência, e finalmente a enterrou debaixo de uma alfarrobeira coberta de hera.

‘Como se a estivesse vendo, como se ainda ouvisse os latidos. Era uma *poodle* neta de campeões que me acompanhou em todos os caminhos do desterro. Tinha o melhor pedigree da raça. O pai, que foi um presente de Don Alberto Dodero, se chamava *Poor Chap*, ou seja, Pobre Diabo ou Pobre Cara. A mãe era filha de um campeão americano: foi Jerónimo Remorino quem a mandou dos Estados Unidos para mim e, quando chegou a Buenos Aires, estava com uma pneumonia terrível. Os médicos a trataram com sulfas e penicilinas, e a curaram. Canela era a filha desses

---

Villa y Corte de Madrid, el paraje se llamaba Fuente de la Reyna, pero la guerra civil había transformado ya el sentido de aquel nombre. El 5 de enero de 1937, el ejército nacionalista de Luis Orgaz y Yoldi había talado el bosque con oleadas de tanques y artillería ligera, forzando el retroceso de las brigadas de Líster. La hierba tardó en crecer. Luego, en medio del páramo, se construyeron las piletas populares y el hipódromo de la Zarzuela desde donde llegaban, en las tardes de domingo, las ovaciones de los señoritos” (MARTÍNEZ, 2004, p. 174).

<sup>29</sup> “Su dormitorio estaría entre el de Isabel y la biblioteca, donde pensaba pasar la mayor parte de sus horas. ‘Llevo la vida más retenida que puedo. Trabajo y escribo mucho en este cuarto hospitalario, que he aislado de los ruidos con un revestimiento de madera oscura. Y camino: camino por lo menos cuatro kilómetros al día. Todo viejo se pudre como los postes del alambrado. La parte enterrada es la que se echa antes a perder. Pero también se descompone ligero la parte de arriba, donde el agua cae más fuerte y se amontona la intemperie. Así que la cabeza y las piernas son lo que más uno debe cuidar” (Ibid., p. 175-176).

<sup>30</sup> “había querido ‘como a un ser humano’” (Ibid., p. 176).

# IV **S E P E X I E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

dois cachorros. A pobrezinha levou tão longe sua fidelidade que deixou a filha e a neta para cuidarem de mim'.<sup>31</sup>

A citação parece referir-se alegoricamente a Evita e aos companheiros de Perón no exílio. Isso se justifica a partir do momento em que o parágrafo seguinte intercala a voz do narrador com a escritura da “Quinta 17 de Octubre”, documento que

atribuía a propriedade de dez mil metros quadrados, com uma frente de cento e dez metros sobre a rua Navalmanzano e um fundo de cento e seis sobre a do Arroyo Fresno, ‘a dona Maria Estela Martínez de Cartas, sem profissão conhecida’, que contava para a operação ‘com o consentimento expreso de seu esposo, Sr. Juan Domingo Perón, de profissão militar’.<sup>32</sup>

Mais adiante, a voz do narrador é compartilhada com a voz do General, em tempos igualmente diferenciados: “O preço da terra foi estimado em 750 mil pesetas e o da casa, em 2.155.000. ‘Agora’, diz Perón muito tempo depois, em 1970, ‘querem me pagar dez vezes mais’”.<sup>33</sup> A mesma estratégia se repete, como a sinalizar para a confluência das perspectivas do biógrafo e do biografado, em uma pluralidade de identidades típica do gênero biográfico em sua “era hermenêutica” (Cf. DOSSE, 2007, p. 297-362): “Perón costumava se levantar às sete da manhã. Gostava que o sol entrasse sem melindres no dormitório enquanto ele

---

<sup>31</sup> “Perón tardó varios días en rendirse a la evidencia, y al fin la enterró bajo un algarrobo cubierto de hiedra. ‘Como si la estuviera viendo, como si todavía le oyera los ladridos. Era una caniche nieta de campeones que me acompañó en todos los caminos del destierro. Tenía el mejor pedigree de la raza. El padre, que fue un regalo de don Alberto Doderó, se llamaba Poor Chap, es decir, Pobre Diablo o Pobre Tipo. La madre era una hija de campeón americano: me la mandó Jerónimo Remorino desde los Estados Unidos y, cuando llegó a Buenos Aires, estaba con una pulmonía terrible. Los médicos la trataron con sulfamidas y penicilinas, y me la curaron. Canela fue la hija de esos dos perros. La pobrecita llevó tan lejos su fidelidad que dejó a la hija y a la nieta para que me cuidaran” (MARTÍNEZ, 2004, p. 176-177).

<sup>32</sup> “asignaba la propiedad de diez mil metros cuadrados, con un frente de ciento diez metros sobre la calle Navalmanzano y un fondo de ciento seis sobre la del Arroyo Fresno, ‘a doña María Estela Martínez Cartas, sin profesión conocida’, que contaba para la operación ‘con el consentimiento expreso de su esposo, don Juan Domingo Perón, de profesión militar” (Ibid., p. 177).

<sup>33</sup> “El precio de la tierra fue estimado en 750 mil pesetas y el de la casa en 2.155.000. ‘Ahora’, dice Perón mucho tiempo después, en 1970, ‘quieren pagarme diez veces más” (MARTÍNEZ, loc. cit).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

sintonizava a Rádio Nacional de Espanha e escutava o noticiário do amanhecer, ‘muito bem feito embora fale pouco de nosso país, por desgraça’”.<sup>34</sup>

É o que também acontece nesta passagem: “Acima de tudo, encantavam-lhe os faroestes, mas jamais atentou ao diretor ou aos atores que figuravam no elenco. ‘O que busco é me distrair e descansar’, dizia”.<sup>35</sup> Figura já conhecida, López Rega trata da agenda do General que, somente depois de aprová-la, faz sua caminhada matinal e, depois, almoça frugalmente: “uma sopa, algum churrasco com salada, nada de vinho. ‘Isso ocorre entre uma e meia e as duas, depois de ter atendido aos visitantes e de revisar a correspondência. Em seguida, fico um tempo na cama, mas não para dormir. Ali, continuo revisando as cartas e os jornais’ [...]”.<sup>36</sup>

### 3. Conclusão

O mesmo procedimento utilizado para descrever a rotina do ex-presidente, ou seja, o recurso a duas vozes interpostas, assim encerra o relato de *Las vidas del General*: “Por volta de 1972, em San Sebastián, disse em uma conferência de imprensa que estava disposto a abandonar ‘em qualquer momento’ a casa e o parque nos quais ‘coloquei meus melhores empenhos de velho’. Disse, mas talvez nem ele mesmo acreditasse”.<sup>37</sup>

Nos artigos em estudo, Tomás Eloy Martínez oferece sua voz autobiográfica, por meio dos testemunhos que viabiliza acerca do tempo de Perón que, em parte, também foi seu

---

<sup>34</sup> “Perón acostumbraba levantarse a las siete de la mañana. Le gustaba que el sol entrara sin remilgos en el dormitorio mientras él sintonizaba Radio Nacional de España y escuchaba el noticiero del amanecer, ‘bastante bien hecho aunque se hable poco de nuestro país, por desgracia’” (MARTÍNEZ, 2004, p. 177).

<sup>35</sup> “Le apasionaban sobre todo los westerns, pero jamás se fijó en quién era el director o qué actores figuraban en el reparto. ‘Lo que busco es distraerme y descansar’, decía” (Ibid., p. 177-178).

<sup>36</sup> “una sopa, algún churrasco con ensalada, nada de vino. ‘Eso ocurre entre la una y media y las dos, luego de haber atendido a los visitantes y de revisar la correspondencia. Enseguida, me tiro un rato en la cama, pero no para dormir. Allí sigo revisando las cartas y los periódicos’ [...]” (MARTÍNEZ, 2004, p. 178).

<sup>37</sup> “Hacia 1972, en San Sebastián, dijo en una conferencia de prensa que estaba dispuesto a abandonar ‘en cualquier momento’ la casa y el parque en los que ‘puse mis mejores cuidados de viejo’. Lo dijo, pero quizá ni él mismo lo creía” (MARTÍNEZ, loc. cit.). A última frase não consta em *Las memorias del General*. Em seu lugar, o autor havia disposto um novo parágrafo, no qual afirma não imaginar o que Perón faria ao final daquele ano, tampouco, que não voltaria à Quinta 17 de Octubre desde junho de 1973, quando iniciou sua fugaz experiência final de governante. No texto-fonte: “No imagino que lo haría a fines del mismo año, y que ya no volvería a ella desde junio de 1973, cuando inició su fugaz experiencia final de gobernante” (MARTÍNEZ, 1996, p. 134).

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

tempo. Além de inserir o próprio testemunho de uma época, ele ainda fixa posições metanarrativas ao descrever episódios curiosos que envolvem a produção textual. Num processo através do qual a evasão das provas faz com que o jornalista e também ficcionista logo transforme seus contornos biográficos do ex-presidente argentino em possíveis metáforas de um país perdido, mostra-se consciente de que historiadores e biógrafos “estão condenados a expor fatos, dados e datas, a desentranhar o ser real de um homem através dos rastros sociais deixados por esse homem. Desculpam-se porque devem reduzir a infinitude de uma vida a um texto que é limitado e finito”.<sup>38</sup>

### Referências

- ARFUCH, Leonor. A auto/biografia como (mal de) arquivo. In: SOUZA, Eneida Maria de; Marques, Reinaldo. **Modernidades alternativas na América Latina**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2009. p. 370-383.
- CUESTA BUSTILLO, Josefina. Memoria e historia: un estado de la cuestión. In: CUESTA BUSTILLO, Josefina (Org.). **Memoria e historia**. Madrid: Marcial Pons, 1998. p. 203-224.
- DOSSE, François. **La apuesta biográfica**: escribir una vida. Traducción de Josep Aguado y Concha Miñana. Valencia: PUV, 2007.
- MARTÍNEZ, Tomás Eloy. **Las memorias del General**. Buenos Aires: Planeta, 1996.
- MARTÍNEZ, Tomás Eloy. **Las vidas del General**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004.
- SCHEINER, Viviane. Josefo, a retórica e as origens da biografia. In: CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS CLÁSSICOS, 2001.
- VALENSI, Lucette. Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos. In: CUESTA BUSTILLO, 1998, p. 57-68.

---

<sup>38</sup> “[...] están condenados a exponer hechos, datos y fechas, a desentrañar el ser real de un hombre a través de las huellas sociales que ese hombre ha dejado. Se disculpan porque deben reducir la infinitud de una vida a un texto que es limitado y finito” (MARTÍNEZ, 2004, p. 130-131).

## **A consciência intercultural e a formação inicial dos professores de E/LE<sup>39</sup>**

Luciana Vieira Mariano (UNEB/UFBA)<sup>40</sup>

**Resumo:** *A compreensão de que os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) possuem, desde a sua formação inicial, uma missão humanizadora, que esta missão deve estar pautada na promoção de uma consciência intercultural e a necessidade de observar se os cursos de formação inicial têm preparado esses professores para o trabalho com temas relacionados às culturas dos povos de Língua Alvo (LA) nos levaram às seguintes perguntas de partida: Quais são as concepções dos professores de espanhol em formação acerca das culturas hispânicas? Estes professores estão preparados para promover a consciência intercultural de seus alunos? Para responder a essas questões foi realizado um Grupo Focal que teve como população amostra professores em formação do Campus V da Universidade do Estado da Bahia. O resultado desta pesquisa demonstrou que os referidos professores mantêm uma postura etnocêntrica frente à maior parte das identidades hispânicas e não se sentem preparados para promover a consciência intercultural de seus alunos.*

**Palavras-chave:** Ensino/aprendizagem de E/LE. Formação de professor. Interculturalidade.

### **1. A cultura e a formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira**

Durante dois anos fui professora de espanhol do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no município de Ilhéus/BA e há cinco anos sou professora de espanhol do curso de Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Santo Antônio de Jesus/BA. Nesse período, ministrei aulas de língua, literatura e estágio e pude ter contato com professores em formação de diferentes semestres, conhecendo assim os seus anseios e expectativas frente aos atuais desafios de sua futura profissão. Um destes anseios - e porque

<sup>39</sup> O presente artigo tem a orientação da Professora Doutora Márcia Paraquett.

<sup>40</sup> Luciana Vieira Mariano é Doutoranda em Letras e Linguística – UFBA/BA e professora auxiliar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Campus V.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

não dizer angústia – era o fato de estarem cientes de que o ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) não está mais pautado somente em questões estruturais, mas também, e principalmente, na cultura dos povos de LA.

Deste contato, surgiram as duas questões que se constituíram o fator motivador desse estudo. A primeira está relacionada ao atual contexto do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) e, a segunda, à formação destes professores.

Dentro do contexto atual do ensino/aprendizagem de LE encontramos a competência comunicativa. O modelo de Competência Comunicativa proposto nos anos 80 aponta três componentes para esta competência: a competência gramatical, que inclui o conhecimento dos elementos léxicos e das regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, a competência sociolinguística, que permite a utilização da língua segundo as normas de uso e normas de discurso que nos servem para interpretar os enunciados em seu significado social, a competência estratégica, que corresponde ao uso de estratégias de comunicação verbais e não verbais cuja ação compensa a dificuldade no entendimento.

Nos enfoques comunicativos, que atualmente são os mais utilizados no ensino/aprendizagem de LE, a cultura se apresenta, segundo López (2005, p.514):

- como uma cultura do cotidiano, desbancando aquela ideia da cultura legitimada, e a favor de todos os elementos que influem no fazer cultural de seus falantes;
- como parte da competência comunicativa, isso é, necessária para a atuação e adequação linguística e, portanto, para o êxito comunicativo;
- e, desde então, estreitamente vinculada à língua<sup>41</sup>. (tradução nossa)

---

<sup>41</sup> - Como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes; / - como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación y adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo; / y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua (LÓPEZ, 2005, p.514).

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A Abordagem Multicultural e a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACI), também empregadas no atual ensino/aprendizagem de LE, reforçam a importância de se conhecer a cultura onde a Língua Alvo (LA) é falada, uma vez que: “não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem o seu uso, visto que, usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (MENDES, 2004, p.109).

Os documentos que hoje norteiam a educação em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), também enfatizam a relação entre o ensino/aprendizagem de LE e as questões culturais dos países onde a língua é falada.

Assim, encontramos na LDB (1996, p. 33) a orientação sobre o que deve ser o objetivo desta disciplina: “o domínio de língua estrangeira como forma de ampliação de possibilidades de acesso de outras pessoas e a outras culturas e informações”. Já os PCN do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental reforçam sua importância, já que um dos objetivos dos conteúdos atitudinais relacionados ao ensino de LE é a valorização de outras culturas como forma de expressão do mundo em que se vive.

É ainda dentro do contexto relacionado à nossa primeira questão que nos deparamos com a Lei 11.161/05 que torna obrigatória a oferta de E/LE em todas as escolas de Ensino Médio de nosso país. A expansão do mercado de trabalho dos professores de E/LE traz consigo o desafio de que estes profissionais estejam aptos a transformar o ensino de LE em algo significativo para os seus alunos e, como vimos na seção anterior, isso será possível a partir da inserção de conteúdos relacionados às culturas dos países de LA.

A segunda questão está relacionada à formação destes professores. Para que eles possam trabalhar as culturas dos povos de LA em suas aulas é preciso que eles tenham acesso às informações relacionadas a estas culturas. Mas o fato é que ainda hoje o ensino e também a formação de professores de E/LE se dá através do contato dos alunos com seus professores, colegas e livro didático (LD), o que dificulta ao aluno e ao professor conhecer as culturas dos povos de LE, uma vez que o quadro de professores a que esses estudantes têm acesso é formado, quase que em sua totalidade, por brasileiros e, muitas vezes, estes profissionais não possuem conhecimento mais aprofundado sobre as culturas dos países de língua espanhola e reproduzem um discurso dominante que exclui as culturas de povos considerados

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

“minoritários”. Seus colegas, assim como o próprio educando, dificilmente têm, durante sua formação, a oportunidade de conhecer os países dos quais se estuda a língua. Estes dois fatores, somados ao pressuposto que os LD, utilizados no ensino e formação de professores de LE, não apresentam estratégias e atividades suficientes para permitir o alcance da competência comunicativa em uma abordagem multicultural ou intercultural, uma vez que esta competência não é um objetivo destes manuais, fazem com que os alunos e professores de LE em formação tenham uma visão muito limitada sobre a cultura dos países de LA.

É relevante mencionar, nesta parte de nosso estudo, que a maior parte das disciplinas oferecidas nos curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola de alguns cursos de formação de professores estão relacionadas aos conteúdos de língua e educação, e que, na maioria das vezes, a língua se encontra dissociada da cultura. Temáticas relacionadas às culturas dos povos de LA, especialmente dos povos latino-americanos hispânicos, só são trabalhadas, quando são trabalhadas, nas disciplinas de Literatura.

É importante considerar também que esses professores em formação ministrarão uma disciplina que, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assume a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitam aos seus alunos se aproximarem de várias culturas, e, conseqüentemente, propiciam uma integração num mundo globalizado. Esta, certamente, é a grande responsabilidade desses professores.

## **2. A pesquisa**

Nesta parte de nossa pesquisa estaremos apresentando e discutindo os dados obtidos através da participação dos informantes do Grupo Focal (GF). O GF foi realizado em novembro de 2009, com dez alunos do oitavo semestre do curso de Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da UNEB, com idades entre 21 e 39 anos, sendo 08 do sexo feminino e 02 do sexo masculino.

Todos os inscritos no GF haviam cursado, durante quatro semestres, disciplinas de Estágio Supervisionado, tendo, assim, realizado atividades de observação e regência.

Embora as atividades do GF tenham sido realizadas em quatro dias, este estudo tratará

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

dos resultados do primeiro encontro onde os participantes realizaram atividades de sensibilização intercultural e responderam a um questionário.

Iniciei o encontro informando aos participantes que a atividade era parte de minha pesquisa de mestrado e que trabalharíamos conteúdos referentes às culturas e às representações dos povos de LA.

Começamos o encontro com a atividade *Nací en el país que elegí*<sup>42</sup>. Nesta atividade os participantes mencionassem o país hispânico no qual gostariam de ter nascido. Instruí o grupo para a realização da atividade e ressaltai que esta era uma atividade individual. O resultado desta primeira atividade é que, dos dez participantes, 40% optaram pela Espanha, 30% pela Argentina, 20% por Cuba e 10% pelo México.

Após esta escolha, complementei a atividade, solicitando aos participantes que se reunissem com outros colegas que tivessem escolhido o mesmo país. Foram formados quatro grupos. Uma vez reunidos, pedi aos participantes que escrevessem as informações que tinham a respeito do país escolhido e a fonte destas informações.

O grupo que escolheu a Espanha informou que conhecia da cultura deste país o flamenco, as touradas, a gastronomia (mas nenhum prato foi especificado) e o país foi apontado como um país com muitos ateus, com o maior número de aidéticos da Europa e que mais ajuda o Brasil. As fontes destas informações apontadas por este grupo foram a internet, os jornais, o curso e o contato com nativos.

O grupo que escolheu a Argentina apontou como aspectos culturais deste país o tango, a gastronomia (no momento em que mencionaram a palavra gastronomia também nenhum prato típico foi mencionado), Bariloche, Buenos Aires, *pasteles* e dias festivos, informando que alguns coincidiam com os feriados brasileiros e outros não. Foram apontadas como fontes destas informações a internet, o contato com nativos e a abertura da novela *A favorita* que tinha como tema de abertura um tango.

O terceiro grupo, que escolheu como país Cuba, apontou como aspectos relacionados à cultura deste país o fato de ser um país com pouca desigualdade social, onde a saúde e a educação são uma das melhores do mundo e como um país onde eles não estavam certos, mas

---

<sup>42</sup> Nasci no país que escolhi.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

que acreditavam não ter um exame de seletividade para o ingresso no curso superior. Foram apontadas como fontes destas informações a internet, os jornais e um curso de extensão.

O quarto grupo, formado por apenas um participante, apontou como elementos relacionados à cultura do país escolhido, o México, a música do grupo Maná, a festa do dia dos mortos, o *guacamole*, o *Muelle de San Blás* e os doces e apontou como fontes destas informações o curso pré-vestibular e o contato com um nativo.

Um aspecto a ser considerado a partir dos resultados desta primeira atividade é que o conhecimento mencionado pelos participantes acerca da cultura da Espanha e Argentina constitui-se em ideias estereotipadas acerca destes povos. Estas ideias parecem ser sintetizadas na definição deste termo ‘estereótipo’ como simplificação social que acontece quando determinados grupos tendem a explicar o comportamento social de outros.

Preocupa-nos imaginar que professores em formação, no último semestre de seu curso de graduação, possuam ideias tão simplificadas e reducionistas acerca das culturas destes dois povos de LA.

Não houve nenhuma explicação por parte dos participantes que mencionaram que a Espanha é o país apontado como um país com muitos ateus e que também é o país que mais ajuda o Brasil. Foi encontrada uma segurança maior da participante que afirmou ser esta a nação com o maior número de aidéticos da Europa, possivelmente devido ao fato da mesma também trabalhar na área de saúde.

Observamos do grupo que fez menção a Cuba informações menos relacionadas aos destinos turísticos e a ideias estereotipadas. Ressaltamos que segundo os componentes do grupo, uma das fontes de informações sobre este país foi um curso de extensão oferecido na Universidade. Este fato nos leva à conclusão de que enquanto não são acrescidas ao currículo dos cursos de formação de professores novas pedagogias e áreas interdisciplinares tais como a Pedagogia Crítica, os Estudos Culturais e a Comunicação Intercultural, como propõe Guilherme (2003, p.215 apud Siqueira, 2008, p. 125), cursos de curta duração relacionados às culturas dos países de LA podem amenizar questões relacionadas à falta de conhecimento dos professores em formação em relação a estas culturas.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Os elementos culturais mexicanos mencionados pela participante que formou o quarto grupo foram os elementos mais reducionistas. A cultura do México foi reduzida a um grupo, a uma festa, a um prato típico e a um local turístico e a doces.

Na segunda atividade foi *Siguen hablando de...*<sup>43</sup>. Nesta atividade foi escolhido um representante do grupo e este representante foi retirado da sala. Os alunos que permaneceram na sala foram orientados a passar informações sobre um determinado país hispânico para que o representante adivinhasse de que país estão tratando seus colegas. Esta dinâmica se repetiria três vezes.

O primeiro país foi a Venezuela. O grupo só mencionou duas características – faz parte do MERCOSUL e é dirigido por um ditador. O representante logo adivinhou tratar-se da Venezuela.

O segundo país foi o Paraguai. Houve uma breve discussão acerca das características que seriam mencionadas sobre este país. Um dos participantes fez a seguinte afirmação: “*Não podemos falar que é o país que vende coisas falsificadas senão ele vai adivinhar logo*”. Todo o grupo concordou. Quando o participante entrou, os colegas mencionaram três características: faz parte do MERCOSUL, faz fronteira com o Brasil e muitos brasileiros trabalham lá. O representante primeiro mencionou o Uruguai e, após ser informado de que esta não era a resposta correta, mencionou o Paraguai.

O terceiro país mencionado foi a Colômbia. Uma vez mais os participantes iniciaram uma pequena discussão acerca das características que poderiam ser mencionadas acerca deste país. Houve uma dificuldade em encontrar referências sobre a Colômbia, de maneira que as três referências mencionadas foram: é o país de Shakira, de Gabriel Garcia Marquez e é o país dos narcotraficantes. O representante, ao ouvir a última característica - a palavra narcotraficante - afirmou tratar-se da Colômbia.

Uma vez mais foi possível observar que as referências dos países quase sempre se tratavam de ideias estereotipadas acerca dos mesmos. Dos três países mencionados, observou-se em relação à Venezuela e a Colômbia, que os participantes adivinharam de que nação seus colegas tratavam após a menção às ideias perpetuadas acerca destes países: no caso da

---

<sup>43</sup> Estão falando de...

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Venezuela, que é dirigido por um ditador e, no caso da Colômbia, que é o país dos narcotraficantes. Em relação ao Paraguai, embora o estereótipo “é o país que vende coisas falsificadas” não tenha sido mencionado, todos os nove participantes que estavam na sala concordaram que a partir desta característica o participante que estava fora da sala logo adivinharia de que país se tratava. Observamos aqui também que os estereótipos apresentados, como menciona Almeida (2008, p.46), simplificam e suprimem o real, favorecendo uma visão esquematizada e deformada do outro, que suscita preconceitos.

No final deste primeiro encontro os participantes responderam a um questionário composto por 17 questões, sendo 05 abertas, 06 fechadas e 06 objetivas com justificativa. As questões versavam sobre os dados dos professores em formação, o ensino de cultura nas aulas de LE e o conhecimento dos participantes em relação às culturas dos povos de LA.

Os resultados deste questionário demonstram que todos consideram o ensino da cultura importante ou necessário e que acreditam que os conteúdos relacionados às culturas dos povos de LA não desviam o foco do aperfeiçoamento linguístico dos alunos. Deste, 80% do grupo demonstrou se preocupar com a inserção de conteúdos relacionados às culturas dos povos latino-americanos hispânicos e 20% demonstrou se preocupar incidentalmente com esta questão.

Questionados acerca da crença de que a aprendizagem de uma ou mais culturas poderia mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura, somente 30% afirmou que esta aprendizagem mudaria a atitude do aluno, 60% acreditam que não e 10% demonstrou não ter certeza sobre esta realidade.

Perguntados acerca da preocupação com o ensino de cultura brasileira nas aulas de E/LE, somente 30% afirmou se preocupar, 20% informou não se preocupar e 50% não respondeu a esta questão.

Confirmamos aqui a afirmação apresentada no início deste estudo. Os professores em formação estão cientes da importância de trabalhar conteúdos relacionados às culturas dos povos de LA em suas aulas mas, ao mesmo tempo, desconhecem, em sua maioria, o resultado de um trabalho efetivo com estas culturas, resultado este que é mencionado pelos PCN's do Terceiro e Quarto Ciclo: a mudança de atitude do aluno em relação à sua própria cultura.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Outro dado que nos chamou a atenção foi o estranhamento dos participantes em relação à questão que tratava da inserção dos conteúdos relacionados à cultura brasileira nas aulas de espanhol. Metade do grupo não respondeu a esta questão. Outra parte demonstrou não se preocupar.

### **3. Considerações finais**

Embora esta pesquisa não tenha apresentado explicitamente uma hipótese, várias foram as hipóteses levantadas no decorrer deste estudo e também na elaboração de cada atividade. Em relação às atividades, considerávamos que o imaginário destes professores em relação aos povos de língua espanhola era constituído de ideias estereotipadas acerca destas culturas, afinal, como pontuamos no terceiro capítulo desta pesquisa, a sensibilidade intercultural não nos é natural e não faz parte de nosso passado. Acreditávamos, ou queríamos acreditar, que nossa hipótese seria refutada e que nos surpreenderíamos com os resultados desta investigação. Infelizmente estávamos certas.

A partir dos dados obtidos no questionário e também no GF, pudemos concluir que os conhecimentos interculturais dos professores acerca das culturas dos povos de LA são muito limitados. As respostas referentes às perguntas que se referiam diretamente à cultura dos países hispânicos latino-americanos mostraram um índice considerável - e preocupante - acerca da relação dos participantes com estes conteúdos.

Se por um lado os participantes indicaram preocupar-se com a inclusão de temas relacionados às culturas em suas aulas, por outro lado, demonstraram conhecer razoavelmente ou pouco aos povos de LA.

Outra questão a ser ressaltada foi o desconhecimento que estes estudantes apresentam acerca de questões relacionadas ao desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural. A grande maioria dos participantes do GF desconhece o fato de que a inserção de uma ou mais culturas de língua estrangeira pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura. Em relação à inclusão de conteúdos de LM, necessários para a promoção de um diálogo entre as culturas, a grande maioria dos participantes também não respondeu ou

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

respondeu que não há nenhuma preocupação referente a esta questão. A pergunta pareceu nova para muitos estudantes. Se há problemas na divisão de conteúdos como língua e cultura, mais problemas existem/existirão se o professor de E/LE ignorar a necessidade de trabalhar com a cultura de seus alunos.

Tínhamos uma segunda hipótese em relação às atividades: que os participantes apresentariam uma preferência em trabalhar conteúdos referentes à Espanha, uma vez que foram, como muitos de nós, educados através de um currículo monocultural, no qual a Espanha se apresenta como referência de língua e cultura de língua espanhola. Esta hipótese também foi confirmada. A preferência destes professores em formação por países como Espanha, Argentina, México e Cuba, demonstrou um dado importante, mas não previsto para esta investigação, de que, em referência a estes países e também ao Chile e Uruguai, são apresentadas posturas de relativismo cultural, uma vez que o conteúdo relacionado a estas culturas sempre são mencionados de maneira respeitosa. Em relação aos países como Paraguai, Colômbia, Bolívia e Venezuela, os participantes apresentaram uma postura etnocêntrica. A menção às culturas destes países foi, durante todo o curso, um motivo de risos para todo o grupo. Nas atividades escritas, frequentemente as respostas referentes a estes povos ressaltavam aspectos negativos. Em relação aos outros países hispânicos latino-americanos trabalhados – Costa Rica, Nicarágua, Equador, República Dominicana e Honduras – os participantes demonstraram indiferença, indagando muitas vezes, ‘nossa, eu nem sabia que neste país se falava espanhol!’.

Segundo Morin (2007b, p.34) é a nossa formação escolar, universitária, profissional que nos transforma a todos em cegos políticos, nos impedindo assim de assumir nossa necessária condição de cidadãos da Terra. Ao considerar uma única verdade, através da postura etnocêntrica, estes professores em formação se esquecem que existem outras verdades.

Mas embora tivéssemos o desejo de finalizar este estudo com resultados positivos, preferimos nos apropriar das palavras de Paraquett (2006, p.117): “Felizes aqueles que podem escrever ou ler artigos que falem de temas otimistas e transformadores. Não será o nosso caso, infelizmente.”

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Esperamos que os resultados apresentados neste estudo possam contribuir com as discussões relacionadas à formação dos professores de E/LE.

## **Referências**

ALMEIDA, Alcinéia Emmerick. **Por uma perspectiva intercultural no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em língua e literatura francesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

**Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

**Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicado no Diário Oficial da União, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.

LÓPEZ, Lourdes Miguel. La subcompetencia sociocultural. In: **VADEMÉCUM** para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). 2. Ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jenne Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas no ensino de línguas estrangeiras. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p.35-

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.** Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 1999.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS: LÍNGUA ESTRANGEIRA.** Secretaria de Educação fundamental: Brasília: MEC, 1998.

PARQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Espaços Linguísticos: Resistências e Expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística Salvador: UFBA, 2008.

VILASECA, A. O. **Hacia la comprensión intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.** Madrid: Edinumen, 2000.

**Memória e Identidade em Músicas de Raul Seixas**

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Luiz Antonio Caetano da Silva Junior (FAPESB/UESC)<sup>44</sup>

**Resumo:** Discutem-se as relações entre memória e identidade a partir da interpretação e análise de letras de músicas de Raul Seixas em que os discursos do eu lírico representam/expressam/reconstroem memórias vividas e memórias coletivas de forma a construir representações identitárias de si mesmo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual se discute a identidade e a identificação dos sujeitos a partir das proposições de Stuart Hall, Zigmunt Bauman e Jonathan Culler. A relação entre memória e identidade é discutida com base nas ideias de Michael Pollak e Adreas Huyssen, que reconhecem a memória como elemento constituinte do sentimento de identidade. Nesse sentido, as representações das memórias atuam recursivamente na representação identitária do eu lírico; mas, uma vez marcadas pela subjetividade e pela ironia parodística típica da pós-modernidade, as formas de apropriação e ressignificação das memórias sociais e coletivas tornam-se basilares para a constituição identitária descentrada dos sujeitos pós-modernos.

**Palavras-chave:** Memória. Identidade. Representação. Pós-modernidade. Identificação.

## 1. Introdução

Discutimos as relações entre memória e identidade em letras de músicas de Raul Seixas a partir da interpretação e análise dos discursos do eu lírico que representam/expressam/reconstroem as memórias vividas e as memórias coletivas de forma a construir representações identitárias de si mesmo. Em uma análise preliminar dos tipos de memória presentes nas letras constatamos que as memórias vividas individuais e memórias vividas ou compartilhadas coletivamente colaboram para a auto-identificação do eu lírico como “metamorfose ambulante”, alegoria criada em uma de suas canções. Por isso, diante de diversas formas de apropriação/recuperação das memórias individuais e coletivas, a seleção das músicas obedeceu, em grande parte, ao interesse que tínhamos de perceber a memória como elemento constitutivo da identidade nas letras, embora as formas de discutir a

---

<sup>44</sup> *Mestrando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz, tendo como orientador o professor Dr. Ricardo Oliveira de Freitas.*

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

apropriação da memória pelo autor e os temas tenham se firmado somente a partir da interpretação.

