

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ



SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS

ANAIS

VII SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS

13 e 14 de maio de 2015
Campus Soane Nazaré de Andrade, Ilhéus-Bahia.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ



SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS

Comissão Organizadora

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Prof. Me. Juan Facundo Sarmiento
Profa. Ma. Raquel da Silva Ortega
Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida
Camargo Deyvid Vitor dos Santos
Eliane da Nóbrega Fragôso
Evelyn Santos Almeida
Giselle Bomfim Cerqueira
John Lennon Santos Santana
Kamilla Souza Santana
Lainne Silva de Araújo
Luana Santos Melo
Nahendi Almeida Mota
Renato Gonçalves Peruzzo
Yuri Andrei Batista Santos

Comitê Científico

André Luis Mitidieri Pereira
Arlete Vieira da Silva
Eduardo Lopes Piris
Elaine Cristina Medeiros Frossard
Elida Paulina Ferreira
Gessilene Silveira Kanthack
Givanildo Silva Santos
Gloria de Fátima Lima dos Santos
Inara de Oliveira Rodrigues
Ione Barbosa de Oliveira Silva
Isaías Francisco de Carvalho
Jorge Onodera
Juan Facundo Sarmiento
Laura de Almeida
Lenilza Teodoro dos Santos Mendes
Ludmila Scarano Coimbra
Maria das Graças Teixeira de Araújo Góes
Melquisedeque Oliveira Silva Almeida
Nair Andrade Floresta Neta
Patrícia Argôlo Rosa
Paula Regina Siega
Raquel da Silva Ortega
Reheniglei Araújo Rehem
Rodrigo Camargo Aragão
Sandra Maria Pereira do Sacramento
Tatiany Pertel Sabaini Dalben
Wolney Gomes Almeida

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Formação de professores 1

RECURSOS VISUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

André Luís da Silva Carneiro¹ (UESC)
Luciene Carla Monjardim² (UESC)

Resumo: Essa comunicação visa apresentar, através de análise das atividades realizadas, o impacto do uso de recursos visuais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A investigação foi qualitativa, tendo como clientela estudantes da 8ª série do Colégio Estadual Professora Horizontina Conceição, onde é desenvolvido o subprojeto de Letras/Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) intitulado “*Língua Inglesa, Escola e sustentabilidade, relação de consciência e de cidadania*”. As atividades foram desenvolvidas por meio de estratégias diferenciadas, tendo como recurso as TIC- Tecnologias de informação e cultura, com análise de filmes, aqui, em específico, “The Lorax”, através do qual foi proporcionado rodas de conversa e resolução de atividades escritas para sondagem do grau de apreensão e/ou extrapolação do que foi proposto. Também foi feito um questionário para averiguar a apreciação dos alunos quanto a utilização de filme(s) com fins didáticos em sala de aula. Partimos dos pressupostos teóricos de Callow (1999) e Oliveira (2006), que discutem o aprendizado relacionado aos recursos visuais e a exploração desses recursos de forma crítica e consciente. Além disso, a pesquisa está fundamentada segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira (1998) sobre a utilização de temas transversais em sala de aula.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Ensino de LE. Filme. Recursos visuais.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil e descreve as ações mais recentes referentes ao subprojeto Letras/Inglês intitulado *Língua Inglesa, Escola e sustentabilidade, relação de consciência e de cidadania*.

Este projeto está sob coordenação da professora Laura de Almeida (UESC) e supervisão da professora Luciene Monjardim, do Colégio Estadual Professora

¹ Graduando em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e bolsista PIBID/ CAPES – Letras/Inglês (andrelluis@hotmail.com).

² Professora da Educação Básica e supervisora PIBID – Letras/Inglês (lcmonja@gmail.com).

Horizontalina Conceição. Desde o início de 2014, desenvolvemos a ação nesta escola da rede pública estadual de Ilhéus (BA) em várias séries do ensino fundamental, na disciplina de língua inglesa. O projeto é aplicado com graduandos da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e desenvolvido em escolas públicas a fim de levar ao aprimoramento pedagógico dos atuais professores – in-service – bem como à formação de futuros professores licenciados, alunos do curso de Letras da UESC – pre-service.

A temática em questão nos possibilitou romper com o paradigma existente no que concerne ao ensino de língua estrangeira: ensino de gramática ou de tradução numa postura sociointeracionista através da qual o aluno interagiu com o conhecimento de estudo de forma dinâmica e autônoma.

Para tanto utilizamos, como principal ferramenta de ensino, os recursos visuais por entender que vivemos na era da informação e da tecnologia. Sendo assim, os recursos empregados possibilitaram, no desenvolvimento das atividades, uma interação maior na análise e nas apreensões de significados esperados.

Um outro ponto que merece destaque é o fato de os recursos terem a natureza lúdica e por conseguinte atraírem e seduzirem aos alunos e por contemplarem habilidades diversas como ouvir, falar, ler e escrever.

A importância de recursos visuais, dentro da sala de aula, se dá pela riqueza das possibilidades tanto relacionadas ao ato de ensinar quanto ao de aprender, porque favorece aos alunos a construção de representações mentais e estabelecem conexões entre elas tornando o aprendizado mais significativo e os aprendizes capazes de criar uma compreensão mais profunda resultando em ações que fortaleçam os valores e atitudes no desenvolvimento global do ser humano

O desenvolvimento do projeto em uma escola pública é justificado e necessário quando se leva em consideração as condições sociais em que as línguas estrangeiras são incluídas no currículo formal no Brasil. Além disso, a língua estrangeira é ensinada utilizando a língua materna (Português), em uma sala de aula com quase 40 alunos e dissociada da realidade deles.

Tendo em vista toda essa problemática supracitada, o nosso objetivo é relacionar a educação ambiental como uma matéria interdisciplinar para o ensino da língua inglesa. Esta escolha de tema centra-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (PCN) que requer o uso de temas transversais em sala de aula, em Reigota (1994) que enfatiza que a educação ambiental como uma perspectiva educativa pode estar presente em todas as disciplinas. Segundo o autor, “a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. A educação ambiental como educação política enfatiza antes a questão “por que” fazer do que “como” fazer.” A partir dos conceitos levantados pelos autores citados e outros que por ventura venhamos a nos deparar, vamos construir nosso arcabouço teórico para abordar a questão ambiental nas escolas. Também com base em Chaves (2011), que apresenta os problemas ambientais experimentado em uma escola pública de Itanhém (Bahia). Destacamos também as reflexões de Boff (1999) que nos alerta para a necessidade de um novo paradigma de convivência que une

um relacionamento com a Terra e inaugura um novo pacto social entre as pessoas no sentido de respeito e preservação de tudo que existe e vive. Paulo Freire (2001, p.36) quando afirma que ‘ser’ no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele.

A presente pesquisa justifica-se à medida que despertando a consciência política dos educadores podemos intervir na realidade. Ainda, segundo Freire, a educação consegue dar às pessoas maior clareza para ‘lerem o mundo’, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política na realidade a fim de que a transformemos em um mundo melhor.

Visamos apresentar algumas ações que estão sendo realizadas com vias a transformar a realidade vigente e atuar na formação da cidadania do aluno. Além disso, a utilização desses recursos favorece a aquisição do conhecimento lexical, porque os alunos constroem representações mentais e estabelecem conexões entre elas tornando o aprendizado mais significativo e os aprendizes capazes de criar uma compreensão mais profunda.

Callow (1999) aponta a necessidade de desenvolver no aluno habilidades para a leitura dos visuais. Para o autor, a leitura de textos visuais é um processo dinâmico, que envolve não somente o aspecto visual, mas a experiência de vida do observador, o autor e o amplo contexto cultural dos participantes envolvidos. Os textos visuais são, assim, influenciados pelas culturas, valores, ideologias e visões de mundo no qual eles são criados e consumidos. Além dos aspectos culturais e ideológicos, para este autor, o contexto específico ou situação na qual uma imagem é vista proporciona informação importante para a compreensão do que a imagem possa significar.

Para esta atividade foi utilizado o filme “The Lorax” que retrata uma cidade artificial onde as árvores são feitas de balão e o ar puro é vendido em garrafas. A história é cheia de lições de moral sobre a preservação do meio ambiente, ensina que a ganância de um indivíduo em particular acabou devastando a floresta. Essa floresta era protegida por Lorax, um porta voz mágico.

Tudo começa quando um empresário, com sua obsessão pelo lucro, decide desmatar a floresta e não se dá conta das consequências de seus atos. É então que surge um personagem (Ted) que está motivado a encontrar as esquecidas árvores para impressionar Audrey.

O filme traz questões pertinentes à reflexão, como o poder destruidor da ganância; como a sociedade industrial funciona e o impacto de suas ações, e, o ponto chave que mostra a importância de preservar o meio ambiente.

Anteriormente à atividade, conversamos com os alunos a fim de sabermos seus conhecimentos prévios a respeito do que vem a degradar o meio ambiente.

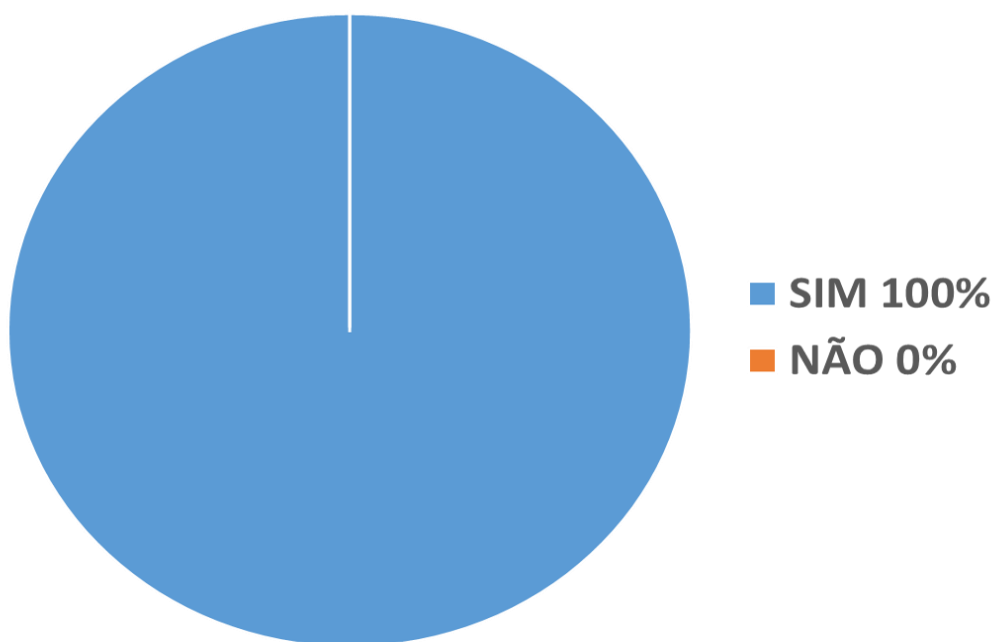
Considerando essas questões, mostraremos a seguir gráficos resultantes do questionário aplicado no Colégio Estadual Professora Horizontina Conceição, na turma 8ª série B.

BASE DOS DADOS

	TOTAL	SEXO Masculino	Feminino	Idade 12-14
BASE	20	10	10	10
Total da amostra	100%	50%	50%	100%

1 – A utilização de filmes com fins didáticos em sala de aula facilita a aprendizagem?
Por que?