Fundamentamos nossa concepção de memória nas idéias de Michael Pollak quando propõe que “a memória como fenômeno íntimo da pessoa pode ser entendida também como fenômeno coletivo e social” (POLLAK, 1989, p. 203); nesse sentido, identidade social e identidade individual estariam em relação de interdependência e a construção de uma ligada à outra, ambas sob os trânsitos e flutuações vivenciadas. Além de Pollak, trabalhamos também com idéias de Andreas Huyssen que considera surpreendente a “emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais”. (HUYSSSEN, 1992, p. 0 Assim, interessou-nos analisar melhor como os dois tipos de memória são representados nos discursos do eu lírico de forma a sustentar representações identitárias do roqueiro “Raul Seixas/Metamorfose Ambulante”, sujeito de enunciação<sup>45</sup> criado pelo autor em uma de suas músicas e representado simbolicamente nas criações posteriores, conforme ele mesmo revela:

... decidi ser Raul Seixas. Então usei, este é o termo, aquele negócio de brilhantina, do rock, do casaco de couro, como trampolim, como uma maneira de ser conhecido. Por que eu só passei a existir depois daquela encenação, daquele teatro que eu fiz. Combinar rock com baião foi a fórmula certa para chamar a atenção. Mas foi só o começo.” (SEIXAS *Apud* PASSOS, 2003, p. 15)

A fim de entender como os discurso de memória colaboram com a manutenção da identidade expressa pelo eu lírico, partimos das considerações de Huyssen, para quem a memória “é apenas uma outra forma de esquecimento e o esquecimento é uma forma de memória reprimida ou recalçada” (HUYSSSEN, 1992, p. 19). Nesse sentido, os processos psíquicos de recordação e esquecimento, individuais e coletivos, são interdependentes e tais relações requerem mais conhecimento, quer se encontrem em documentários, livros ou músicas. Depreende-se, portanto, que as relações entre o que se lembra e o que se esquece, bem como o contexto sócio-histórico e ideológico em que ocorrem as memórias colocam em

---

<sup>45</sup> Adotamos o termo a partir dos pressuposto de Kate Hamburger sobre a inextrincável relação entre o autor empírico e o eu lírico enquanto intância ficcional e independente do autor, mas que compartilha com este as enunciações. (HAMBURGUER, 1975)

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

xeque a possibilidade de continuidade e coerência das memórias como suporte a uma identidade fixa ou imutável. Além disso, para Huyssen:

velhas abordagens sociológicas da memória coletiva – tal como a de Maurice Halbwachs, que pressupõe formações de memórias sociais e de grupos relativamente estáveis – não são adequadas para dar conta da dinâmica atual da mídia e da temporalidade, da memória, do tempo vivido e do esquecimento. (HUYSEN, 1992, p. 19)

Em função da diversidade de abordagens sobre a identidade atualmente desenvolvidas, precisamos ir um pouco mais além do que disse Michael Pollak, pois este admite estar tomando o sentido mais superficial de identidade. O que ele assinala é que “há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p. 204). Esse sentimento de identidade, para Pollak, diz respeito à imagem de si que o indivíduo constrói ou adquire ao longo da vida referente a ele próprio, a imagem que mostra para os outros e que precisa acreditar como sendo sua para convencer o outro. A identidade assim compreendida baseia-se na psicologia social e na psicanálise que a compreende como tendo três elementos constituintes: unidade física, continuidade no tempo e sentido de coerência. Segundo Pollak, “se houver ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos [...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva”. (POLLAK, 1992, p. 204) Por tanto, a importância da memória estaria justamente na função de assegurar o sentimento de continuidade e coerência.

No entanto, pensando a dinâmica atual das memórias e o descentramento do sentimento de identidade vivenciado pelos sujeitos nas últimas décadas do século XX, optamos por uma noção de identidade um tanto mais complexa e que abriga, muitas vezes, o sentimento paranóide e/ou esquizóide de inacabamento e não-pertencimento. Nossa premissa é que as formas estáticas e oficiais de registrar e celebrar as memórias, destruídas pelo movimento da modernidade e suas constantes rupturas, criam espaço para formas alternativas e subjetivas de memórias e, por conseguinte, de identidade. Como afirma Bauman, “tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis.” (BAUMAN,

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

2005 p. 17) Assim, o sujeito pós-moderno atua como “eu lírico” e investe na revisão do seu passado em busca dos pontos em que perdeu a ancoragem que as formações discursivas e memórias coletivas estáveis asseguravam a identidade nacional, familiar, profissional ou política. Em outras palavras, se as instituições e memórias estáveis do passado sustentavam as noções e sentimentos de identidade do sujeito do Iluminismo ou do sujeito sociológico, as formas alternativas e alegóricas de memória na alta modernidade criam o espaço de surgimento do sujeito pós-moderno, pois “a identidade se constitui ao tempo em que apreende o espaço entre o interior e o exterior – mundo pessoal e o público.” (HALL, 2000 p. 11)

Embora as letras que analisamos tratem de momentos presentes do eu lírico, os discursos abrigam fragmentos de memória que podem se relacionar a diferentes momentos de sua história e/ou eventos que influenciaram sua formação. Assim, ainda que não possamos comparar esse procedimento com a metodologia usada comumente para analisar a memória em histórias de vida, acreditamos que podem também corresponder à história de vida, haja vista apresentar uma estrutura representacional e seletiva, conforme nos lembra Pollak:

É como se, numa história de vida individual – mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente, houvesse elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala. (POLLAK, 1992, p 203)

A análise dos elementos tornados basilares na memória do eu lírico possibilita perceber nas letras uma alusão às formas pós-modernas de revisitar o passado e as influências que esse tipo apropriação da memória tem na construção e manutenção das histórias de vida e processos de identificação vivenciados pelos sujeitos cotemporâneos. Além disso, conforme Culler (1999), “a identificação é um processo psicológico no qual o sujeito assimila um aspecto do outro e é transformado, inteira ou parcialmente, de acordo com o modelamento que o outro fornece (e) a personalidade ou o eu é construído por uma série de identificações. (CULLER, 1999 p. 112). Assim, ainda que trabalhe com poucos elementos representacionais da memória é possível identificar nas recordações do eu lírico algumas semelhanças com os processos de identificação do sujeito durante sua formação. Nesse

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

sentido, Pollak, afirma que as histórias de vida apresentam variações e recorrências a fatos específicos, mas:

... encontra-se um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de leit-motiva em cada história de vida. Essas características de todas as histórias de vida sugerem que estas últimas devem ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. Por definição reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio dos laços lógicos entre acontecimentos chaves (que parecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.” (POLLAK, 1989 p. 14)

Nossa análise busca não o fio condutor, pois sabemos que não há possibilidade de apenas uma ordenação e que a cada volta ao passado as memórias tendem a ser arrumadas segundo o interesse presente. O que pretendemos é analisar como a forma de recordar os acontecimentos/fatos/discursos da memória ou a impressão que os mesmos deixam enquanto experiência sensível/inteligível oferecem representações da identidade descentrada do sujeito pós-moderno. Se por um lado o lugar social do indivíduo moderno e as relações que estabelece com os outros depende da arrumação das experiências e memórias em vista de uma continuidade e ordenação cronológica; por outro lado, as possibilidades de revisitação e a necessidade de reavaliação das memórias coletivas que sustentavam o ideal moderno de sujeito permitiu, através da dessacralização do passado e dos valores, que os indivíduos se sentissem inseguros quanto às memórias e identidades. Com todas as mudanças que ocorrem, o indivíduo se vê obrigado a reordenar as impressões que tem do seu passado a fim de se sentir uno; mesmo assim, essa é uma possibilidade vã porque “qualquer imagem que o indivíduo construa de si será deslocada e modificada em função de um elemento de sua constituição cujas mudanças não podem ser administradas – o Outro”. (POLLAK, 1992 p. 204)

Nesse sentido, a condição do indivíduo num momento em que a coesão social e cultural não pode ser garantida em virtude de não podermos pensar em memórias coletivas consensualmente construídas e estáveis requer que analisemos como as memórias da infância serviriam base para a consolidação de processos de identificação. Nos capítulos seguintes

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

tentamos com a análise de três músicas discutimos aspectos da identidade do eu lírico como diferente, paranóide, libertário. O primeiro capítulo propõe interpretações sobre a letra da música “No fundo do quintal da escola” (1978) e analisa como o sujeito de enunciação se vê e sustenta sua auto-identificação, bem como o que teria motivado a ruptura do eu com os discursos que visavam formá-lo como mais um. O segundo capítulo apresenta análises da música “Paranóia” (1975) a fim de discutir como o processo de aquisição ou recuperação de memórias interfere nos processos de identificação. O terceiro capítulo visa analisar a letra da música “Aquela coisa” (1983) e refletir sobre a consciência de que a identidade monolítica e estável não é compatível com as características transformacionais e descentradas das identidades na contemporaneidade; essa agonística relação entre permanência e transformação, presente na alegoria poética da “metamorfose ambulante”, se mostra, então, como alegoria dos processos de identificação experimentados pelos indivíduos na pós-modernidade. Por fim, apresentamos algumas considerações parciais sobre a relação entre memória e representações identitárias do eu lírico, haja vista a necessidade de analisar como outros tipos de memórias colaboram para a sustentação da metamorfose ambulante como metáfora do sentimento de identidade ou identificação dos indivíduos na pós-modernidade.

## **2. Memórias vividas e processos de identificação**

Analisamos agora a música “No fundo do quintal da escola” (1978) a fim de compreender como o eu lírico constrói esse discurso de auto-representação em que reflete sobre si não como uma imagem estática, mas como um ser em movimento. Após a leitura da letra discutiremos como o sujeito de enunciação se vê e sustenta sua auto-identificação; em seguida avançamos um pouco a discussão sobre o que teria motivado a ruptura do eu com os discursos que visavam formá-lo como mais um. Vejamos o que diz a música:

### **No Fundo do Quintal Da Escola**

Não sei onde eu to indo  
Mas sei que eu to no meu caminho  
Enquanto você me critica, eu to no meu caminho  
Eu sou o que sou, porque eu vivo a minha maneira

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Só sei que eu sinto que foi sempre assim minha vida inteira  
Eu sei..  
Não sei onde eu to indo  
Mas sei que eu to no meu caminho  
Enquanto você me critica, eu to meu caminho  
Desde aquele tempo enquanto o resto da turma se juntava pra:  
Bate uma bola!  
Eu pulava o muro, com Zézinho no fundo do quintal da escola  
Não sei onde eu to indo  
Mas sei que eu to no meu caminho  
Enquanto você me critica, eu to meu caminho  
Você esperando respostas, olhando pro espaço  
E eu tão ocupado vivendo, eu não me pergunto, eu faço  
Não sei onde eu to indo  
Mas sei que eu to no meu caminho  
Enquanto você me critica, eu to meu caminho  
E se você quiser contar comigo e melhor não me chamar pra jogar bola  
To pulando o muro com o Zézinho no Fundo do quintal da escola  
Eu to..  
Eu to pulando o muro com o Zézinho no Fundo do quintal da escola  
(Raul Seixas e Claudio Roberto, 1978)

Aqui temos um eu lírico que em uma música anterior se auto-identifica como “metamorfose ambulante”, mas tenta encontrar em suas memórias uma unidade estrutural iniciada na infância. Esse sujeito de enunciação expressa uma incerteza quanto ao seu caminho, mas enfatiza a posse e a particularidade do mesmo. Percebemos que eu lírico constrói representações de si a partir do confronto com um modelo social de sujeito ou conduta contrário/oposto; essa oposição também é reforçada pela referência que faz à apreciação crítica que sua conduta tem no olhar do Outro. Se sua posição parece incerta, é uma escolha sua e ele a reconhece como fruto da sua vontade; além disso, ao recorrer a uma definição do seu estar no mundo como “caminho” o eu lírico dá ênfase a metáfora do caminho como um contínuo espaço-temporal em que o indivíduo atua, revelando uma imagem não-estática de sua identidade.

Embora não exista um idcurso de memória explícito, o eu lírico fala o que é baseando-se na subjetividade da expressão “porque eu vivo a minha maneira”. Sua referência a ter sido como é sua vida inteira implica numa alusão à memória de si mesmo; tal fato se complementa com a recordação dos episódios vividos na escola e dos hábitos compartilhados

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

ou não. Sua identificação se mostra ligada ao que faz/vive e, embora ele não pretenda esmiuçar como seria esse viver, o que de fato fica é uma oposição a uma suposta maneira de viver “homogênea” e “certa” que seria compartilhada por seus interlocutores. Com isso, sua maneira de viver instaura um ponto de vista diferenciado do “viver” como conseqüência de recordações do ele sente ser. Além disso, “sentir que foi assim a vida inteira” reflete a preocupação do indivíduo com alguma forma de continuidade para sua identidade, quando reconhece que suas experiências e interações sociais não coincidem com os símbolos e memórias públicas da coletividade.

Seu discurso impele os interlocutores a recordarem-se de uma “memória vivida” comum nos estados modernos, mas de forma particular e subjetiva. Esse procedimento, longe ser confusão ou falha, significa que os interlocutores mesmo não tendo sido colegas do “Raul” autor, nem muito menos do eu lírico, compartilham de uma memória coletiva de suas experiências escolares, pois este é um tipo de experiência muito comum através de gerações e pode ser compreendida como vivência coletiva formadora da identidade. Através desse vínculo entre uma memória padrão e uma experiência particular o eu lírico, então, permite aos interlocutores a experiência de recordar suas memórias pela posição divergente adotada pelo do eu lírico. Assim, a experiência do tempo da escola passa a ser retomada, não mais como um tempo homogêneo e contínuo, mas como multi-temporalidades de sujeitos diferentes e agentes (ainda que inconscientemente) que compactuam menos com seu sentimento de integração ao grupo do que com o sentimento de não-pertencimento e sua recusa.

Ao invés de socializar-se através do esporte símbolo do país e carro chefe dos discursos nacionalistas, o sujeito escolhe fugir pelos fundos em companhia de outro sujeito. Além de recusar à referência ao jogo como promotor da “união”, aquilo que daria liga ao sentimento de pertencimento à nação auto-intitulada “o país do futebol” – a “pátria de chuteiras” –, encontramos a fuga relacionada à escola e suas funções homogeneizantes. Ao preferir outro caminho de crescimento e aprendizagem, o eu lírico destaca que qualquer essência para sua identificação – normalmente buscada na infância –, ainda que existisse, mostrava-se já alternativa ou marginal. O jogo nesse caso pode ser também lido como um complemento ou uma distração cuja função consiste em levar os indivíduos a aceitar a

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

formação; essa suposta significação crítica para o jogo, acentuada pelo tom irônico com o qual recusa o mesmo dá ao discurso uma posição independente.

Assim, ainda que paira a dúvida sobre a veracidade do sentimento de diferença ter sua origem na infância, o relato lírico-musical reafirma essa idéia e a torna muito plausível e significativa. O eu lírico reporta-se a interlocutores que teriam feito o caminho comum – o que é construído pela crença nas memórias coletivas e nos símbolos identitários nos quais se esperava que os homens se espelhassem, esquecendo-se de suas experiências vicárias. Seu outro é aquele que não tem autonomia, espera comandos, enquanto o “eu lírico” ocupa-se do viver sem fazer perguntas e sim agindo. Nesse caso, para o “eu lírico” o fato de se ver e se sentir como alguém diferente e em constante transformação é algo que experiencia desde a infância e está relacionado à sua resistência crítica para com os discursos formadores da modernidade, da pátria, da religião, da família etc.

### **3. Apropriações das memórias e construção da identidade**

Se na letra “No fundo do quintal da escola” o sentimento de diferença é representado como uma assimilação aparentemente tranqüila, em *Para Nóia (1983)* temos uma experiência mais tensa. O “eu lírico” trata do seu sentimento de medo e sua paranóia com sua privacidade; há um desequilíbrio emocional gerado pela perturbação com o conhecimento alheio das suas experiências pessoais. Nesse exemplo, buscamos pensar no sujeito pós-moderno frequentemente caracterizado como esquizóide e/ou paranoico em função do descentramento de identidades coletivas que serviam de sustentação para a vida simples, racional, evolutiva, linear e cognoscível do homem moderno. Através do resgate de memórias sobre sua relação com discursos na infância o “eu lírico” representa parte do processo de formação de sua identidade; para isso seu discurso parodia idéias já popularizadas do conhecimento psicanalítico sobre a divisão humana em pulsões (o fato de o ego encontrar-se tensionado entre o desejo do id – libido – e o medo de não aceitação administrado pelo superego). Assim, para analisarmos as enunciações faz-se necessário que observemos a letra inteira e depois as

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

relações de sentido estabelecidas entre suas enunciações, pois é a dinâmica da recordação e suas intenções que caracterizam parte da identidade do sujeito:

## **Paranóia**

Quando esqueço a hora de dormir  
E de repente chega o amanhecer  
Sinto a culpa que eu não sei de que  
Pergunto o que que eu fiz?  
Meu coração não diz e eu...  
Eu sinto medo!  
Eu sinto medo!  
Se eu vejo um papel qualquer no chão  
Tremo, corro e apanho pra esconder  
Com medo de ter sido uma anotação que eu fiz  
Que não se possa ler  
E eu gosto de escrever, mas...  
Mas eu sinto medo!  
Eu sinto medo!  
Tinha tanto medo de sair da cama à noite pro banheiro  
Medo de saber que não estava ali sozinho porque sempre...  
Sempre... sempre...  
Eu estava com Deus!  
Eu estava com Deus!  
Eu estava com Deus!  
Eu tava sempre com Deus!  
Minha mãe me disse há tempo atrás  
Onde você for Deus vai atrás  
Deus vê sempre tudo que cê faz  
Mas eu não via Deus  
Achava assombração, mas...  
Mas eu tinha medo!  
Eu tinha medo!  
Vacilava sempre a ficar nu lá no chuveiro, com vergonha  
Com vergonha de saber que tinha alguém ali comigo  
Vendo fazer tudo que se faz dentro dum banheiro  
Vendo fazer tudo que se faz dentro dum banheiro  
Para...nóia  
Dedico esta canção:  
Para Nóia!  
Com amor e com medo (com amor e com medo)  
(Raul Seixas, 1983)

De início podemos perguntar o que quer dizer o sentimento de culpa por não dormir; mas eu lírico não sabe a causa da culpa, não se lembra, pergunta ao seu coração que não lhe diz nada. Então vemos em seguida outra situação que desperta seu medo e se mostra bem mais significativa. O outro motivo de medo é encontrar um papel no chão; ele teme que o papel

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

carregue uma anotação feita por ele que gosta de escrever, mas tem medo. Porque teme a descoberta do que escreveu? Por que um registro deve ser tão privado a ponto de causar medo? Não seria isso um exagero, ou um traço de personalidade esquizóide e desconfiada? Aqui nossa análise poderia se debruçar sobre as relações do autor com o regime ditatorial que exercia uma forte censura e policiamento ideológico, mas nosso foco é menos abrangente e descartamos as mensagens simbólicas contra a política do governo. Para a psique do sujeito e seu sentimento paranóide as causas seriam mais pessoais e discursivas conform e percebemos com a interpretação da letra inteira.

Nos versos seguintes o eu lírico faz um retorno ao passado para lembrar fatos costumeiros da infância que lhe causavam medo. Sentia medo de sair da cama à noite e ir ao banheiro como muitas crianças; aqui encontramos um medo comum, algo que é compartilhado por muitos, mas a causa deste medo não é bem comum. Surpreende-nos que seu medo seja causado por não estar só e sim por estar sempre com Deus. Ele é enfático nesse sempre, isso significa que a preocupação com esta presença já é algo que o acompanhava e perturbava. Depois, ele recorda o discurso de sua mãe para situar seu medo infantil; seu discurso de memória aqui retoma o que sua mãe lhe disse “há tempo atrás”, sobre Deus ir atrás dele em todo lugar e ver sempre tudo que ele faz. Interessa-nos a sua diferenciada recepção da mensagem, destaca-se o fato de ele não obedecer ao senso comum de memorização e crença. O fato de não poder ver Deus o fazia comparar este com outro elemento do universo infantil que tem a invisibilidade como característica: uma assombração. Percebemos aqui que o “eu lírico” desde pequeno tem a peculiar capacidade de apropriar-se dos discursos de forma criativa e não como se fosse apenas um receptáculo passivo. Ao invés de separar Deus e assombração por aquilo que publicamente têm de diferente (Deus=bem/assombração=mal), ele os liga por aquilo que tem em comum, qual seja a invisibilidade e a “obsessão persecutória”; ele faz, portanto, uma apropriação pessoal do discurso religioso dirigido às crianças e se sente diferente por isso.

A presença perturbadora de Deus e sua apreciação crítica dos valores morais é finalmente explicitada quando o eu lírico afirma que vacilava sempre a ficar nú com vergonha de saber que tinha alguém ali com ele, “*vendo fazer tudo que se faz dentro de um banheiro*”.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Se esse medo parece infundado, a referência a “tudo que se faz” generaliza as ações e as tornam compartilhadas pelos interlocutores. Ao resumir suas ações pessoais no banheiro, o “eu lírico” dá a entender que todos conhecem o que é esse “tudo” que se faz dentro do banheiro. O que ele faz é públicamente significado como vergonhoso, então como ele poderia compartilhar isso com Deus que o persegue e que é o signo da pureza e da virtude? Evidencia-se, assim, que seu medo é fruto de sua ambígua apreensão do discurso sobre Deus; não importa que ele tenha memorizado o discurso como foi emitido por sua mãe, o que tornou peculiar o significado do discurso foi sua tendência à livre associação de idéias e pensamentos e a sua perspicácia crítica quanto aos costumes. Sentir como ameaçadora a presença de uma figura que no senso comum é boa e deve ser sempre amada mostra sua diferença e a condição oscilante em que estas memórias o colocam; com amor e com medo. A identidade que daí se forma assemelha-se, como afirma Bauman:

Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum [...] senpre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder, ou pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou pelo contrário tornadas mais claras. As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. (BAUMAN, 2005 p. 19)

Se as identidades flutuam no ar, são os discursos que as sustentam e representam e através deles os indivíduos têm acesso às estruturas dos processos de significação. Com a conscientização dos indivíduos acerca dos processos de identificação e jogos de poder que operam ocultamente sobre as escolhas de cada um, os processos de identificação se tornam lutas por integração e resistência. Ainda assim, esse modelo de compreensão dos processos de identificação dá mais conta de identidades culturais e sociais do que de identidades individuais. O indivíduo continua vítima da agonística relação entre permanência e mudança; o grande desafio dos sujeitos em processo de identificação é fazer da mudança a permanência e conseguir sentir-se seguro ainda assim.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Na letra que analisamos agora, percebemos como as memórias do indivíduo constituem uma espécie de centro ou base de onde emergem representações da identidade. A consciência de sua condição ante a vida e os discursos que lhe mostram que a vida é revelam um traço de irreverência e criatividade da identidade do “eu lírico”; essa identidade, que é representada na alegoria da metamorfose ambulante, é, em parte, fruto de uma ação discursiva do sujeito frente aos discursos que deveriam formá-lo. Assim, vemos que, embora os discursos e memórias coletivas atuem como força homogeneizante e estabilizadora, a ação de cada sujeito pode ser semelhante ao processo de escrita no qual se emprega marcas pessoais e se realiza interpretações/re-apropriações alternativas dos discursos em cada enunciação. Na música “Aquela coisa”, encontramos versos que acentuam o caráter formacional do sujeito e as possibilidades de ação que lhe restam:

### **Aquela Coisa**

Meu sofrimento é fruto do que me ensinaram a ser  
Sendo obrigado a fazer tudo mesmo sem querer  
Quando o passado morreu e você não enterrou  
O sofrimento do vazio e da dor  
Ficam ciúmes, preconceitos de amor

E então, e então

É preciso você tentar  
Mas é preciso você tentar  
Talvez alguma coisa muito nova possa lhe acontecer (bis)

Minha cabeça só pensa aquilo que ela aprendeu  
Por isso mesmo, eu não confio nela eu sou mais eu  
Sim... pra ser feliz e olhar as coisas como elas são  
Sem permitir da gente uma falsa conclusão  
Seguir somente a voz do seu coração

E então, e então

E aquela coisa que eu sempre tanto procurei  
É o verdadeiro sentido da vida  
Abandonar o que aprendi parar de sofrer  
Viver é ser feliz e nada mais

Mas é preciso... (2x)

(Raul Seixas/ Kika Seixas/ Cláudio Roberto, 1983)

Nessa música, o “eu lírico” refere-se a si mesmo a partir do sofrimento que reconhece como prática ou aprendizado; se o ensinaram a ser sofredor, isso significa que essa parte dele

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

não está ligada a uma essência qualquer, mas resulta do fato de só poder pensar o que já tem memorizado e apreendido. Ser e fazer tudo por obrigação e contra sua vontade representa traços de sua existência que o impelem para o sofrimento e perturbam a felicidade com sua identificação. Como diz Bauman:

Fazer da “identidade” uma tarefa e o objetivo do trabalho de toda uma vida, em comparação com a atribuição a estados da era pré-moderna, foi um ato de libertação – libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas pré-estabelecidas e das verdades inquestionáveis. [...] essa liberdade nova, sem precedentes, representada pela auto-identificação, que se seguiu à decomposição do sistema de estados, foi acompanhada de uma confiança, igualmente nova e sem precedentes, em si mesmo e nos outros, assim como nos méritos da companhia de outras pessoas, que recebeu o nome de sociedade. (Bauman, 2005 p. 56)

Diante do fracasso inevitável do modelo monolítico e sólido de identidade sustentada em discursos e memórias tradicionalmente cultuadas e às quais se modelariam os registros do desenvolvimento, surgem formas irreverentes e parodísticas de rever o passado, acompanhadas de uma parcial agência do sujeito na construção de suas memórias. Como frisa Bauman, nessa nossa fase líquida da modernidade ou pós-modernidade, “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo”. (BAUMAN, 2005 p. 60) Nesse caso, o discurso do “eu lírico” propõe a revisão de seu caminho e construção a partir do eixo memória/esquecimento e também se dirige aos interlocutores colocando-os na posição de sujeitos inconscientes dos mecanismos de assimilação do passado. A morte do passado e a impossibilidade de enterrar o sofrimento e o vazio da experiência representam um empecilho para a ação do sujeito que sofre e sente ciúmes do que não foi, do que não quis ou fez. Contra esse sentimento de vazio e sofrimento a única saída é tentar alguma coisa nova, mas que coisa nova pode ser capaz de se sustentar ante a instabilidade e incerteza do passado? Para Bauman, a identidade nesse caso se torna problemática por que:

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Para as pessoas que lutam numa estreita rede de limitações, preceitos e condenações, pelejando pela liberdade de escolha e auto-afirmação, a mesmíssima comunidade que exige lealdade absoluta e que guarda estritamente as suas entradas e saídas e, pelo contrário, um pesadelo; uma visão do inferno ou da prisão. [...] Para a maioria de nós, portanto, a “comunidade” é um fenômeno de duas faces, completamente ambíguo, amado ou odiado, amado e odiado, atraente ou repulsivo, atraente e repulsivo. (BAUMAN, 2005 p. 68)

Em sua busca por aprendizagem percebemos que o eu lírico revisita e parodia tanto os discursos da filosofia oriental divulgadas no ocidente por pensadores livres como Krihsnamurt, como de concepções recentes (na época) da psicanálise sobre a psique humana e conclui pela a incapacidade de realização intelectual totalmente nova. Se a razão aprendida deve dirigir totalmente o sujeito moderno, como este pode se sustentar nas mudanças que colocaram a razão em dúvida quanto sua imparcialidade e beneficência a todos. A crise dos valores e discursos aprendidos como bases do desenvolvimento na modernidade e o desnudamento das desigualdades entre os indivíduos questionam a capacidade da mente de promover uma mudança, pois ela ainda é presa das formas de conhecimento tradicionais que aprendeu.

Assim, o caminho para tentar algo novo é abandonar o que se aprendeu e deixar-se livre das amarras; a memória do sujeito aqui é posta em xeque, mas abandonar as memórias aqui se torna possível como abandonar a ingerência das memórias, ser capaz de re-examinar e re-significar as vivências como a psicanálise orienta. Enfim, podemos perceber semelhanças com a ação do sujeito ao escrever suas memórias, ao transpor para seu discurso os diversos discursos com os quais dialogou em sua vida; o escrito, ainda que autobiográfico, se re-apropria dos discursos e os modifica segundo seu olhar e vontade a ponto de tornar coerente uma versão do seu passado que nem ele mesmo pensara possível até concretizá-la.

## **5. Considerações finais**

As representações por nós analisadas mostram que o eu lírico caracteriza aspectos de sua identidade e sustenta a alegoria da metamorfose ambulante na celebração de suas memórias vividas. Em todo caso, ao admitirmos a possibilidade de interpretação contínua e

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

inacabada de fatos, discursos e sentimentos da experiência individual, reconhecemos a criação de um espaço para a subjetividade e para o descentramento. Nesse sentido, podemos pensar que a identidade pós-moderna - descentrada e deslocada - expressa na alegoria da metamorfose ambulante – é produto da ruptura com a visão teleológica e progressista que pretendia captar a essência do ser e a dinâmica da história de forma linear e objetiva. Além disso, caminhamos para o reconhecimento de que a possibilidade de significar com mais liberdade os discursos, memórias, idéias e experiências é uma característica do sujeito pós-moderno, mas advem das estruturas modernas em transformação.

Segundo entendemos, a história de vida pode constituir-se como história da construção de uma identidade coerente e embasada em memórias vividas, experiências compartilhadas e memória social ou grupal; esse processo é subjetivo e plurissignificativo justamente pela intensidade que dadas experiências têm para cada sujeito ou pela forma de omitir e/ou recordar o que viveu. Há, portanto, uma relação dialógica e agonística entre o discurso social da memória – discursos, símbolos e significados mnemonicamente sustentados e reconstruídos através das experiências coletivas – e o discurso de memória que cada indivíduo constrói/reconstrói a partir da significação e/ou (re) significações de suas experiências. Essa relação termina por implicar uma ampla consideração da dialogia presente nos processos de identificação, pois a consciência do movimento contínuo em relação ao outro criaria base para aceitação da mutabilidade espaço-temporal em que vivemos.

A relação entre memória e identidade se mostra dialógica porque a constituição de cada uma delas depende da e contribui para a constituição da outra sem que possa haver uma supressão ou versão definitiva e homogênea. O ser não poder deixar de ser algo que se recorda e ao mesmo tempo qualquer coisa que realiza só passa a existir como memória em disputa com outras memórias pelo poder de significação e permanência. Assim, a memória individual se constitui a partir da apropriação de memórias coletivas e memórias do Outro que se confundem em meio às formações discursivas nas quais os indivíduos se sustentam para afirmar seu conhecimento de si e do mundo. Contudo, se não há uma homogeneidade na reprodução destes discursos e memórias, mas uma disparidade e diversidade de realizações destes discursos, o sujeito se vê obrigado a executá-los a cada momento com intenções e

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

demandas que o personalizam enquanto agente da enunciação que exerce ou não sua suposta liberdade.

Se agora ainda percebemos imagens e re-apropriações discursivas do passado que mostram alguns aspectos da identidade “paranóide” e/ou “esquizóide” do eu lírico como reflexo de sua ação crítico/criativa ante os discursos, outros aspectos desta identidade em construção/transformação podem ser percebidos em músicas que retomam discursos e memórias da religião, da história, da política e da ciência. Nessas músicas a apropriação irônica e parodística também instauram um deslocamento dos signos e símbolos de seus lugares habituais e propõe mais firmemente a ação criadora do sujeito ante os discursos.

Além disso, ao retomar em suas músicas textos de outras letras de destaque em que falava sobre si o “eu lírico” se auto-referência e, recursivamente, se caracteriza em um novo enunciado que matem diálogos com as outras enunciações. Nesse processo o interlocutor/ouvinte é impelido a reconstituir e inferir a que enunciados essas alusões remetem. Nesse caso, os processos de identificação do “eu lírico” refletem e interagem com os processos vivenciados pelos leitores, pois “os poemas e os romances se dirigem a nós de maneira que exigem identificação, e a identificação funciona para criar identidade: nos tornamos quem somos nós identificando” (CULLER, 1999 p. 111). A identificação põe em jogo não só as interações e memórias ,as também as projeções da própria imagem enquanto sujeito agente e consciente de sua existência social, discursiva e cultural. Dessa forma as falas desse eu lírico se tornam fragmentos de memória de si mesmo que não necessariamente comp~es um quadro acabado e compreensível, mas antes dinâmico. Isso corrobora a hipótese de que a identidade escolhida na música metamorfose ambulante é reforçada por enunciações diversas em música de álbuns posteriores. Essa “identidade” (Ser-metamorfose Ambulante) é, portanto, construída por falas diversas de um sujeito de enunciação que se confunde também com a identidade do autor civil de quem realiza também as inteções enunciativas; isto, contudo, será tema de outros estudos.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**Referências bibliográficas**

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Ed. CUTRIX/Ed. USP, 1977

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A , 1999.

HAMBURGER, Kate. **A Lógica da Criação Literária**. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1975

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política e amnésia. (in) **Seduzidos pela Memória**. Ed. Aeroplano: Rio de Janeiro, 2002

POLLAK, Michael. **Memória Esquecimento, Silêncio**. Tradução de Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

\_\_\_\_\_. **Memória e Identidade Social**. Tradução de Moníque Augras. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

**(Des)encontros entre as OCEM1 e as representações de práticas leitoras e escritoras com *blog* no ensino e aprendizagem de línguas**

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Manoela Oliveira de Souza Santana (UESC)<sup>46</sup>

**Resumo:** *Na égide da sociedade tecnológica, docentes do Ensino Médio têm mediado práticas textuais de português e inglês, com as múltiplas linguagens materializadas em gêneros discursivos, a exemplo do blog. Nesse contexto, questiona-se se há similaridades e contradições entre o que propõem as OCEM1(2006) e essa práxis. Rumo à investigação desse questionamento, proceder-se-á com uma pesquisa quali-quantitativa, fundamentando-se na Língua Aplicada Crítica segundo Pennycook (2008), bem como em construtos teóricos referentes ao ensino e aprendizagem de línguas e sua interface com as tecnologias digitais conforme Aragão(2007 e 2009), Primo(2008), Preto(2011); as reflexões sobre leitura e escrita, assim como conceitos associados aos gêneros digitais e ao multiletramento à luz de Marcuschi(2001) e Koch(2008). Por ora, far-se-á uma revisão teórica e uma análise inicial acerca da possibilidade de, com blogs, se ter um contato com a linguagem digital, configurando-se como uma tentativa de concretizar o multiletramento em consonância ou não com as OCEM1.*

**Palavras-chave:** *Ensino de línguas; práticas textuais; blog; OCEM1; multiletramento.*

## 1.Introdução

O presente artigo provém de um recorte de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Letras: Linguagens e Representações/UESC-BA, cujo objeto diz respeito ao ensino aprendizagem de línguas – português e inglês – com *blog* e o seu (des)encontro com as OCEM1 - Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

A partir da reflexão investigativa desse objeto, considera-se que em alguns *blogs* de docentes de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa disponibilizados na web, há a possibilidade de um contato com uma outra linguagem, a digital, a tentativa de concretizar o multiletramento, mas ainda, não se vislumbra a correspondência entre essas práticas e a construção de sentidos no processo de produção e recepção dos textos, bem como entre elas e os paradigmas para a leitura e escrita com estratégias peculiares à interação no *blog*.

---

<sup>46</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações, sob a orientação do Professor Dr. Rodrigo Camargo Aragão.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Assim, por ora, nesta produção, far-se-á uma abordagem discursivo-argumentativa, revisitando a literatura de autores que referencia o marco teórico da pesquisa em andamento, bem como uma descrição de uma análise inicial de práticas leitoras e escritoras com blog em (des)encontro com as OCEM1. Isso com vistas em numa nova leitura sobre ensino e aprendizagem de línguas e tecnologia que contempla o redimensionar de práticas leitoras e escritoras com gêneros discursivos virtuais.

## **2. Representações de práticas leitoras e escritoras no ensino e aprendizagem de línguas nas OCEM1**

Assistir a vivências do ensino e aprendizagem de línguas - Português e Inglês –, como um evento discursivo, requer um redimensionar de concepções, métodos, posturas teóricas-filosóficas e propostas curriculares, principalmente, no cenário do ciberespaço e da cibercultura peculiar ao século XXI. A Linguística Aplicada Crítica tem um papel relevante nesse contexto já que lhe convém trazer à tona novos esquemas de politização para o ensino de línguas em geral. Segundo Pennycook (2001), se antes a educação estava voltada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e/ou comunicativas, hoje, ela pretende transcender o espaço pedagógico para promover mudanças, tendo a língua(gem) como um instrumento político de transformação social e o discurso como uma peça fundamental na compreensão da realidade.

Aliada a essa perspectiva, encontram-se as OCEM 1 – Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2006), como referenciais que podem orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem de línguas. As OCEM1 são os documentos mais atuais que sugerem a concepção de aprendizagem e ensino, propostas metodológicas, de trabalho inter e transdisciplinar com o universo multissemiótico num viés sociodiscursivo e crítico.

Por meio das múltiplas linguagens, sugere-se que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física se fecundem reciprocamente, numa prática política, negociando pontos de vista. A possibilidade de articulação dessas áreas é promissora à

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

integração das culturas e campos científicos, bem como às oportunidades de pensamento crítico, investigação, comunicação e de estabelecer relações entre o que se aprende e o contexto social e cultural. Num recorte relevante a essa pesquisa, dirigir olhares ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa permite o vislumbrar dessas possibilidades.

Em Língua Portuguesa, de acordo com essas orientações, é conveniente que o processo de produção e/ou recepção de textos de diferentes sistemas semióticos, contemplem as dimensões: linguística (recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais); textual (configuração do texto, gêneros discursivos ou sequências textuais); sociopragmática e discursiva (interlocutores, seus papéis sociais, suas motivações e propósitos na interação, as restrições da situação – privado ou público -, modalidade usada – escrita ou falada -, tecnologia implicada, etc.), o momento social e histórico em que se encontram engajados não apenas, os interlocutores, assim como outros sujeitos, grupos ou comunidades que, eventualmente, estejam afeitos à situação em que emerge o texto); e cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo que envolvem conceitos e suas inter-relações.

As OCEM de Língua Estrangeira, com vistas na globalização, na inclusão, na relevância da cidadania, nas teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias, especificamente, no que se refere à escrita, se propõe uma vivência de usos contextualizados da língua, tendo em vista as peculiaridades do gênero do discurso, os contextos de uso, as habilidades comunicativas e os aspectos linguísticos. Quanto à leitura, sugere o investimento na leitura crítica a qual objetiva desenvolver a compreensão do texto, a partir da percepção de sua forma e função. Mas entende-se que essa proposta se volta para o exame da escolha dos autores por determinadas representações de mundo. Para que os educandos desenvolvam uma crítica social, precisam participar também de práticas de letramento crítico. Uma práxis que têm no cerne o letramento crítico não desvaloriza outros trabalhos, com habilidades linguísticas, lexicogramática dentre outras, porém o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem uma prática social.

Nesse prisma, leitura e escrita em língua inglesa e língua portuguesa não podem ser referenciadas, respectivamente, como a extração de sentido do texto ou mera assimilação

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

de técnicas e padrões para registrar o código. “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (KOCK, 2007, p.13). Para realizar essa tarefa, o leitor deve interagir com o autor e texto de diversos gêneros e tipologias, lançando mão de estratégias como inferências, seleção, antecipação, verificação e checagem.

“A escola é talvez o único lugar onde se escreve, muitas vezes, sem motivo [...] Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever.” (CAGLIARI, 2002, p. 101) A aprendizagem da escrita pressupõe saber como escrever, considerando ao mesmo tempo, o que se pretende dizer e a quem o texto se destina, uma vez que, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. Faz-se necessário que os alunos aprendam os aspectos notacionais da escrita no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita.

### **3. Tecnologia e ensino de línguas: potencialidades de práticas leitoras e escritoras com blog**

As OCEM1 sugerem que as práticas leitoras e escritoras em Língua Portuguesa e Língua Inglesa com vistas nas OCEM1 sejam também veiculadas pelo uso da tecnologia. Esta facilita o trabalho articulado com as linguagens “...como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do educando, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos” (OCEM1, 2006, p. 28), levando

...em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua.” (OCEM, 2006, p. 29).

Como não é produtor dissociar ensino de línguas e tecnologia, conforme assevera as OCEM1, Pretto (2011) propõe um pensar sobre a questão das linguagens, as quais estão

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

intimamente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis. Os jovens, apropriando-se das tecnologias, passam a usá-las de forma intensa, construindo novas formas de expressão e de linguagens como as possibilidades de comunicação móvel são trazidas cotidianamente. O próprio ato de escrever modifica-se com o uso do dedo polegar para digitar as mensagens nos celulares, por exemplo.

linguagem. São produções linguísticas, que acontecem com outros suportes, não apenas o papel e a caneta, assistidas por *hardware* e *softwares* especializados os quais auxiliam a produção dessas imagens. Não é só o teclado que muda a linguagem de jovens, mas todo um universo mais amplo, que inclui os RPG, a música eletrônica, o hip-hop, as conversas nos chats (batepapos), nas comunidades de relacionamento como *Orkut*, *Facebook*, *Myspace*, *Second Life*, o intenso uso que se tem dado aos microblogs como o *Twitter*, entre tantos outros.

próprios processos de alfabetização. Além disso, cresce de forma vertiginosa, o uso das imagens em movimento. Os sítios de publicação de vídeo, sendo o *Youtube* o exemplo mais visível, que vem mexendo radicalmente não só com o universo juvenil, mas também, com o mundo adulto. Pesquisas indicam que cresce a produção através dos sítios colaborativos, espaços onde todos passam a ser escritores e jornalistas e, por conta disso, esses blogs e microblogs com textos, sons e imagens, transformaram-se num enorme fenômeno contemporâneo.

Esse trabalho com as múltiplas linguagens é permeado pela interação com os gêneros discursivos. Marcuschi (2002) salienta que a comunicação sempre é estabelecida por algum gênero textual. Referenciando Bakhtin (2003 e 2004) e Koch (2007), admite que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam na e da interação humana.

ensino de línguas e sua ou não consonância com o que propõem as OCEM 1. Primo (2008) aborda que o *blog*, mais precisamente o que se destina a construção do conhecimento, é um

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

espaço privilegiado da ‘informação em rede’ por fornecer material relevante para as pesquisas nos campos da comunicação, sociologia e psicologia. O seu potencial pedagógico, se dá também por facilitar a autoria, a autonomia e a colaboração.

O *blog* assegura a interação, na medida em que por meio dele pode-se estabelecer uma relação de troca, cooperação e aprendizagem entre os participantes. Primo (2008) denomina esse processo de interação mútua, pois o trabalho se estabelece entre seguidores, colaboradores, comentadores dos posts do *blog* e não entre estes e a máquina/tecnologia, simplesmente.

Na interação mútua, há unidade e diversidade, recursividade (a ação retorna à reação, modificando-a), interdependência (a ação depende do outro, não apenas de si mesmo), não linearidade, dinamismo, continuidade, contextualização (não se dá num sistema fechado, sofre as consequências de outros sistemas: grupal, organizacional e social), tem cooperação e conflito. Todo esse processo se dá em torno de problematizações cujas soluções estão suscetíveis de se constituir em outros problemas.

As características dos *blogs*, como o espaço personalizado que fornece, e os *links* dentro de uma comunidade *on-line*, criam um excelente contexto de comunicação mediada por computador para expressão individual e interações colaborativas no formato de narrativas e diálogos. Apontando a necessidade de que alunos utilizem espaços reais de uso da linguagem escrita, Bull (2003), argumenta que os *blogs* ao apresentarem espaços limitados, obrigam os estudantes a condensarem seus textos e demonstrarem como pensam enquanto trabalham como leitores ou escritores.

Os autores apresentam ainda, algumas características de um *blog*: a economia, pois nos *blogs* se exige precisão e comunicação de ideias, de forma específica; os comentários estimulam o compartilhamento e a revisão por parte dos leitores e dos escritores, que dão início a um processo de comunicação interativa; o imediatismo, pois tão logo se publica algo em um *blog*, ele aparece na rede, o que inicia o sistema de comentários e respostas e ainda, a participação ativa, já que o *blog* proporciona a oportunidade de discutir temas de sala de aula, complementando-os, pensando sobre o assunto, e respondendo, incentivando uma maior participação de todos os estudantes.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Eis então, um espaço oportuno para o letramento digital entendido aqui, segundo Carmo (2003), como um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem, por meio de práticas letradas mediadas por dispositivos eletrônicos, do mundo contemporâneo.

O letramento digital se refere, portanto, às habilidades interpretativas de leitura e de escrita necessárias para que as pessoas se comuniquem efetivamente por meio da mídia on-line. Esse letramento, portanto, implica em realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Os letramentos digitais envolvem desde o conhecimento específico acerca do uso do computador (como por exemplo, o domínio do programa de navegação) a habilidades de letramento crítico mais amplas (tais como análise e avaliação das fontes de informações). E, muitas dessas habilidades críticas mais amplas também eram importantes na era pré-Internet, porém, assumiram maior importância nesse momento, devido à grande quantidade de informações disponíveis on-line.

Para Soares (2002), o conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” utilizar essa tecnologia. Isto é: fazer um curso sobre um *software* de edição de texto, de imagem, ou planilha eletrônica nos ensina a dominar os códigos dessa linguagem, ou seja, a nos “alfabetizar” nela. Mas apenas se incorporarmos essas habilidades ao nosso cotidiano é que passarão realmente a fazer sentido.

Em contato com o *blog* e outros gêneros, os indivíduos podem desenvolver “uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais.”(KOCH, 2007, p. 20). É essa competência que orienta a produção de práticas comunicativas orais e escritas, bem como facilita a compreensão dos gêneros textuais efetivamente produzidos.

Destaca-se o conteúdo multimodal que também integra o *blog*. Sobre multimodalidade, as OCEM (2006) e Dionísio (2011), consideram que quando se fala ou se

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

escreve um gênero discursivo, usa-se no mínimo modos de representação como palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações. No caso do *blog*, vê-se palavras, imagens, animações, sons. Cada gênero é constituído por diferentes especificações de multimodalidade; o contato com ele exige assim, um letramento peculiar que as práxis de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa não podem desconsiderar.

Merece destaque o trabalho com o hipertexto facilitado pela utilização do gênero em enfoque, vez que ele confere ao usuário a possibilidade de navegação não-linear no texto, com a abertura de novas janelas, associações e de informações alcançáveis. Seu design sugere formas de organizar o pensamento multidimensional e não hierarquizado.

[...] O hipertexto permite – ou, de certo modo, em alguns casos até mesmo exige, a participação de diversos autores na sua construção, a redefinição do papel de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e escrita. Por seu enorme potencial para se estabelecerem conexões, ele facilita o desenvolvimento de trabalhos coletivamente[...] (RAMAL, 2003, p. 87).

É relevante que os *blogs* sejam motivadores e atrativos para a práxis na perspectiva das OCEM1, promovendo conforme as considerações acima, o multiletramento no viés do letramento crítico. Pennycook (2001), discute letramento crítico como a possibilidade de empoderar os aprendizes, oferecendo-lhes um aparato analítico crítico para ajudá-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, articulando interesses educacionais comprometidos com o engajamento das possibilidades que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política.

#### **4.(DES)encontros entre práticas leitoras e escritoras com blog e as OCEM1**

A pesquisa empreendida caracteriza-se como quali-quantitativa. O aspecto qualitativo, segundo Telles (2002) dá-se pela obtenção e análise dos dados descritivos por meio do contato direto e interativo entre pesquisador e objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

apresenta-se como exploratória e descritiva, pois serão feitas observações, registros, análise e correlação de fatos sem manipulá-los. Ao se comparar os dados, ter-se-á a referência quantitativa que facilitam a percepção do (des)encontro entre os *blog* e as OCEM1.

Mais precisamente, proceder-se-á também com uma análise comparativa entre as OCEM1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – e atividades de leitura e escrita para o Ensino Médio postadas, por docentes, em 2011 (dois mil e onze), em 02 (dois) blogs, sendo 01(um) de Língua Portuguesa e o outro de Língua Inglesa disponibilizados na web, respectivamente, *simplesmenteportugues.blogspot.com* e *profjaim2.blogspot.com*.

Essas atividades foram postadas para os educandos, bem como para servir de referência a outros docentes, estudiosos que se envolvem com as áreas do conhecimento em estudo. A opção de se trabalhar com Português e Inglês se dá pela necessidade de contemplar o princípio da interdisciplinaridade peculiar às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em especial, as da Área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, além de ser relevante articular um trabalho com as linguagens mediado pela tecnologia da comunicação e da informação.

A escolha do *blog*, dentre os gêneros digitais, se deu em função de esse gênero, em sua construção e manutenção, não depender de conhecimentos especializados em informática; além disso, a possibilidade de intervenção em seu conteúdo é algo que causa atração nas pessoas a reconhecerem-se como sujeitos de linguagem.

Mais precisamente, a opção pelos *blogs* citados abaixo decorre de eles refletirem práticas educativas de alguns lugares do Brasil, em 2011(dois mil e onze), 05(cinco) anos após a publicação da última edição das OCEM1. Dos *blogs* que se pôde ter acesso, esses 02(dois) contemplam mais atividades de leitura e interpretação para as 03(três) séries do Ensino Médio, o que se entende ser pertinente à pesquisa.

O blog de Língua Portuguesa compartilha de links, posts com propostas de atividades, sugestões de práticas de ensino, comunicados referentes à Educação Básica; analisou-se atividades de leitura e interpretação dos poemas O ovo da galinha (João Cabral de Melo Neto), Rio Abaixo e Remorso (Olavo Bilac), propostas para a 2ª série do Ensino Médio. Sugerir a atividade com o blog constitui um incentivo ao contato com o gênero virtual, bem

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

como à interação com a linguagem digital, ao ler comentários e postar contribuições. A interação com outras linguagens é proposta pelas OCEM1 no contexto em que, segundo Pretto (2011), as tecnologias da informação impulsionam o trabalho com o universo multissemiótico.

As questões propostas contemplam algumas dimensões que integram a recepção e produção do texto. A linguística integra questões de vocabulário (**Vocabulário/léxico:** *Torneadas: redonda; Noutras: em outras Seixos: fragmento de rocha dura, pedra solta*), **semântica** (6. *Copie do texto as expressões correspondentes a: a. Entardece*) e morfológica ( *Nessa descrição, o eu-lírico assume o ponto de vista de quem está num barco, no rio. Que verbo da primeira estrofe comprova essa afirmativa?*). A textual é perceptível ao se questionar sobre configuração do texto, gênero discursivo e sequência textual como em “1. *Reescreva a primeira estrofe colocando-a em ordem direta*” e “5. *No texto, predomina a descrição.* *Responda:*

**a. O que o eu-lírico descreve?**”. Há nuances da sociopragmática e da discursiva ao solicitar informações as quais referenciam o eu-lírico no texto (“9. *Na primeira estrofe, ao falar de outono e primavera, a que fases de sua vida se refere o eu-lírico?*” )

Mas ainda não se observa um estar com o texto para interagir, por meio da leitura e da escrita, refletindo, conforme as OCEM1, sobre os interlocutores, o momento social e histórico em que se encontram, bem como acerca da dimensão cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo que envolvem conceitos e suas inter-relações. Não se vislumbra também, na interação dialógica materializada pelo blog, o uso do hipertexto, como uma possibilidade de “...participação de diversos autores na sua construção, a redefinição do papel de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e escrita. [...] (RAMAL, 2003, p. 87).

É incipiente a motivação da competência metagenérica a qual para Kock (2007), facilita a recepção e produção de gêneros em contextos sociais com a possibilidade de ter contato com a intergeneracidade – um gênero constituído de outros – como é o caso do *blog*. Também é tímida a exploração da multimodalidade facilitadora da interação com as múltiplas linguagens. Há uma imagem na atividade, entretanto, não se faz referência a ela.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Cope e Kalantzis (apud ARAGÃO e BORBA, 2009), salientam que o multiletramento promove a influência das novas tecnologias, decorrente de modos variados ou multimodais (escrita, imagem, áudio) e a relevância atribuída à diversidade linguística e cultural, salientando que num mundo globalizado, negociam-se diferenças diariamente.

O blog de Língua Inglesa, por sua vez, também integra links, posts destinados ao ensino e à aprendizagem dessa língua. Por ora, para análise, tomar-se-á uma atividade de leitura e escrita feita para a 1ª série do Ensino Médio com o tema “Carnaval”. A proposta oferta ao educando a interatividade com a linguagem digital desde quando precisam ler as questões, respondê-las no próprio blog, tecer comentários, avaliar, o que favorece o letramento.

Existem convites para se explorar o hipertexto por meio de links com sites que referenciam as atividades e encaminham os educandos a interagirem com leituras/escritas de outras propostas do processo ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Primo(2008), denomina esse processo de interação mútua, pois o trabalho se estabelece entre seguidores, colaboradores, comentadores dos posts do *blog* e não entre estes e a máquina/tecnologia, simplesmente.

Há traços marcantes da leitura crítica evidenciados nas questões: inicialmente se apresenta a origem do carnaval, trata-se de Salvador com códigos multimodais (imagens, palavras), faz-se questionamentos acerca da origem desse festejo, das diferenças entre o carnaval do Rio e de Salvador, do porquê de a Bahia ser o maior centro da cultura afro da América, de como surgiram os trios elétricos e se concordam ou não com a possibilidade de artistas famosos como Carlinhos Brown fazerem e viverem o carnaval independente do ganho financeiro. O investimento na leitura crítica corrobora com a proposta das OCEM1 e se dá, mais precisamente, no momento em que se pode compreender/interpretar o texto, articulando forma e sentido, bem como a interação leitor/texto.

Penycook (2004), não desvaloriza outros trabalhos, com habilidades linguísticas, lexicogramáticas dentre outras, porém, o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem uma prática social. Sente-se falta também de uma orientação para a produção de texto, tendo em vista as condições de escrita peculiares ao blog.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## 5. Considerações Finais

As discussões por ora tecidas, não intencionam esgotar o objeto de estudo desse artigo. Mas como conhecimento inicial, devido à pretensa extensão da pesquisa futuramente, depreende-se que o desencontro entre o que propõem as OCEM1 e as práticas leitoras e escritoras com blog é expressivo.

Isso porque é necessário não, apenas, usar o blog para se ter o contato sutil com a linguagem e o letramento técnico digitais. Para que o trabalho com esse gênero reflita a proposta das OCEM1 que integra a leitura e o letramento críticos e o investimento nas dimensões linguística, pragmática, social, para produção e recepção de texto, é necessário transcender os limites da forma da linguagem no sentido de se aproximar das peculiaridades da vida.

Entende-se que o ensino e aprendizagem de línguas – português e inglês – precisa fazer parte de um projeto transdisciplinar o qual seja vivenciado nos âmbitos acadêmico, também no que tange à formação do professor, e socioeducacional, fortalecendo o investimento nas capacidades de linguagem – práticas languageiras de leitura e escrita – em uma ação significativa no mundo por parte dos sujeitos da práxis.

## Referências

ARAGÃO, Rodrigo Camargo e BORBA, Marília dos Santos. “Multiletramentos” e os novos desafios da formação de professor de Inglês. In: Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagem e Leitura. UESC, Ilhéus-BA, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hulcitech, 2004.

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

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BULL, Glen Bull, BULL Gina, KADJER, Sara. Learning & leading Technology. Iste publications (EUA). Vol. 31. Setembro, 2003. Disponível em:

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

<<http://www.iste.org/inhouse/publications>>. Acesso em 30 de agosto de 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.  
CARMO, Josué Geraldo Botura do. O Letramento digital e a Inclusão Social. 2003.  
Disponível em <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2092.htm>> Acesso em 23 de agosto 2011.

DIONISIO. Ângela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: BRITO. Karim Siebeneicher;  
GAYDECZKA Beatriz e KARWOSKI, Acir Mário.(Orgs.) **Gêneros Textuais, reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª Ed. São Paulo:Contexto: 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais & Ensino**. 5º ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

PENNYCOOK. A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PRETTO. Nelson. **O desafio de educar na era digital**. Revista Portuguesa de Educação, CIED, Universidade do Minho, 2011.

PRIMO, Alex. **Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera**. Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia, nº 36, Porto Alegre, agosto de 2008.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 23. N. 81, dez. 2002.

TELLES. João A. **É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem e Ensino**. Vol. 5, nº 2, 2002.

## **Advérbios modalizadores: descrição e análise do comportamento sintático e semântico**

Marivone Borges de Araújo Batista<sup>47</sup>  
Gessilene Silveira Kanthack<sup>48</sup>

**Resumo:** *As gramáticas tradicionais descrevem o advérbio como uma palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o advérbio, acrescentando-lhe uma circunstância. Tal conceito, entretanto, se confirma em apenas algumas ocorrências, pois, comumente, defrontamo-nos com advérbios que podem aplicar-se à sentença e ao discurso. Da mesma maneira, muitos advérbios classificados como de modo não qualificam uma ação ou um estado, mas funcionam como modalizadores do conteúdo da asserção. Segundo Neves (2000, p. 244), os advérbios modalizadores têm como característica “expressar alguma intervenção do falante na definição de validade de seu enunciado: modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e até, avaliar a própria formulação linguística”. Assim, o presente trabalho objetiva pesquisar o comportamento sintático-semântico dos advérbios modalizadores presentes em 16 entrevistas das páginas amarelas da revista Veja concedidas em 2009 e 2010, por homens e mulheres que ocupam, ou não, cargos políticos. Insere-se na linha de estudo funcionalista, cujos pressupostos básicos são encontrados em Castilho e Castilho (1993), Ilari et al (1990) entre outros. A leitura parcial dos resultados revela uma motivação funcional dos entrevistados voltada para a adesão do leitor no sentido de convencê-lo a compartilhar de seu ponto de vista; não há diferença relevante quanto ao emprego dos modalizadores por parte de políticos (49,5%) ou não-políticos (50,5%); porém, 56,6% das ocorrências dos modalizadores foram empregadas por homens e 43,4% por mulheres. O tipo de discurso revela-se como fator determinante para o emprego de 88,9% de modalizadores epistêmicos. Quanto ao comportamento sintático, as posições periféricas predominam no corpus.*

**Palavras-chave:** *Advérbios Modalizadores. Sintaxe. Semântica.*

### **1. INTRODUÇÃO**

---

<sup>47</sup> Professora Auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

<sup>48</sup> Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz e orientadora da presente pesquisa.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Os Modalizadores Adverbiais expressam uma avaliação prévia do falante acerca do conteúdo de sua proposição, ele afirma, nega, ordena, permite, expressa certeza, dúvida ou distanciamento sobre o seu próprio enunciado. Dada a diversidade de funções semânticas, esses advérbios são distribuídos em diferentes classes.

A propósito, para esta pesquisa, adotamos a classificação de Castilho (2010), a saber: *epistêmicos* (expressam um juízo de valor, uma avaliação, assinalando uma adesão do falante ao que ele diz), *deônticos* (manifestam um dever ou uma obrigação) e *discursivos* (expressam sentimentos ou emoções do falante ou se baseiam nas relações intersubjetivas entre falante e ouvinte).

Os advérbios modalizadores, na maioria dos casos, não apresentam incidência focal sobre um constituinte em particular, como se pressupõem, normalmente, nas descrições normativas; eles se aplicam à sentença como um todo, operando sobre o conteúdo proposicional ou sobre a asserção de que é objeto. Conforme Ilari *et al* (1990), a posição inicial é a privilegiada para que esse tipo de advérbio tome como escopo toda a oração.

Assim sendo, pergunta-se: no *corpus* a ser analisado, é a posição inicial a mais frequente para todos os tipos de modalizadores? Com que frequência e quais as outras posições em que esses advérbios podem ser licenciados?

Como hipóteses para essas questões investigativas, temos: os advérbios modalizadores se posicionam preferencialmente às margens das sentenças, podendo ser na posição inicial ou final.

O artigo está organizado assim: na primeira seção, apresentamos algumas considerações acerca dos advérbios na perspectiva da gramática tradicional; na segunda, abordamos sobre advérbios modalizadores à luz de pressupostos funcionais; na terceira, analisamos os dados extraídos do *corpus*. As considerações finais encerram o trabalho.

## **2. O ADVÉRBIO À LUZ DA DESCRIÇÃO TRADICIONAL**

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

As gramáticas tradicionais, ao abordar o advérbio, imprimem uma certa homogeneidade a essa categoria. Basicamente, ele é descrito como um elemento invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio. Vejamos algumas definições:

São palavras que se juntam a verbos, para exprimir circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade (CUNHA, 1986, p. 499).

Advérbio é a palavra invariável que modifica essencialmente o verbo, exprimindo uma circunstância (tempo, modo, lugar etc.) (SACCONI, 1990, p. 252).

Advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. Alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios (LIMA, 1996, p. 164).

Percebemos, claramente, nessas definições, uma mistura de critérios: morfológicos, sintáticos e semânticos. Ao caracterizar o advérbio como palavra invariável, considera-se um critério morfológico; ao relacioná-lo sintaticamente ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio, aplica-se um critério sintático; e, adota-se um critério semântico, quando o considera como um modificador do sentido da palavra. O critério semântico também se aplica quando se caracteriza os advérbios pelas circunstâncias que expressam.

Além dessa mistura de critérios, as definições dadas ao advérbio apresentam características muito gerais e não dão conta do seu potencial funcional. Por exemplo, a ideia de “modificação”, além de não ser clara, não contempla boa parte dos advérbios (CASTILHO, 2010). Esse autor salienta a dificuldade de explicar por esse traço todos os tipos de palavras consideradas pela tradição como advérbio, uma vez que muitos deles não exercem essa função. Outro problema é assumir que, basicamente, o advérbio é modificador de verbo, de adjetivo ou mesmo de advérbio. Isso nem sempre se confirma, ele pode incidir sobre outras categorias, inclusive a própria sentença.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A dificuldade encontrada pelos gramáticos em explicitar precisamente o grupo de palavras sob o rótulo de advérbio *deve-se*, principalmente, à diversidade de comportamentos sintáticos e semânticos dessa categoria. A propósito disso, Pottier (1962) afirma:

Parece que se incluíram nas gramáticas sob a rubrica “advérbios”, todas as palavras com as quais não se sabia o que fazer. A sua lista não se fecha nunca e não se lhe dá uma definição integrante (POTTIER, 1962, p.53, *apud* VIDAL, 2009, p.21).

A categoria “advérbio” designa um grupo muito distinto de palavras, que apresenta natureza e funções diversas, o que o torna uma categoria bastante heterogênea. E, dentre os advérbios, chamamos a atenção dos modalizadores, descrito pela gramática tradicional, normalmente, como advérbio de modo. Como veremos a seguir, trata-se de uma classe com comportamento sintático e semântico bastante particular.

### **3. OS ADVÉRBIOS MODALIZADORES**

Ao construir um enunciado, normalmente o locutor apresenta uma postura neutra ou compromete-se com o que diz, manifestando sua intenção e sua avaliação frente ao conteúdo da mensagem. Para isso, pode recorrer a diferentes recursos linguísticos, como, por exemplo, a Modalização.

Para Neves (2006, p. 152), todo ato de enunciar implica modalizar: “se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados”.

A modalização pode ser expressa pela morfologia, sintaxe, ou prosódia, como afirmam Castilho e Castilho (1992, p. 217-8):

A modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: 1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em ‘trabalhei

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

muito, mas muito MESMO; 2) os modos verbais; 3) os verbos auxiliares como *dever, poder, querer* e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como *achar, crer, acreditar* (Kovacci, 1972; Vogt - Figueira, in Vogt, 1989, p. 165 - 210); 4) adjetivos, só ou em expressões como 'é possível', 'é claro', 'é desejável'; 5) advérbios como *possivelmente, exatamente, obviamente* etc.; 6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como 'na verdade', 'em realidade', 'por certo' etc.

Os advérbios modalizadores, uma das estratégias usadas pelo falante para expressar diferentes valores, compõem uma classe bastante heterogênea e comporta diversas subclasses. Sua característica básica, segundo Neves (2000 p. 244), é

expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística.

Castilho; Castilho (1993, p. 222) subdividem os advérbios modalizadores em *epistêmicos, deônticos* e *afetivos*. Os modalizadores *epistêmicos*, que “expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição”, são subdivididos em três tipos: *asseverativo afirmativo*, que não deixa margem para dúvidas, indica que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição e o apresenta como uma afirmação (realmente, com certeza etc); *asseverativo negativo*, em que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição e o apresenta como uma negação (de jeito nenhum, de forma alguma etc); *quase-asseverativo*, em que o falante considera o conteúdo da proposição como quase certo” (talvez, possivelmente etc); e o *delimitador*, que estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição (geograficamente, biologicamente etc).