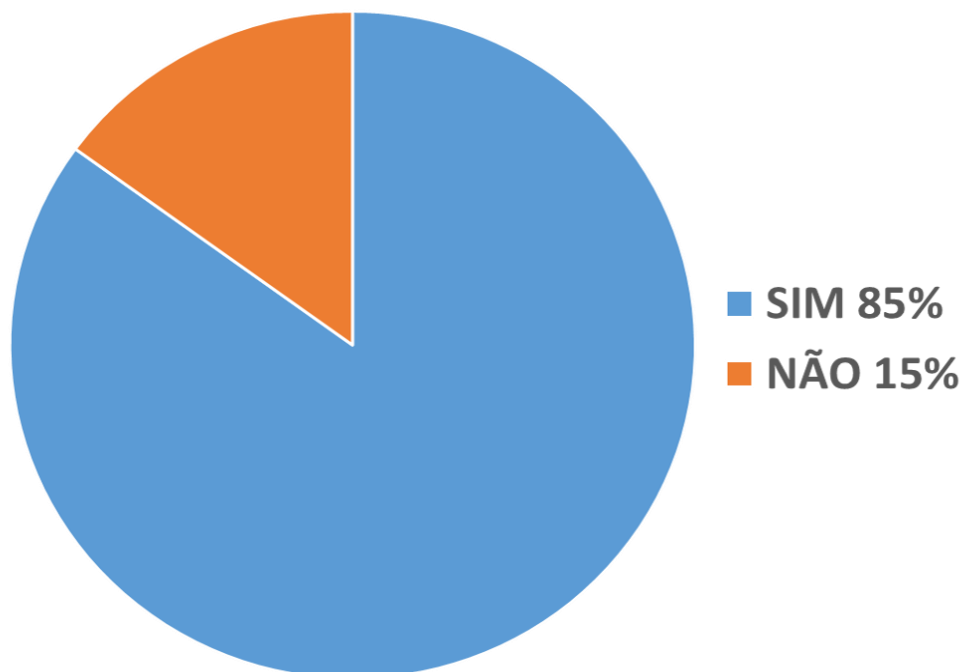
Tabulação de dados



- “Porque as imagens facilitam a visualização e aprendizagem”;
- “Deixa a aula mais divertida e desperta interesse nos alunos”;
- “Sai da rotina de apenas escrever”;
- “Porque filme já faz parte do nosso dia a dia”;
- “Filmes, às vezes, motiva a seguir o exemplo abordado”.

2 – Você se sente mais estimulado com a temática quando abordada por meio de filmes? Por que?

Tabulação de dados



Responderam “não”:

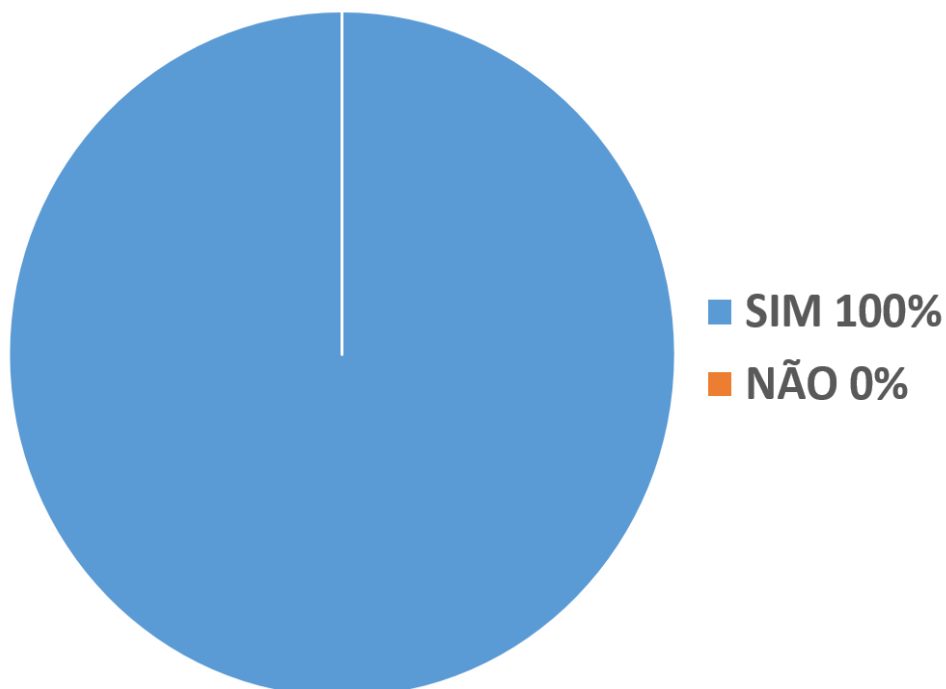
- “Prefiro explicação oral”;
- “Porque o filme é apenas ficção”

Responderam “sim”:

- “Porque vejo as imagens e consigo visualizar os acontecimentos na vida real”;
- “Porque é uma forma inovadora, divertida e menos cansativa de aprender”;
- “Porque é mais fácil lembrar quando você visualiza”;
- “Porque fica mais fácil de abordar questões que são relativamente chatas”;
- “Porque é uma forma divertida de abordar coisas chatas”;

3 – Foi possível relacionar o filme “O Lorax” com a realidade? Em que aspecto?

Tabulação de dados



- “O homem desmata tal como mostra o filme”;
- “Hoje em dia com as tecnologias e a busca apenas por lucro, o homem não se preocupa mais com o meio ambiente”;
- “A situação do meio ambiente não é boa, é preciso que cada um faça sua parte”

Considerações finais

O fato de estarmos frente à novas formas de veiculação da informação em que o aspecto visual assume novo status e interage de forma mais integrada com o verbal nos leva a refletir sobre a seleção apropriada de informação audiovisual para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, bem como a necessidade de ensinar o aluno a explorá-la para que de fato esta seja um elemento de apoio.

Com base nos dados coletados constatamos que podemos discutir a sustentabilidade por meio de filmes, visto que, por ser parte do dia a dia dos alunos, eles sentem-se mais próximos da temática.

Apesar de haver contradição em algumas respostas, o foco principal foi atingido.

Referências

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 199p. ISBN 8532621627 (broch.)

CALLOW, J. *Image matters: visual texts in the classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association, 1999.

CHAVES, Cilene, *Práticas Cotidianas em Educação Ambiental com Ênfase no Princípio Biocêntrico*. 1. Ed. Vila Velha ES: Opção, 2011.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – DOU. *Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999* (DOU de 28/04/99). Regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Lei da Educação Ambiental.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: Princípios e práticas*. 5. ed. São Paulo: Global, 1998. 400p ISBN 8585351098 (broch.)

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. 62p.

<p style="text-align: center;">SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Ensino de línguas 1</p>
--

EDUCAÇÃO AMBIENTAL VISTA POR HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA

Aline Gonçalves Cedeçari Silva (UESC)

Resumo: A educação ambiental tornou-se um tema pertinente, pois é um problema global que vem se agravando e que precisa ser abordado nas escolas, dentro da sala de aula este tema necessita de introdução não como uma nova disciplina, mas dentro de todas as outras. Para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes no ambiente estes alunos com um novo olhar a respeito da educação irão conseguir ter um pensamento universal, a aplicação da atividade para os alunos com história em quadrinhos ou HQ com tema “Global Warming” tem como objetivo mostrar de maneira dinâmica o tema, apreender as reações e interesse pelo estudo deste novo modo de olhar e assim discutir sobre uma nova linha de ensino. Com o

Projeto de Iniciação a Docência- PIBID, que trabalha com o tema: *Língua Inglesa, Escola e sustentabilidade relação de consciência e de cidadania*, o desenvolvimento da sustentabilidade no meio ambiente é o enfoque de debates e estudos.

Palavras-chave: Sustentabilidade, HQ, Pibid, Inglês, Ensino.

Environmentaleducation using cartoons in the classroom

Abstract: Environmental education has become a relevant issue as it is a global problem that has worsened and that needs to be studied in schools, in the classroom this topic needs no introduction as a new subject, but inside all the others. For the critical citizensformation, conscious and active in these students environment with a new look about education will manage to get a universal thought, application activity for students with comic book or comic themed "Global Warming" is to intended to show dynamically the theme, grasp the reactions and interest in the study of this new way of looking and thus discuss a new line of education. With the Initiation Teaching Project (PIBID), who works with the theme: English Language, School and sustainability relation conscience and citizenship, the development of sustainability in the environment is the focus of debates and studies.

Keywords: Sustainability. HQ.PIBID.English.Education.

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

Nosso intuito é descrever as ações mais recentes referentes ao subprojeto Letras/Inglês intitulado *Língua Inglesa, Escola e sustentabilidade: relação de consciência e de cidadania*. As atividades são aplicadas na escola pública Horizontina Conceição (Ilhéus – BA) com alunos do ensino fundamental. O grupo PIBID é constituído por dez bolsistas graduandos do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), uma professora da UESC atuando como coordenadora de área e uma professora da rede pública supervisionando.

Dentre os objetivos do subprojeto buscamos:

- 1) trabalhar a competência leitora e escritora em língua inglesa,;
- 2) promover estudos e debates sobre a problemática ambiental sob a perspectiva multi, inter e transdisciplinar;
- 3) analisar outros recursos em língua inglesa como filmes, músicas que tratem sobre a temática do desenvolvimento sustentável;
- 4) sensibilizar e conscientizar os participantes de forma que busquem uma mudança comportamental que propicie a formação de um cidadão mais atuante;
- 5) produzir material didático que trate da temática do desenvolvimento sustentável em língua inglesa.

Este subprojeto iniciou-se em março de 2014, sendo que as aplicações concentraram-se no gênero textual até o final do ano letivo. Porém, observamos por meio de feedback junto ao alunado que as atividades deveriam ser diferenciadas. Desta forma, o grupo PIBID decidiu que no ano seguinte o planejamento na elaboração do material didático seria com abordagem no lúdico, como por exemplo a utilização de recursos como história em quadrinhos, charge, filme, música, dentre outros.

A fim de delimitar o presente trabalho foi selecionado apenas um gênero dos citados acima, a saber, o da história em quadrinhos, para abordar a sustentabilidade no ensino da língua inglesa. Apresentaremos a aplicação e os resultados da atividade “Global Warming”.

Temos por propósito identificar alguns aspectos de histórias em quadrinhos, como a relação entre imagem e texto, conhecer mais sobre o aquecimento global e suas conseqüências; compreender as idéias e informações dadas pelo texto; relacionar o conteúdo aprendido com suas experiências de vida; reconhecer o tempo verbal na língua inglesa.

A justificativa na escolha desta temática é tentar responder a nossa inquietação em escolher o gênero que propicie conciliar a participação dos alunos a partir da história em quadrinhos e compreensão da relação entre a sustentabilidade e a língua inglesa.

Fundamentação Teórica

Este artigo tem como fundamentação teórica estudos sobre a educação ambiental como encontrados em Reigota (1994). Além disso, pautamo-nos nos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em relação aos PCN, Mendonça (2002) afirma que:

Os PCN (Brasil, 1998) incorporaram o consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino de língua materna. O documento salienta, baseando-se em teorias sociointeracionistas, que a representatividade dos gêneros nas práticas comunicativas diárias é um dos critérios essenciais para a escolha dos materiais de leitura. (...)

Pode-se explorar as HQs como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos do seu funcionamento. Nas atividades de leitura, a exploração de aspectos vários da produção de sentido é a base das atividades. (MENDONÇA, 2002, p.203).