Os modalizadores *deônticos* são usados pelo falante para expressar que o conteúdo de P é apresentado como um dever ou obrigação (obrigatoriamente, necessariamente, etc). Já os modalizadores *afetivos*, conforme Castilho; Castilho (1993, p. 252-3), são subdivididos em *subjetivos*, que “expressam predicação dupla: a do falante em face de P e da própria

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

proposição” (felizmente, curiosamente, etc), e *intersubjetivos*, que “expressam uma predicação simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor, a propósito de P” (honestamente, sinceramente, etc).

Quanto à disposição do Modalizador na estrutura funcional do Sintagma, os autores propõem as seguintes posições: Posição (1), Modalizadores à esquerda de S; Posição (2), Modalizadores à direita de S; Posição (3), Modalizadores antes ou depois do sujeito; e Posição (4), Modalizadores entre o V (ou sua nominalização) e seus argumentos preposicionados ou não.

Para Ilari *et al* (1990), a primeira impressão de quem aborda os advérbios do ponto de vista da posição que ocupam na sentença é de significativa liberdade posicional. Mas, ao analisar os diferentes usos, verifica-se que a escolha de determinada posição não é aleatória; há posições preferenciais para que diferentes classes de advérbios precisem diferentes escopos: constituintes específicos, a sentença e o próprio discurso.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos os modalizadores adverbiais constantes do *corpus* analisado, conforme classificação especificada na Tabela 1:

<b>Tabela 1</b> Cômputo geral dos modalizadores adverbiais				
<b>Entrevistados</b>	<b>Epistêmicos</b>	<b>Deônticos</b>	<b>Afetivos</b>	<b>Total</b>
Ana Beatriz Barbosa (Não Político)	2,3%	-----	-----	2%
Rozangela Alves (Não Político)	4,5%	-----	-----	3%
Cissa Guimarães (Não Político)	12,5%	-----	-----	11%
Suzana Vieira (Não Político)	-----	-----	18,2%	2%
Marina Silva 1ª entrev. (Político)	3,4%	-----	9,1%	4%
Marina Silva 2ª entrev. (Político)	14,8%	-----	9,1%	14 %
Dilma Roussef (Político)	2,3%	-----	-----	2%
Katia Abreu (Político)	4,5%	-----	-----	4%
Mário Sérgio Duarte (Não Político)	9,1%	-----	18,2%	10%
Namatela Machado (Não Político)	4,5%	-----	18,2%	6%
Galvão Bueno (Não Político)	9,1%	-----	-----	8%
Sérgio Besserman (Não Político)	6,8%	-----	9,1%	7%
José Serra (Político)	8%	-----	9,1%	8%

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Aldo Rabelo (Político)	6,8%	-----	9,1%	7%
Miro Teixeira (Político)	5,7%	-----	-----	5%
Sérgio Guerra (Político)	5,7%	-----	-----	5%

Como observado, o uso dos modalizadores foi mais efetivo na segunda entrevista de Marina Silva (14%), que, na ocasião, era candidata à Presidente da República o que justifica a necessidade de imprimir um efeito de credibilidade e engajamento com as palavras proferidas. A segunda maior ocorrência foi levantada na entrevista da atriz Cissa Guimarães (11%), concedida três meses após a morte de seu filho por atropelamento, seguida por Mário Sergio (10%), comandante da polícia militar do Rio de Janeiro, e, por fim, a menor ocorrência referente a 2%, registrada nas entrevistas de Ana Beatriz, Suzana Vieira e Dilma Rouseff, também candidata à presidência nessa ocasião, porém com a maior intenção de votos, segundo as pesquisas.

Destacamos o emprego dos modalizadores adverbiais pela entrevistada Marina Silva em diferentes momentos. Em sua primeira entrevista, setembro de 2009, ela emprega apenas quatro modalizadores adverbiais, sendo três Epistêmicos e um Afetivo. Em junho de 2010, como candidata à presidência da república, emprega quatorze modalizadores: Um Afetivo e treze Epistêmicos. Considerando a importância dos Modalizadores Epistêmicos como operadores argumentativos, entendemos que a candidata procura conferir um tom de autoridade (atitude de saber) para valorizar o seu posicionamento político.

Procedendo a descrição detalhada dos Modalizadores, observemos a tabela 2:

<b>Tabela 2</b> Cômputo geral dos Modalizadores Adverbiais						
<b>Epistêmicos</b>			<b>Deônticos</b>	<b>Afetivos</b>		
Asseverativos	Quase-assev.	Delimitadores		Subjetivos	Intersubjetivos	
Af.	Neg.	08/88 9,1%	32/88 36,4%	-----	09/11 81,8%	02/11 18,2%
45/48 93,7%	03/48 6,3%					
48/88 54,5%						
88/99 88,9%			-----	11/99 11,1%		

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Como se pode depreender, 88,9% são de Modalizadores Epistêmicos, dado que pode ser explicado pela natureza do gênero textual “entrevista”, em que o tema é orientado e requer argumentos que assegurem o valor de verdade do que é dito. Ao fazerem uso de modalizadores epistêmicos, os falantes demonstram um maior envolvimento com o que está sendo dito; portanto, asseveram para demonstrar veracidade ao que é falado e conquistar a credibilidade do leitor.

A tabela 2 mostra, ainda, que 54,5% dos Modalizadores Epistêmicos são Asseverativos, e que os Afirmativos correspondem a 93,7% deles. Os Modalizadores Quase-asseverativos, de possibilidade epistêmica, correspondem a 9,1%; são eles que criam um efeito de atenuação do conteúdo, quando há um baixo grau de adesão do falante em relação à proposição. Os Delimitadores, que estabelecem os limites dentro dos quais se deve encarar o conteúdo da proposição, ocorrem em 36,4% do total dos Epistêmicos.

Não foram encontrados, no *corpus*, exemplos de Deônticos, advérbios que indicam a necessidade ou obrigatoriedade de ocorrência do conteúdo da preposição (*obrigatoriamente, necessariamente*). Esses enunciadores apoiam suas avaliações no saber, por isso, não lhes é conveniente impor a proposição como um dever.

Quanto aos Afetivos, modalizadores que verbalizam as reações afetivas do falante em face do conteúdo proposicional (*felizmente, sinceramente*), seu uso correspondeu apenas a 11,1% dos analisados. O resultado entre os subjetivos e intersubjetivos revela a significativa maioria de ocorrência dos Afetivos Subjetivos (81,8%)

Não há diferença relevante quanto ao emprego geral dos modalizadores por parte de políticos ou não políticos. Constatamos, apenas, que o emprego dos Modalizadores Afetivos é mais frequente nas entrevistas de não políticos (63,6%) e que os Epistêmicos são mais frequentes nas entrevistas dos políticos (51,1%), como se pode ver na tabela abaixo:

<b>Tabela 3</b> Cômputo dos Modalizadores em função da ocupação				
Entrevistados	Epistêmicos	Deônticos	Afetivos	Total
<b>Políticos</b>	45/88 51,1%	--	4/11 36,4%	49/99 49,5%
<b>Não políticos</b>	43/88 48,9%	--	7/11 63,6%	50/99 50,5%

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Porém, 56,6% das ocorrências dos modalizadores foram empregadas por homens e 43,4% por mulheres, como se pode observar na tabela 4:

Entrevistados	Epistêmicos	Deônticos	Afetivos	Total
<b>Mulheres</b>	39/88 44,3%	--	4/11 36,3%	43/99 43,4%
<b>Homens</b>	49/88 55,7%	--	7/11 63,7%	56/99 56,6%

A ocorrência de modalizadores, tanto dos Epistêmicos quanto dos Afetivos, foi superior nas entrevistas de falantes do sexo masculino. Salientamos que os homens verbalizaram as suas reações afetivas em face do conteúdo proposicional (63,7%) mais que as mulheres (36,3%).

O quadro abaixo mostra os Modalizadores levantados no *corpus*:

<b>Ocorrência dos Modalizadores</b>		
Epistêmicos	Asseverativos Afirmativos	<i>certamente, evidentemente, justamente, obviamente, normalmente, realmente, claro, mesmo, na verdade, sem dúvida, naturalmente, de fato, de qualquer modo, sem dúvida nenhuma e na realidade</i>
	Asseverativos Negativos	<i>de jeito nenhum</i>
	Quase-asseverativos	<i>talvez, normalmente e geralmente</i>
	Delimitadores	<i>fundamentalmente, inteiramente, quase, pessoalmente, completamente, sumariamente, historicamente, individualmente, nesse sentido, nesse ponto, para mim, a meu ver, de forma geral, em geral, de modo geral, mais ou menos, até certo ponto, pelas normas em vigor, em relação aos pais, segundo critérios técnicos, em termos de salário, do ponto de vista das políticas públicas, do ponto de vista financeiro e das perspectivas profissionais</i>
Afetivos	Subjetivos	<i>felizmente e infelizmente</i>
	Intersubjetivos	<i>sinceramente e francamente</i>

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A propósito dos “Asseverativos”, segundo Ilari (1990), não quer dizer que eles, por si só, gerem a asseveração. Conforme Castilho; Castilho (1993), a modalização movimentada diferentes recursos linguísticos e já está presente nas sentenças, pois pode ser produzida por outros recursos de modalização, a exemplo da prosódia, dos modos e tempos verbais, verbos auxiliares modais, adjetivos, só ou acompanhados em expressões como “é possível”, “é claro” etc. A asseveração é reforçada, pois os advérbios tornam as sentenças mais enfáticas, conforme se pode verificar nas ocorrências abaixo:

- (1) Mas, *sem dúvida*, quem conta com um profissional da área de psicologia tem um conforto maior (RA)
- (2) *Claro* que eles perguntaram se eu não estava adiando as coisas. (CG)
- (3) Eu iria, *claro*, contratar o melhor advogado do Brasil (CG).
- (4) Um segundo caminho seria condicionar os repasses do BNDES a um contrato no qual as empresas se comprometeriam a ser sustentáveis, com base num conjunto bem objetivo de parâmetros, *claro* (MS2).
- (5) *Certamente* seriam bem maiores, não fosse o loteamento (SG).

O grupo dos asseverativos afirmativos registra, no *corpus*, sete ocorrências de *sem dúvida* e *sem dúvida nenhuma*, modalizadores que trazem uma marca negativa de dúvida como reforço de asseveração, como ilustra (1). O adjetivo *claro* aparece gramaticalizado como advérbio asseverativo em oito ocorrências, a exemplo de (2), (3) e (4).

Os asseverativos negativos ocorrem em três momentos e sempre realizados por meio da forma *de jeito nenhum*, como em (6):

- (6) Mas não vou parar *de jeito nenhum* (GB).

Os quase-asseverativos, (7) a (9), denotam um comprometimento menor do falante em relação ao conteúdo proposicional, sendo que o advérbio *talvez* aparece em cinco das oito ocorrências do *corpus*:

- (7) *Talvez* minha pulsão de vida não volte a ser como era antes, porque eu fui amputada (CG).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

- (8) *Normalmente*, as pessoas que me procuram para alterar a orientação sexual homossexual são aquelas que estão insatisfeitas (RA).
- (9) Olha, eu quero dizer que *geralmente* as pessoas que vivenciam a homossexualidade gostam muito de mim (RA).

Esclarecemos, ainda, que o advérbio *normalmente* (8) é, aqui, considerado modalizador Quase-asseverativo, assim como o advérbio *geralmente*, em (9). Esses advérbios demonstram nas três ocorrências que o conteúdo da proposição se confirma, pelo menos, na maioria das vezes; eles garantem o compromisso da pessoa entrevistada com a verdade junto ao leitor. No entanto, na busca de confirmar a sua posição diante da homossexualidade, o sentido que emerge do emprego de tais advérbios é o de um certo descomprometimento do falante em relação ao que diz na proposição: é como se, devido ao fato de poder existir, no universo de homossexuais, uma pessoa que não correspondesse ao que é dito nas duas situações, o falante, para não se comprometer, sinalizasse isso via um quase-asseverativo. Tescari Neto (2008) denomina-os atitudinais aspectuais e os insere na categoria dos modalizadores como os outros advérbios que a literatura tem tratado como tal: os epistêmicos de factualidade indeterminada, do tipo de *provavelmente, talvez e possivelmente*; não obstante seu valor aspectual habitual.

Os exemplos acima documentam diferentes graus na quase-asseveração: incerteza menor quando o verbo vem no indicativo, como (8) a (9), incerteza maior quando o verbo vem no subjuntivo, como em (7). Vale ressaltar que a posição pré-verbal de *talvez*, para Castilho e Castilho (1993), desencadeia a ocorrência do subjuntivo.

Os Delimitadores, que especificam a perspectiva ou os limites dentro dos quais o conteúdo proposicional deve ser considerado, foram representados em trinta e três ocorrências, como, por exemplo, nos abaixo:

- (10) *Historicamente*, ele foi a mola propulsora das favelas fluminenses, tendo como seu principal expoente o governador Leonel Brizola, na década de 80, quando se chegou ao auge de proibir a entrada de policiais nas favelas (SB).
- (11) *Do ponto de vista das políticas públicas*, não houve nenhuma novidade relevante nos últimos anos (SB).
- (12) Criou-se uma tal balbúrdia legislativa que hoje é *quase* impossível para um produtor rural cumprir todas as exigências ambientais que lhe são feitas (AR).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Já os Modalizadores Afetivos, fracamente representados no *corpus*, correspondem a uma avaliação fundamentada na percepção que o falante tem da proposição, marca bem característica da função emotiva da linguagem. O falante expressa os sentimentos despertados pelo conteúdo proposicional (Afetivos Subjetivos) ou os sentimentos por ele assumidos diante do seu interlocutor em face do conteúdo proposicional (Afetivos Intersubjetivos). Os modalizadores intersubjetivos foram representados por duas ocorrências (15) e (16) das onze ocorrências dos modalizadores afetivos:

- (13) *Felizmente*, ninguém aceitou (SV).
- (14) *Infelizmente*, aos poucos a sociedade foi deixando de se espantar com essa aberração urbana, a despeito das atrocidades cometidas a toda hora em plena luz do dia por um estado paralelo (SB).
- (15) *Aí, francamente...* Órion é uma palavra de origem grega que chegou ao português pelo latim (AR).
- (16) Eu, *sinceramente*, não fulanizo essas coisas (MS).

Conforme Castilho e Castilho (1993), os advérbios subjetivos modalizam o sujeito da enunciação e o conteúdo proposicional, como se pode comprovar pelas paráfrases:

- (13a) eu fico infeliz porque P
- (13b) é uma infelicidade que P

No exemplo (16), o advérbio expressa um sentimento que ele assume diante do interlocutor. Veja:

- (16a) sou sincero com você [a propósito de P].
- (16b) \* é uma sinceridade que P

Os adjetivos que servem de base para a formação desses advérbios tem classes semânticas distintas. *Infeliz* faz referência ao locutor, ao passo que *sincero* faz menção à relação entre o locutor e o interlocutor, por predicarem os participantes da enunciação. Castilho (2010) os reconhece como modalizadores discursivos.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A análise das posições dos advérbios modalizadores encontrados no *corpus* é orientada pela proposta apresentada em Castilho (2010, p. 550): posição 1, sintagma adverbial antes da sentença; posição 2, sintagma adverbial depois da sentença; posição 3, sintagma adverbial entre o sujeito e o verbo e a posição 4, sintagma adverbial entre o verbo e o seu argumento interno.

Nas posições 1 e 2, segundo Ilari *et al* (1990, p.129) o advérbio incide sobre toda a sentença e seu escopo é indeterminado; porém, quando é deslocado para o interior do predicado, tende a tomar como escopo o elemento que está a sua direita. Vejamos, então, a distribuição geral dos modalizadores por posição:

**Tabela 5** Distribuição dos modalizadores em função das posições

		Posição 1	Posição 2	Posição 3	Posição 4
Epistêmicos	Assev. Afirm.	19/ 48 39,6%	13/19 68,4%	02/10 20%	11/22 50%
	Assev. Neg.	02/ 48 4,2%	01/19 5,3%	----	----
	Quase - Assev.	08/ 48 16,6%	-----	----	----
	Delimitadores	13/48 27,1%	05/19 26,3%	03/10 30%	11/22 50%
Afetivos	Subjetivos	05/48 10,4%	-----	04/10 40%	-----
	Intersubjetivos	01/48 2,1%	-----	01/10 10%	-----
<b>Total</b>		48/99 48,5%	19/99 19,2%	10/99 10,1%	22/99 22,2%

As posições periféricas, consideradas privilegiadas pelos advérbios modalizadores, confirmando a nossa hipótese inicial, ocuparam juntas 67,7%. A posição predominante para os advérbios modalizadores no *corpus* examinado é a posição 1, início da sentença (48,5%). Também observamos que os Asseverativos Negativos não ocorreram nas posições intrassentenciais (posição 3 e 4) e os Quase-asseverativos ocuparam a posição 1 em todas as ocorrências.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Portanto, quanto aos posicionamentos dos advérbios modalizadores, constatamos um uso variável das quatro posições, apesar da maior incidência da posição inicial.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não intenta apresentar uma análise mais aprofundada dos efeitos discursivos da modalização, mas a leitura dos dados nos permite afirmar que há uma motivação funcional do candidato entrevistado voltada para a adesão do leitor ao seu ponto de vista, o que se confirma pelos 88,9% de Modalizadores Epistêmicos, sendo que 93,7% correspondem aos Asseverativos Afirmativos, que marcam o valor positivo de verdade daquilo que é dito. Os entrevistados se valem desse recurso linguístico, necessário para fortalecer as conclusões de um raciocínio, procurando assegurar ao leitor e ao entrevistador que é detentor do conhecimento das questões debatidas na entrevista.

Outra consideração, que merece destaque, deve-se ao emprego dos modalizadores pela entrevistada Marina Silva em diferentes momentos: em sua primeira entrevista, ela emprega apenas quatro modalizadores e, na segunda, como candidata à presidência da república, emprega quatorze modalizadores adverbiais, o que pode ser interpretado como uma estratégia argumentativa, a fim de conferir um tom de autoridade (atitude de saber) para valorizar o seu posicionamento político.

Não foram encontrados, no *corpus*, exemplos de Deônticos, aqueles que imprimem no discurso um caráter mais autoritário. Quanto aos Afetivos, o *corpus* registrou 11,1% de ocorrência.

Pudemos constatar que, embora as posições intrassentenciais sejam bastante empregadas no *corpus* (32,3%), as posições periféricas à sentença predominam em nossa análise (67,7%), o que confirma as nossas expectativas alçadas no início da pesquisa de que, quando o advérbio tem por escopo toda a oração, a ordenação dos advérbios nas posições 1 e 2 são preferenciais.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Face às discussões introdutórias de que, por sua heterogeneidade, a classe adverbial requer estudos mais específicos, acentuamos a necessidade de examinar de forma mais cuidada as funções discursivas dos modalizadores adverbiais, inclusive como tópico de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, por entendermos que o falante é movido por intenções comunicativas quando organiza suas expressões linguísticas numa dada situação de interação verbal.

## Referências

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas, São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 1992, p. 213-261.

\_\_\_\_\_. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C. F. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

ILARI, R. *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. *In*: CASTILHO, A. (Org.). **Gramática do português falado: a ordem**. V. 1. São Paulo: Ed. da UNICAMP/FAPESP, 1990, p.63 -141.

LIMA, R. C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1996.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.  
\_\_\_\_\_. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática: teoria e prática**. São Paulo: Atual. 1990.

TESCARI NETO, T. A. **AdvPs de aspecto habitual como modalizadores inerentes: um estudo translinguístico**. Campinas, SP: IEL/Unicamp, 2008, 150 p. Dissertação de Mestrado do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

VIDAL, R. M. B. **As construções adverbiais em – mente: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna**. Natal: UFRN, 2009. 187 p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**As noções de poesia e de língua propostas por  
Jacques Derrida: uma análise preliminar<sup>49</sup>**

Nivana Ferreira da Silva (UESC/ICV)<sup>50</sup>

Élida Paulina Ferreira (UESC)<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Trabalho referente aos resultados parciais da pesquisa de Iniciação Científica (ICV/UESC) intitulada “A Poesia e Língua em Jacques Derrida” (2011-2012).

<sup>50</sup> Discente do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz. Pesquisadora voluntária do projeto de Iniciação Científica “A Poesia e Língua em Jacques Derrida” (2011-2012).

<sup>51</sup> Professora adjunta do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenadora do projeto de pesquisa “Linguagem e Representação em Jacques Derrida/CNPq. Orientadora do projeto de Iniciação Científica “A Poesia e Língua em Jacques Derrida” (2011-2012).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**Resumo:** Este artigo visa apresentar os resultados parciais do trabalho de Iniciação Científica intitulado “A Poesia e Língua em Jacques Derrida”. Nesse sentido, por meio da pesquisa de cunho bibliográfico e da metodologia interpretativa, foi realizado um levantamento preliminar acerca da noção de poesia e do conceito de língua propostos pelo filósofo francês, respectivamente, nas obras “Che cos’è la poesia?” (Derrida, 1988) e “A Língua não Pertence” (DERRIDA, 2001). Foram investigadas questões referentes ao gênero poético em Derrida, bem como o sentido da comparação feita pelo estudioso entre a poesia e o ouriço, animal mamífero que possui o corpo coberto de espinhos. Particularmente, o autor faz essa reflexão para discutir a impossibilidade de definição da poesia pela apropriação de sua essência. Além disso, atentamos para a concepção derridiana de língua que, embora esteja sujeita a transformações e manipulações diversas, não permite que se apropriem dela, ou seja, nunca pertence.

**Palavras-chave:** Poesia; Significado; Língua; Jacques Derrida.

## 1. Introdução

Desde as contribuições de Ferdinand de Saussure, o campo dos estudos da linguagem tem apresentado questões de múltiplas naturezas. Com relação aos estudos contemporâneos, sobretudo de cunho pós-estruturalista, observa-se a necessidade de se tratar a linguagem considerando a multiplicidade dos sujeitos, bem como seus discursos e a heterogeneidade dos sentidos produzidos.

Nessa direção, encontramos as contribuições da filosofia do francês Jacques Derrida, que trazem consequências fundamentais para a reflexão em torno das noções de língua, de leitura, escrita, tradução e, até mesmo, nas definições do que vem a ser poesia. Sob essa perspectiva, é importante lembrarmos que as reflexões derridianas estão voltadas para a crítica ao modelo de signo saussuriano e colocam em questão a chamada metafísica ocidental, bem como promovem uma ruptura com o modelo logocêntrico e fonocêntrico de língua e linguagem.

Essa crítica leva até as últimas consequências o arbitrário do signo saussuriano e a impossibilidade de um sentido fixo em seu significante. A relação significado/significante é repensada por Derrida (1973) e, a partir daí, o filósofo propõe uma engenhosa teorização sobre o caráter múltiplo e disseminante da significação em torno do que ele chamará de Gramatologia e de *différance*.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A particularidade da filosofia derridiana que nos é mais cara diz respeito ao papel que a língua desempenha na constituição do saber e de sua “verdade”. Para Derrida, não há teorização que não sofra os efeitos do caráter diferente e diferencial da língua. Por isso, sua obra é bastante marcada pela temática da língua/linguagem e pela crítica às noções de verdade. Podemos ir além e dizer que a linguagem não é mera ferramenta e todas as operações de leitura, de escrita e de tradução estão comprometidas com a disseminação de sentido aludida anteriormente.

Daí parte o interesse em refletir sobre os impactos e as consequências, para os estudos da linguagem no cenário contemporâneo, das invenções derridianas em torno das temáticas da poesia e da língua. Assim, ao considerar aqui as noções concernentes ao poético e a aquilo que a língua na verdade não é, problematizamos as posições inovadoras de Jacques Derrida, as quais abalam os conceitos de estrutura, de estruturalismo e apontam para uma perspectiva desconstrutiva da linguagem.

## **2. Afinal, que coisa é a poesia?**

Em “Che cos’è la poesia?” (1988), texto que foi publicado primeiramente em uma revista italiana intitulada “Poesia”<sup>52</sup>, o filósofo francês Jacques Derrida tece considerações acerca da poesia, assim como discorre sobre a origem e a finalidade do fazer poético. Para responder ao questionamento que intitula a sua obra, o autor, inicialmente, pede ao leitor que renuncie ao saber sobre poesia, sacrifício necessário para a compreensão da resposta apresentada.

Derrida elabora a definição de poesia a partir de uma figura de linguagem, a qual é utilizada no decorrer de todo o texto. Na suposta conceituação do gênero poético, o autor refere-se, metaforicamente, ao “el erizo” (s/d p. 42), ou ouriço, animal mamífero que possui o

---

<sup>52</sup> Informação disponível em <<http://www.wook.pt/ficha/che-cos-e-la-poesia-/a/id/108169>>. Acesso em 14 de setembro de 2011. Foi utilizada neste trabalho a versão em espanhol de “Che cos’è la poesia?” disponível em: <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/poesia.htm>>. Acesso em 14 de setembro de 2011.

# IV **S E P E X I L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

corpo coberto de espinhos em seu dorso<sup>53</sup>. Trata-se, então, do “[...] animal jogado no caminho, absoluto, solitário, enrolado em uma bola próxima a si [...]” (DERRIDA, s/d, p.42, tradução nossa), ou seja, a morfologia do ouriço, comparada a poesia, define essa como algo complexo, envolto em si mesmo, mostrando-se e recolhendo-se quando tocado.

A partir dessa imagem, dois axiomas, interdependentes, concernentes ao poético, são apontados por Derrida. O primeiro deles diz respeito à economia da memória, já que um poema deve ser breve. O segundo axioma, atinente ao coração, não está relacionado, simplesmente, ao órgão muscular dos registros cardiográficos ou dos saberes filosóficos e científicos. Refere-se, por sua vez, ao coração relativo à expressão “*apprendre par coeur* [aprender de memória]” (DERRIDA, s/d, p.42), a qual, independente do idioma, exprime a mesma ideia, isto é, corresponde a “um único trajeto de múltiplas vias” (DERRIDA, s/d, p.42, tradução nossa). Em português, temos a expressão latina “aprender de *cor*”, que tem o mesmo sentido levantado pelo escritor francês e traz, na base da significação, o “coração”, tal como teorizado no texto original.

Dessa perspectiva, o poético é aquilo que se deseja aprender de alguém por meio do coração e, assim como a tradução, a poesia faz um percurso que não é finalizado, ou conforme questiona Derrida:

E já não é isso o poema, quando se oferece uma garantia, a chegada de um acontecimento, no instante em que a travessia do caminho da chamada tradução permanece tão improvável como um acidente, apesar de ser intensamente sonhada, requerida ali, onde o que é prometido por ela sempre deixa algo a desejar? (DERRIDA, s/d, p. 43, tradução nossa)

Nota-se, então, que a tentativa de tocar o poético provoca uma retração, o que corresponde ao recolhimento do ouriço, isto é, ao próprio comportamento natural do animal e

---

<sup>53</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=ouriço>. Acesso em 14 de setembro de 2011.

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

da palavra. Dessa forma, a poesia, bem como a língua, resiste à apropriação, seja na escrita, na leitura ou na tradução.

Essa ideia fica bem explicitada no texto quando o autor aponta que o animal fica exposto a um acidente na rodovia, do mesmo modo que a palavra se expõe quando vem do coração e torna-se poema. Simultaneamente, o mamífero, em situação de perigo, se protege sob a forma de um novelo, assim como a palavra “recolhe-se” quando tentam manipulá-la. Esse “novelo”, ao qual Derrida faz referência, está relacionado à origem do poético e de seu sentido, em que o corpo e a letra estão absolutamente indissociáveis de maneira a compor uma forma única.

Essa composição inseparável é aprendida *par coeur*, pois o poema é definido pelo autor como uma invenção do coração, que associa o sentido à letra e permite, naturalmente, a composição do ritmo. Vale dizer, que a relação entre significado e significante ou, como afirma o filósofo, entre letra e sentido, é da ordem de um acontecimento não simplesmente racional e presente.

Continuando sua argumentação, o estudioso francês também reafirma a importância do esquecimento daquilo que já é sabido sobre a poesia, dirigindo-se ao leitor da seguinte maneira: “[...] será necessário desmantelar a memória, desarmar a cultura, esquecer o saber, incendiar a biblioteca das poéticas. A unicidade do poema depende desta condição.” (DERRIDA, s/d, p.43, tradução nossa). Portanto, apenas compreendemos a complexidade da poesia e do poético se aceitamos que a poesia é um acontecimento de linguagem que nunca permite ser lido ou traduzido na sua plenitude.

Assim, Derrida também pontua sobre o fazer poético, comparando esse a um acidente, ou seja, uma catástrofe que deixa o ouriço vulnerável, colocando sua vida em risco, mas também, levando-o a defender-se. Sendo assim, afirma que “não existe poema sem acidente, não existe poema que não se abra como uma ferida, mas também que não cause ferimento” (DERRIDA, s/d, p.43, tradução nossa).

A palavra “acidente” também diz respeito ao modo imprevisto como o poema é construído, pois, segundo o autor, o processo de criação poética é natural, espontâneo, sem que haja a necessidade de fórmulas, ou, metaforicamente falando, o ouriço não deve estar

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

submetido ao adestramento. Assim, o poema está além da razão e configura um encantamento silencioso:

[...] um animal enrolado, feito um novelo, envolto em torno do outro e em torno de si, uma coisa em suma, modesta, discreta, próxima da terra, a humildade apelidada, transportando assim o nome, mas além do nome, um ouriço catacrético de espinhos para fora, quando este cego sem idade ouve, mas não vê chegar a morte. (DERRIDA, s/d, p.44, tradução nossa)

Jacques Derrida destaca também que o poema não é assinado simplesmente por quem o escreveu, já que o sentido do texto depende da intervenção de um leitor. Ao poeta, cabe apenas um único desejo: “aprender *par coeur*”, desejo esse que vai além de todos os sentidos e volta-se somente para o ensinamento do coração. Dito de outro modo, trata-se de uma busca de sentido que estará sempre entre a razão e o coração.

### 3. O não pertencimento da língua

Com base no estudo realizado, pode-se dizer que a obra de Derrida é muito marcada pela reflexão sobre a linguagem e a constituição da significação. Por isso, é relevante mencionar que, além de outras obras (1972, 1986) sobre o assunto, incluindo “Che cos’ e la poesia?” (1988), Jacques Derrida resume, de certa maneira, na entrevista concedida a Évelyne Grossman recolhida na obra “A Língua não pertence” (2001), a relação entre poesia, língua, tradução e intervenção do sujeito.

O diálogo se inicia com um questionamento sobre o encontro do filósofo com o poeta Paul Celan<sup>54</sup>, que foi colega de Derrida na Escola Normal Superior e, pouco tempo depois de se encontrarem pela primeira vez, o artista judeu cometeu suicídio. A poesia de Celan é

---

<sup>54</sup> Poeta judeu de língua alemã, Paul Celan nasceu em Czernowitz (Bukowina) em 1920, de onde foi levado a um campo de trabalhos forçados. Seus pais foram mortos em um campo de concentração nazista, do qual Celan conseguiu fugir. Informação disponível no site: [www.culturapara.art.br/opoema/paulcelan/paulcelan.htm](http://www.culturapara.art.br/opoema/paulcelan/paulcelan.htm). Acesso em 06 de janeiro de 2012.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

emblemática para a questão que se discutirá nesta entrevista, qual seja: o não pertencimento a uma língua.

Após essa breve introdução, o entrevistado refere-se à língua, ilustrando-a a partir da relação do referido poeta com o idioma alemão. Segundo Derrida, Celan, que não era alemão, tentou uma “assinatura singular” na língua alemã, mas sem se apropriar dela: “Ele modifica a língua alemã, toca a língua, mas para tocá-la, é preciso que ele a reconheça, não como a sua língua, pois creio que a língua nunca pertence, mas como a língua com a qual decidiu explicar-se” (DERRIDA, 2001, p.7).

O filósofo dará ênfase à questão do não pertencimento das línguas, apontando para o fato de que, nunca, nenhum falante de uma língua se apropriará dessa completamente. Logo, para ele, a língua não pertence, ou seja, não nos apropriamos totalmente dela, mesmo se é nossa e materna.

Paul Celan, que também era tradutor, não traduziu apenas do inglês, do russo e de outras línguas, mas trabalhou no interior do próprio alemão, já que cada poema do escritor pode ser considerado uma obra escrita em de um idioma novo, porém sempre com a “herança alemã” (DERRIDA, 2001, p.7). Nesse sentido, Celan “habitou enquanto poeta” a língua alemã, embora não tenha se apropriado dela. É importante dizer, como o filósofo francês ratifica, que, apesar de termos apenas uma língua, ela não nos pertence, ou seja, nunca nos apropriamos completamente de uma língua.

Derrida destaca que a língua simboliza algo que herdamos de uma forma não passiva, já que a transformamos: “[...] quando nascemos em uma língua, nós herdamos algo, porque ela já está aí antes de nós, é mais velha do que nós, sua lei nos antecede. [...] Para um ser finito não há herança que não implique em uma espécie de seleção, de filtragem. [...]” (DERRIDA, 2001, p.12). Em outras palavras, qualquer língua permite inúmeras, ou talvez, infinitas modificações, mas nunca permite que nos apropriemos totalmente dela.

Até mesmo as línguas maternas não deixam pertencer-se por completo. Nesse caso, o que existe, na verdade, são os desejos de apropriação, que movimentam gestos de posse, como, por exemplo, o nacionalismo. No entanto, esse representa um gesto ingênuo, pois não se concretiza por completo. Portanto, consoante ao filósofo: “Mesmo quando só temos uma

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

língua materna e estamos enraizados em nosso local de nascimento e em nossa língua, mesmo nesse caso, a língua não pertence” (DERRIDA, 2001, p.9).

## **4. As noções de poesia e língua propostas por Jacques Derrida**

Percebe-se aqui que as definições concernentes ao poético, propostas por Jacques Derrida, coadunam-se com a noção de língua levantada pelo filósofo francês. Conforme aponta, faz parte da natureza da língua não deixar que se apropriem dela, mesmo sendo uma língua materna. É possível, então, tocá-la, reconhecê-la, mas nunca há uma apropriação plena, o que nos remete a noção de poesia, a qual resiste às tentativas de manipulação: a palavra se recolhe, logo, o ouriço se recolhe.

Assim, na poesia de Celan, por exemplo, há um recolhimento e uma exposição simultânea da palavra, pois, do mesmo modo que ela vem do coração e torna-se poema, ela recolhe-se quando tentam manipulá-la. Por conseguinte, não é possível que haja uma apropriação completa da língua e a trajetória de Celan evidencia isso, mesmo porque ele transforma a língua alemã para que ela fale o seu idioma.

Em “A Língua não Pertence”, Derrida também afirma que Paul Celan utilizava uma língua eternamente viva, a qual trabalhava pela morte e pela negatividade, trazendo, dessa forma, a vida dos espectros e o trabalho do luto, já que a poesia de Celan é marcada pela dor e pela angústia do nazismo. Sob essa ótica, o filósofo francês discorre sobre a “errância espectral das palavras” (DERRIDA, 2001, p. 12-13), que diz respeito à reparação da palavra, ou seja, o poeta “dá passagem a eventos de escrita que dão um novo corpo a essa essência da língua, que a fazem aparecer em uma obra” (DERRIDA, 2001, p.13).

A “errância espectral” é a ressurreição, ou reparação da língua, o que é resultado do trabalho do poeta ao lidar com datas e memórias do holocausto, por exemplo. Essa definição (“errância espectral”) também se relaciona com a noção derridiana do fazer poético, o qual é comparado a uma catástrofe, pois, conforme ressalta Derrida em “Che cos’è la poesia?”, não existe poema sem acidente, situação de perigo que deixa a palavra exposta ou,

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

metaforicamente falando, põe a vida do ouriço em risco, fazendo, então, com que esse se proteja sob a forma de um novo.

No caso de Celan, que era judeu e sofreu com as atrocidades do holocausto, temos a língua alemã sendo ferida e levada à morte com o regime nazista: “A experiência do nazismo é um crime contra a língua alemã. O que foi dito em alemão sobre o nazismo, isso é uma morte [...]” (DERRIDA, 2001, p.14).

Dessa maneira, Paul Celan sentiu *na própria pele* a experiência da língua que reapareceu em sua obra, na medida em que o poeta judeu ressuscitou a língua em seus poemas, o que nos remete a seguinte afirmativa, já citada, de Derrida: “[...] não existe poema que não se abra como uma ferida, mas também que não cause ferimento.” (s/d, p.43, tradução nossa), isto é, na poesia celaniana, a língua alemã, “ressuscitada”, reflete todos os sentimentos negativos aos quais esteve vulnerável.

Ademais, na última parte de “A Língua não Pertence”, o entrevistado ratifica a questão da morte e reparição da língua para Celan, destacando que

Cada poema é uma ressurreição, mas que nos engaja com um corpo vulnerável que pode ser novamente esquecido. Creio que todos os poemas de Celan permanecem, de certa forma, indecifráveis, **guardam algo de indecifrável**, e o indecifrável pode igualmente exigir interminavelmente uma espécie de reinterpretação, de ressurreição, de novos sopros de interpretação, ou muito pelo contrário, perecer, deperecer novamente. Nada garante um poema contra sua morte, seja porque seu arquivo pode ser sempre queimado em fornos crematórios ou em incêndios, seja porque, sem ser queimado, pode ser simplesmente esquecido, ou não interpretado ou letargizado. [...] (DERRIDA, 2001, p. 14-15, grifo nosso).

Sendo indecifrável, a poesia faz um percurso que não é finalizado, pois, comparada ao ouriço, ela constitui um novo, forma que define o animal como algo complexo envolvido em torno de si mesmo. Assim, a palavra, que representa uma herança não passiva, é tocada, manipulada, transformada, mas nunca é tomada, nem sequer definida por completo, já que nunca pertence.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## **5. Considerações finais**

A análise preliminar das obras “Che cos’è la poesia?” e “A Língua não pertence” do filósofo francês Jacques Derrida permitiu a elaboração inicial de hipóteses e argumentos atinentes à relação entre as noções de poesia e língua, além de ter trazido contribuições para a discussão de temáticas importantes na área da linguagem sob a perspectiva pós-estruturalista.

A metáfora do ouriço, referente à poesia, foi utilizada pelo filósofo francês devido à aparência externa e ao comportamento do referido animal, além de estar relacionado às circunstâncias de perigo e defesa às quais o mamífero encontra-se submetido. Logo, a forma do ouriço, em comparação a poesia, define essa como um elemento envolto em torno de si mesmo, justificando, dessa forma, a sua complexidade e o movimento da palavra na materialização do sentido.

Do mesmo modo que o ouriço se expõe a um acidente no meio de uma rodovia, ele se recolhe, resistindo às tentativas de manipulação e são esses comportamentos opostos que estão relacionados com a definição de língua levantada. Embora existam os gestos de posse, que podem estar voltados a desejos muito fortes de apropriação, como, por exemplo, o sentimento de nacionalismo, a língua nunca pertence, já que não é possível defini-la por completo, assim como não nos apropriamos completamente da poesia, seja na escrita, na leitura ou na tradução.

Temos então, consoante ao que nos diz Derrida, que o gênero poético jamais foi denominado, anteriormente, de maneira tão arbitrária, o que justifica o pedido do filósofo no início de uma das obras estudadas para que o leitor renuncie àquilo que já sabe previamente sobre a poesia. Assim, percebemos a proposta desconstrutivista do estudioso que, mais uma vez, aponta para o rompimento com o modelo logocêntrico e fonocêntrico de linguagem e língua, trazendo mais elementos para que a discussão do modelo gramatológico e dos meandros da constituição do sentido seja aprofundada.

A língua, a partir de uma visão desconstrutivista, não se concebe como um construto abstrato. Ela não existe enquanto tal, independente de um sujeito que com ela interage para

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

produzir significado. Assim, toda a produção linguageira será permeada pelo caráter arbitrário e diferencial da língua, o que implica dizer que a constituição do sentido nunca é pacífica e restará sempre uma ferida a curar.

**Agradecimento:** Agradecemos ao CNPq o financiamento desta pesquisa - processo 484879/2011-1.

## **Referências**

DERRIDA, Jacques. La langue n'appartient pas – Entretien avec Jacques Derrida. In: *Europe* número 861/862, janeiro-fevereiro 2001, p. 81-91. **A Língua não pertence:** entrevista com Jacques Derrida. Tradução não publicada de Carlos Teixeira.

\_\_\_\_\_. **Che cos' e la poesia?** Jacques Derrida. "Che cos' é la poesia?" in: *Poesia*. I, 11, November 1988. J. S. Perednik (Tradutor). *Derrida en castellano*. Disponível em <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/poesia.htm>>. Acesso em 14 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **La Dissémination**. Paris : Points, 1972.

\_\_\_\_\_. **Parages**. Paris : Gelillé, 1986.

\_\_\_\_\_. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva e Editora da Universidade de São Paulo - Coleção Estudos, 1973.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## Um estudo da cultura na formação de professores de E/LE na modalidade EaD

Ricardo Paulo Costa dos Anjos (UNEB)<sup>55</sup>

**Resumo:** *Na contemporaneidade é imprescindível que o professor de Língua Estrangeira (LE) conheça e faça conhecer as culturas dos povos de língua alvo (LA) em suas aulas. Para tanto é necessário que em sua formação inicial o professor de LE conheça essas culturas. Esta constatação, aliada ao fato de que vivenciamos em nosso país a expansão da língua espanhola e o aumento da oferta de cursos de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) na modalidade Educação a Distância (EAD) nos levou à seguinte pergunta de partida: Que espaço é destinado à cultura na formação dos professores de espanhol na modalidade EAD? Para responder a essa pergunta foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, selecionar a população amostra, realizar a análise dos currículos e observar que espaço é destinado às culturas dos povos hispânicos na formação de professores de E/LE dessas instituições. Após a seleção da população amostra – o curso Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas da Universidade do Tocantins e o curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Metodista – foi realizada uma análise quanti-qualitativa*

---

<sup>55</sup> Ricardo Paulo Costa dos Anjos, autor desta pesquisa, é aluno do terceiro semestre do curso de Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da UNEB. Luciana Vieira Mariano, orientadora desta pesquisa é professora auxiliar do curso de Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da UNEB.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

*da grade curricular destes dois cursos. O resultado da análise é que a cultura não possui um espaço privilegiado na formação dos professores de E/LE dessas universidades.*

*Palavras chave: Língua estrangeira. Cultura. Educação a distancia.*

## **1. Introdução**

Na contemporaneidade, é imprescindível que o professor de Língua Estrangeira (LE) conheça e faça conhecer as culturas dos povos de língua alvo (LA) em suas aulas. Esta constatação e o aumento da oferta de cursos de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) na modalidade de Educação à distância (EAD), nos levou à seguinte pergunta de partida: Que espaço é destinado à cultura na formação dos professores de espanhol na modalidade EAD? O objetivo geral desta pesquisa foi observar que espaço é destinado às culturas dos povos de LA nesses cursos.

Este estudo teve como fator motivador a pesquisa *Um estudo comparativo dos currículos dos cursos de formação de professores de E/LE na modalidade presencial e EaD*,

desenvolvida em 2011 como atividade avaliativa do componente Núcleo de Estudos Interdisciplinares II, componente do curso de Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade Estadual da Bahia, do qual sou estudante. Apresento como justificativa a expansão e o fortalecimento do E/LE no contexto nacional, estadual, e local fundamentados na Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol em todas as escolas do ensino médio e que propõe a inserção desta disciplina no ensino fundamental II, a resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 173, de 27 de setembro de 2011, que dá suporte a obrigatoriedade da Língua Estadual no estado da Bahia e a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus na Bahia de 16/11/2011, que inseriu a língua no ensino fundamental II. Este avanço tem como consequência o aumento da oferta de cursos de formação de professores de língua espanhola

A EaD vem tendo ao logo do tempo um crescimento relevante em nosso País, com isso o aumento das ofertas de novos cursos sejam eles licenciaturas ou bacharelados, vem atraindo público que tem como meta uma nova vertente profissional ou até mesmo o desejo pela busca

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

de mais crescimento intelectual. O aluno que procura a formação na modalidade EAD, muitas vezes não tem possibilidade de realizar seu curso em uma universidade presencial por conta dos horários e/ou deslocamento ou por já exercerem uma atividade profissional. O ensino EAD tem como meta oferecer ao aluno a autonomia e responsabilidade para que ele mesmo possa está monitorar o seu tempo em relação aos estudos.

Considerando os cursos de formação de professor de E/LE nesta modalidade – e também na modalidade presencial – é imprescindível ressaltar que a cultura deve estar atrelada ao ensino de língua, porque a língua é a identidade de um povo. Nesse sentido é necessidade conhecer a variação de falares, crenças e costumes.

Esta questão nos leva a considerar que o professor em formação ao conhecer a cultura de um povo, além de aumentar o seu conhecimento crítico acerca deste povo, pode trabalhar na desconstrução de estereótipos.

Nessa perspectiva que venho trabalhando, o professor tem papel fundamental, pois é ele que conduz o processo e orienta as experiências do uso da língua desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, não só ele é responsável pelos conteúdos, procedimentos e experiências desenvolvidas pelos alunos com e na língua, mas também nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem (MENDES, 2008, p. 59).

Como pode se observar a citação acima expressa o papel do profissional de LE de em conduzir e favorecer as experiências em sala de aula e da sua responsabilidade em transmitir conteúdos que possibilitem uma maior interação no sentido da aprendizagem entre os sujeitos. Esse profissional tem uma grande responsabilidade em possibilitar um diálogo entre a cultura da Língua Materna e a cultura dos povos de língua dos povos de LA e de não permitir que implementação de valorizações teóricas estanques, que não valorizem este diálogo, substituam as práticas efetivas de um ensino/aprendizagem em uma abordagem cultural.

Na atualidade o conhecimento da cultura dos povos de LA deve ser parte integrante da formação do professor de LE. A este respeito, Paraquett (2009, p.117) menciona que:

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A experiência tem mostrado que o ensino de uma língua estrangeira não e faz sem o enfoque cultural. O conhecimento da cultura do país (ou países) da língua alvo não só facilita a compreensão dos instrumentos selecionados, como permite a visão crítica do aluno.

A preocupação com a formação do professor de E/LE é o principal tema desta pesquisa. Minha proposta, como mencionado no início deste estudo, é observar se a formação dos professores de E/LE na modalidade EaD tem oferecido aos professores em formação um conhecimento que possibilite aos mesmos trabalhar com o intuito de desestrangeirizar a LE através do trabalho com as culturas dos povos de LA.

## **2. A pesquisa**

Para a elaboração desta pesquisa foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, selecionar a população amostra e escolher a categoria que seria analisada.

A pesquisa bibliográfica que fundamentou este estudo foi fundamentada em Almeida Filho (1999), Paraquet (2009), Giolo (2009) e Mota (2004).

A respeito do ensino/aprendizagem de uma LE, Almeida Filho (2007, p. 15), comenta que:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

A desestrangeirização da língua é a questão que fundamenta esta pesquisa. Para desestrangeirizar é preciso conhecer a LA e não será possível conhecê-la sem conhecer as culturas dos povos onde a LA é falada. É o conhecimento destas culturas que proporcionará ao seu aprendiz - e no caso de nosso estudo este aprendiz é o professor de E/LE em formação, que após a conclusão de seu curso passará a ensinar esta LA – como ressalta o autor,

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes.

Acerca desta questão, Paraquett (2009, p.6) menciona que aprender línguas estrangeiras passou a ser uma oportunidade de crescimento, de reflexão, de autoconhecimento, de autocrítica. A autora ressalta que conhecer o que é diferente auxilia o autoconhecimento. Esta é mais uma função da inserção de questões relacionadas às culturas dos povos de LA que merece ser destaca em nosso estudo.

Giolo (2009) reafirma a importância da experiência cultural para o profissional em formação, a fim de que esse profissional possa propor uma mesma experiência para os seus alunos:

O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação.

Mota (2004, p. 48) menciona o que seria o dever dos professores de LE:

- a) desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras;
- b) descobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes;
- c) viabilizar um intercâmbio constante entre múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo;
- d) afirmar o posicionamento político de minorias marginalizadas.

A partir das questões levantadas por estes autores foi possível observar a relevância da inserção da cultura no ensino de LE. O conhecimento das culturas dos falantes da LA abre a possibilidade de apropriação desta língua que inicialmente é estrangeira, mas que é desestrangeirizada e se torna também a língua do indivíduo que a aprende.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

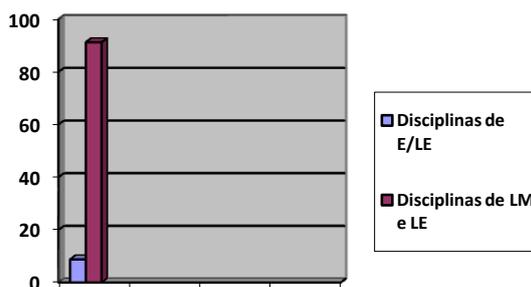
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## 2.2. A análise dos cursos

Após a realização da pesquisa realizei a seleção do corpus e a da categoria que seria analisada dentro deste corpus. Desta forma foram escolhidos como corpus o curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Metodista, com sede do estado de São Paulo e o curso de Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas da Fundação Universidade do Tocantins, com sede no estado de Tocantins. Como categoria para análise foi escolhido o currículo das referidas universidades. Foram analisados, a partir do método quali-quantitativo, o número de disciplinas da área de E/LE e após esta primeira análise foram observados quais destas disciplinas tratavam das culturas dos povos de LA.

O curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Metodista possui uma carga horária de 2.120 horas distribuídas em sete semestres. O gráfico representa o resultado da análise das disciplinas do curso:

Gráfico 01: Análise das disciplinas do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Metodista



Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2012.

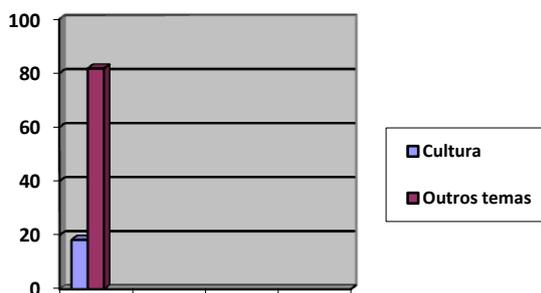
Ao analisar as disciplinas do referido cursos observei que as mesmas são divididas em duas categorias: disciplinas comuns às áreas de LM e disciplinas específicas da área de LE. Como demonstra o Gráfico 01, o quantitativo de matérias relacionadas à LE é muito inferior ao número de disciplinas comuns a LM/LE.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Gráfico 02: Análise do quantitativo das disciplinas relacionadas à cultura no curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Metodista



Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2012.

Embora a cultura no ensino de línguas deva estar atrelada ao enfoque cultural, observamos, como demonstra o gráfico acima, que no curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Metodista disciplinas relacionadas às culturas dos povos de LA representam somente 18,26%. Este fato pode comprometer a formação dos professores de E/LE deste curso uma vez que, sem conhecer as culturas dos povos de LE, dificilmente estes professores serão capazes de estabelecer um diálogo intercultural em suas aulas.

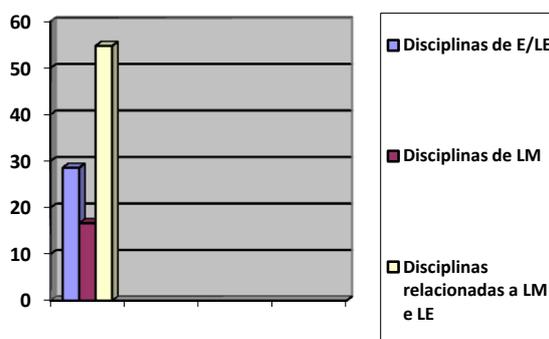
O Curso de Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas da Fundação Universidade do Tocantins possui uma carga horaria de 3.560 horas divididas em seis semestres. O gráfico representa o resultado da análise das disciplinas do curso:

Gráfico 03: Análise das disciplinas do curso de Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas da Fundação Universidade do Tocantins

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

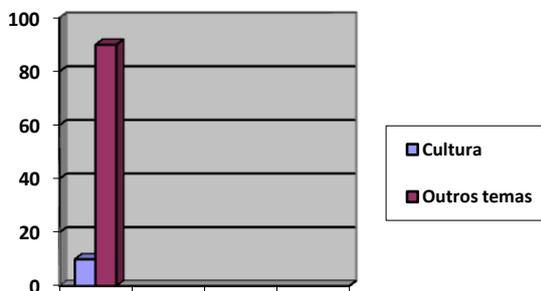
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012



Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2012.

Ao analisar as disciplinas do referido curso observei que as mesmas são divididas em três categorias: disciplinas comuns às áreas de LM e LE, disciplinas específicas da área de LE e disciplinas específicas da área de LM. Como podemos observar no Gráfico 02, no curso de Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNITINS, o quantitativo de matérias relacionadas a LE é maior que o número de disciplinas de LM e menor que o número de disciplinas comuns às duas áreas.

Gráfico 04: Análise do quantitativo das disciplinas relacionadas à cultura Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas da Fundação Universidade do Tocantins



Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2012.

Em relação à quantidade de disciplinas relacionadas às culturas dos povos de LA, observei, como demonstra o Gráfico 03, somente 10% estão relacionadas às culturas dos

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

povos de LA o que pode causar impacto significativo na formação de um profissional em sua formação inicial.

Com isso, a importância do ensino da língua estrangeira em atrelada à questões relacionadas às culturas dos povos de LA dentro da sala de aula se faz evidente. Ensinar uma língua estrangeira não é apenas ensinar o aluno a falar, ouvir, ler e escrever. Mas para que estes temas sejam trabalhados é necessário que, ao longo da sua formação profissional, o professor tenha contato com estas culturas e desenvolva um olhar crítico acerca das representações destas culturas presentes na mídia e nos materiais didáticos.

O professor de E/LE deve ser formado para levar aos seus alunos um ensino de LE que lhes permita desestrangeirizar esta nova língua que está sendo aprendida. Para tanto é imprescindível o trabalho com a cultura. Só assim ele será capaz de despertar no aluno o interesse em aprender essa língua estrangeira e levá-lo a compreender que esta aprendizagem está contribuindo a sua formação social.

### **3. Considerações Finais**

O resultado da análise demonstrou que a cultura não possui um espaço privilegiado na formação dos professores de E/LE no curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Metodista e no curso de Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas da Fundação Universidade do Tocantins.

Considero importante retomar aqui a afirmação de Giolo (2009) de que é necessário que os professores, em suas aulas, utilizem dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação.

Este objetivo só poderá ser alcançado se estes professores, desde a sua formação inicial, tiverem contato com questões relacionadas às culturas dos povos de LA. E este contato deve permitir que os mesmos tenham, como propõe o autor, uma experiência e uma aproximação com estas culturas.

A sala de aula de língua estrangeira, que será assumida por estes profissionais que estão sendo formados pelas instituições supracitadas, deverá ser um espaço de discussão e apresentação das culturas dos povos de LA. Há muitas possibilidades de trabalho com estas

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

questões - textos, filmes, poemas, músicas, etc – e estas possibilidades podem/devem ser exploradas.

Porém é preciso considerar o resultado desta pesquisa que demonstra que o currículo das instituições onde estes professores estão sendo formados não prioriza as culturas hispânicas. Como consequência, estes professores possivelmente encontrarão dificuldades não só em apresentar estas questões a seus alunos, mas principalmente em leva-los a perceber que a cultura é parte integrante do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

O ensino da cultura nas aulas de língua estrangeira se torna indispensável, pois permite que o aluno conheça um novo mundo e aprenda a respeitar a sua diversidade.

É imprescindível que os cursos de formação de professores de E/LE formem profissionais aptos a trabalhar as culturas dos povos de LA e a construir um diálogo intercultural em suas aulas.

## **Referencias**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.

GIOLO, Jaime. **A Educação a distância e a formação de professores**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf> . Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

**Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

**Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicado no Diário Oficial da União, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

MENDES, Edleise. Língua, Cultura e Formação de Professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise. CASTRO, Maria Lúcia Souza. (Orgs). **Saberes em português: Ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MOTA, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

PARAQUETT, M. (2009). **Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en el contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 6 (3), 1-23.

**Resolução CEE Nº 173, de 27 de setembro de 2011.** Estabelece normas para a oferta de língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Publicada no Diário Oficial da Bahia em 24 de outubro de 2011.

**Resolução CME Nº 01 de 16 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal do sistema municipal de ensino de Santo Antônio de Jesus/BA. Publicada no Diário Oficial do município de Santo Antônio de Jesus em 16 de fevereiro de 2011.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

**Representação e memória em O Vendedor de Passados, de José Eduardo Agualusa e Os Cus de Judas, de António Lobo Antunes: nos limiares da experiência afro-lusófona**

Romilton Batista de Oliveira (UNEB)

**Resumo:** *Este artigo analisa os romances O Vendedor de Passados (2004), do angolano José E. Agualusa, e Os Cus de Judas (2007), do português António L. Antunes, numa perspectiva memorialística, seguindo a linha metodológica dos estudos comparados e apoio teórico em conceitos-chaves de Durkheim, Pollak, Hall, Bakhtin, Bergson, Halbwachs, Benjamin, Carvalhal, entre outros. Propõe-se aqui investigar os processos de construção de memória e das representações identitárias no espaço literário, através desses dois textos vistos como emblemáticos das relações entre a literatura e os contextos histórico e social no qual eles estão inseridos. Os romances tratam de momentos e situações da história recente de Angola, envolvendo colonizadores e colonizados em seus dramas em torno da independência do jovem país africano. E nesse sentido, a literatura memorialística resgata a história e a memória da guerra angolana sob esses dois pontos de vistas, tornando-se, assim, duas vozes mnemônicas e representativas de um passado traumático colonizador.*

**Palavras-chave:** *Literatura memorialística; Representação; História; Afro-lusofonia.*

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## 1 Introdução

Este artigo faz parte do texto de dissertação do mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e tem como objetivo comparar dois romances escritos por autores que pertencem a países diferentes, porém compartilham de um mesmo idioma: a língua portuguesa. De um lado, partindo de Angola, *O Vendedor de Passados* (VP/2004), do angolano José Eduardo Agualusa, do outro, partindo de Portugal, *Os Cus de Judas* (CJ/2007), do português António Lobo Antunes. A partir desse duplo *corpus* literário de pesquisa, pretende-se apresentar as semelhanças e diferenças quanto à articulação da representação da memória, interpelada pela experiência afro-lusófona (angolana e portuguesa), vivenciada por seus autores, conduzida por seus narradores.

A preocupação com o estudo da memória não é algo novo, mas ultimamente seu valor tem assumido uma grande importância diante do novo quadro social e político em que passa o nosso mundo, interpelado pela política econômica global, pelo surgimento do homem e da cultura pós-moderna e o respectivo *descentramento/deslocamento* de seus sujeitos de suas antigas formações

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

discursivas ideológicas e culturais. E nesse contexto social, o passado tem a tendência de ser ignorado e evitado. Como poderemos identificar e representar o homem sem a presença de seu passado? O problema aí se instala e a crise se anuncia. Surge, então, a partir desta situação problemática a necessidade de darmos atenção à *memória*, pois, sem dúvida nenhuma, ela é quem salvaguarda nossa história, evitando que o homem perca-se em seu futuro. Um futuro sem passado é uma carta sem codificador, e uma carta sem remetente torna-se um papel sem valor. Assim é o homem que, sem vínculo com o passado, tornar-se um homem sem representação. E nesse sentido, a literatura possui a grande tarefa de ser um lugar de memória, um lugar de *representação*, cabendo-lhe a árdua missão de testemunhar, denunciar a realidade, a partir da experiência de seus literatos com a linguagem, através da qual o povo anseia por lê-la: a linguagem literária, aquela que consegue expressar além da realidade, construindo e reconstruindo o imaginário do leitor.

O presente artigo divide-se em dois capítulos. O primeiro apresentará um diálogo entre a história e a memória no campo literário, conduzindo um discurso no rastro do *comparativismo* de vertente interdisciplinar, apresentando argumentos em torno da fronteira dos textos literários e históricos e sua articulação com a memória, percebendo também a importância dos estudos *bakhtinianos* com a linguagem, na dimensão de duas vozes narrativas, interpelado por uma guerra. O segundo capítulo versará sobre a representação e memória como categorias teóricas centralizadoras da pesquisa, situando a experiência vivenciada pelos romancistas, na traumática guerra angolana.

## **2 Análise literária nos limiares do discurso interdisciplinar comparativo: o discurso da representação da memória na voz de duas vozes afro-lusófonas**

Analisar comparativamente as duas obras literárias *O Vendedor de Passados (VP)* e *Os Cus de Judas (CJ)* nos fez refletir sobre a importância do discurso histórico para o texto literário, ou seja, a presença desta mútua interação entre literatura e história reforça o processo do qual nossa pesquisa está envolvida: a *interdisciplinaridade*, principal exigência do mestrado do qual este trabalho está inserido. E nesse sentido, podemos afirmar que não existem textos puros, pois todo

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

texto é uma construção *híbrida* por natureza, graças ao processo de *intertextualidade*. Desde Bakhtin (1994) e de sua contribuição com a *dialogia* e a *polifonia*, os estudos linguísticos, literários, históricos e filosóficos passaram a entender que o texto não se constrói por ele mesmo, mas a partir de outros, num processo ininterrupto de intertextualizações. O texto e o contexto se abraçam a

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

partir da história que a alimenta, ou seja, da guerrilha angolana. E nesse sentido, devemos a Mikhail Bakhtin o ganho teórico do *dialogismo* e, conseqüentemente, da *polifonia* que nossa pesquisa se serve para entender melhor a relação do texto literário com o texto histórico, na reconstrução da memória. O dialogismo “tem conseqüências imediatas na maneira de conceber o discurso, como uma ‘construção híbrida’, (in) acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito” (BRAIT, 2005). O discurso, desta maneira, é interpelado pela presença do outro. Essa alteridade está presente, sem dúvida, em nosso trabalho literário comparativo, principalmente em relação ao romance *VP*, no qual o personagem central do romance, Félix Ventura, o “vendedor de passados”, elabora para os seus clientes identidades baseadas na construção mnemônica de um passado imaginário, espelhando-se nas vivências, costumes e hábitos culturais presentes na vida do outro. Seu principal cliente, José Buchmann, constitui exemplo importante, pois sua vida foi radicalmente modificada para atender aos interesses desse “outro” – o angolano. Nesse sentido, percebemos que a alteridade faz parte da materialidade discursiva empreendida pelo narrador do romance, e da qual, sem ela, a memória não poderia ser reconstruída.

Através da interação do outro nesse processo, o passado é reinventado, sofrendo interferência do imaginário social que ronda a formação do discurso dessa nova memória. Mas o passado se mostra sempre como uma construção conflituosa. Segundo Beatriz Sarlo “o retorno do passado nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente” (SARLO, 2007, p. 09). É pela lembrança que o passado vem à tona, reconstruído sempre a partir do tempo presente. “Lembra-se, narra-se ou remete ao passado por um tipo de relato, de personagens, de relação entre suas ações voluntárias e involuntárias, abertas e secretas, definidas por objetivos ou inconscientes” (SARLO, 2007, p. 12). No romance em análise, confirmando a citação de Beatriz Sarlo, o passado é uma construção conflituosa, pois todos os personagens da narrativa ficcional são apresentados pelo narrador Eulálio (a Osga, uma espécie de lagartixa) com problemas de *representação*, necessitando de um discurso que venha respaldar e legitimar suas vidas em sociedade. Na verdade, os clientes que procuram por Félix Ventura desejam esquecer-se de seu traumático passado e viver outro (criada imaginária, sólida e consistentemente para atender às exigências da classe dominante), podendo, desta forma, participar do jogo exigido por esta

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

emergente sociedade.

Também no romance *CJ* o passado é uma construção conflituosa, capaz de, a partir dele, o médico, personagem e narrador da história, enfrentar uma crise de representação, levando-o a uma desconstrução de seus antigos valores. O autor apresenta um narrador que, ao testemunhar a guerra em Angola no período de três anos (1971-1973), confessa sua experiência traumática, descrevendo

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

os horrores presenciado e vivenciado por ele, expondo seu discurso a partir de uma memória individual, repleta de fragmentos oriundo do *choque* (ou trauma) diante desta terrível realidade. O contexto histórico do qual o romance está envolvido alicerça e ancora sua nova representação, uma representação que rompe com sua antiga formação ideológica. Nesse sentido, podemos afirmar que o contexto histórico é quem materializa o texto literário, é quem substancializa e vivifica a construção da memória do qual o autor se serve para situar a construção de seus personagens, tanto em *CJ* quanto em *VP*.