Em contextos extra-escolares, as HQs já são utilizadas como recurso didático, ou seja, como um facilitador da aprendizagem. Isso se deve, numa primeira análise, ao papel dos desenhos: a) “concretizar” seqüência de ações a serem executadas pelo leitor (no caso de instruções); b) exercer um forte apelo visual (no caso de campanhas publicitárias) e c) atingir largas parcelas populacionais, com diferentes graus de letramento. (Mendonça, 2002, p. 205).

Ainda em relação aos PCN, Philippi Jr. afirma que:

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), publicados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC 1997), constituem proposta inovadora, e oferecem subsídios para que cada escola elabore e adapte seu currículo à realidade local e à faixa etária de seus alunos. Trazem orientações para o ensino dos *temas transversais*, constitucional da escola no fortalecimento da cidadania.

Os PCN apresentam o meio ambiente como um dos temas transversais na educação formal, 'permeando os objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas as disciplinas, no período de escolaridade obrigatória' (MEC 1997, p.62). (PHILIPPI JR., 2000, p.182-183)

Segundo os PCN de Língua Estrangeira, ensinar a ler não envolve necessariamente fazer ler em voz alta pois a leitura em voz alta atrasa o engajamento do aluno na construção do significado. Desta forma, visamos abordar a leitura com base nos pressupostos abaixo:

- O conhecimento de mundo cria hipóteses sobre o significado construído;
- O conhecimento de organização textual facilita a leitura e indica para o aluno a organização da informação no texto;
- O conhecimento sistêmico ativo e confirma as hipóteses que o aluno está elaborando.

Desta forma, adotamos a seguinte concepção sobre o ensino de leitura:

- O aluno projeta seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto;
- O professor capitaliza nas estratégias de leitura do aluno a semelhança na língua materna e diferenças nos sistêmicos de compreensão;
- É importante que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meios de pistas contextuais.

Conforme PCN de Língua Estrangeira em BRASIL (1998), utilizamos as etapas abaixo para abordar leitura:

Pré-leitura

- Atividade: responder perguntas, participar de discussão sobre determinado assunto;
- Meta: desenvolver atitude crítica;

Pós-leitura

- Atividade: identificar alguns sinais de preconceitos relacionados ao tratamento de pessoas e lugares no texto;
- Meta: localizar e levantar informações em um texto.
- O aluno projeta seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto;
- O professor capitaliza nas estratégias de leitura do aluno a semelhança na língua materna e diferenças nos sistêmicos de compreensão;

- É importante que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meios de pistas contextuais.

Abaixo as estratégias de leitura utilizadas:

- Estudo de layout
- Typographicalclues
- Background knowledge
- Prediction
- Context
- Cognates
- Skimming
- Scanning
- Grammar points
- Dictionary

Ressaltamos algumas delas por nós enfatizados e apresentadas por Dota (1994):

- *Context*: dedução do significado de palavras desconhecidas a partir das pistas que o próprio texto oferece;
- *Cognates* (palavras cognatas): identificação de palavras escritas de forma semelhante em inglês e em português, com o mesmo significado em ambas as línguas;
- *Skimming*: é um “passar de olhos” pelo texto, uma leitura rápida para captar informações gerais;
- *Scanning*: leitura mais detalhada para buscar informações específicas;

Reigota (1994) visa a Educação Ambiental como auxílio para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, na promoção de uma educação política. Busca-se um entendimento mais abrangente acerca das ações cotidianas ao enfatizar a Educação Ambiental como uma ação global. Desta forma, o cidadão, ao ter conhecimento dessa realidade, produz um pensamento universal para assim atuar conscientemente como modificador do meio onde está inserido. O autor salienta a necessidade dos conhecimentos globais:

Claro que a educação ambiental por si não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade, haverá uma mudança no sistema, que se não é de resultados imediatos, visíveis, também não será sem efeitos concretos.

Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão as soluções. Estas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs. (REIGOTA, 1994, p.12)

Considerando o gênero em questão é relevante apresentar uma definição do mesmo:

Uma possível definição de HQ é apresentada por Cirne (2000, p. 23-24) quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. (Mendonça, 2002, p. 195)

Com as tecnologias da atualidade os jovens têm perdido o interesse pela leitura. Desta forma, o gênero história em quadrinhos é utilizado no ensino de forma verbal e não-verbal como suporte para despertar os alunos, Segundo Mendonça (2002, p. 194), “alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs)”.

As histórias em quadrinhos são consideradas um meio de comunicação de massa, cujo público alvo é, na sua predominância, crianças e adolescentes. Este perfil de receptor leva-nos a refletir sobre questões relacionadas com a formação desse leitor e com a produção de texto no âmbito escolar. As histórias em quadrinhos são, em muitos casos, a primeira mídia de leitura que a criança tem contato e constrói a base para o futuro leitor de outras linguagens como a literatura, o cinema, o teatro, dentre outras. Segundo Pessoa (2012, p. 1).

O caráter lúdico desse gênero desperta o prazer de ler e encoraja o discente a se tornar o autor de suas próprias histórias – aspectos que não podem ser desconsiderados pelo docente. Segundo Pessoa (2012, p. 1).

A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada, assim como uma das atividades empregada, sua repercussão em sala de aula e o impacto do projeto frente aos participantes e ao alunado.

Metodologia

O método utilizado é com base nas análises qualitativa e quantitativa. A primeira análise refere-se ao uso de gráficos e da frequência a fim de verificarmos a ocorrência.

Relacionamos a sustentabilidade com as histórias em quadrinhos, fizemos um levantamento das expressões voltadas para a questão ambiental, o conhecimento da língua inglesa e a compreensão da temática através da história em quadrinhos. A seguir mostramos alguns gráficos resultantes da atividade aplicada no Colégio Estadual Professora Horizontina Conceição na 8ª A, com 31 alunos, no dia 28 de abril de 2015, pelos bolsistas Yuri Andrei Batista e Aline Gonçalves Cedeçari Silva.

Gráfico 1: Localizar o tempo verbal.

Em qual tempo gramatical a imagem se encontra?

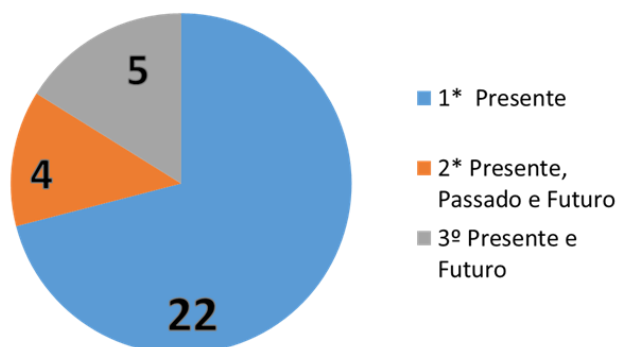


Gráfico 2: Sondar o conhecimento das funções dos textos e imagens.

A linguagem é verbal, não verbal ou mista?

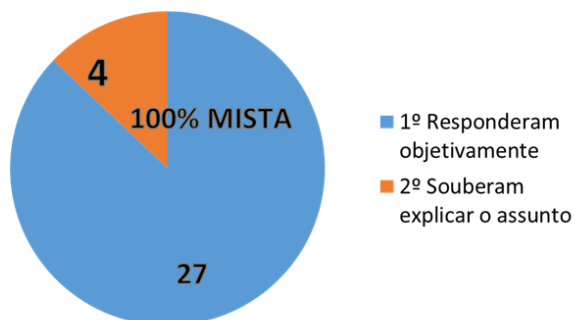
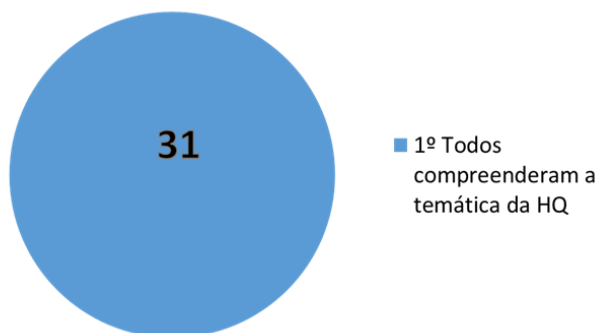
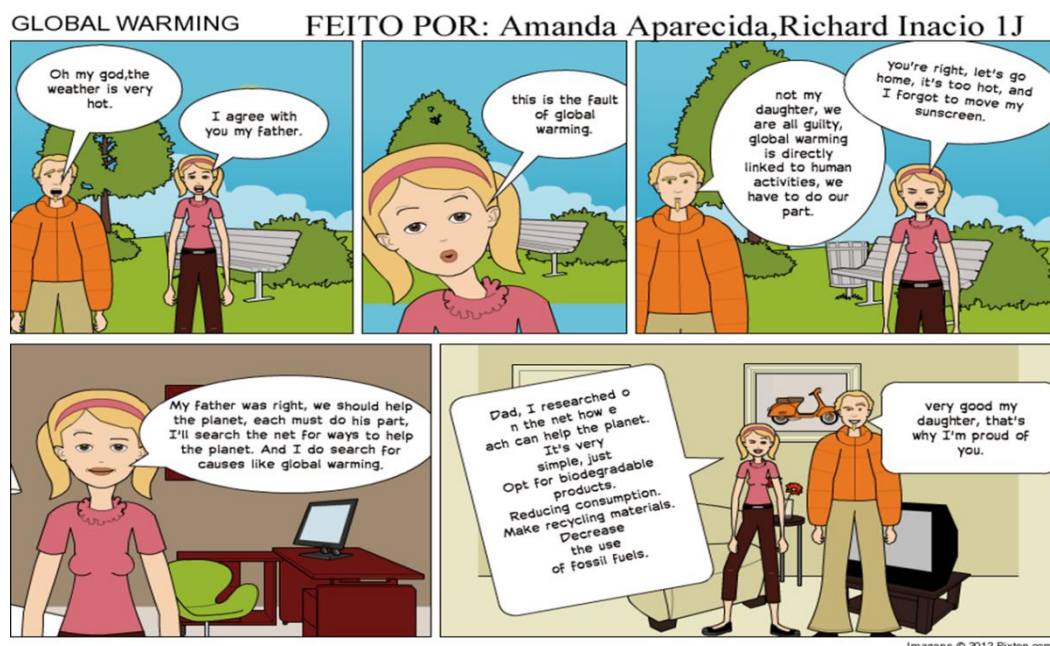


Gráfico 3: Compreensão da temática da HQ.

Qual a temática da HQ ?



A seguir, reproduzimos a História em quadrinhos (HQ) abordada no presente estudo:



Aplicamos os resultados da atividade “Global Warming”. A atividade foi aplicada para uma turma de 8ª série com 31 alunos. Os resultados foram observados através de gráficos. O resultado foi satisfatório, pois os alunos compreenderam a temática do projeto. Ao final da aula, os alunos foram capazes de identificar alguns aspectos de histórias em quadrinhos, como a relação entre imagem e texto, conhecer mais sobre o aquecimento global e suas consequências, compreender as ideias e informações dadas pelo texto; relacionar o conteúdo aprendido com suas experiências de vida; reconhecer a formação de verbos. Todos os objetivos citados tem por base a língua inglesa.