Adentrando a discussão em torno da fronteira entre a história e a literatura, convém mencionar que, nos dias atuais, esta questão tem sido revisada pela teoria literária, reconhecendo que tanto a literatura quanto a História compartilham de um mesmo objeto de pesquisa: a narração de um acontecimento, diferenciando-os a partir de seus objetivos. Vale ressaltar que a história não possui normas de exigência metodológica quanto ao conteúdo a ser investigado, reconhecendo que a literatura exerce uma importante função na construção do conhecimento. Neste contexto de discussão entre o literário e o histórico, o romance histórico (memorialístico, como nossa pesquisa prefere chamar) cada vez mais oferece dificuldade em sua construção, mas sua importância para os estudos literários, culturais e históricos é indiscutível, pois independente de ser uma obra literária, tem suas implicações em várias outras áreas do conhecimento. “Revitalização literária do drama histórico”, uma vez que não há mais história-memória nem história-ficção. Podemos estar vivendo, conforme Nora (1993), ‘a memória, promovida ao centro da história’, mas de maneira nenhuma estamos vivendo o luto manifesto da literatura, pelo contrário, estamos vivendo um momento em que a literatura traz um novo capítulo de sua manifestação: a representação das vozes subterrâneas e traumáticas. Estamos convivendo com a época de um romance que não se separa de seu contexto histórico social, engajado na narratividade com a qual se manifesta. E nesse sentido, os romances *VP* e *CJ* situam-se nesta perspectiva, sendo romances memorialísticos que testemunham a realidade do período de guerra e pós-guerra angolano, representando a memória de um contexto histórico interpelado pela experiência vivenciada por seus respectivos escritores, a partir de seus pontos de partida (Angola e Portugal), produzindo duas vozes literárias, ideologicamente construídas por suas memórias individuais e coletivas. Vale mencionar que o narrador-personagem do romance *CJ* passa

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

a ter um triplo olhar ao ser deslocado de Portugal para a guerra em Angola. Primeiro em relação a seu próprio país, segundo em relação à África, e por último, em relação a si mesmo. Foi estando longe, deslocado e descentrado de seu país que ele passa a desconstruir suas ideias acerca da vida. Seu pensamento sofre um choque. A experiência com a guerra o torna um homem desumano e inseguro, como bem demonstram suas próprias palavras “Sempre que se examina exageradamente as pessoas elas começam a adquirir, insensivelmente, não um aspecto familiar mas um perfil

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

póstumo, que a nossa fantasia do desaparecimento dela dignifica” (ANTUNES, 2007, p. 24). Daí percebe-se que a memória traumática exerce um papel reconstrutor e desconstrutor da cultura deste sujeito que se sente deslocado e desassistido de seu antigo olhar, olhar que se desaloja diante das imagens que passam a fazer parte de seu discurso pós-guerra.

Consideramos que a representação literária, em geral, não só interpreta a realidade extraliterária, como também exerce influência na sua construção. A representação é segundo Roger Chartier (1990) o instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem, capaz de reconstituí-lo em memória e de figurá-lo como ele é. E nesse sentido, os romances em evidência se inserem nesta concepção de representação, pois conseguem trazer à tona o ausente, substituindo-lhe pelo rastro ou resíduos do acontecimento passado, ou seja, as imagens são reconstituídas em memórias, configurando o sujeito em sua identificação. Os romances descrevem personagens fictícios que, ao serem comparados com os personagens da vida real angolana, oferece ao leitor um conflito nas fronteiras do real com o fictício, do literário com o histórico, conferindo à literatura o status representativo da cultura de um povo.

É no historiador Pierre Nora que podemos encontrar importantes contribuições capazes de entendermos melhor a relação conflituosa entre a história e a memória e o papel da literatura nesse confronto. Ele descreve de forma sucinta o campo fronteiro entre a história e a memória, fazendo uma comparação cuidadosa, compartilhando com as ideias de Halbwachs:

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. [...] A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. (NORA, 1993, p. 09).

O autor dá um importante passo nos estudos fronteiros entre a História e Memória, intertextualizando com Halbwachs, ratificando novamente a relação da memória com o sentimento de pertencimento grupal. Podemos tirar desse argumento a ideia de que a memória se enraíza no concreto, na imagem, no espaço, nas vivências humanas significativas, ao passo que a História ao

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

direcionar-se para o abstrato, assume uma função universalizante do conhecimento. Enfim, a memória é um ‘fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente’. História e memória se complementam na reconstrução do passado. E nesse sentido, não se faz literatura fora desse

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

contexto histórico e mnemônico. Fazer literatura é de certa forma, fazer história, produzir memórias. É o que bem souberam fazer os dois romancistas afro-lusófonos ao escreverem romances que resgatam a memória e a própria história do povo angolano e a desconstrução do pensamento cartesiano que fazia parte do seu discurso. Desta forma, a guerra entre angolanos e portugueses funciona como um “desconstrutor” desse antigo paradigma na qual os angolanos, através da imposição do poder hegemônico português, estavam à mercê.

O historiador estadunidense Hayden White (1994) mostra a dificuldade em distinguir história de literatura, uma vez que a história trabalha com as mesmas estruturas ficcionais utilizados pela literatura. Distinguir o romance histórico da própria história é uma atividade estressante por envolver em seu tecido textual literário personagem pretensamente autobiográfico. E nesse sentido, compreendemos que as fronteiras entre os textos literários e históricos se dissolvem diante de um mesmo sistema linguístico que os orientam: a narratividade. Não mais está em jogo a verdade ou a mentira, mas sim o elemento primordial desse tecido construtivo: o discurso. E como tal, ele se cimenta numa fusão entre a verdade e a mentira. Puras verdades ou mentiras não existem mais. Estamos vivendo dos rastros deixados pela memória e pela história. O "outro mundo" produzido na ficção não se opõe à "realidade". “Ficção”, segundo Costa Lima, não é como se costuma definir - simplesmente o "avesso" da realidade, não é "mentira", ao contrário: "o plano da realidade penetra no jogo ficcional (...), porquanto o que nele está se mescla com o que poderia ter havido; o que nele há se combina com o desejo do que estivesse” (LIMA, p. 1995). E a literatura, nesse sentido, consegue “digerir” e representar este novo lugar do texto: um lugar de memória, multidisciplinar e híbrido por excelência, onde todos os discursos são possíveis, todas as vozes, construções e desconstruções.

O discurso literário torna-se uma representação dotada de credibilidade por narrar a realidade de um jeito extraordinário de ser, ou seja, pela sombra de uma escritura tecida pela magia que se esconde nas esteiras das “entrelinhas” da linguagem. Cria a metáfora representativa de um mundo que dá uma “rasteira” no próprio real. A memória que produz o discurso literário é uma memória imaginária ideologicamente historicizada por um dado contexto. Ela é a âncora do texto literário, o *rastro-resíduo*<sup>1</sup> de um passado que volta a se presentificar, tornando-se “alimento precioso” para a construção literária do texto.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

---

<sup>1</sup> Segundo Édouard Glissant (2005), o pensamento do rastro/resíduo é aquele que se aplica, em nossos dias, de forma mais válida, à falsa universalização dos pensamentos de sistema. O autor que os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportaram consigo para além da Imensidão das águas, o rastro/resíduo de seus deuses, de seus costumes, de suas linguagens. Assim, o pensamento de rastro/resíduo promete a aliança longe dos sistemas, refuta a possessão, desemboca nestes tempos difratados que as humanidades de hoje multiplicam-se entre si, em choques e maravilhas.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A *Literatura Comparada* assume um importante papel nesta pesquisa porque é através dela que descobrimos como as memórias são representadas por ambos os romances, as generalizações em que estão submetidos e as especificidades que os agregam. Ela “compara não pelo procedimento em si, mas, porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe” (CARVALHAL, 1986, p. 7). Comparar é um procedimento que faz parte da lógica do pensamento humano e da organização da cultura de um povo. E nesse sentido, “a comparação não é um método específico, mas um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação” (CARVALHAL, 1986, p. 6). O discurso comparativista contribui para formarmos uma linha de pensamento interdisciplinar, mesclado por dois nucleares conceitos: a representação e - memória.

pela ação comparativista que percebemos que no romance *VP* o autor se utiliza da *memória onírica* com a intenção de levar o leitor a adentrar no mundo subjetivo dos acontecimentos. Esta memória é representada pelos sonhos. O mais interessante no romance é que os sonhos são compartilhados por dois personagens: o próprio narrador Eulálio e o vendedor de passados, Félix Ventura. Nesse sentido, podemos perceber a força da memória coletiva em que ambos os personagens encontram-se envolvidos na narrativa ficcional. A ruptura e a fragmentação dos acontecimentos apresentam-se no texto de forma descontínua, marcada pelo momento em que José Buchmann rompe com o seu passado, com a sua representação, “apostando” numa outra *identidade*, construída através do fictício imaginário, um “sonho” que se funde com o real. Neste mesmo sentido também se encontra a filha de Pedro Gouveia (ficticiamente José Buchmann), Ângela Lúcia, personagem que quase perde sua vida ao nascer. Sua mãe morre por não suportar a violência, e seu pai consegue escapar vivo da tragédia. É criada por sua tia Marina e o seu esposo, e é tratada como filha deste casal, sem conhecer a tragédia em que o seu passado estava envolvido. Esta personagem, após saber de seu passado, contado tardiamente por esses adotivos pais, resolve viajar mundo a fora, fotografando nuvens. Até que ela se depara com o seu pai, em Angola, numa ocasional situação. Ambos são reconhecidos, não pela aparência física, mas pela identificação com a fotografia e o deslocamento constante de suas vidas. “Ângela reagiu muito mal. Zangou-se com

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Marina e com o marido dela, os seus pais, afinal. [...] Zangou-se com eles e saiu de Angola. Foi para Londres. Foi para Nova Iorque. Soube que eu era fotógrafo e isso levou-a a interessar-se pela fotografia. Tornou-se fotógrafa, como eu, e, como eu, tornou-se nômade” (AGUALUSA, 2004, p. 194). Podemos perceber que a fotografia funciona como um importante instrumento identitário e mnemônico, pois contribuiu para que pai e filha resolvessem seus conflitos, alimentados há anos por suas memórias traumáticas.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Outro personagem do romance que também faz parte desta descontinuidade é o Mascarado, que tem a sua vida totalmente transformada a partir de uma cirurgia no seu rosto. Ele, ao acordar, percebe que foi-lhe dado um novo rosto, obtendo a partir daí, uma nova história, tecida sob a presença de uma ruptura com a sua identidade. Ele recorre a Félix Ventura desejando um novo passado para amparar a sua nova representação. “Quero que me dê um passado humilde. Um nome sem brilho. Uma genealogia obscura e irrefutável. Deve haver tipos ricos, sem família e sem glória, não? Gostaria de ser um deles...” (AGUALUSA, 2004, p. 186). Portanto, a memória apresentada por Agualusa é uma memória “mercadológica” e reinventada com o objetivo de atender às necessidades da existência de uma sociedade cimentada por um imaginário alicerçado pela relação de forças de poder que se emerge em Angola, com o fim da guerra. Também a memória é estruturada “voluntariamente” (memória voluntária), construída sob a presença de traumas vivenciados por seus personagens (memória traumática). Nesse sentido, o autor utiliza-se, numa concepção *foucaultiana*, da reconstrução da memória atrelada às formações discursivas e ideológicas de uma sociedade em construção. Na esteira do pensamento *halbwachsiano*, ele cria identidades para seus clientes baseando-se no contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos, apropriando-se da representação de memórias flexíveis e em processo de construção.

Voltando-nos ao segundo Romance em análise *CJ*, podemos também constatar a presença da descontinuidade do personagem-narrador, pois a partir da experiência com a guerra em Angola ele tem a sua vida totalmente modificada, *desconstruída*, ou seja, sua velha representação acerca da vida humana não sustenta mais o seu discurso, visto que sua formação ideológica foi afetada pela experiência adquirida com a guerra. Nesse sentido, podemos encontrar um ponto de semelhança nos romances: a memória traumática. Esta é a maior característica que os aproximam, pois todos os personagens de ambos os romances passam por crise em suas identidades a partir do *choque* em que eles foram submetidos em seus passados. O que difere realmente os romances entre si é a presença da *memória onírica* no primeiro romance *VP*, memória que sustenta o desenrolar da narrativa, complementando as lacunas deixadas pela história, justificada pela necessidade de subjetividade humana, pois o discurso tecido pela narrativa é mesclado dessa fusão entre o real e o imaginário, produzindo um efeito representativo de uma realidade intercalada por um mundo de sonhos que

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

“credibiliza” o real. Percebemos com isso que a memória onírica exerce o papel de ajustar e dar sentido ao mundo “acordado” ou de “vigília” dos personagens.

Lobo Antunes faz uso de outra modalidade de exposição do fato histórico, expondo-o através de uma memória involuntária. Em outras palavras, ele se utiliza de uma linguagem mais concreta, condizente com a representação do “eu interior” humano. Seu romance apresenta uma

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

memória traumática reconstruída através das sensações individuais, num processo de “minhadade”, termo utilizado por Paul Ricoeur (2007), marcado pelo individualismo exacerbado do narrador, que, como sobrevivente de uma catástrofe, tem sua vida reconstruída no rastro de um *trauma*, imagem viva em seu íntimo pensamento. E a escrita literária provavelmente funciona como “escape” para que esse trauma seja compartilhado com o leitor, no intuito de, ao confessar sua memória subterrânea, possa, desta forma, “suavizar” seu traumático passado. Em outras palavras, “descarregar” sua memória, evitando, assim, que ela se sobrecarregue.

### **3 Representação e memória: guerra, experiência, poder e linguagem**

Conceituar as categorias teóricas *representação* e *memória* é entrar numa dimensão intertextual e dialógica, em que temos que recorrer a outras áreas do conhecimento para tentarmos encontrar uma sólida definição que, certamente só será possível através da interação entre essas vozes discursivas. Em seu artigo “*Representações individuais e representações coletivas*”, Durkheim (1970) expõe objetivas diferenças entre esses dois tipos de fenômenos. Segundo ele uma representação individual é produzida pelas ações e reações entre os elementos nervosos do indivíduo, ou seja, ela tem origem nas sensações. As representações individuais têm uma gênese baseada na relação fisiológica do corpo humano com o meio no qual este corpo entra em contato. Já as representações coletivas são produzidas pelas ações e reações permutadas entre as consciências elementares que compõem a sociedade. Para o autor, as representações são a trama da vida social. É a sociedade que pensa, ou seja, as ideias que são aparentemente de propriedade individual, só tem significado e são conscientes a partir do ponto de vista coletivo. Os indivíduos e suas ideias, ou representações, sempre carregam a marca da realidade social de onde nascem e estabelecem os vínculos sociais com seus conviventes.

Ainda Durkheim (1989) alerta que a ideia de consenso nas representações implica relações de poder. Um sistema de poder cria para homens e mulheres representações a serem seguidas, condicionadas à força da coesão social, alimentadas por um discurso ideológico. O interesse do autor pelas categorias de pensamento se articula de modo exemplar com a problemática do poder e produção de um sistema de classificação pela sociedade, um sistema de dominação ideológica,

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

assentadas em forma de um aceitável discurso, constituindo, desta forma, as devidas representações sociais. Nesse sentido, suas ideias se aproximam das de Foucault (1979) que centrou suas análises nas estreitas conexões entre discurso e poder. É talvez aqui que sua noção de discurso adquira a

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

máxima relevância para a utilização da noção de representação apresentada pela análise cultural, e que, certamente, nos interessa, pois não se discute acerca de representação e memória sem a sua relação com o discurso de poder que intermedeia sua materialização. Os discursos estão localizados de um lado, entre relações de *poder*<sup>2</sup> que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento: “o discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam por meio das relações sociais” (FOUCAULT, 1994, p. 123). Nesse sentido, a guerra que contextualiza os romances *VP* e *CJ* representa a luta dos angolanos na resistência contra o poder centralizador dos portugueses. Podemos constatar que os personagens, principalmente os apresentados pelo narrador de *VP* são sujeitos que, ao procurarem um lugar ao sol em Angola, frequentemente se submetem à “guerra do cotidiano” (guerra presente em qualquer sociedade do mundo, desde os nossos tempos primórdios), resultado das relações entre os indivíduos que vivem em sociedade. Percebe-se, então, que em ambos os romances, a guerra faz parte no sentido amplo e restrito da vida dos personagens, sendo o ponto de partida para a reconstrução de suas representações.

A representação é construída nesse contexto de relações de poder, mas não podemos nos esquecer de que ela está diretamente ligada à linguagem. A capacidade da linguagem em produzir significados reside no fato de ela operar tanto em sistemas de representação como funcionar a partir deles. As pessoas são identificadas pelo uso que faz da linguagem em seu grupo social, diferenciando-se de outros grupos que congregam de suas formações discursivas. Pondera Stuart Hall:

Dizer que duas pessoas pertencem a uma mesma cultura é dizer que essas pessoas interpretam o mundo aproximadamente da mesma maneira e que essas pessoas podem expressar a si mesmas seus sentimentos e pensamentos sobre o mundo de forma que esses pensamentos possam ser entendidos. [...] (HALL, 1997, p. 2).

A concepção de cultura como um aglomerado de significados partilhados é a origem do pensamento de Hall (1997) sobre o funcionamento da linguagem como processo de significação. Se a linguagem produz sentido, consoante lembra o autor, os significados apenas podem ser partilhados pelo contato ou acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

<sup>2</sup> Para Foucault (1979) não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. O caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ela sempre está presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças.

# *IV* **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

representação. Então, dessa forma, a representação através da linguagem corresponde ao ponto central para os processos pelos quais o significado é produzido. Pela linguagem as pessoas se identificam, se aproximam ou se distanciam, interagem ou não de acordo com os seus interesses e graus de afinidade, conduzindo-os ao processo de pertencimento social, tendo em comum uma relação íntima com a constituição de uma memória compartilhada por todos os integrantes do grupo.

Produto do resultado de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, a memória coletiva não constitui um território unívoco, mas um território polissêmico. A memória comporta diversos sentidos, conforme a disciplina ou o pensador que dela se ocupe. Essa polissemia aparece também em noções correlatas, fazendo com que as concepções de memória individual e memória coletiva apresentem variações em diferentes saberes. A memória liga o presente ao passado, mostra ao ser que existe como se constituiu e no que se fundamenta para vir a ser, faz-nos lembrar de quem somos e o que nos faz querer ir a algum lugar. Sobre a memória individual e coletiva, Maurice Halbwachs faz o seguinte comentário:

Não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda. É ao espaço, ao nosso espaço – que ocupamos, por onde passamos muitas vezes, e que sempre temos acesso e que, de qualquer maneira, nossa imaginação ou nosso pensamento a cada instante é capaz de reconstruir – que devemos voltar a nossa atenção, é nele que nosso pensamento tem de se fixar para que essa ou aquela categoria de lembrança reapareça (HALBWACHS, 2006, p. 170).

Percebemos então que, segundo o autor, a memória se integra a um espaço e nossa imaginação ou nosso pensamento o reconstrói a cada instante. O autor do romance *VP* conduz e centraliza a narrativa num espaço angolano, sinalizando no romance a partir do mapa de Angola presente na primeira página do livro. Dessa forma, uma memória coletiva anuncia-se, uma memória moldada em discursos imaginários, reinventados à luz de alguém que viveu o “antes” e o “depois” da guerra angolana, Félix Ventura, “o vendedor de passados” que como bom “inventor” consegue criar passados fabulosos para pessoas que ansiavam por um novo passado capaz de legitimar seu futuro. Na realidade os seus clientes eram pessoas que faziam parte da sociedade e desejavam

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

substituir o seu trágico passado colonial por um que servisse de âncora para se sentirem mais seguros nas novas relações de poder que estavam se emergindo em Angola. Entretanto, o autor do romance *CJ* se aproxima mais de uma memória reconstruída nos pilares da subjetividade individualista, ou seja, da memória individual, descrevendo a estada do narrador do romance em Angola no período de sua guerra colonial, apresentando uma linguagem capaz de representar os sentimentos do médico durante seus três anos que conviveu naquele lugar. O autor se serve de um discurso memorialístico, repleto de *imagens/lembranças*<sup>3</sup> da sangrenta guerra que seus olhos presenciaram, “confessando” sua experiência nessa terra desconhecida, onde a morte prevalecia diante da vida. Tornando-se um sobrevivente, ele não consegue esquecer os horrores pelo qual seu corpo presenciou. Segundo o filósofo Bergson, a memória é “uma sobrevivência das imagens passadas, estas imagens irão misturar-se constantemente à nossa percepção do presente e poderão inclusive substituí-la. Pois elas só se conservam para tornarem-se úteis: a todo instante completam a experiência presente enriquecendo-a com a experiência adquirida” (BERGSON, 2010, p.69). E foi exatamente isso que aconteceu com o personagem médico em contato com a experiência com a guerra.

A história se centra no espaço angolano, porém a voz que conduz essa narrativa “pertence” ao espaço português. Nesse sentido, a partir da experiência do personagem-narrador com a guerrilha angolana (1971-1973), o discurso acerca de si, de seu país e da própria Angola se modifica. Ele é “desconstruído”, perdendo o vínculo de equilíbrio de pertencimento e de identidade que fazia parte de seu discurso antes da “passagem” pela guerra. Nesse momento ressaltamos o pensamento que suas tias tinham e que no romance podemos compartilhar, ou seja, elas acreditavam que com a guerra seu sobrinho fosse se transformar em “homem”, dando continuidade aos fatos heroicos dos antepassados da família:

– Felizmente que a tropa há-de torná-lo um homem. [...] A Pide (A *Polícia Internacional e de Defesa do Estado foi uma polícia existente em Portugal entre 1945 e 1969*) prosseguia corajosamente a sua valorosa cruzada contra a noção sinistra de democracia [...] De modo que quando embarquei para Angola, a bordo de um navio cheio de tropas para me tornar finalmente homem, a tribo, agradecida ao Governo que me possibilitava, grátis, uma tal metamorfose, compareceu em peso no cais, consentindo, num arroubo de fervor patriótico, ser acotovelada por uma multidão agitada e anônima semelhante à do quadro da guilhotina, que ali

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

vinha assistir, impotente, à sua própria morte (ANTUNES, 2007, p. 13-14, grifo nosso).

O autor criticamente descreve nessa citação o contexto em que a memória do narrador se ancora, ou seja, o contexto histórico e ideológico de um governo ditatorial e de uma sociedade subserviente que o manda gratuitamente morrer na guerra com outros desconhecidos companheiros.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Bergson (2010) acreditando que o corpo segrega as lembranças. Segundo o filósofo para evocar o passado em forma de imagem, é preciso abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Mas a “metamorfose” esperada por suas tias não acontece. De humano, ele se transforma em um sujeito desumano e inseguro, silencioso e repleto de imagens fragmentadas que se formam em sua mente.

Apesar da intensa presença de individualidade conduzida pela memória pessoal, o médico do romance *CJ* reconstrói sua memória através daquele fragmentado e esfacelado grupo de guerrilha do qual ele fez parte. Isto quer dizer que toda memória individual circunscreve-se numa memória mais abrangente e global, a *memória coletiva*, da qual se “extrai” varias outras memórias individuais. E nesse sentido, levando em consideração que o texto ou o discurso dialoga com outros textos (ou outros discursos), assim também a memória dialoga com outras memórias. Não existem memórias nascidas no convívio unicamente individual. A memória se ancora no coletivo-social, lugar produtor das memórias individuais. Assim dito, nossas memórias é o resultado do cruzamento de várias vozes mnemônicas que cimentam nossas representações.

Nesse sentido, o narrador/personagem protagonista do romance *CJ* é conduzido por uma memória que se relaciona com outras memórias, pois outras pessoas que participaram da guerra se familiarizam e se integram com ela a partir de um processo de afinidade intersubjetiva que se constrói em torno dela. Somos capazes de recorrer a outras pessoas que também, de forma direta ou indireta, fizeram parte de nossa memória. “[...] Essas lembranças existem para ‘todo o mundo’ nesta medida e é porque podemos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes de recordá-las a qualquer momento e quando o desejarmos” (HALBWACHS, 2006, p. 66-67).

No romance *CJ*, o narrador apresentado na figura de um médico narra toda a história a uma mulher que o ouve atenta e passivamente. Este narrador é conceituado por Walter Benjamin como clássico, aquele que tem como função a de dar ao seu ouvinte a oportunidade de um intercâmbio de experiência, baseado em sua própria história de vida. Conforme Walter Benjamin “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p.200). A representação da memória está atrelada à experiência vivenciada pelos autores/narradores. Nesse sentido, o romance *CJ* representa esse narrador “conselheiro”, sobrevivente de um passado traumático e conflituoso, que exerce o papel de testemunho da *catástrofe* ocorrida com o povo angolano.

## 4 Considerações finais

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Com a comparação entre ambos os romances, percebemos que os narradores tiveram uma preocupação com a posição dos personagens por eles apresentados, descrevendo o contexto em que

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

eles se encontravam. O tempo e o espaço se fundem de forma conflituosa à memória, num angustioso sentimento de “(des)pertencimento”, causado pela experiência traumática da guerra colonial. Citando o romance *VP*, constatamos que o narrador descreveu a desconstrução cultural de personagens como José Buchmann, que teve sua vida transformada através do discurso ideológico predominante em Angola. Também no romance *CJ* observamos que o narrador-personagem passou por um processo de desconstrução em sua representação individual, após a experiência com a guerra. O espaço geográfico angolano de guerra e a presença de um tempo atemporal (tempo que parecia não passar, subjetivo) construíam no personagem uma memória individual e traumática. Essa experiência torna-lhe um “homem de choque”, “desconstruído” e “desumano”. O romance *VP* cedeu lugar a uma memória coletiva, confirmando o pensamento de Halbwachs (2006) que declarou ser toda memória individual continuidade da memória coletiva, ou seja, toda memória só nasce em convívio social, em contato com o mundo exterior, a partir da existência de um grupo, reconhecendo que não há indivíduos sem memórias, como não há memórias sem sujeitos nas relações de poder que elas produzem. E, neste sentido, Félix Ventura, ao criar um passado para os seus clientes, leva em consideração o imaginário cultural que predomina no cenário político-social angolano. Já o romance *CJ* cede lugar a uma memória individual, encontrando respaldo e justificativa na teoria *bergsoniana* que afirma ser o indivíduo reflexo de uma construção oriunda de vivências com o seu mundo interior.

Toda a literatura *antuniana* é movida pelo desejo de confissão. O narrador tem o desejo de fazer com que aquele que escuta sua voz possa tomar parte de determinada experiência singular. António L. Antunes produziu um olhar contundente sobre os conflitos coloniais de Portugal em Angola, e, por entre seus relatos, direcionamos pelos tortuosos, chocantes e complexos caminhos da memória e, exatamente com seu narrador, compartilhamos uma “dolorosa aprendizagem da agonia” (ANTUNES, 2003, p. 43). Através do testemunho, o narrador se lembra de suas experiências em Angola, e, ao mesmo tempo, indaga sobre as consequências desse vivido, trazendo na escrita de seu romance um particular olhar sobre as contradições produzidas pela guerra e, através de seus personagens, configura e descreve toda a debilidade do ser humano, diante de situações extremas como as vividas no retorno a Portugal. Vemos, nesse contexto, que o testemunho, quando sendo representante de situações limites, em que o relato pretende dizer o indizível da experiência, tem a

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Campus Soane Nazaré de Andrade

21 a 23 de Maio de 2012

função crucial de preservar a lembrança do acontecido ou recuperar uma identidade “machucada”.  
Uma difícil tarefa de representar o irrepresentável, árdua missão da literatura memorialista.

Descobrimos, na esteira da comparação, que ambas narrativas representam duas vozes que se intercalam por um único objetivo em comum: usar a literatura como guardiã da representação da

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

memória de uma catástrofe que, historicamente, não deve ser esquecida. A diferença entre os romances é demarcada a partir das ideias de dois teóricos: Henri Bergson que sustenta a concepção de memória individual, e Maurice Halbwachs que sustenta a ideia de memória coletiva. O romance *VP* se apropria de uma memória coletiva, subterrânea, voluntária, onírica e “mercadológica”, construída nos trâmites do social e do histórico. O romance *CJ* apropria-se de uma memória individual, conflituosa, involuntária e, acima de tudo, traumática e “catastrófica”. Em ambos os romances, todos os personagens passam por um processo de deslocamento, descentramento e desconstrução, tendo as suas vidas modificadas a partir da experiência, adquiridas no passado com a guerra, intercalada pelo imaginário social, imposto pela sociedade angolana em formação.

Vale ressaltar a diferença na escolha de seus narradores. José Eduardo Agualusa escolhe para narrar a história uma osga, lagartixa que de posse de uma posição privilegiada, consegue narrar tudo do alto, sem perder sua característica animalesca (o narrador Eulálio pode ser comparado com o personagem Gregório Samsa do romance *Metamorfose*, de Franz Kafka (2001), personagem que, numa certa manhã, ao acordar, percebe que foi transformado em inseto, uma grande barata). O narrador atribui relevante importância aos nomes. O nome da pessoa marca a sua representação. No entanto, no romance *CJ*, António Lobo Antunes escolhe como narrador o médico, sem se preocupar com a descrição nominal de seus personagens, a começar pelo próprio narrador/personagem. A escolha de um médico como narrador revela uma escolha certa, pois um médico, com o seu conhecimento em relação ao corpo, teria melhores condições de ser um sobrevivente da guerra e expor com objetividade e historicidade os horrores de sua experiência.

Enfim, a memória foi construída tão somente para dar sustento às representações. E foi por ela que o passado veio à tona para ser ressignificado pelo tempo presente. Acabamos, na apresentação desta pesquisa, fazendo parte da reconstrução desta memória. Pela leitura e análise desses dois romances sentimo-nos também como testemunhas, graças à relação do texto com o leitor, pois o leitor acaba sendo conduzido pelo fenômeno dialógico, tornando-se um coautor do próprio texto. E nesse sentido, ficamos com as palavras de Gagnebin, referindo-se ao sujeito que interage com o texto e que resiste à memória da tragédia histórica ocorrida, refletindo sobre o fato passado na esperança de que ele não venha mais se repetir, permanecendo fiel à leitura, sem desistir de sua dura escrita traumática, tornando-se um leitor persistente, que “consegue ouvir a narração

# IV **S E P E X L E**

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro” (GAGNEBIN, 2006, p. 57).

### Referências bibliográficas

- AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
- ANTUNES, António Lobo. **Os Cus de Judas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas, v.1, 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**; trad. Paulo Neves – 4. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1986.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Tradução de J. M. de Toledo Camargo. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.
- \_\_\_\_\_. **As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Edições Paulina, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 11. ed. – Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocga. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose e O veredicto**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2001, p.5-110.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

LIMA, Luiz Costa. **Vida e Mimesis**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. in: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, PP. 07-28, dezembro de 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia da Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. In: **Estudos históricos**. Tradução de Dora Rocha, v. 07, nº 13. Rio de Janeiro, 1991, p. 21-48.

***Abstract:** This paper analyse the novels *O Vendedor de Passados*, by Angolan José E. Agualusa, and *Os Cus de Judas*, by Portuguese António L. Antunes, according to the memory theory, following the methodical foundation of comparative literature and theoretical support in some concepts by Durkheim, Pollak, Bergson, Halbwachs, Benjamin, Carvalhal, and others. We investigate the memory construction process and identitary representations in literary space, through these two problematic texts in relation between the literature and the historic social contexts where they are inserted. The novels treat of moments and situation of the recent Angolan history, involving colonizers and colonist in your dramas referring to independency of the young African country. In this sense, the memoir literature ransom the history and the memory of Angolan war through of these two viewpoints, transforming in two memorial voices that represent a colonizer traumatic past.*

***Keywords:** Memorialistic literature; Representation; History; Afro-lusofonian.*

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## **O ROMPIMENTO DO ARQUÉTIPO CLÁSSICO DE MULHER INSERIDO NO ROMANCE AS VELHAS**

Sara Nascimento Passos (UESC)

Vanessa Santos silva<sup>56</sup>

Reheniglei Rehem<sup>57</sup>

**Resumo:** *O artigo presente tem como objetivo descrever a postura das mulheres inseridas no romance As velhas, de Adonias Filho, e analisar a ruptura da representação do gênero feminino, verificando assim, o novo arquétipo da mulher. Considerando a importância da mulher na sociedade atual, esta pesquisa justifica-se no fato de que os arquétipos aqui analisados são representados nas mulheres da sociedade atual. O trabalho foi desenvolvido através da metodologia qualitativo-descritiva dos conceitos de arquétipos femininos na obra. Para fundamentação teórica utilizamos as obras Três estilos de mulher, de Suzana Pravaz (1981); Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades do Brasil Colônia, de Mary Del Priore (1993); Complexo de Cinderela, de Colette Dowling (1995); Os arquétipos e o inconsciente coletivo e Tipos Psicológicos, de Carl G. Jung (1981). Tivemos como resultado a comprovação de que mesmo a história do romance As velhas estando inserida nos tempos primórdios da região cacaueira sul-baiana, as quatro personagens principais do romance são arquétipos de mulher e que cada uma ao seu modo transgride os valores femininos da época que ainda hoje permanecem.*

**Palavras-chave:** Literatura. Arquétipo. Feminino. Representação.

### **1. Introdução**

---

<sup>56</sup> Acadêmicas do 9º semestre do curso de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID).

<sup>57</sup> Professora titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Possui graduação em Letras-Vernáculos (Português-Inglês) pela UESC (1987), mestrado em Comunicação e Semiótica (Literaturas) pela PUC de São Paulo (2000) e Doutorado em Teoria Literária pela UFRJ (2007). Atualmente é pós-doutoranda na Université Paris 8 (França).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

O trabalho foi desenvolvido na disciplina Literatura do Cacau I, 5º semestre - turma I, ministra pela professora Dr<sup>a</sup>. Reheniglei Araújo Rehem, O presente artigo teve como objetivo estudar a relação de mito e arquétipo com ênfase na obra de Adonias Filho, para assim verificarmos a representação da figura arquetípica da mulher contemporânea inserida do romance *As velhas*, de Adonias Filho; foram analisadas ainda, a ruptura da representação do gênero feminino, verificando deste modo, o novo arquétipo da mulher. Esta pesquisa justificou-se na análise do rompimento dos arquétipos aqui analisados, por meio das quatro personagens principais: as senhoras do romance, que representam de uma maneira sutil, as mulheres da sociedade atual.

As quatro velhas que são as figuras principais do romance, trazem diferenças culturais e étnicas, entretanto, mantêm semelhanças que formam a representação transgressora da figura feminina contemporânea. Por meio das quatro narrações da obra, procurou-se comprovar a nossa hipótese: o rompimento do arquétipo clássico de mulher. Sendo assim, o trabalho foi desenvolvido através da metodologia qualitativo-descritiva dos conceitos de arquétipos femininos na obra. Para tanto, utilizou-se como fundamentação teórica os principais teóricos: DOWLING (1995), JUNG (1981), PRAVAZ (1981) e PRIORE (1993), que darão consistência à nossa hipótese.

## 2. Adonias Filho e o romance *As velhas*

Adonias Aguiar Filho nasceu no município de Itajuípe- BA, em 27 de novembro de 1915 e morreu 02 de agosto 1990. Estudou em Ilhéus e Salvador onde foi colega de Jorge Amado no Ginásio Ipiranga. Adonias foi crítico literário, jornalista, ensaísta e escreveu vários romances, entre eles está a obra *As velhas*.

No romance *As velhas*, Adonias Filhos apresenta aos seus leitores a narração de uma história de bravura, luta, mistério e a figura feminina inserida na selva cacaueira. Com sua escrita fascinante e inovadora, nos apresenta quatro grandes mulheres: Tari Januária, Zefa Cinco, Zonga e Lina de Todos. Essas quatro figuras são representações do novo arquétipo de mulher.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Adonias Filho divide o romance em quatro narrações. A primeira é a história de **Tari Januária**: índia pataxó, da cidade de Itajuípe. No romance é mulher de Pedro Cobra, e mãe de Tonho Beré, de Ita, Moá e Inuá. Tari é umas das narradoras da sua própria história e uma mulher de grande representação dentro no romance, pois o enredo da obra se origina a partir da sua história, pelo grande desejo dos ossos do seu falecido marido. Tal é a sua importância no romance que ele termina com o retorno do seu filho Tonho Beré regressando da sua trajetória, desvendando o mistério do desejo da sua mãe Tari.

A segunda é a narração de **Zefa Cinco**: mulher branca, de cabelos brancos compridos, da cidade de Almadina. Mulher de Chico Paturi, Zefa teve seus filhos mortos por onça, por “culpa” de Pedro cobra, e para vingar a morte dos seu dois filhos, mata sem piedade o pai de Tonho Beré, filho de Pedro Cobra com Tari Januária. Zefa também é mãe de Asa, sua única filha mulher e é conhecida como Zefa Cinco por matar cinco homens (cangaceiros).

A terceira história é de **Zonga**: mulher negra, filha de escravos, da cidade de Camacã e mãe de Anastácio e de Cristino. É filha de Calupo com Aparecida dois escravos fugitivos que para proteger a filha (que seria vendida ainda pequena), fugiram; Zonga tornou-se esposa de Coé. Conquistou um local de morada com plantações de cacau juntos com Coé e sua mãe Aparecida, porém a ambição de Mariano Dentinho (vendedor), teve que destruir o seu patrimônio e por isso também seu marido Coé foi morto.

E última narração é a de **Lina de todos**: mulher branca de olhos azuis, da cidade de Buerarema: uma das mulheres mais amargas e perversas da obra. Mulher de Timóteo Lapa, o Raposa; tomada pelo ódio, usou sua sensualidade e seu corpo para matar seu marido, visto que ele a usou Lina instrumento para uma aposta de jogo com Zebeleu. Mulher que pela grande decepção com o marido, passou a “vender o corpo”, e não ser mais de um homem só, tendo o seu corpo como objeto para obter terra e plantações de cacau.

Percebemos de fato as diferenças culturais e étnicas dessas quatro velhas, porém carregam muito mais que diferenças, pois representam o arquétipo do poder da mulher cacauera. Com efeito, o romance é desenvolvido pela história e luta dessas senhoras da região sul cacauera da

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Bahia. Evidentemente, o autor descreve com clareza e perspicácia como esse papel feminino da época rompe com as barreiras da submissão e da mulher passiva do período.

## 2. O arquétipo clássico feminino

Decerto que ao longo da história, mitos vão sendo divulgados e conservados dentro das sociedades e dessa forma, as pessoas incidem na crença fiel em determinados acontecimentos e fazem desses, uma ideia concreta. Essa imagem é conhecida como arquétipo, como define Jung:

“Arquétipo” nada mais é do que uma expressão já existente na Antiguidade, sinônimo de "ideia" no sentido platônico. A imagem primordial, também dita arquétipo, é sempre coletiva, ou seja, é pelo menos comum a povos ou épocas inteiras (JUNG *apud* Barboza, 2009 p.23).

O arquétipo é a forma em que as pessoas reproduzem fixamente ideias míticas e passam a cultivar certos conceitos acreditando que esses, são verdades absolutas, e assim, perpetuam-se as crenças de geração em geração. Dessa forma, podemos verificar dentro do romance *As velhas*, a utilização das quatro velhas como arquétipos, como representação da região e o novo perfil da mulher. Essas senhoras rompem com a ideia de mulher serva e introduzem uma nova representação feminina em que a mulher torna-se o centro da história e norteadora dos resultados finais.

Ao longo dos séculos passados, as mulheres tiveram de uma maneira mais intensa uma representação de submissão em relação ao homem. A figura feminina era vista como ser inferior que deveria prestar obediência aos seus pais e maridos. Não possuíam decisões próprias: seu papel era cuidar dos filhos, do marido, da casa e obedecer tudo que era estabelecido pelos varonis da época. Era um ser passivo, que não tinha voz na sociedade, era considerada um ser frágil, sem poder de interferir nas questões sociais e políticas, sendo considerada incapaz de desenvolver qualquer serviço, que não fosse as tarefas diárias de casa e servir ao seu esposo.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Além da submissão do ambiente familiar, deveria seguir as normas da igreja e da sociedade como conforme diz Priore:

[...] além dos homens da igreja, também os médicos endossavam a idéia da inferioridade estrutural da mulher. Herdeiros das concepções antigas e tradicionais, apoiavam-se em Quintiliano, Valério Máximo, Fulgêncio e Platão para repetir que ela era possuidora de um temperamento comumente melancólico, era um ser débil, frágil, de natureza imbecil e enfermiça (PRIORE, 1993, p.36).

O arquétipo da mulher era de subordinação. Representadas como seres incapazes, apenas úteis para satisfazer aos desejos carnis do homem e servir ao lar, sem permissão de negar qualquer circunstância que para elas não eram satisfatórias, tal como percebemos:

A necessidade de recato e obediência para demonstrar que os apetites femininos podiam ser dominados devia ser imposta mesmo à força. Se o controle e o castigo não fossem humanos, ministrados pelo marido ou pelo confessor, eles viriam do Esposo Divino [...] (PRIORE, 1993, p.131).

Notamos o perfil feminino como senhora do lar e dependente da autoridade masculina, os desejos eram restritos, deveriam manter o modelo de mãe e de esposa, sem romper com as ideias e normas determinadas a estas mulheres clássicas. Pravaaz afirma que:

Pensamos que desde as origens da estrutura social em que vivemos existiram mulheres- para -fazer- filhos, mulheres-para-fazer-amor,mulheres-para-lutar, enclausuradas em categorias que as especializam com as vantagens e desvantagens consequentes.(PRAVAZ, 1981, p.19)

Condicionada, a mulher sempre viveu diante de ideias de modelos que serviam à sociedade de alguma maneira, sendo estas, configurada e caracterizada para as tarefas que posteriormente seriam educadas para realizar.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## 5. O romance *As velhas* e a ruptura do arquétipo clássico feminino

Todavia, as mulheres do romance *As velhas* rompem com a representação de mulheres submissas mostrando que possuem muito mais que ventre para gerar filhos e amamentá-los, muito mais que corpo para satisfazer aos homens feras das selvas do cacau. Mulheres de voz ativa, que lutam, derramam sangue nas terras da ambição, que conduzem seus maridos, quando tudo parece estar indo ao caos. São mulheres que seguram a lágrima e se mostram mais fortes do que o próprio homem e as onças selvagens.

Podemos perceber essas marcas, para confirmação do perfil das quatro velhas, a partir de alguns fragmentos da obra:

### 1. Tari Januária

[...] Tonho Beré vê nas trevas a imagem de Tari Januária. A mãe, velha índia magrinha e baixa, patáxó capaz de roer uma raiva até depois de morta (FILHO, 2004, p.17).

Mãe mandou chamar – exclamara – Mataram o pai. Lágrima jamais houve nos olhos de Tari Januária. [...] Magro, duro, parado, o rosto de Tari Januária. Impossível adivinhar o que sentia ou pensava naquele momento. (FILHO, 2004, p.22).

### 2. Zefa Cinco

[...] Distante valendo-se do fogo cerrado dos Paturis, Quintino a protegendo das descargas permanente, Zefa não perdia tiro. Aprendera a atirar com o pai, firme olhar nos jagunços, a pontaria infalível (FILHO, 2004, p.47).

[...] Zefa Cinco, com as próprias mãos, retalhou Pedro cobra até a morte. Fez com ele o que as onças fizeram com os filhos dela (FILHO, 2004 p.70).

### 3. Zonga

[...] Não nem eu nem ele, ninguém sairia do que era nosso. Isso eu disse, gritando, e nos preparamos para guerra (FILHO, 2004, p.105).

Cóe, pai de meus filhos, negro bom e valente, não teve uma lágrima de mulher. A miséria do mundo, de tão grande, secara meus olhos (FILHO, 2004, p.109).

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

#### 4. Lina de todos

[...] - Serei de todos! – exclamou, gritando, a ordem: - Matem o Raposa, agora, com as mãos ou a machada, que serei de todos! (FILHO, 2004, p.129).

[...] Arrastou o corpo do Raposa, puxando-o pelos braços com enorme dificuldade, até o ribeirão. Empurrou-o para margem, lamaceiro coberto de juncos, os jacarés não demorariam. (FILHO, 2004, p.129).

As citações acima apresentadas mostram a bravura, e a coragem dessas mulheres da região sul cacaueteira, mesmo trazendo em suas histórias mistura de raça, crença, religião, valentia e características que desconstruem a figura da mulher, dona apenas de um lar, mãe de filhos e sem voz na sociedade. Mulheres que semelhantemente tiveram seus maridos mortos. Não se conheciam, porém são ligadas por único destino: luta e desejos. São senhoras de desejos pode-se perceber, através da vontade da velha Tari Januária, pelos ossos do seu marido. E o desejo também de Zefa Cinco, na esperança de encontrar a sua única filha, Asa.

Essas velhas se personificaram no início, como o “necessário” para os que ao seu redor estavam. No entanto, se deixam “transformar” no que realmente era necessário para a sua sobrevivência, seja a sensual, seja a mãe ou a combativa, como esclarecido:

A mulher, poderosa vítima ou frágil dominador, como quer que seja, está orientada para algum problema, algum caminho, alguma identidade, donde lhe é possível existência. As opções oferecidas são claras: a mulher pode vestir-se de esposa, pode vestir-se de fêmea, pode vestir-se de homem. Gozará, a partir de qualquer de uma dessas identidades, de um destino ordenado, de um território definido [...]. Cada uma destas opções lhe permite sobreviver o pedaço de reino que lhe propõe ao mesmo tempo a salvação e o enclausuramento, os Direitos e Deveres. (PRAVAZ, 1981, p.55).

A mulher apresenta o poder de se submeter e de se condicionar a todo tipo de situação que beneficiasse a todos quanto amasse inclusive a si mesma. Ela pode ser a mulher que seduz para atrair as atenções, a que se mostra frágil, mas que defende aos outros e a si. A figura feminina no romance *As velhas* são mulheres que se puseram diante de novas opções de destinos que por

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

muitas vezes não foram escolhidos por elas. Entretanto, mesmo sem pedir, e sem escolher, elas não se subjugaram, pelo contrário, se atreveram a enfrentar todas as circunstâncias que se puseram diante delas e mostraram o novo arquétipo feminino da mulher.

Evidentemente, podemos perceber que Adonias Filho nos mostra um arquétipo contemporâneo inserido em mulheres com posturas distintas daquela época, em que o homem tinha uma voz ativa e poderosa. Visto que, o período cacauero do sul do Bahia, nas terras grapiúnas eram travados por lutas, riqueza e poder concentrados na mão da figura masculina, Adonias na sua obra traz uma visão diferenciada, mostrando aos seus leitores que a mulher é muito mais do que mãe, é uma figura guerreira, ousada diante das circunstâncias que lhes são posta, um arquétipo diferente do esperado pela sociedade da época.

Evidentemente, no atual contexto sócio-econômico-cultural tem sido crescente um sentimento de auto-suficiência por parte do público feminino, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, pois podemos perceber, por exemplo, mulheres assumindo, nos últimos anos, a condição de chefes de família dentre outras profissões outrora vistas especificamente para homens. Certa feita, a jornalista Colette Dowling (1981), embasada na Psicologia do Desenvolvimento relatou:

As meninas iniciam o jogo da vida um passo adiante dos meninos. Elas são mais habilidosas verbal, perceptual e cognitivamente. Desde o nascimento elas contam com uma vantagem, em termos desenvolvimentistas, equivalente a quatro ou seis semanas. (DOWLING, 1995, p. 92)

Diante disso, percebemos a evolução que ao longo do tempo a figura feminina conquistou, dando ruptura aos arquétipos clássicos implantados pela sociedade. As mulheres contemporâneas trazem consigo uma nova representação feminina como são apresentadas na obra *As velhas*.

Podemos perceber que no enredo que se desenrola no tempo dos desbravadores do cacau – aproximadamente final do século XIX, é apresentado um exemplo de mulher que está à frente do homem no quesito “desenvolvimento”, como nota-se no episódio em que Zonga via seu marido Coé ser extorquido durante anos a fio pelo inescrupuloso Mariano Dentinho, que sempre

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

aproveitava da ignorância daquele para tomar todo o dinheiro da plantação de cacau – um dinheiro suado – alegando que ainda era insuficiente para quitar suas dívidas do armazém. “Contar sei pouco, conto nos dedos das mãos, mas não era difícil adivinhar que o sujeito do armazém vinha roubando a gente há muito tempo.” (FILHO, 1982, p. 81).

Notamos novamente mais uma marca dessa ruptura clássica que Adonias nos apresenta em seu romance. A mulher como chefe, dominadora, dona do seu próprio discurso e desejos. É como se o autor de *As velhas* quisesse imprimir, aliás, antever uma nova tendência comportamental que se efetivaria cem anos depois, a qual corroboraria a psicóloga Lunalva Fiúza Chagas (2010): “Ser feminina é construir uma condição própria de perceber a vida amparada no instinto, na experiência e na razão advinda da reflexão e não apenas repetir padrões de comportamento ou modismos.”.

### Considerações finais

Por tudo isso, obtivemos como resultado a comprovação de que mesmo a história do romance *As velhas*, estando inserida nos tempos primórdios da região cacauzeira sul-baiana, as quatro personagens principais do romance são arquétipos de mulher e que cada uma ao seu modo transgride os valores femininos da época que ainda hoje permanecem, ou seja, o arquétipo de mulher submissa ao homem. Conseguimos perceber que o romance rompe com o arquétipo clássico, e assim, as mulheres grapiúnas são mostradas numa nova visão de feminino que seduz, mata, domina e se mostram à frente dos homens de sua época. Adonias apresenta sua obra com uma visão diferenciada da região cacauzeira, cheia de ação, sangue, com uma nova ideia de herói e representações femininas. Os arquétipos femininos apresentados na obra caracterizam a representação contemporânea que expõe a independência, audácia, sagacidade e rebeldia desse novo papel feminino que ao longo do tempo conseguiu conquistar e romper com o molde clássico e superado da mulher.

### Referências

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

ADONIAS FILHO. **As velhas**. São Paulo: DIFEL, 1982.

ADONIAS FILHO. **As velhas**. Romance. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

ADONIAS FILHO. **As velhas**. Romance. 3. ed. Rio de Janeiro, 2004.

CHAGAS, Lunalva Fiúza. **Ser feminina**. Disponível em:

<<http://www.integral.br/artigos/resultado.asp?categoria=43&codigo=211>> Acesso em: 11 jun. 2010.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

DOWLING, Colette. **Complexo de Cinderela**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

JUNG, Carl Gustav. In: BARBOSA, krassuski Livia. **A santa, a prostituta e a amante Infeliz**: as imagens simbólicas do feminino de Edvard Munch, sob abordagem da psicologia analítica de C. G. Jung. SP: 2009. Disponível em:

[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2009/barboza\\_1k\\_me\\_ia.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2009/barboza_1k_me_ia.pdf). Acesso em: 10 maio 2012.

JUNG, Carl Gustav. **Tipos psicológicos**. 4. edição. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 1981.

PRAVAZ, Susana. **Tres estilos de mulher**: a doméstica, a sensual, a combativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

**Dicionário crítico de Análise Junguiana:**

Disponível em:

<<http://www.rubedo.psc.br/dicjung/verbetes/..%5C..%5Cdicjung%5Cverbetes%5Carquetip.htm>>. Acessado em: 03 maio 2010.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## Autoritarismo e Identidade em Sérgio Sant'Anna

Tamilis Loredó de Oliveira (UESC/IC ICB)<sup>58</sup>  
Cristiano Augusto da Silva Jutglá (UESC/DLA)<sup>59</sup>

O projeto intitulado, “Autoritarismo e Identidade em Sérgio Sant’Anna”, objetiva analisar ambas as temáticas nas obras *Notas de Manfredo Rangel Repórter (A Respeito de Kramer)* (1973) e *Um Romance de Geração* (1980). Nesse sentido, o estudo do autoritarismo e da identidade, com foco nos personagens, será pautado pelo constante diálogo, com seu contexto de produção, uma vez que os dois livros se passam durante a Ditadura Militar. Neste capítulo inicial, no entanto, faremos uma apresentação da fortuna crítica das referidas obras a fim de compreender o estado da questão no que toca às temáticas delineadoras desta pesquisa.

No estudo de Gleiser Mateus Ferreira Valério, “Do romance ao teatro: uma teatralidade como recurso para a representação na obra de Sérgio Sant’Anna” põe-se em aberto, a questão da teatralidade em três obras do escritor Sérgio Sant’Anna. Gleiser Valério (2008, p. 17) afirma ainda que Carlos Santeiro é marcado como uma figura intelectualizada, “Esse escritor, uma figura intelectual, e marcadamente fracassada dialoga com um teatro politizado engajado brasileiro que visava discutir sobre as grandes diferenças de classe e sobre o proletariado”. Primeiramente, a pesquisadora afirma que *Um Romance de Geração* apresenta em seus personagens “máscaras” nos seus vários tipos sociais, caracterizados por uma necessidade constante de se apresentarem como pessoas cultas, fato que não se sustenta ao longo das narrativas, como pode ser exemplificado pelo personagem principal Carlos Santeiro ao criticar o teatro político brasileiro.

---

<sup>58</sup> Discente do Curso de Letras (UESC/DLA); Bolsista de Iniciação Científica ICB/UESC  
tamilisloredo@hotmail.com

<sup>59</sup> Doutor em Literatura Brasileira pela USP; Professor adjunto de Teoria Literária e Literatura Brasileira (UESC/DLA); Orientador da pesquisa; crisaug2005@yahoo.com.br

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Em *Um romance de geração*, obra de 1981, a realidade era de processo de abertura política e o agonizar da ditadura – visto seu término 5 anos depois. As personagens criticam a si e a própria realidade marcada por um discurso elitista e o intelectual de cima do seu apartamento a divagar sobre os problemas da população. Uma frase é fundamental para o momento do país, o nome escolhido por Santeiro para os demais escritores do seu período – os órfãos da ditadura. Não mais há porque lutar resta ao escritos do alto do apartamento, divagar sobre tudo e nada em um período de crise da própria temática e da escrita (VALÉRIO, 2008, p. 16).

O estudo de Gleiser Valério faz uma observação às obras que estiveram em estudo em sua dissertação, ao afirmar que possuem elementos de uma parte da realidade brasileira, como a Ditadura Militar (1964 – 1985). Ainda assim, o crítico faz um levantamento essencial ao estudar a obra *Um Romance de Geração*, percebendo a realidade como processo de iniciação da abertura política no país, pois os personagens possuem criticidade e observam a realidade em que estavam postos, como a ditadura militar.

Os personagens da obra *Um Romance de Geração* mostram a problemática em da posição política em que o país se encontrava. Então o que restava era necessariamente olhar as dificuldades da população de forma distante, “do alto do apartamento”. A política de repressão deixou marcas em todos os meios da sociedade, isso é representado na criticidade do personagem Carlos Santeiro, ao afirmar ironicamente sobre o artista: “Enquanto o artista ascético e solitário a tudo observa como seus olhares neutros para escrever o drama do seu edifício, do seu bairro, sua cidade e, ‘quiça’, da sua geração.” (SANTA’ANNA, 1980, p. 21). Essa posição de Carlos remete ao que Gleiser Valério discute sobre o artista que se vê perdido e solitário frente à mudança política de seu país.

Diante disso, Gleiser afirma que esta obra é um dos escritos mais ousados de Sérgio Sant’Anna, pois, além de “brincar” com a tradição, mais especificamente, com os gêneros literários, apresenta também o personagem com falas das quais nunca sabemos se são literais ou irônicas, traços que criam no leitor uma espécie de vertigem constante.

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

*Um romance de geração*, como apresenta Valério, aborda que o autor Sérgio Sant'Anna, não apresenta simplesmente um romance com influência do teatro, mas uma obra dividida em duas, com “peça” e romance. Valério (2008, p. 42) afirma que “Trata-se de dois textos separados dentro de uma mesma obra cada qual com sua finalidade específica.” Sendo assim, a obra é estudada a partir da perspectiva do gênero, pois Sérgio Sant'Anna faz uma mistura de romance e de teatro de forma dividida. Assim, Valério (2008) afirma que existe um modo paradoxo da visão com o mundo e consigo próprio, brincando com a cena de forma irônica:

[...] o autor caracteriza a primeira parte como ‘comédia dramática em um único ato’ e explicita essa caracterização no subtítulo, que reúne três jargões teatrais: comédia, drama e ato. [...] Se ao intitular a obra como ‘romance’ o autor gera essa paradoxal discussão, visto que dentro do livro encontraremos uma peça, na leitura do ato obtemos as respostas, na representação de Santeiro e de sua irônica visão de si e do mundo, construindo por meio de um ato único, mas que posteriormente apresentará uma parte escrita de forma narrativa e com o narrado [...] (VALÉRIO, 2008, p. 66).

Contudo, o que o estudo de Gleiser Valério possibilita é na verdade a visão do personagem Carlos Santeiro em relação ao mundo em que está condicionado a viver. De certa forma, toda a discussão sobre a realidade brasileira no período da repressão, é demonstrada na narrativa, pois Carlos quer, diante dos acontecimentos, encontrar um lugar fixo ou algo em que ele possa ter um pouco de solidez, tratando isso de forma irônica.

Já Luis Alberto Brandão Santos, analisa *Um romance de geração* como uma obra que enfatiza um Brasil mais urbano, no sentido, de que o país está começando um novo momento da política. Na seguinte argumentação afirma que:

[...] em *Um romance de geração*, a abordagem dos vários aspectos do projeto político existencial da juventude brasileira em especial, a juventude intelectualizada na segunda metade dos anos sessenta é feita através da incorporação desses aspectos na estrutura narrativa (SANTOS, 1995, p. 5).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

O romance trata de aspectos referidos à época, pois o tempo referido neste momento foi considerado a época dos anos rebeldes, em que vários acontecimentos afetaram o cinema, política, ou seja, a sociedade em termos gerais. A obra *Um romance de geração* expõe uma perspectiva ao mostrar certo descompromisso com o local e com a cidade ou a cena moderna.

Em perspectiva, o estudo de Ana Paula Teixeira Porto em sua tese de doutorado, intitulada: “Das estórias à história: um olhar crítico-social em narrativas de Sérgio Sant’Anna”, em que a autora faz uma análise sobre algumas das narrativas, dentre elas, está *Um romance de geração*. Para a autora a obra em questão abre uma investigação a partir de seus personagens, os quais, que de alguma forma, são “marginais frustrados” por planos fracassados, planos esses referidos a escrita, pois o personagem principal (Carlos Santeiro) torna-se um intelectual fracassado por não conseguir superar sua decadência como escritor. Observa ainda, que a narrativa remete a uma época em que havia interferência no ato da escrita. Paula Teixeira Porto afirma:

Essa obra explora a perspectiva de personagens marginais frustrados pelo fracasso de projetos, bem como pela desilusão de sonhos de quem queria escrever, mas não conseguia, pois o momento histórico-social controlava a expressão cultural-literária ou mesmo interferia na inspiração do fazer literário (PORTO, 2011, p. 13).

Diante disso, é perceptível que *Um romance de geração* propõe diálogos que dispõem de artifícios entre a ficção e a realidade, visto que, a ficção é construída a partir de narrações entremeadas e complexas, isto é, assuntos que estão postos no real, como os problemas sociais, desilusões e como afirma Porto (2011), projetos inacabados e com influências alheias.

Nesse sentido a obra *Um romance de geração* remete a um percurso histórico da sociedade brasileira, conforme Porto (2011), ao afirmar que faz parte de uma transição em que a política passava do autoritarismo à democracia. Além disso, o personagem Carlos Santeiro visa construir um “romance não acabado”. A obra *Um romance de geração* “[...] apresenta uma estrutura narrativa complexa e dual, que permite reconhecer na forma e na construção do enredo, indícios nas relações entre literatura, História e sociedade.” (PORTO, 2011, p. 56). É perceptível que a

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

obra permite o reconhecimento do fazer literário que dialoga com o contexto social, no momento em que narrativa foi escrita.

Em diálogo com o estudo de Valério (2008), Porto (2011) também remete ao processo de que *Um romance de geração* buscava apresentar um meio sólido, diante de uma sociedade de desilusões, onde não havia “razões para a luta”, o que ficava, era simplesmente a digressão do escritor. Assim (PORTO, 2011, p. 57) afirma: “Trata-se de uma geração cujos sonhos parecem ofuscados, o desânimo é total e o futuro é pouco importante, o que permite considerar que não há grandes apegos por emoções.”

Diante dos trabalhos até aqui levantados, pode-se afirmar, que, a partir do momento em que Sérgio Sant’Anna, funde no modo de narrar dramaturgia e romance, há um rompimento com os meios tradicionais da estética literária, traço que estabelece uma forte crítica à condição dos próprios escritores, que, privados de meios de divulgação, debates e interlocução com seus pares e com o público, voltam-se para a própria criação em si, espécie de metalinguagem com fins de paciência, resignação e resistência silenciosa diante do quadro repressivo que se lhes apresentava. Inevitável a forte presença da fragmentação na construção de ambos protagonistas, Santeiro e Cléa (Ele e Ela).

Com isso, surge a problemática do hibridismo que, na tese de Porto (2011), apresenta a obra *Um romance de geração* como uma narrativa híbrida, visto que, existe uma fusão entre teatro e romance. Na primeira parte, a pesquisadora destaca a presença de marcações típicas de textos dramáticos, por exemplo, “rúbricas e breves descrições” ou como eles devem agir: “rir, aflitos e desajeitados”. O estudo de Porto (2011) dialoga com o estudo de Valério (2008), ao mencionar sobre a estrutura em que *Um romance de geração* apresenta, pois um diz sobre a visão crítica à narrativa de Sérgio Sant’Anna, o outro sobre a teatralização, ambos questionam a maneira de narrar do autor.

Entretanto, no estudo de Regina Dalcastagnè, “Nas tripas do cão: a escrita como espaço de resistência”, *Um romance de geração* é discutido sob o viés dos gêneros, os quais Sérgio Sant’Anna põe em xeque. Então a autora aborda sobre o personagem Carlos Santeiro que é um escritor fracassado, mas que tenta se erguer na construção de seu texto de forma irônica e cínica.

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A autora ainda enfatiza que a obra remete a repressão, especificamente a “geração de 64” apresentada como forma de encenação/peça de teatro/romance. Regina faz um levantamento sobre a obra afirmando que:

[...] Um pouco peça (são dadas as marcações de fala e de espaço), um pouco entrevista (a repórter vai até a casa do escritor em busca de uma frase de efeito sobre a “geração de 64”), um pouco manifesto (ele faz longos discursos altissonantes sobre a de sua geração), o texto seria, afinal, o romance fracassado de Santeiro que, cínico, se compraz em exibir os próprios desacertos, não só literários, mas também afetivos, sexuais e políticos. Daí que o que é encontro de fato no primeiro romance, neste não passa de farsa – uma encenação que o escritor e a jornalista repetem todas as noites para eles mesmos, uma vez que não têm para quem apresentá-la (a peça, que na verdade é um romance, que na verdade é uma peça, é proibida pelo órgão de censura) (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 57).

Regina observa que na obra *Um romance de geração* há um questionamento sobre as desilusões, isto é, não é um romance/teatro que procura apresentar ao leitor algo que possua “beleza”, mas que quer demonstrar um fracasso de uma época, especificamente, o período da repressão em que a identidade estava posta e de forma descentrada; apesar disso, os personagens enfrentam essa problemática de maneira sarcástica. Regina (2007, p. 65) afirma que em *Um romance de geração* “[...] O tom é de fracasso, de destempero, de acusação. As personagens são desgastadas por suas culpas, por suas frustrações – políticas, artísticas, amorosas, sexuais –, mas as enfrentam com escárnio”. Percebe-se que a obra tem a temática voltada na maioria dos estudos para a questão da repressão, sobre os gêneros literários, sobre as questões políticas e faz questionamentos das frustrações e desilusões de uma época. A questão identitária da obra não é trabalhada de maneira direta na obra *Um Romance de Geração*, nos estudos levantados, são retratadas temáticas, referentes à violência, a opressão, ou seja, a processos ligados a Ditadura Militar, que de alguma forma deixam em aberto o estudo da identidade a partir deste momento (época da repressão).

Já a obra *Notas de Manfredo Rangel (A respeito de Kramer)*, também do autor Sérgio Sant’Anna, publicado no ano 1973, é objeto de doutorado, de Carlos Vinicius Veneziani dos

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Santos, intitulado “O contexto autoritário em *Notas de Manfredo Rangel (A respeito de Kramer)*” (2008).

Segundo o pesquisador, o período de publicação deste livro de contos foi marcado pela repressão da ditadura militar. Para Marcos Vinicius a obra traz marcas do diálogo com este contexto autoritário na sua escrita. Diante disso, o foco de estudo deste trabalho são necessariamente as questões intimamente unidas à aparência formal da obra, e como os personagens estabelecem ligações com características do período. Visto que o estudo faz um levantamento do contexto do autoritarismo na obra citada, a identidade neste estudo não é focada e sim os aspectos referentes ao autoritarismo.

Diante disso, Marcos Vinicius, aborda que a obra de Sérgio Sant’Anna, não apresenta a violência e a opressão de maneira sufocante, mas mostra caminhos que são indícios dessa problemática a partir da adaptação, ou não, do sujeito com o ambiente em que está inserido; segundo o pesquisador *Notas de Manfredo Rangel (A Respeito de Kramer)*:

Não apresenta de forma reiterada uma violência gritante e cruenta, focando-se preferencialmente nas situações opressivas e na relação de inadaptação dos indivíduos com seu ambiente. O que singulariza a obra em relação à literatura do período é a capacidade do autor de articular temas, situações e percursos narrativos de forma a abrir espaço à reflexão sobre a violência e o autoritarismo expondo as fissuras que eles causam na constituição do sujeito (SANTOS, 2008, p. 19).