Considerações Finais

Com base nos dados coletados constatamos que a crença que os alunos de escola pública não têm interesse e nem compreendem a língua inglesa é mito. Através desta pesquisa foi possível observar que os estudantes entenderam o assunto e que a língua inglesa pode ser interessante se abordada de forma diferenciada e lúdica por meio de temáticas atuais. Em suma, constatamos que é possível ensinar a língua inglesa na escola pública conforme nos orienta os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira relacionando-a com a sustentabilidade, um dos temas transversais propostos.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a. - 8a.séries. Brasília: MEC/SEF, 1998

CHAVES, Cilene, ;c.c. . Práticas Cotidianas em Educação Ambiental com Ênfase no Princípio Biocêntrico. 1. ed. Vila Velha ES: Opção, 2011. v. 01. 79 p.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: Princípios e praticas.** 5ed. São Paulo: Global, 1998. 400p ISBN 8585351098 (broch.)

DOTA, M.I. M. **Estratégias de leitura. In: Das estratégias de leitura à operações enunciativas: a modalidade.** Tese de doutoramento. Araraquara: UNESP, 1994.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. 330p (Série Paulo Freire)

GUATTARI, Felix. **As três ecologias.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997. 56p

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. 62p. (Primeiros passos) ISBN 8511012923 (broch.).

PESSOA, Alberto. Histórias em quadrinhos, 2012. Disponível em: <<http://albertopessoa.com/author/>>. Acesso em: 07 de nov. de 2015.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Identidade e memória

TRAUMA NA LITERATURA: VOZES, DISCURSOS E REPRESENTAÇÃO NOS LIMIARES DA EXPERIÊNCIA

Romilton Batista de Oliveira (UFBA)³

Resumo: O presente artigo analisa como o trauma faz parte da escrita literária do romancista português António Lobo Antunes, em suas três primeiras obras literárias de traço autobiográfico-memorialístico, circunscrita à experiência que o escritor obtivera com a Guerra Colonial. Pretende-se, desta forma, investigar até que ponto a

³ Romilton Batista de Oliveira é Graduado em Letras (UESC). Especialista em Leitura e Produção Textual (UESC) e em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa (UESC). É Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (UNEB) e Doutorando em Cultura e Sociedade (UFBA). Atualmente pesquisa o trauma na literatura loboantuniana e publica, mensalmente, contos e poemas por meio da Editora Câmara Brasileira de Jovens Escritores – CBJE, Rio de Janeiro.

memória traumática é responsável pela desconstrução e reconstrução das identidades. Nesse sentido, vale ressaltar que a literatura loboantunisianiana rompe com os antigos padrões estético-literários estabelecidos, quebrando os lacres que impediam descrever as lembranças traumáticas através da linguagem, tornando-se porta-voz, entre tantos outros escritores, de uma literatura interpelada pela forte presença de deslocamentos de pertencimento cultural. A pesquisa busca apoio teórico em Bergson (2010), Gagnebin (2006), Assmann (2011), Hall (2006), Foucault (1999), Bakhtin (2010), Halbwachs (2006), entre outros, dialogando com várias áreas do saber, desde o filosófico ao históricossocial, do psicológico ao linguístico-cultural. Os resultados obtidos mostram que, através da análise dos romances *Os Cus de Judas*, *Memórias de Elefante* e *Conhecimento do Inferno*, a memória traumática torna-se um importante instrumento de conscientização e ressignificação do saber-poder que interpela o discurso e lhe dá autoridade e autonomia, na reconstrução da própria história, evitando, assim, que tais atrocidades venham se repetir.

Palavras-chave: Literatura. Trauma. Corpo. Representação. Experiência.

Este artigo tem como objetivo analisar os romances que fazem parte da trilogia autobiográfica do escritor português António Lobo Antunes (*Memória de elefante*, *Os cus de Judas* e *Conhecimento do inferno*), em especial o romance *Os Cus de Judas*, apresentando como a memória é tecida por seus narradores e sinalizando a importância do trauma e de sua inscrição no corpo, bem como a importância da *experiência* vivenciada pelos narradores/personagens e dos signos traumáticos que essa experiência consegue produzir, intermediada por dois espaços: Portugal e Angola.

O tema do artigo “Trauma na literatura: vozes, discursos e representação nos limiares da experiência” traz, em seu centro, a questão da experiência. Sem experiência não é possível produzir narração nem tão pouco nenhuma representação do trauma. Sem experiência não há, enfim, como escrever, produzir sentido em forma de linguagem. Assim, entendemos que, quem passa pela verdadeira experiência, provou e sentiu no corpo, a dor e a angústia da passagem por zonas de extremo-limite da existência humana, ou seja, esteve diante da morte, e conseguiu sobreviver, tornando-se, desta forma, um sobrevivente.

Eis o grande desafio desta pesquisa em construção que faz parte de minha tese de Doutorado em Cultura e Sociedade, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA: representar algo que é irrepresentável e indescritível, por natureza: o trauma.

No livro *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, no capítulo intitulado *O currículo como representação*, Tomaz Tadeu da Silva (2006) faz uma excelente apresentação em torno do conceito de *representação* e da relação da representação com a significação, a identidade, o poder, o estereótipo, a imagem, a forma realista, ao olhar, (entre o visível e o dizível). Para Silva (2006), o mundo não se ancora mais nas grandes narrativas que produziam certeza num mundo à deriva. O problema, segundo o autor, não é que esses ideais tenham sido simplesmente traídos ou descumpridos, mas a desconfiança de que, de alguma forma, eles estão implicados nos processos que fiizeram com que o mundo se tornasse o que é. A “crise” de legitimação que está no centro de nossas formas de conhecer o mundo

está indissolúvelmente ligada à crise no estatuto da representação – nossas formas de representar o mundo.

Silva (2006) faz uma explanação da ideia de representação no sentido estrutural e pós-estrutural, vendo em Derrida o introdutor da incerteza e da indeterminação no processo de significação, explicando que a crítica que Derrida faz à “metafísica da presença” que caracteriza a concepção predominante do processo de significação tem implicações importantes para a noção de representação utilizada na análise cultural. Interessante é observarmos que o significado, isto é, aquilo que é supostamente representado, não está nunca plenamente presente no significante, a representação – como processo e como produto – não é nunca fixa, estável, determinada. Assim sendo, a indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação.

Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 61), utilizando das palavras de Pratt (1992) afirma que “o olhar imperial que soberanamente tudo abarca, que tudo descortina na paisagem colonial, expressa mais que tudo, o domínio do colonizador sobre os lugares e as pessoas”, e podemos vislumbrar isso claramente em nosso mundo. Desta forma, podemos afirmar então, utilizando-se das palavras de Silva (2006) e tornando-as nossa, que é na representação, entretanto, que o poder do olhar, o olhar do poder, se materializam; é na representação que o visível se torna dizível; é na representação que a visibilidade entra no domínio da significação. Assim, o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar, o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação.

Acreditamos que toda construção do pensamento humano, bem como das representações culturais permeadas ou não, de tecidos traumáticos, são interpeladas por relações de poder. O poder faz parte das estruturas mentais, sociais e históricas das quais nós, “sujeitos assujeitados”, estamos envolvidos. “O poder é essencialmente o que reprime. É o que reprime a natureza, os instintos, uma classe, indivíduos” (FOUCAULT, 2002, p.21). Portanto, toda representação está contaminada por uma determinada dose de poder, que está por trás de seus sujeitos, legitimando-os a falar. Desta forma, a experiência adquirida pelos indivíduos afeta direta e indiretamente este processo. Nesse sentido, Lobo Antunes possui poder legítimo para falar ou representar, entre outros, através da literatura, a experiência vivenciada por ele em Angola, durante a guerra colonial, usando a linguagem como porta-voz de seu discurso.

“A linguagem/escrita nasce de um vazio – a cultura, do sufocamento da natureza e do simbólico, de uma reescrita dolorosa do ‘real’ (que é vivido como um trauma)”, afirma Seligmann-Silva (2003, p. 48).

Para Mikhail Bakhtin: “No romance, o homem que fala e sua palavra são objeto tanto de representação verbal como literária. O discurso do sujeito falante no romance não é apenas transmitido ou reproduzido, mas representado artisticamente [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 135), e esta forma artística é o mais importante lugar de exposição do trauma, lugar de representação.

Lobo Antunes consegue, através da linguagem, representar o seu complexo mundo interior, interpelado por um passado que mudou para sempre a sua vida, sentindo-se como “uma criatura envelhecida e cínica a rir de si própria e dos outros o riso invejoso, azedo, cruel dos defuntos, o repulsivo riso gorduroso dos defuntos, e a apodrecer por dentro”.

Porque foi nisto que me transformei, que me transformaram, Sofia: uma criatura envelhecida e cínica a rir de si própria e dos outros o riso invejoso, azedo, cruel dos defuntos, o repulsivo riso gorduroso dos defuntos, e a apodrecer por dentro, à luz do uísque, como apodrecem os retratos nos álbuns, magoadamente, dissolvendo-se devagarinho numa confusão de bigodes. (ANTUNES, 2007, p. 156)

Sem dúvida, a aquisição deste passado faz parte de sua construção humana, moldando sua escritura literária com a marca registrada de um “sinal” que o seu corpo carrega; um “resto” que o capacita a escrever como sobrevivente de uma guerra que dizimou milhares de indivíduos, tanto por parte dos colonizadores quanto por parte dos colonizados.

Para esta pesquisa, o corpo é talvez o principal instrumento da arte e de todo o saber humano. Através dele construímos e desconstruímos as representações culturais, sensações, sentimentos e estabelecemos relações com o outro. Por meio dele, marcamos a nossa presença no mundo. Pensar o corpo é deparar-se com uma obra em aberto, para sempre em aberta e inconclusa.

Henri Bergson, em sua obra intitulada *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*, faz uma importante análise da memória e da matéria e de sua relação com o corpo e o espírito. Bergson chama de matéria, “o conjunto das imagens”, e de percepção da matéria “essas mesmas imagens relacionadas à ação possível de uma certa imagem determinada, meu corpo. O autor faz o seguinte comentário que certamente será de grande necessidade para que possamos entender este complexo conceito “o corpo”:

Eis as imagens exteriores, meu corpo, e finalmente as modificações causadas por meu corpo às imagens que o cercam. Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhes transmitem movimento. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui o movimento. Meu corpo é portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe. (2010, p. 14)

O corpo, como já foi dito pelo autor, recebe e devolve movimento. Podemos, nesse sentido, compreender que em se tratando de um corpo ferido fortemente por um acontecimento exterior traumático recebe desse exterior “algo” que o impossibilita a devolver imediatamente a esse exterior o devido movimento, trazendo para si mesmo automovimento que o “congela” e petrifica por um determinado tempo. Com o passar do tempo, ele possivelmente faz o movimento com o que ele reteve do exterior. É o que acontece com Paul Celan, Primo Levi, Lobo Antunes, e tantos outros sobreviventes de acontecimentos traumáticos: seus corpos respondem a esse movimento quando eles começam a escrever sobre o que vivenciaram nas margens do horror. Esses testemunhos acabam acrescentando preciosas

informações que modificam o desenvolvimento de nossa história. São vozes legitimadas pela experiência com o real em seu limite-extremo de condição. Lobo Antunes, entre tantas outras vozes, permitiu que o movimento do “interior” para “fora” acontecesse, desamarrando os nós que lhe causavam dor e sofrimento.

Quanto à representação em relação ao corpo, Bergson afirma que

Os psicólogos que estudaram a infância sabem muito bem que nossa representação começa sendo impessoal. Só pouco a pouco, e à força de induções, ela adota nosso corpo por centro e torna-se *nossa* representação. [...] À medida que meu corpo se desloca no espaço, todas as outras imagens variam; a de meu corpo, ao contrário, permanece invariável. Devo portanto fazer um centro, ao qual relacionarei todas as imagens. Minha crença no mundo exterior não provém, não pode provir, do fato de eu projetar fora de mim sensações inextensivas: de que modo estas sensações adquiriram a extensão, e de onde eu poderia tirar a noção de exterioridade? [...] E compreendo também de que modo surge então a noção de interior e de exterior, que no início não é mais que a distinção de meu corpo e dos outros corpos. Parta, com efeito, de meu corpo, como se faz costumeiramente; você não me fará compreender de que modo impressões recebidas na superfície de meu corpo, e que interessam só a esse corpo, irão se constituir para mim em objetos independentes e formar um mundo exterior. (2010, p. 46)

O autor comenta sobre as duas dimensões que cercam a formação da representação em torno do corpo e o seu deslocamento no espaço. O corpo assume-se como centro das intercalações dessas dimensões, intermediando-as e movimentando-as. O corpo é, sem dúvida, uma imagem que faz mover todas as imagens que o cercam, formando possíveis representações. Percebe-se que Bergson atribui à memória, ao corpo e à matéria a ideia de *imagem*. Assim, ele diz:

As imagens passadas, reproduzidas tais e quais com todos os seus detalhes, e inclusive com sua coloração afetiva, são as imagens do devaneio ou do sonho; o que chamamos agir é precisamente fazer com que essa memória se contraia ou, antes, se aguçe cada vez mais, até apresentar apenas o fio de sua lâmina à experiência onde irá penetrar. (2010, p. 121)

Dialogamos, sem nenhuma dificuldade, com o conceito de *imagem*, muito bem apresentado pelo autor, compreendendo que são as imagens que nosso pensamento capta quando recordamos de algum evento, ocorrido em nossas vidas. Recordar é trazer essas imagens do passado através do presente. Assim, é do presente que evocamos a memória. “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. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo” (BERGSON, 2010, p. 90).

Concluindo o pensamento de Bergson concernente ao corpo e à memória, cremos que, nada está definitivamente construído e que tudo está em constante construção e em contínuo movimento. O autor afirma então que

Nosso corpo não é nada mais que a parte invariavelmente renascente de nossa representação, a parte sempre presente, ou melhor, aquela que acaba a todo momento de passar. Sendo ele próprio imagem, esse corpo não pode armazenar as imagens, já que faz parte das imagens; por isso é

quimérica a tentativa de querer localizar as percepções passadas, ou mesmo presentes, no cérebro: elas não estão nele; é ele que está nelas (2010, p. 177).

Diante do que foi dito acerca do corpo como imagem, na visão bergsoniana, apresentamos agora relevantes contribuições de Beatriz Sarlo (2007). Em seu livro *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*, a autora afirma que o passado é sempre conflituoso e que nem sempre o seu retorno é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente. Portanto, é o presente, o ponto de partida para se chegar ao passado e, assim, elaborar as devidas representações que captam as imagens-lembranças das memórias do corpo. Para Beatriz Sarlo:

A narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado. Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum. A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a do seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar. [...] Quando a narração se separa do corpo, a experiência se separa de seu sentido. (2007, p. 24)

O corpo é construído a partir do acúmulo de imagens mnemônicas que formam sua representação. A memória é a via indispensável para a simbolização do corpo. É com o corpo que também lembramos. Ele está impregnado de evocações, histórias, percepções e sensibilidades. Convém aqui ressaltar também o conceito de lembrança, construída por Maurice Halbwachs. O autor afirma que

podemos chamar de lembranças muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções – mas então, a parte do social, digamos, do histórico na memória que temos de nosso próprio passado, é bem maior do que podemos imaginar. (2006, p. 91)

É de suma importância as contribuições de Henri Bergson e Maurice Halbwachs para esta pesquisa. O primeiro analisa a memória do ponto de vista individual, pessoal, psicológica, priorizando o tempo, diante do espaço e centrando-se num olhar interior; o segundo, analisa a memória do ponto de vista social, coletiva e histórica, priorizando o espaço, diante do tempo e centrando-se num olhar exterior. Em seu livro *A memória coletiva*, Halbwachs faz uma importante análise da memória. No capítulo intitulado *Memória individual e memória coletiva*, o autor esclarece que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Dialogamos também com as contribuições de João Carlos Tedesco que, sabiamente, interage com as ideias de Halbwachs e Walter Benjamin, fazendo a seguinte declaração:

Ao fazer “escavações” (como diz Benjamin), a memória remove um terreno com solo fértil de possíveis achados, sensações, emoções, objetos e

cheiros. A memória é um meio, um meio 'onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do passado soterrado deve agir como um homem que escava'. (2004, p. 273)

Entendendo, pois, que escavar a memória é analisar, através do corpo, “solo fértil de possíveis achados, sensações, objetos e cheiros”, o que se pretende achar. Em outras palavras, fazer o silêncio falar. Tornar o indizível visível através da linguagem e quebrar os lacres que não conseguiam romper com as “amarras” da irrepresentabilidade, é produzir discurso onde predomina silêncio e dor, produzir palavras no campo onde os signos estão amarrados por uma incompreensibilidade fantasmática, como bem se pode constatar no romance *Conhecimento do inferno*, na voz de seu personagem/narrador:

[...] e o seu corpo estendeu-se, tenso, na direção do som, à maneira de uma corda de arco que o dedo do gemido arrepiava. Escutava esse som nocturno na manhã do hospital, carregado das misteriosas ressonâncias e dos impalpáveis ecos das trevas, essa amêndoa de sombra na luz poeirenta, excessiva, da manhã, com a mesma expectativa dolorosa, o mesmo indizível pavor com que sentia aproximar-se de si as trovoadas de África, pesadas de uma angústia insuportável. (ANTUNES, 2006, p. 47)

O personagem/narrador encontra em seu próprio corpo, a fonte produtora da expressão da linguagem tecida por signos traumáticos. “A linguagem/escrita nasce de um vazio – a cultura, do sufocamento da natureza e do simbólico, de uma reescrita dolorosa do ‘real’ (que é vivido como um trauma)” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 48).

Gagnebin, apropriando-se das palavras de Aleida Assmann, complementa o conceito de trauma, afirmando que se trata da “ferida aberta na alma, ou no corpo, por acontecimentos violentos, recalcados ou não, mas que não conseguem ser elaborados simbolicamente, em particular, sob a forma de palavra, pelo sujeito” (GAGNEBIN, 2006, p. 110). Segundo a autora, a temática do trauma torna-se predominante na reflexão sobre a memória. Conforme ainda Gagnebin, “a ferida não cicatriza e o viajante, quando, por sorte, consegue voltar para algo como uma ‘pátria’, não encontra palavras para narrar nem ouvintes dispostos a escutá-lo” (2006, p. 110). Desta forma, o trauma silencia a memória individual dos sobreviventes, a princípio, porém, depois de algum tempo, a linguagem faz o sobrevivente falar, e o sobrevivente reconhece que é preciso falar para continuar a viver. Sendo assim, aquele que testemunha se conecta “de um modo excepcional com a linguagem: ele desfaz os lacres da linguagem que tentavam encobrir o “indizível” que a sustenta. A linguagem é, antes de mais nada, o traço – substituto e nunca perfeito e satisfatório – de uma falta, de uma ausência” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 48), em contínua construção. “A memória produz sentido, e o sentido estabiliza a memória. É sempre questão de construção, uma significação que se constrói posteriormente” (ASSMANN, 2011, p. 149).

Para Assmann, o “trauma é entendido como uma inscrição corporal que permanece inacessível à transcodificação em linguagem e reflexão e, portanto, não pode ganhar o *status* de recordação. [...] uma variante do trauma é o trauma de guerra” (2011, p. 297). A autora ainda confirma que “o trauma não é assimilável na estrutura da pessoa, é um corpo estranho que estoura as categorias da lógica

tradicional: ao mesmo tempo interna e externamente, presente e ausente. [...] O trauma é a impossibilidade da narração” (2011, p. 279-283). No entanto, Lobo Antunes consegue torná-lo visível por meio da linguagem, como podemos constatar na voz de seu personagem/narrador:

[...] perturbo-me invariavelmente, que quer, foi há seis anos e perturbo-me ainda: descíamos do Luso para as Terras do Fim do Mundo, em coluna, por picadas de areia, Lucusse, Luanguinga, as companhias independentes que protegiam a construção da estrada, o deserto uniforme e feio do Leste, quimbos cercados de arame farpado em torno dos pré-fabricados dos quartéis, o silêncio de cemitério dos refeitórios, casernas de zinco a apodrecer devagar, descíamos para a Terra do Fim do Mundo, a dois mil quilómetros de Luanda, Janeiro acabava, chovia, e íamos morrer, íamos morrer e chovia, chovia, sentado na cabina da camioneta, ao lado do condutor, de boné nos olhos, o vibrar de um cigarro infinito na mão, iniciei a dolorosa aprendizagem da agonia. (ANTUNES, 2007, p. 36)

A memória traumática, herdada pelo personagem/narrador do romance *Os Cus de Judas*, revela a crise de representação em que ele é submetido e, mediante o *choque* sofrido por seu corpo, em contato com a guerra, não consegue ser a pessoa que era, tornando-se um indivíduo marcado pela solidão e dor, um sujeito desmontado e desconstruído de suas ideias concernentes às coisas e ao mundo que o cercam, como já foi dito anteriormente. De acordo com Seligmann-Silva:

A solidão do sobrevivente é dor de descobrir-se em um mundo em que tudo tem a mesma aparência, homens, carros, médicos, caminhões, chuveiros, e não poder entender como tudo isto se transfigurou em uma gigantesca máquina de morte. É dor pela sensação de absoluto isolamento em um mundo no qual seres humanos – máxima semelhança – se tornaram assassinos de um povo. (2003, p. 136-137)

Os personagens/narradores/sobreviventes se sentem ameaçados por uma “realidade” que habita o seu mundo interior. Não conseguem se adaptar às suas antigas identidades e passam a viver em um entre-lugar inquietante e perturbador. O passado ameaça-lhes em forma de “fantasmas”, e eles temem que algo possa ainda acontecer, gerando, com isso, um grande desconforto diante da realidade, produzindo uma acentuada crise de identidade. Stuart Hall afirmar que a crise de identidade

é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” [...] Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo. (2006, p. 7- 9)

Os romances, nesse sentido, são o resultado da experiência do autor com a guerra. O evento traumático provoca uma crise de identidade e de representação cultural, histórica e social na vida dos personagens/narradores que, certamente, representa a própria crise que o personagem/sobrevivente/autor enfrentou. O

trauma nasce dessa vivência produzida após esta experiência com o extremo, levando os persoagens/narradores a não terem mais o seu velho sentido de pertencimento, e são veementemente absorvidos por um sentimento de despertencimento. Esse despertencimento de inquietação na alma e no corpo é fruto de sua vivência, melhor dizendo, de sua experiência com a guerra.

O medo de voltar ao meu país comprime-me o esôfago, porque, entende, deixei de ter lugar fosse onde fosse, estive longe demais tempo demais para tornar a pertencer aqui, a estes outonos de chuvas e de missas, estes demorados invernos despolidos como lâmpadas fundidas, estes rostos que reconheço mal sob as rugas desenhadas, que um caracterizador irônico inventou. Flutuo entre dois continentes que me repelem, nu de raízes, em busca de um espaço branco onde ancorar, e que pode ser, a cordilheira estendida do seu corpo, para deitar, sabe como é, a minha esperança envergonhada. (ANTUNES, 2007, p. 182)

Percebe-se a angústia sofrida pelo personagem, e ao mesmo tempo esta angústia gera um sentimento de despertença, de não pertencer mais nem a um, nem a outro lugar. A crise de identidade se instala no personagem/autor, como traço materializador do trauma, oriundo de sua experiência com a guerra, tornando-lhe “nu de raízes”, como bem ele se expressou, por meio da citação anteriormente mencionada.

Os personagens/narradores de Lobo Antunes representam, em maior ou menor grau, a força da sobrevivência, alguém que atravessou um caminho sem volta, e volta deste caminho como um “outro”, indivíduo que, conforme já foi dito, esteve longe demais para voltar atrás.

Enfim, os sobreviventes de guerra, Lobo Antunes e todos os seus personagens fictícios, são sujeitos que jamais voltarão a ser como foram, pois quem bebe das águas deste “rio” que nunca dorme – o trauma –, é tocado pela estranha “desconstrução humana”, no corpo e na alma, no espaço e no tempo, vivido por seus corpos, não conseguindo centrar-se e localizar-se no espaço e tempo definidos, tendo a sua identidade abalada, como bem afirma Stuart Hall: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (2006, p. 13). Hall afirma ainda que “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado” (2006, p. 12). Desta forma, acreditamos que o que o acontece com os personagens/narradores dos romances e com o próprio Lobo Antunes, aqui analisados, é esta perda de um sentido de si, que o autor chamou de “deslocamento ou descentramento do sujeito”.

Referências

ANTUNES, António Lobo. *Conhecimento de inferno*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

_____. *Memória de elefante*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. *Os Cus de Judas*. 2. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução de Paulo Soethe. Campinas, S. Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

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.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia da Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética do texto curricular*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação da questão: a literatura do trauma. In: _____. (Org.) *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

LITERATURA ANGOLANA: IDENTIDADE E MEMÓRIA EM O QUASE FIM DO MUNDO, DE PEPETELA

Viviane Carvalho Lopes(UESC)⁴

Resumo: O romance *O quase fim do mundo* (2008), do escritor angolano Pepetela, aborda as experiências pessoais e sociais de um grupo de 12 sobreviventes ao misterioso desaparecimento de grande parte dos seres vivos, na fictícia região do Calpes, na África. A partir dessa perspectiva de fim enunciada pelo autor, podemos

⁴ Graduanda do VI semestre de Letras – Inglês/português da Universidade Estadual de Santa Cruz, bolsista de iniciação científica na modalidade FAPESB/UESC. E-mail: vivianecarvalholopes@gmail.com

compreender a importância da luta da memória contra o esquecimento na construção da identidade angolana. Dessa forma, pretende-se problematizar questões presentes nessa narrativa, bem como o olhar do colonizador sobre o colonizado, o processo de globalização, os conflitos étnicos e o individualismo. Para desenvolvimento da análise proposta, segundo Gil (1991) de teor bibliográfico e documental fundamenta-se, principalmente, em Hall (1999), Tutikian (2006), Candau (2011) e Visentini (2012). O trabalho apresenta resultados ainda parciais sobre a temática, no campo de sua expressão literária. Portanto, espera-se, contribuir com os estudos mais recentes acerca das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e, mais especificamente, com a Literatura Angolana e a obra de Pepetela.

Palavras-Chave: Identidade; Memória; Literatura Angolana; Pós-colonialismo.

Introdução

A literatura não é neutra ou externa ao seu contexto de produção, mas, sobretudo, é um instrumento de revelação da idiossincrasia do povo a qual representa. Dessa maneira, podemos dizer que a literatura contemporânea de Angola, **no âmbito dos estudos pós-coloniais**, não está aquém do seu passado histórico e da conjuntura societária em que está inserida. Nesse sentido, ela vai além do seu viés artístico, representando traços culturais do povo angolano, sua maneira de pensar e, de certa forma, agir. Desse modo, esta literatura de língua portuguesa é, além de uma arte em si, um ato político, uma maneira de manifesto aos cinco séculos de colonização portuguesa e ao período de guerra civil pós-independência. Nesse sentido, pensar Angola através desta literatura, também compete em refletir as suas intenções, sem deixar de observar todo o contexto histórico de dominação e de tentativa colonialista de aculturação.

Por isso, nas produções literárias desse país, são recorrentes questões de identidade e resistência, que resguardam a memória e reafirmam o que é ser africano/angolano, buscando desconstruir a imagem obscura de África produzida pelo colonizador. Tendo em vista esses pressupostos, este trabalho tem por finalidade problematizar questões de identidade e memória presentes no romance *O quase fim do mundo* (2008), do renomado escritor angolano Pepetela. Para desenvolvimento da análise proposta, segundo Gil (1991) de teor bibliográfico e documental, a fundamentação teórica tem por base, Hall (1999), Tutikian (2006), Candau (2011) e perspectiva histórica de Visentini (2012).

Desse modo, neste trabalho, não se perde de vista o conceito de pós-colonialismo, que é um conjunto de correntes teóricas e analíticas, que, pelo seu crivo, os textos literários passam a ser interpretados, segundo Bonnici (2009) por uma nova estética, ou seja, decodificados “politicamente”, perspectiva que dá primazia “teórica e política às relações entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” (SANTOS, p.28, 2011), tendo em vista que:

Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo

enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória (SANTOS p.28, ano).

Dessa maneira, é perceptível que as relações de poder mudaram de configuração após a independência das ex-colônias lusófonas, mas ainda continuaram alcançando seus objetivos através do poderio econômico do Estado português e através das heranças que deixaram, bem como os conflitos étnicos e o racismo. Além disso, “a ausência de uma sociedade civil desenvolvida, o domínio do Estado e das suas instituições burocráticas colocaram as classes profissionais formadas pelos portugueses em posição de chefia” (TUTIKIAN, p.38, 2006), fato que frustrou os independentistas, que tinham sonhos em comum e a utopia da construção de uma sociedade mais autônoma a partir do momento da independência. Desse modo, “tomaram do Ocidente o modelo de nação cívica territorial e procuraram adaptá-lo às suas comunidades” (TUTIKIAN apud SMITH, 1997, p.151). Através do ocorrido, podemos compreender a difícil tarefa que esses países recém independentes politicamente tem em alcançar sua independência cultural, e a literatura angolana e autores como Pepetela são importantes, pois contribuem para que essa independência ocorra de maneira efetiva, buscando dar voz ao povo autóctone da nação angolana e representá-la de maneira mais autônoma. É dessa forma que temos na literatura angolana um inventário expresso de como ocorreram as histórias antes não narradas, dos desautorizados da história.

O autor Pepetela e o Quase fim do mundo (2008)

De repente, a maioria dos seres humanos desaparecem misteriosamente do planeta terra, não sobrando nada que respire ou viva. É chegado o fim do mundo. Porém, há um grupo de 12 pessoas, na fictícia região de Calpes, localizada em África, na intersecção do triângulo traçado entre a nascente dos rios Nilo, Congo e Zambeze (PEPETELA, 2008, p.55) que sobrevivem a essa emblemática catástrofe mundial. Por isso, o que seria o “fim do mundo” é o quase fim. Dessa forma, é através dessa perspectiva de fim enunciada pelo autor Pepetela, que podemos questionar tanto a história da África e Angola, como o destino traçado em âmbitos mundiais pelos seres humanos. No quase fim do mundo narrado, as relações sociais já não são mais as mesmas, o dinheiro já não tem o mesmo valor e tudo se modifica, e começa através dos sobreviventes, ironicamente, esquecidos na África.

Entre os 12 personagens estão Simba Ukolo, médico e narrador principal da narrativa; Geny, a religiosa ultra-radical dos Paladinos da Coroa Sagrada, e que acredita ser a pessoa escolhida para levar a missão de refazer a igreja depois da tragédia; Isis, uma historiadora Somali; Nkunda uma criança, sobrinho de Ukolo; Jude, uma adolescente no auge da puberdade; Kiari, um jovem que assume várias identidades, correndo como louco nas ruas de Calpes; Julius, um mecânico masai; Riek, um *kimbanda* etíope; Janet, uma doutoranda americana que se dedica ao estudo do comportamento sexual dos chimpanzés; kiboro, um ladrão profissional que sente orgulho de sua profissão, agindo como um *Robin Hood*; Um pescador, o único personagem o qual não tem nome e Jan Dippenar, um misterioso mercenário sul-africano, que se diz Chefe de Segurança de Minas.

Portanto, é através desses personagens e a partir do *locus* enunciativo de fim enunciado pelo autor, que podemos ter vários pontos de vista sobre a possível causa do hecatombe ocorrido, questionando a história mundial, que sempre foi uma história de luta de classes. Além disso, pode-se questionar também a lógica ocidental do mundo contemporâneo, a influência "racionalista" nas sociedades pós-coloniais e o futuro que a humanidade traça dia após dia, problematizando questões presentes nessa narrativa como o olhar do colonizador sobre o colonizado, o processo de globalização, os conflitos étnicos, o individualismo, e o futuro.

O romance do autor angolano Pepetela, aqui em destaque, revela a genialidade do autor e associatividade deste com o processo de criação literária, pois, como participante da geração da utopia, sentiu na pele também, o pesar da frustração da não concretização de um país de fato livre, de fato Angola. Dessa forma, no processo de construção de uma identidade utópica deu-se de frente com a identidade distópica, visto que: "é ela o novo discurso, porque seu tempo é também um tempo distópico, apontando para uma realidade em que o sujeito não é o outro, mas o próprio, num enfretamento consigo mesmo" (PEPETELA, 1993, p.296). Dessa maneira, esse modo distópico de se abordar a realidade e a identidade também é demonstrado n'*O quase fim do mundo* (2008), pois se trata de uma configuração, a qual o mundo chega a uma situação limítrofe, dado aos avanços tecnológicos que vem para o mal, dado também, a invenção do armas de fogo e bomba atômica, que pode matar milhares de seres humanos.

Apesar da representação de um olhar e identidade distópica, Pepetela não se mantém pessimista quanto ao futuro de Angola, muito embora, ele age com esperança em sua escrita, demonstrando um teor nacionalista e buscando a construção da identidade do seu povo. Tendo em vista os fatos é que se revela;

O lugar fundamental de Pepetela na literatura angolana, que advém do facto de ele ser um escritor que continua na senda de escrever o país, acompanhando as transformações sociopolíticas e culturais do país, antecipando até as discussões mais incómodas (MATA, p.168, 2001)

Dessa forma, o maestro escritor Pepetela, que tem por nome Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, mantém a missão de melhorar o seu país, e usa a literatura como ferramenta de conscientização. Ainda se tratando do autor, Pepetela, nasceu em 1941, é natural de Benguela, em Angola. Licenciou-se em Sociologia, em Argel, durante o exílio. Foi guerrilheiro pelo Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA), político e governante. É relevante colocar que:

O MPLA também foi o primeiro a iniciar as ações revolucionárias de luta pela independência de Angola, já em 1959. AS forças portuguesas iniciaram repressão aos manifestantes do MPLA em Luanda, com a prisão e envio de membros do movimento Cabo Verde (Vissentini, 2012, p.51)

Dessa forma, percebemos a associatividade de Pepetela com sua produção literária. Este é professor na Universidade Agostinho Neto desde 1984, em Luanda, e tem sido dirigente de associações culturais, com destaque para a União dos Escritores Angolanos e a Associação Cultural e Recreativa Chá de Caxinde. A atribuição do Prêmio Camões (1997) confirmou o seu lugar de destaque na literatura lusófona - (contra-capla do livro *O quase fim do mundo*).

Tendo em vista os fatos abordados, neste trabalho, nos atentaremos na fase de análise, aos diálogos entre identidade e memória focando nos personagens; O médico Simba Ukolo e na religiosa Geny, buscando entender como se constrói dialeticamente esse processo, na narrativa na qual os dois interagem.

Identidade e memória em *O quase fim do mundo* (2008)

Simba Ukolo, personagem e narrador principal do romance, que é um médico angolano formado na Europa, narra que aparentemente terá um dia normal, encarregado de coordenar uma campanha de vacinação contra um surto de poliomielite, que para o governo já tinha sido extinta, e acabava de ressurgir em um conjunto de aldeias perto de sua cidade. Indo em direção ao trabalho, ao fazer uma parada, é o momento no qual ocorre o misterioso relâmpago seco, sem chuva ou tempestades, como relata: “Uma luz intensa, como um flash num céu azul, indolor. As trovoadas secas são comuns na região, a chuva vem depois. E foi isso que eu pensei, apenas uma trovoada seca” (PEPETELA, p.8, 2011). Porém, se assusta quando associa a luz, ao ver carros abandonados, bicicletas caídas e o centro vazio de pessoas, apenas um amontoado de roupas e mercadorias. Assim, relata:

Alarmado, cheguei aos bairros periféricos, onde se acumulavam os excluídos de todos os processos econômicos e sociais, milhares e milhares de seres a lutarem desesperadamente para viverem um dia a mais. E os bairros estavam vazios. Pensei, terá havido um festival de música [...]? Ou um culto monstro de uma igreja que oferece todas as curas? (PEPETELA, p.8, 2008).

Nesse trecho, podemos observar a recorrente crítica que Pepetela faz ao levantar, através de um personagem, a imagem atual do seu país, acumulado de excluídos e de fato, sobreviventes. Dessa forma, interage com as duas vertentes da sobrevivência, os legítimos que sobreviveram após o colonialismo e a guerra civil pós-independência, e agora, Simba e os demais, que sobreviveram ao fictício quase fim do mundo e terão que usar o conhecimento adquirido ao longo dos anos para recomeçar. A crítica vai além, quando Simba sai à procura de moradores dos bairros periféricos, e ele conclui:

Se as luzes destas casas estavam ateadas antes de os seus moradores desaparecerem é porque eles eram gastadores inveterados de electricidade, deixando lâmpadas acesas em pleno dia, um esbanjamento escandaloso. Também eu e todos os meus amigos fazíamos isso, lembrei por isso nos chamam de irresponsáveis e desplanificados, merecendo a miséria em que vivemos (PEPETELA, p.12, 2008).

E assim, percebemos, através das lembranças de Simba, os discursos estratégicos utilizados pelo colonizador, para garantir que merecem a miséria em que vivem. Nesse sentido, cabe ressaltar os apontamentos de Edward Said (1978), teórico pós-colonialista e autor da importante obra “*Orientalismo*”, que diz: “percebe-se de fato um discurso etnocêntrico repressivo que legitima o controle europeu sobre o oriente, através de um construto negativo” (apud BONNICI, 2006, p.259) e é esse construto que validou os processos de colonização, criou e divulgou a imagem da África como miserável e não-civilizada. Fato também apontado por Memmi em *O retrato do colonizador* (1969):

Esse retrato mítico y degradante, querido y difundido por el colonizador, termina por ser aceptado y vivido em cierta medida por el colonizado. Adquiere de este modo cierta, realidad y contribuyie al retrato real del colonizado (1969, p.98)⁵

Nesse sentido é que podemos afirmar que a luta pelo poder também é uma luta da memória contra o esquecimento, como aponta Myrian Sepúlveda dos Santos, no livro *Memória Coletiva & Teoria Social* (2003), dizendo:

Lutar pela liberdade implica em considerar um passado que está presente entre as lembranças de atores sociais envolvidos com os fatos narrados. Em questão está a construção da liberdade por um grupo social contra a opressão do outro, e não a liberdade da humanidade contras as coerções impostas por uma estrutura social difusa (SANTOS,p.24, 2003)

Assim, é notável a construção de sentido que a literatura angolana elabora, através de Pepetela, que pode ser chamado de escritor da liberdade, por abordar temas importantes e incômodos (MATA, 2001), e por buscar a construção identitária, produzida discursivamente. Na narrativa em questão, também podemos perceber a perda do sentido do dinheiro e a coisificação do homem em relação a fluidez da identidade pós-moderna, conceituada por Bauman (2008), vejamos:

Pareceu-me justo levar o relógio como recordação do meu primeiro assalto a um banco, uma data memorável na vida de qualquer um cidadão, sobretudo se tiver sido exemplar até então. Vejam como a vida é bizarra. Há ladrões profissionais e muito competentes que não ousam roubar um banco, dada a dificuldade e o risco. Eu começava logo pelo mais difícil, sem me importar se todos os dispositivos de alarme tocavam ou não. Merecia mesmo aquele *Rolox*, era um troféu glorioso. Com ele no pulso, sentia-me indubitavelmente importante (PEPETELA, p.15, 2008)

No trecho, é notável a cobiça de Simba ao instintivamente, seguindo a lógica do mundo ocidental, assaltar um banco e 'roubar' um relógio como prêmio, para sua posterior recordação. Mas o que ele não percebe, é que sozinho no mundo, como o dinheiro terá algum valor? Se tudo lhe é permitido? Além disso, a importância dos produtos de marca também é perdida, no que cabe dizer que o Rolex só daria status se tivesse uma sociedade que valorizasse esse objeto, porém, essa significação de valor às coisas se torna desprezível no possível quase fim do mundo. Dessa maneira, percebemos a fluidez da identidade do ser na contemporaneidade. Portanto, se estamos inseridos na sociedade de consumo e de mercado, não é absurdo dizer que somos simultaneamente, clientes e mercadorias, o que interfere diretamente em nossas relações sociais, que se emparelha com o que pensamos sobre nos mesmos nesse contexto, comprando carros e imitando o ciclo que começa no adquirir produtos e finaliza em um depósito de coisas supérfluas (BAUMAN, 2005).

Desse modo, percebemos aqui a complexidade da construção da identidade angolana tanto pelo seu passado histórico de opressão e pela fluidez identitária no mundo globalizado. Diante desses fatos, nota-se que a identidade cultural é um processo complexo, e, por isso, está em constante construção, visto em:

⁵ “Esse retrato mítico e degradante, querido e difundido pelo Colonizador, termina por ser aceito e vivido de certa forma pelo colonizado. Adquire-se, de certa feita, realidade e contribui para o retrato real do colonizado” (1969, p.98, tradução nossa)

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada' (HALL, p. 38-39, 2005)

Por isso, tem-se em vista que a identidade não é algo inerente ao ser humano, relativo à sua essência, mas é construída através de representações, que estão sempre em andamento. Portanto, é coerente reiterar que a identidade não é uma característica intrínseca ao ser humano, formada em seu nascimento, mas sim, uma construção elaborada discursivamente, através do processo dialético da própria vivência do ser no mundo. De acordo com o que é pontuado por Stuart Hall (2005), o sujeito pós-moderno/pós-colonial não é dono de uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas sim está em processo contínuo de formação através das formas pelas quais são representados.

Tendo em vista a elaboração discursiva das identidades é que observamos a literatura, sempre dialogando com sua construção e a memória, como no caso do personagem Simba Ukolo, sempre se apoiando em uma formulação do que já foi (memória), para a construção de quem é (identidade), como observado no trecho no qual, ao comer em pé na cozinha do melhor restaurante da cidade, o faz com as duas mãos e percebe que a sua condição foi reduzida a uma pré-humanidade, e se pergunta: “mas não era a isso mesmo que estava reduzida a mísera humanidade?” (PEPETELA, p.21, 2008). Enunciado em:

Mas eu era um médico, estudara na Europa, já tinha até andando em outros sítios, e por isso só a fome desbragada justificava não ter me sentado a uma mesa do restaurante mais famoso da zona e degustado com calma e requinte uma excelente refeição. De repente ouvi a voz da minha mulher, a Íris, me chamando de pretensioso, como em muitas ocasiões. Lá por teres um curso superior num país de fraca escolaridade já te crês uma estrela, és mesmo pedante, irremediavelmente pedante (PEPETELA, p.23, 2008)

Dessa forma, é notável a noção identitária que Simba tem de si mesmo, admirado por ter “quebrado” um dos comportamentos relativo a esse padrão que definiu para si, utilizando a sua memória para a conclusão desta quebra. Pois, como médico formado na Europa, seus costumes deveriam ser como reza a concepção ocidental, de se comer com talheres e assim, ter “boas maneiras”. Por outro lado, ao relembrar de sua esposa Iris, percebemos que ela condenava esse comportamento superior que ele tinha pelo fato de ter cursado ensino superior na Europa.

Simba Ukolo, ao assaltar o terceiro banco, encontra a ultra-radical religiosa Geny. No primeiro momento, a senhora de meia-idade, seguidora dos Paladinos da Coroa Sagrada, na defensiva, aponta a pistola para Simba, porém, ele consegue acalmar a situação usando seus conhecimentos sobre psicologia e ela abaixa a arma. É nesse momento, em que eles iniciam um diálogo e começam a questionar a possível causa do acontecido. Ao constatarem que suas famílias desapareceram se entristeceram. Nesse ponto, Ukolo pergunta qual é a posição da senhora diante do ocorrido, se ela acredita que o anunciado pela bíblia está ocorrendo, e de pronto, ela responde: “Ninguém tem de saber os desígnios do Senhor” (PEPETELA, p.19, 2008), o que leva Simba a pensar:

Talvez convenha explicar já a minha posição em relação às crenças religiosas. Educado desde muito novo no materialismo ateu, como costumávamos chamar à nossa doutrina de juventude, mais tarde seguindo estudos da medicina, vi muito miséria e dor neste mundo e nunca o dedo de Deus. Pelo menos para diminuir um pouco que fosse essa torrencial dor humana, que parecia sair borbotões das entranhas da terra. Se senti o dedo de Deus foi, pelo contrário, para espalhar e agudizar ainda mais o sofrimento dos inocentes, com guerras feitas em nome d'Ele. Por isso preferia repudiar o sobrenatural, considerando essas crenças uma forma primitiva e desajeitada de uma pessoa fugir da realidade dura e sem sentido de vida. E quando falo de crenças, estou mesmo a falar de todas, pois também traía as minhas raízes africanas, não acredito em feitiços, espíritos e assombrações (PEPETELA, p.19, 2008)

Nesse contexto, percebemos um pouco mais sobre as posições ideológicas do personagem, que foi militante na juventude revolucionária (PEPETELA, 2008,p.14) e participante da geração da utopia, que lutou pela independência e se frustrou por não ter conseguido os anseios plenos da luta. Nessa fluente retomada de reminiscências feitas pelo personagem na narrativa, ele prefere se manter aquém e não se posiciona frente a religião de Geny, pois estava esgotado do tema e “Tudo servia naquele momento. Só não queria cair em mim, na realidade, para não constatar definitivamente que tinha perdido a família e o passado” (PEPETELA, p.2008).

Desse modo, percebemos a importância da memória para a construção identitária e a importância desta literatura, que expõe de fato, o que aconteceu e o que fizeram com seu povo durante o período de colonização e as mazelas deixadas. Por outro lado, é importante relevar que, segundo Joel Candau, a memória não é uma reconstituição fiel do passado, mas uma constante reconstrução atualizada dele (2011), o que nos leva a crer que o processo dialético entre memória e identidade está sempre presente visto que o ser humano recorre ao passado para entender-se enquanto ser existente, o que Simba e Geny fazem nesta narrativa. Portanto,

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apóiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. (CANDAU, 2011, p.16)

Dessa maneira, é evidente a conversa que mantém a memória e a identidade dentro da narrativa pós-colonial, pois estão à busca de refazer-se constantemente, buscando narrar sua própria história, antes manchada e esquecida. É assim, que em O quase fim do mundo (2008) vemos algumas denúncias sociais do mundo velho e das relações contemporâneas. Além disso, é interessante notar a criatividade em os personagens do autor Pepetela se articulam na trama, ao exemplo de Geny, que é uma crente convicta e acredita ser profeta, vejamos:

- A sua religião não tem muitos crentes cá, pois não? Desculpe a minha ignorância, mas nunca ouvi falar.
- Ainda não tem muito. Estamos a crescer.
- Estavam... Agora terão bem menos, não é verdade? De repente, têm crescimento negativo... por causa do fim do mundo...

Se eu procurava um sorriso ou uma réplica mais ligeira, podia me desiludir a vontade. Aquela senhora falava sempre a sério. E com voz vinda do fim dos tempos ou de algum túmulo ambulante.

Perorou enfaticamente, como sacerdote no púlpito ou político num palanque de comício:

- Basta eu estar viva, para a Igreja estar viva.

Era sem dúvida uma frase impressionante. Um arrepio percorreu-me a coluna, como se tivesse perante o próprio São Pedro, hirtos, barbados selvagens ao vento, de pé sobre os caboucos da sua igreja. (PEPETELA, p.21, 2008)

Como observado, Geny não é apenas ultra-radical no romance no que diz respeito a sua religião, como também é resignada e convicta em seus anseios de reconstruir a sua igreja, destacado em “Basta eu estar viva, para a igreja estar viva”. Dessa forma, a personagem se revela uma resistência, que não se desliga de sua identidade religiosa, tendo muito clara e sua mente, a missão que tem pela frente. Nesse contexto observamos como é forte a noção de pertencimento em que Geny possui em relação a sua fé.

Diante da reflexão sobre a construção da identidade, que se dá de maneira discursiva, é possível apontar que assim como Simba Ukolo se ancora em ser um médico formado na Europa, Geny se ancora na sua religião, para explicação de quem foi e quem é, ou como deve proceder. Dessa maneira, a memória está intrínseca nesse processo de reconhecimento, visto em:

Tal como a memória individual, também a memória coletiva possui uma estrutura narrativa: somos o que fizemos e nos aconteceu. Sendo assim, convirá então que se atualiza tradição dentro do molde narrativo no qual a recebemos, sob pena de, esquecendo o que fomos, perdemos a idéia de quem somos (BONIFÁCIO, p.23. 1999)

Por isso, nesse contexto de fim no qual se enuncia a narrativa, é de extrema importância se afirmar quem é para construir o sentido de para onde vamos, de futuro. Futuro este, que será reconstruído, ironicamente, por africanos esquecidos em Calpes. Dessa forma, se compararmos o fim do mundo com o contexto histórico de Angola, perceberemos o quão árduo é para essa nação, se reconstruir nesse momento contemporâneo de influências, no qual o ser humano se ancora no que tem para saber quem é no momento mais agudo de fluidez das identidades.

Considerações Finais

Tendo em vista as discussões aqui levantadas, podemos concluir que a problematização da identidade cultural angolana e o resgate da memória para efeitos desta discussão, é recorrente nesta narrativa pós-colonial, que segue em busca de construir um novo futuro para as ex-colônias lusófonas. Dessa maneira, o autor Pepetela tem sido, um grande intermediador desse novo papel que a literatura desempenha, acompanhando o desenvolvimento de Angola e conscientizando o povo através desta.

Assim, o romance *O quase fim do mundo* (2008) gera uma discussão não apenas no âmbito africano, mas move o contexto mundial, pois busca compreender a lógica de avanço que o ser humano traçou ao longo da história e o futuro da humanidade.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. tradução Maria Letícia Ferreira. – São Paulo: Contexto, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarareia Lopes Louro – 10. ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARIA, Fátima Bonifácio. *Apologia da história política*. Lisboa, 1999.

MATA, Inocência. Marcelo de Veiga e Francisco José Tenreiro. In: LARANJEIRA, Pires. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995. p. 339

MEMMI, Albert. *Retrato Del colonizador*. Ediciones de La flor. S.L.R. CALAO 449,9° Buenos Aires, 1969.

PEPETELA. *O tímido e as mulheres/Pepetela*. – São Paulo: LeYa, 2014. 304

TUTIKIAN, Jane. *Velhas identidades novas: O pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa*. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2006.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. *Memória Coletiva e teoria Social*. São Paulo: Annablumee, 2003.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO
Variação linguística

O PROBLEMA DAS VARIEDADES DO ESPANHOL AMERICANO

Sebastian Perichon Stanley (UFBA)⁶

Resumo: O presente artigo visa apresentar os primeiros resultados do projeto de pesquisa intitulado O problema das variedades do espanhol americano na quinta zona linguística segundo a classificação de Henríquez Ureña, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia sob a orientação do Professor Doutor Carlos Felipe da Conceição Pinto. Neste sentido apresentaremos o levantamento bibliográfico relacionado tanto ao estudo da situação atual das variedades do espanhol quanto aos principais enfoques de análise destas variedades, com ênfase no sócio-histórico. A pesquisa visa problematizar a delimitação e categorização das diferentes variedades do espanhol americano com base em áreas linguísticas proposta por Henríquez Ureña em 1921, concentrando-se na variedade do espanhol da área do *Chaco* e *Río de la Plata*. O espanhol de América é um conjunto de variedades definidas por seu uso em diferentes contextos sócio-históricos, o que motivou a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a região do *Chaco* e *Río de la Plata* pode ser caracterizada como uma zona dialetal única? Temos como hipótese a impossibilidade de considerar tais variedades como internamente homogêneas, uma vez que os dados demonstrariam que Paraguai, Argentina e Uruguai conformam um grupo heterogêneo e, portanto, deveriam estar separados em áreas linguísticas independentes.

Palavras-chave: Variação linguística. Espanhol americano. Variedades do espanhol. Zonas dialetais do espanhol.

Um dos assuntos mais discutidos e comprometidos na área da Linguística Histórica do espanhol desde o século XIX até hoje é o problema da origem e classificação das variedades do espanhol americano. O presente artigo visa apresentar os primeiros resultados do projeto de pesquisa intitulado O espanhol da América e da região do *Chaco* e *Río de la Plata*, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia sob a orientação do Professor Doutor Carlos Felipe da Conceição Pinto. A pesquisa visa problematizar a delimitação e categorização das diferentes variedades do espanhol americano com base em áreas linguísticas proposta por Henríquez Ureña em 1921, concentrando-se na variedade do espanhol da área do *Chaco* e *Río de la Plata*.

A maioria dos autores do século passado e muitos contemporâneos fazem referência ao artigo que Henríquez Ureña publicou em 1921 na *Revista de Filología Española: Observaciones sobre el español de América* onde distingue cinco zonas

⁶ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura 2015 da UFBA, na área de Linguística Histórica, na linha de pesquisa: Constituição histórica do português e das demais línguas românicas. Integrante do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos Linguísticos Hispânicos.

dialetais para o espanhol americano. Vale a pena frisar o fato que, desde o primeiro parágrafo, Henríquez Ureña (1921, p. 39) refere a necessidade de realizar trabalhos em conjunto sobre o espanhol de América, que alerte sobre o perigo da generalização e que considere a definição proposta como provisória e incompleta (HENRÍQUEZ UREÑA 1921, p. 41):

Provisionalmente me arriesgo a distinguir en la América española *cinco zonas principales*: primera, la que comprende a las regiones bilingües del Sur y Sudoeste de los Estados Unidos, México y las Repúblicas de la América Central: segunda, las tres Antillas españolas (Cuba, Puerto Rico y la República dominicana, la antigua parte española de Santo Domingo), la costa y los llanos de Venezuela y probablemente la porción septentrional de Colombia; tercera, la región andina de Venezuela, el interior y la costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el Norte de Chile; cuarta, la mayor parte de Chile; quinta la Argentina, el Uruguay, el Paraguay y tal vez parte del Sudeste de Bolivia. El carácter de cada una de las cinco zonas se debe a la proximidad geográfica de las regiones que las componen, los lazos políticos y culturales que las unieron durante la dominación española y el contacto con una lengua indígena principal (1, náhuatl; 2, lucayo; 3, quechua; 4, araucano; 5, guaraní). El elemento definitivo entre dichas zonas está, sobre todo, en el vocabulario; en el aspecto fonético, ninguna zona me parece completamente uniforme.

Reconhece também a existência de subdivisões, mesmo que as identifique apenas para a primeira zona (HENRÍQUEZ UREÑA, 1921, p. 42): “Dentro de cada zona hay luego subdivisiones. Así, en la primera, la zona mexicana, habría que distinguir, cuando menos, seis regiones [...]. Y todavía es probable que la América Central se subdivida en regiones diversas”. Considera-se relevante que Henríquez Ureña (1921, p. 40-41), por fatores geográficos, sócio históricos e pela necessidade de línguas indígenas de substrato, rejeite o *andalucismo*: “Ante tanta diversidad fracasa una de las generalizaciones más frecuentes: el andalucismo de América; tal andalucismo, donde existe [...], puede estimarse como desarrollo paralelo y no necesariamente como influencia del Sur de España”. O autor frisa que desde o ponto de vista fonético o espanhol de América tem sido estudado de maneira incompleta, que abundam as generalizações, demasiado gerais e inexatas. Em relação aos fenômenos fonéticos, ressalta principalmente a influência da língua indígena de substrato e, secundariamente, em processos sócio históricos e desde uma posição declaradamente *antiandalucista*. Pode-se destacar que para nenhum dos fenômenos analisados coloca as diferenças encontradas dentro das cinco zonas propostas. A pesar do fato de ter deixado claro o caráter provisional e incompleto das zonas dialetais, como também a necessidade de estudos posteriores, sua proposta das zonas dialetais se reflete ainda em trabalhos recentes como, por exemplo, em Moreno Fernández (2000)⁷.

⁷ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38): “Rememorando unas viejas palabras de Henríquez Ureña, provisionalmente podríamos arriesgarnos a distinguir en América varias aéreas generales, que podrían ser representadas por los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes: A.1. un área caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo), A.2. un área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos), A.3 un área andina

Depois de quarenta e três anos da publicação do artigo de Henríquez Ureña, Pedro Rona (1964, p. 63) inicia seu trabalho *El problema de la división del español americano en zonas dialectales* denunciando a ignorância que ainda se tinha do espanhol americano:

Examinando la literatura referente al español americano vemos que son numerosos los autores –en realidad son casi todos– que hablan de la “gran homogeneidad” del castellano hablado en el Nuevo Continente [...] Se trata de uno de los numerosos mitos que circulan en este terreno y que creemos poder atribuir al hecho de que se empezara a hablar y escribir del español americano antes de conocerse el español americano [...] Basta con la comparación de textos americanos procedentes del nivel vulgar y transcritos en notación fonética para percibir las grandes diferencias existentes, no solamente entre casos extremos como Chile y Cuba, sino aun entre zonas relativamente cercanas como Perú y