Sendo assim, como a narrativa não mostra a violência sufocante, mas apresenta indícios e características da opressão representadas pela ditadura militar. O estudo de Carlos Vinicius diálogo com a ideia de Santos (2008), ao afirmar que as personagens mostram as tensões de forma não resolvidas e demonstram uma impossibilidade em encontrar soluções, pois assim como discute Santos (2008) a obra não é direta nos fatos, mas possuem fraturas que podem causar sentimentos fragmentados, na constituição do indivíduo, o que mostra a relação identitária com as angústias dos personagens desta obra.

Nesse sentido, as personagens presentes no conto “Notas de Manfredo Rangel”, são indivíduos constituídos de maneira individualista, pois, para Santos (2008, p. 23) “[...] há um aprofundamento da observação a respeito de seu comportamento. Por outro lado é mantida a

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

tendência da obra de colocá-las em confronto com o ambiente em que vivem e em situações de tensão e dissolução da subjetividade causada pela violência.” Então, percebe-se que a constituição ou construção das personagens é a partir do que as mesmas estão submetidas, visto que o período datado é marcado pela violência e opressão.

O autor ainda aborda a capacidade do personagem Manfredo Rangel (Repórter) em descrever características de Kramer, ao falar de sua personalidade e como era seu comportamento antes da prisão e depois. Santos (2008) apresenta um fragmento do conto que denota essa questão, enfatizando o trauma em que Kramer demonstra a partir da análise de Manfredo Rangel sobre o deputado, destacando a violência e as características dela. Vejamos no trecho a seguir:

Mas nada se sabe, ao certo. Antes de fechar estas anotações, eu procuro rever o rosto de Kramer em seus momentos mais extremados. Mas a figura de Kramer contorna meu pensamento sem conseguir penetrar nele. **É como se não tratasse de uma pessoa ou fatos reais.** Os acontecimentos de algumas horas atrás me parecem **grotescos** e **impossíveis**. Semelhante a uma farsa teatral, só que no palco não deixam cadáveres de verdade. (SANT’ANNA, 1973, p. 206 grifos nossos).

A intensidade e o absurdo da violência, explicitados nos adjetivos “grotescos” e “impossíveis” ou na expressão “como se não tratasse de uma pessoa ou fatos reais” indicam que ela adquire dimensões traumáticas, que geram dificuldades em articulá-la como experiência comunicável (SANTOS, 2008, p. 40).

De acordo com a citação, percebe-se que as personagens estão inseridas em um ambiente propício à fragmentação, pois, assim como descrito por Santos (2008), as características que Manfredo expõe ao falar de Kramer são incluídas na violência e indicam opressão. Sendo assim, ao afirmar “como não se tratasse de uma pessoa ou fatos reais” corrobora com a ideia de que o fictício muitas vezes não dá conta do real e acaba por causar certo estranhamento no sujeito, causando assim, um processo de crise de personalidade ou identidade.

Outro ponto importante também é a questão do gênero (jornalístico) notada por Santos (2008), visto que a narrativa se passa em um período de violência causada pela ditadura militar, e

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

as indagações eram oprimidas pelo Sistema de Informação (SI); por esses motivos *Notas de Manfredo Rangel (A Respeito de Kramer)* apresenta:

[...] um elevado potencial questionador, uma vez que o relato jornalístico também não é possível num ambiente autoritário de repressão intelectual, como o da ditadura militar, em que a censura e a manipulação das informações são instrumentos do Estado opressor (SANTOS, 2008, p. 41).

O autor ainda deixa claro que *Notas de Manfredo Rangel (A Respeito de Kramer)* tem seu discurso calcado na linearidade e na fragmentação textual, mas que alcança uma coerência ao perceber os limites determinados pela impossibilidade de soluções diante do ambiente em que se encontram seus personagens. Assim, o conto “Notas de Manfredo Rangel”, apresenta várias possibilidades de questionamento de uma época, como a política, o modo do povo de analisar o candidato (fato este descrito em um dos subtítulos do conto de “Notas de Manfredo Rangel” intitulado “A Boca do Povo” p. 37).

Diante disso, outro estudo sobre a obra *Notas de Manfredo Rangel (A Respeito de Kramer)* aborda também sobre a violência e sua temática. A dissertação “Uma representação contemporânea da violência em contos e novelas de Sérgio Sant’Anna”, de Anderson Possani Gongora faz uma abordagem sobre a violência, história, filosofia, tendo como principal autor Sérgio Sant’Anna. Sendo assim Gongora (2007, p. 17) afirma que o conto “Notas de Manfredo Rangel”, “[...] num contexto mais amplo, além da violência do Estado ditatorial para com seres isolados, aborda a temática por um viés jornalístico da coletividade, ou seja, utiliza-se dela para representar a dominação massiva do povo.” Pois o autor utiliza-se de termos, como a linguagem jornalística para apresentar questões referidas ao povo, os textos de Sérgio Sant’Anna possuem desses artifícios para demonstrar sua temática, nesse sentido, às questões da Ditadura Militar.

Sendo assim, Gongora (2007) enfatiza ainda que os textos de Sérgio Sant’Anna, apesar de possuírem uma violência vulgar ou comum, apresentam algo mais significativo da própria realidade, ou seja, apresenta a ficção bem construída. Na obra, a violência não é considerada insignificante, pois sempre possui reflexões em relação ao povo, à sociedade e também ao período em que os indivíduos são postos. Gongora (2007, p. 14) faz uma alusão aos personagens,

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

certificando que: “[...] representam a coletividade de um mundo caótico e em decadência, são indivíduos sem nenhuma esperança de futuro e com um presente insuportável”. Visto que, especificamente em “Notas de Manfredo Rangel”, retrata o período ditatorial, em que os sujeitos não tinham escolhas e opções, eram postos àquela realidade em que não havia esperança no futuro e o presente era incômodo.

Além disso, Gongora (2007) explicita que Sérgio Sant’Anna volta seu olhar não só para a violência e os problemas sociais, mas também para o meio urbanístico e suas temáticas.

A exploração de temas como morte, desejos reprimidos, fantasias sexuais, alucinação, entre outros [...] também persiste em manter a verossimilhança das narrativas, representando não só o realismo de classes desfavorecidas, mas deixando evidente que tais mundanismos são inerentes a muitos seres humanos, independente de suas posições sociais (GONGORA, 2007, p. 72).

Apesar de ele deixar em aberto a questão das posições sociais, nenhuma delas, estão livres de “alucinação, morte, fantasias sexuais” dentre outros temas. Gongora (2007) apresentou de maneira complexa as questões que rodeiam a escrita de Sérgio Sant’Anna, como *Notas de Manfredo Rangel (A respeito de Kramer)* que retrata a violência, a opressão, os problemas sociais e os mecanismos que afligem o indivíduo. Em outro estudo da obra, Rodrigo de Lima Mesquita em sua dissertação “Sentidos da violência em Sérgio Sant’Anna” faz um enfoque da representação da violência em algumas obras do autor. Aborda ainda, que *Notas de Manfredo Rangel (A Respeito de Kramer)*, publicada em 1973, enfatiza as questões políticas, pois a obra foi escrita em pleno governo Médici, considerado o governo que houve uma repressão mais intensa. O conto que leva o nome do livro mostra os reflexos de uma época cheia de desilusões. Mesquita (2010) aborda que:

A estrutura fragmentária, marcada por anotações e pontuadas de lacunas e interrupções, intumescido de silêncios e hipóteses (algumas absurdas, é verdade, mas ainda assim realistas), repleto de idas e vindas, encarna na própria textura verbal o sentido geral daquele sentimento de desconfiança epidêmica e informações trocadas à socapa. Em tudo o conjunto do relato parece um labirinto, ou um quebra-cabeça do qual muitas peças foram escondidas. Uma estrutura narrativa que naturalmente estabelece um diálogo com o impacto do autoritarismo (MESQUITA, 2010, p. 66).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

A abordagem presente no texto de Mesquita (2010) refere-se aos pontos que “Notas de Manfredo” apresenta. Sendo assim, as questões vindas do autoritarismo transparecem no conto na medida em que o leitor percebe o “labirinto”, pois assim como a repressão vinda da ditadura militar afetou o povo, a escrita trouxe esse aspecto, de imagens e acontecimentos que foram escondidos durante o autoritarismo.

As obras *Notas de Manfredo Rangel (A Respeito de Kramer)* 1973 e *Um Romance de Geração* 1981 de Sérgio Sant’Anna possuem vários pontos em comum, pois retratam acontecimentos de uma época conflituosa, período este que deixou marcas nos indivíduos, através da censura, violência, opressão, visto que as consequências disso foram exatamente à falta de esperança no futuro e o presente que mais parecia um “turbilhão” de problemas. Sendo assim, as obras citadas trazem tudo isso em sua escrita, pois Sérgio Sant’Anna, como abordou os críticos, prefere colocar em questão os problemas que afetam a sociedade, a cidade, a personalidade confusa, a violência, as decepções etc.

Na obra *Um Romance de Geração* (1981), a percepção observada pelos estudos levantados, são referidos a opressão e violência e como os personagens se comportam diante da mudança política e a estabilidade da mesma. O personagem principal desta obra, em alguns momentos questiona a importância de ser ter um nome, esse ponto, é essencial para o personagem Carlos Santeiro, como ter uma identidade. A questão da identidade não é levantada nos estudos dos críticos desta obra crítica, mas é perceptível em alguns pontos do livro a importância de Carlos Santeiro de ter um nome, de ser alguém. A pergunta quem sou eu? O que devo fazer para construir uma identidade estável? Rodeiam o personagem, no entanto a procura e permanência de ser o que imagina fazer com que, através de sua fala, tenha condições de estabelecer que “a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente.” (SILVA, 2003, p. 96). A ambiguidade que Carlos diz apresenta uma identidade que se torna irônica, porque buscou tanto ter um nome, mas não conseguiu largar de si, continuou o mesmo “Carlos Santeiro”, o mesmo escritor de sua geração, com as mesmas decepções e com os mesmos processos deixados pela política da Ditadura Militar.

# IV S E P E X L E

## seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Já na obra *Notas de Manfredo Rangel (A Respeito de Kramer)* (1973) fica evidente que a construção da narrativa volta-se diretamente para os processos da Ditadura Militar. Como abordado nos estudos de alguns críticos, Sérgio Sant'Anna nessa obra enfatiza e ao mesmo tempo tenta questionar esse processo no mais íntimo do povo e como a política afetou ou ainda afeta a construção da personalidade dos seus personagens e da sociedade. Nos estudos acima citados, a obra é estudada a partir de características dos personagens em relação ao autoritarismo, a identidade assim como na obra *Um Romance de Geração* não é estudada diretamente e nem é foco central de estudos nesse levantamento, mas são analisadas como já foi dito, a partir das características da repressão (Ditadura Militar). A partir disso, as obras de Sérgio Sant'Anna foram abordadas nesse sentido, seus personagens vivem em um espaço de fragmentação, de contínuas diferenças. Essa questão da identidade, tomando como base o referencial de Tomaz Tadeu da Silva (2003) é vista como processo que deve está em atividade sempre produzida, e que a identidade e a diferença são parte de um mundo inteiramente social e cultural, ou melhor, elas existem.

### REFERÊNCIAS

DALCASTAGNÈ, Regina. “**Nas tripas do cão: a escrita como espaço de resistência**” Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. n.º. 29. Brasília, janeiro-junho de 2007, pp. 55-66. Disponível em: <[http://www.gelbc.com.br/pdf\\_revista/2903.pdf](http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/2903.pdf)> Acesso em 06 jan. 2012.

GONGORA, Anderson Possani. **Uma representação contemporânea da violência em contos e novelas de Sérgio Sant'Anna**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Letras. Londrina, 2007.

MESQUITA, Rodrigo de Lima. **Sentidos da violência em Sérgio Sant'Anna**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Niterói, 2010 Disponível em <[http://www.bdt.dndc.uff.br/tde\\_arquivos/23/TDE-2010-05-31T124001Z-2532/Publico/Dissert%20Rodrigo%20Mesquita.pdf](http://www.bdt.dndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-05-31T124001Z-2532/Publico/Dissert%20Rodrigo%20Mesquita.pdf)> Acesso em 10 jan. 2012.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

PORTO, Ana Paula Teixeira. **Das estórias à história:** um olhar crítico-social em narrativas de Sérgio Sant'Anna. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Luis Alberto Brandão. **Ficção que se realiza:** o Brasil urbano na obra de Sergio Sant'Anna. REVISTA DE ESTUDO DE LITERATURA Belo Horizonte, v. 3, p. 73 -B2, out. 1995 Disponível em:  
<[http://www.letras.ufmg.br/poslit/08\\_publicacoes\\_txt/ale\\_03/ale03\\_labs.pdf](http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_txt/ale_03/ale03_labs.pdf)> Acesso em 16 nov. 2011.

SANT'ANNA, Sérgio. **Um romance de geração.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

SANT'ANNA, Sérgio. **Notas de Manfredo Rangel, Repórter (A Respeito de Kramer).** Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1973.

SANTOS, Carlos Vinicius Veneziani. **O contexto autoritário em *Notas de Manfredo Rangel (A respeito de Kramer)*.** 2008. 131f. Dissertação de Mestrado (Curso de Pós-Graduação em Literatura Brasileira) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estados culturais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALÉRIO, Gleiser Mateus Ferreira. **Do romance ao teatro:** a teatralidade como recurso para a representação na obra de Sérgio Sant'Anna. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Literatura)- Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em <  
<[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1204/1/DISSERTACAO\\_2008\\_GleiserMateusFValerio.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1204/1/DISSERTACAO_2008_GleiserMateusFValerio.pdf)> Acesso em 10 jan. 2012.

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

## **A Metaficção Historiográfica em La Fiesta del Chivo, de Mário Vargas Llosa**

Valéria Queiroz Menezes – UESC  
Cláudia Paulino de Lannis – UESC

A novela da época moderna coincide historicamente com a ascensão da burguesia, isso permitiu uma ampliação dos temas tratados por essas narrações como, por exemplo: a psicologia, os conflitos sociais e políticos. Segundo Bela Josef,(1993, p.15), a novela se transformou, ao recorrer dos últimos séculos, na mais complexa forma de expressão literária dos tempos modernos, apresenta a narração de eventos, testemunho imediato, análise de sentimentos,

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

registros de vicissitudes sociais ou políticas, serviu de valores ideológicos, refletiu aspectos da vida social como da política e também expressou angústias e costumes coletivos.

Os postulados da poética pós-modernista encontram, segundo Pulgarín (1995, p. 16), em plena aplicação na literatura hispânica. As diferenças econômicas ou sociais não impediram que o movimento pós-moderno encontrasse suas vias de expressão e expansão em um diálogo entre história e literatura.

O novo romance procura identidade, não somente através da denúncia social, mas também através da realidade presente na arte. Há uma nova exigência do fazer artístico e a arte contemporânea procura novos rumos transformando-se em um instrumento de investigação. A noção de tempo deixa de ser cronológica por não corresponder a nova concepção de tempo, o psicológico, afirma Bella Josef (1993, p.23) “[...] o espaço destrói o tempo [...] destrói o espaço. Estabelece-se, assim, nova concepção de temporalidade”.

O novo romance hispano-americano nasceu do novo contexto em que o escritor tem consciência de sua temporalidade ao focalizar as crises de uma cultura institucional desvinculada do homem. “A linguagem literária vai criar uma significação a partir de uma ‘ausência’ estabelecendo-se como universo autônomo, em relação indireta com o real. Por isso, a obra vai instaurar seu próprio sentido” (Josef, 1993, p.37).

O romance hispano-americano adquiriu, sem esquecer-se dos modelos europeus, características próprias. A dupla função mimética da realidade hispano-americana deu lugar a uma construção renovadora da realidade e da arte, em que se destaca: Miguel Asturias, Carlos Fuentes, Juan Rulfo, Julio Cortázar, Alejo Carpentier, Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Manuel Puig, entre outros. Esses escritores, embora pertencentes a países diversos e obras que possui disparidades tem um ponto em comum em suas obras: as problemáticas do continente hispano-americano.

Linda Hutcheon, em sua obra, *Poética do Pós Modernismo*, estabelece como “metaficção historiográfica” as obras pós-modernas que “ficcionalizam” e reinterpretam um acontecimento histórico problematizando-o. Assim permite uma nova construção da verdade. Segundo a autora, o que vai a distinguir-se como característica da metaficção, é a relação que possuem os personagens com o eixo entre o presente e o passado. Nesse sentido, conhecem e discutem esse

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

passado no momento presente em que vivem. O fato histórico é repensado de maneira crítica. Hutcheon teoriza acerca da novela histórica a partir dos pressupostos de Lukács, atualizando seus conceitos sobre esse gênero. Quando se narra uma metaficção historiográfica, afirma a autora, há uma contaminação recíproca entre elementos de ambos os campos do conhecimento, porque se questiona a neutralidade, a impessoalidade e a transparência dos fatos que são próprios da historiografia. Nesse gênero, o censo comum é desconsiderado, tanto o fato histórico como a ficção estão relacionados em um discurso cujos sistemas de significação têm como objetivo a verdade.

Segundo a teórica, quando se narra uma metaficção historiográfica há uma contaminação recíproca entre elementos de ambos os campos do conhecimento porque se questiona a neutralidade, a impessoalidade e a transparência dos fatos que são próprios da historiografia. Nesse gênero, o senso comum é desconsiderado, tanto o fato histórico como a ficção estão relacionados em um discurso cujos sistemas de significação têm como objetivo a verdade.

A autora chama a atenção para a necessidade de um estudo completo e com profundidade sobre as questões que cercam a natureza da identidade e da subjetividade de obra, que consiste no referencial de representação; a natureza intertextual do passado e a influência ideológica embutida no ato de escrever a cerca da historia. A teoria da literatura, a respeito das manifestações historiográficas, marca as formas de narração com as seguintes características: vários pontos de vista e a presença do narrador onipotente que revela tanto os sentidos do texto quanto o fato o contexto com o leitor. Assim, a novela pós-moderna explora as dicotomias: ficção-história, presente-passado e particular-geral. Também representa o passado tanto na ficção quanto na história revelando-se o presente de forma pouco concludente.No entanto, a presença de personagens reais nesta obra não garante a veracidade, embora o autor faça uma rigorosa investigação, Trujillo, na novela de Vargas, é uma invenção criada para dar conta de um período da história, político e social da República Dominicana pondo em tensão ficção e realidade.

Na narrativa latino-americana, há uma tradição de romances que abordam a figura do ditador como, por exemplo, nas obras que se seguem: *El Señor Presidente* (1946) de Miguel de Astúrias; *Yo, El Supremo* (1974) de Augusto Roa Bastos, *El Recurso del Método* (1974) de Alejo Carpentier y *El Otoño del Patriarca* (1975) de Gabriel García Márquez. *La Fiesta del Chivo*

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

(2000) do peruano Mario Vargas Llosa se inserem dentro desta tradição literária. Entre vários temas da narrativa da América Latina a figura do tirano é a mais significativa. A violência do poder, que constitui um mal social e é também tema da obra analisada.

*La Fiesta del Chivo* foi publicada em 2000, se trata de uma narrativa histórica onde Mario Vargas Llosa reconstrói, através da ficção, o período da ditadura de Rafael Leónidas Trujillo na República Dominicana, compreendido entre 1930 a 1961. A novela apresenta histórias não simultâneas embora relacionadas entre si. A história da protagonista Urânia dá início e término à obra, no mesmo espaço físico, o Hotel Jaguará.

O retorno da personagem Urania, a República Dominicana, vai revelar ao leitor o motivo de sua fuga para os Estados Unidos. É por meio de sua memória que Urânia retoma um período específico de Santo Domingo, o que se confunde com seus próprios pensamentos. “No recuerda que, cuando era niña y Santo Domingo se llamaba Ciudad Trujillo” (2000, p.15). Concomitantemente, outros relatos vão sendo costurados por outros personagens, que descrevem seu envolvimento com o ditador. É possível perceber os saltos temporais para analisar os fatos no presente de forma crítica, técnica utilizada por autores pós-modernos na construção do discurso literário.

A novela pós-moderna faz parte da postura pós-modernista de confrontar os paradoxos da representação fictícia/história do particular/geral e do presente e do passado. (HUTCHEON, p.142)

Concomitantemente, outros relatos vão sendo elaborados por vários personagens que relatam sua relação com o ditador. É possível ver os saltos temporais, recurso utilizado pelo autor para analisar os fatos no presente de forma crítica, técnica utilizadas por autores da pós-modernidade na construção do discurso literário.

Dessa maneira, a narração de Urânia se alterna entre o presente e o passado como podemos observar nos fragmentos abaixo. O mesmo acontece com a narração do ditador em seu último dia de vida.

Es un olor cálido, que toca alguna fibra íntima de su memoria y la devuelve a su infancia, a las trinitarias multicolores colgadas de techos y balcones, a esta avenida Máximo Gómez (Losa, 2000, p. 21).

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

Cerró los ojos, preguntandose si su memoria Le permitiría recordar con exactitud aquella cita. Sí ahí la tenia completa, venida a él desde aquella conmemoración, el veintinueve aniversario de su primera elección (Llosa, 2000, p. 246)

Durante a trama são reveladas as atrocidades cometidas por esse ditador e sua relação com Urânia, ocorrendo à mescla de personagens ficcionais e históricos. O escritor tem diante de si um novo conceito de realidade, cria um personagem complexo e o dispõe no centro da historia.

Em *La Fiesta del Chivo*, uma verdade não podia dar conta das atitudes dos conspiradores, por exemplo, pois os mesmos eram trujilistas ferrenhos, que entregavam sua vida e sua dignidade a esse ditador considerado como o salvador da pátria:

Trujillo era magnánimo, cierto. Podía ser cruel, cuando el país lo exigía. Pero, también, generoso, magnifico como Petronio de Quo Vadis? Al que siempre citaba [...] Trujillo no sólo había sido Jefe, el estadista, el fundador de República, sino un modelo humano, un padre. (LHOSA, 2000, p. 307)

Había sido ese malestar de tantos años, pensar una cosa y hacer a diario algo que La contradecía, lo que llevó, siempre en el secreto de su mente, a sentenciar a muerte a Trujillo, a convencerse de que, mientras viviera, él muchísimo dominicanos estarían condenados a esa horrible desazón y desagrado de si mismos, a mentirse a cada instante y engañar a todos, a ser dos es uno, una mentira pública y una verdad privada prohibida de expresarse (LHOSA 2000, p. 204).

A figura do ditador sempre foi odiada ou amada, o que marca sua vida é a solidão. O rastro de infelicidade é característica da personalidade dos ditadores, definido, desde a época de Platão, como motivação para uma conduta de excesso. Vargas Llosa representa a solidão do ditador Leónidas Trujillo através dos seus sonhos repletos de maus presságios, onde se sentia prisioneiro em uma teia de aranha, ou devorado por um bicho peludo e cheio de olhos.

Despierto, paralizado por una sensación de catástrofe. Inmóvil, pestañeaba en la oscuridad, prisionero en una telaraña, a punto de ser devorado por un bicho peludo lleno de ojos. (LHOSA 2000, p. 27).

A maneira como Urânia trata seu pai, de início, pode parecer cruel, pois ela vai reviver fatos de seu próprio passado, da sua cidade e de seu povo, mas é nos capítulos que se seguem que o leitor vai tomar conhecimento de sua tragédia pessoal e também do perfil do ditador na voz

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

de cada um dos narradores, que cansados das atrocidades cometidas pelo ditador subvertem a “ordem” e tramam sua morte. O romance se divide em quatro capítulos não intitulados, cada um narrando o motivo que levou os integrantes imediatos da conspiração a tramar a morte de Trujillo: o turco Salvador Estrella Sadhalá, Antonio Imbert, Antonio de La Maza e Amado García Guerrero.

Como a América Hispânica é palco de regimes déspotas, surgem no contexto literário obras que refletem o ambiente de crueldade, para apresentar o mito do poder. Em uma entrevista com Sanjuana Martínez em 02/05/2001, Llosa declarou que, falando desse ditador estará falando de todos os ditadores latino-americanos e que alguns estão mortos outros desgraçadamente ainda vivem. Segundo Bella Josef (1993, p. 41):

É o complexo cultural hispano-americano que configura a novela mostra ao lado de mitos e arquétipos a psique de um continente apreendido e conservado na ficcionalidade.

Llosa descreve o “generalíssimo” como um tirano sanguinário e convencido, que se sente encarregado da sublime missão de proteger sua pátria como um pai ou como um deus. O caráter machista ascende a níveis psicológicos na medida em que, para obter um aspecto de dignidade e importância, os pais, principalmente os mais humildes, entregam-no suas filhas ainda adolescentes para serem suas amantes. Na figura do tirano há certa obsessão pela mãe e uma carência da figura paterna. O Patriarca impõe uma santificação da sua mãe, a *Bedición Alvorada*, que era tema constante de homenagens na rede escolar, mas provoca a morte de sua esposa e de seu filho.

Em cada capítulo um personagem é posto em destaque pelo autor. Com isso o leitor vai desenhando o arquétipo do ditador. Cada voz exprime uma visão sua, mas a voz feminina de Urânia Cabral, filha do senador do governo, que vai conduzir a narrativa, que se configura impregnada de suas recordações que se mesclam com o presente. Esta se estende por três décadas: de 1931; ascensão de Trujillo até sua morte em 1961, quando governou a República Dominicana de maneira absoluta.

A obra literária em análise faz um regate histórico, pois apresenta pessoas que representavam o poder da época, como o chefe do temido SIM, Jonny Abbes, conhecido por

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

sua crueldade e o pai de Urânia Augustín Cabral, senador e ministro do governo. Trás também como se configura a família de Trujillo, os filhos Ramfis e Radhamés, que, por exemplo, gastavam o dinheiro adquirido pelas articulações ilícitas de seu pai para patrocinar orgias, estuprar mulheres e praticar crimes contra a população.

Ao final da narrativa, se descobre o motivo do retorno de Urânia, a prestação de contas com seu pai que a entregou, ainda criança, como objeto sexual do ditador dominicano, com o objetivo de recuperar seu prestígio com este.

No processo de reconstrução da tirania trujilista, Llosa faz uso de diferentes narrativas que utiliza como ponto referencial a morte do ditador, como forma de propiciar ao leitor uma reflexão crítica dos fatos, através da história dos homens que se revoltaram contra o sistema opressor. A obra possui dois núcleos narrativos: um que resgata os fatos históricos outro na ficção. Segundo Josef (1993, p.24)

La variedad de los narradores desvela el alto grado de elaboración de lo novel contemporáneo. El foco oscila entre narrador y personajes y el mundo a ser revelado que nunca surge en líneas nítidas y ni definidas.

O bode, apelido do “Generalíssimo”, traduz de forma simbólica e analógica a personalidade desse ditador. O bode possui uma representação diversa em diferentes culturas como, por exemplo: No Egito, as mulheres faziam preces para ele quando queriam conceber um filho; na Itália, representa as profundidades e a morte, na religião cristã, é associado à luxúria e ao demônio, no contexto narrativo da obra estudada, a festa do bode, se refere à grande “comemoração” do poder, quando através das relações, o ditador vai disseminando o mal por toda uma nação.

Urânia é um personagem fictício de *La Fiesta del Chivo*, é também a vítima do ditador, do bode, e a voz feminina que, na narração, representa as mulheres que foram oprimidas, abusadas, silenciadas durante a terrível ditadura de Leónidas Trujillo na República Dominicana. Como por exemplo, as irmãs Cabal, assassinadas a mando desse, por representar resistência ao seu poderio. Josef (iden, p. 38) afirma:

A condição humana é analisada através dos símbolos que funcionam

# IV **S E P E X L E** seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

universalmente o novo escritor latino-americano cria personagens humanos e profundos complexos e contraditórios, livra-os do domínio telúrico da paisagem e coloca-os no centro do universo como testemunho de si e dos outros.

As ditaduras latino-americanas tiveram um caráter machista até porque o machismo é um fenômeno típico do latino. Um regime que possui um poder absoluto como as ditaduras convertem as mulheres em meros objetos, em seres vulneráveis. O sexo para Trujillo representava um valor cultivado pela sociedade machista e por isso simbolizava seu poderio. Ele dormia com as mulheres de seus colaboradores para reafirmar sua autoridade sobre eles.

Urânia, na mitologia grega, representa o céu e a luz, o autor faz uma vinculação arquetípica desde as primeiras linhas da obra, como podemos observar no seguinte fragmento: “Urania. No Le habían hecho un favor a sus padres; su nombre daba la Idea de un planeta; de un mineral (Llosa,2000, p. 11)”

Não é de se estranhar que Vargas Llosa, se utilizasse tal nome como representação simbólica de uma mulher, que ainda tivesse sofrido os abusos da ditadura, volta a seu país como uma pessoa bem sucedida de fato. Em seu retorno, se dispõe a acertar as contas com seu passado, esse intimamente relacionado com a tirania do ditador Trujillo.

Rafael Leonidas Trujillo Molina possuía um apelido de “O Bode” por seu incontrolável apetite sexual. Ele não conhecia limites, possuía sexualmente as mulheres e filhas de seus colaboradores, muitas vezes com a permissão destes, como foi o caso de Augustín Cabral, que para ser aceito uma vez mais entre os favoritos do tirano, lhe oferece sua única filha, Urânia, seu grande desejo, incentivado por Manuel Alfonso como podemos comprovar em um trecho da obra.

¿Saben una cosa Cerebrito? Yo no hubiera vacilado ni un segundo. No para reconquistar su confianza, no para mostrarle que soy capaz de cualquier sacrificio por él. Simplemente, porque nada me daría más satisfacción, más felicidad, que el Jefe hiciera gozar a una hija mía y gozara con ella. (LLOSA, p.376)

Cerebrito quiere ofrecerle, en Puebla de cariño y de lealtad, a su linda hija, que es todavía señorita, no la rechazará. (iden, p. 377)

Assim, foi conduzido o destino da protagonista, que em meio a vozes masculinas se torna a

# IV S E P E X L E

seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

“luz” que vai clarear os excessos e a violência sofrida por sua nação tão jovem quanto ela.

A festa do bode é uma obra literária que entrecruza ficção, história y política para narrar acontecimentos, segundo palavras do autor, “tan increíbles que superan cualquier ficcion”. Uma história que, ainda possa parecer distante, é um retrato de uma sociedade em que o poder dos fortes sobrepõe aos mais fracos (como é o caso das mulheres) e se torna condição muito presente em nossa memória coletiva.

## REFERENCIAS

BALDO, Luiza Maria Lentz. *Olhares sobre o pós-moderno*. Disponible en: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/213/148>> Fecha de acceso: 25 de abr.2010.

BELLA, Josef. *A nova realidade do romance hispano-americano*. In: O Espaço Reconquistado uma releitura – Linguagem e criação no romance hispano-americano contemporâneo. 2ª Ed. Paz e Terra, São Paulo: 1993. P. 15-39,41.

BELLA, Josef. *Mario Vargas Llosa e a redefinição da realidade*. In: O Espaço Reconquistado uma releitura – Linguagem e criação no romance hispano-americano contemporâneo. 2ª Ed. Paz e Terra, São Paulo: 1993. P. 109-122.

CASANOVA, Eduardo. *La fiesta del Chivo, de Mario Vargas Llosa*. Disponible en:<[http://literanova.eduardocasanova.com/index.php/2008/03/23/la\\_fiesta\\_del\\_chivo\\_de\\_mario\\_vargas\\_llos](http://literanova.eduardocasanova.com/index.php/2008/03/23/la_fiesta_del_chivo_de_mario_vargas_llos)> Fecha de acceso: 22 de abr.2010.

FERREIRA, Antônio Sérgio. *Relações entre Literatura X História*. Disponible en: <<http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-antonio-sergio-ferreira.pdf>> Fecha de acceso: 20 de abr. 2010.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. História, teoria, ficção. Tradução Ricardo Cruz. Série Logoteca. Rio de Janeiro: Imago. 1988.

LANIS, Claudia. *História e ficção em La fiesta Del Chivo*. Disponible en: <

*IV* **S E P E X L E**  
seminário de pesquisa e extensão em letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
Campus Soane Nazaré de Andrade  
21 a 23 de Maio de 2012

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Historia-E-Ficcao-Em-La-Fiesta/253179.html>.>Fecha de acceso: 15 de abr.2010.

PULGARÍN, Amália Cuadrado. *Introducción*. In: *Metaficción Historiográfica. La novela histórica en la narrativa hispánica posmodernista*. Editorial Fundamentos, Madrid: 1995. P. 11-16

PULGARÍN, Amália Cuadrado. *Posmodernismo y novela histórica*. In: *Metaficción Historiográfica en narrativa hispánica posmodernista*. Editorial Fundamentos, Madrid: 1995. P. 203-212.

VARGAS LLOSA, Mario. *La fiesta del chivo*. Madrid: Alfaguara. 2000.

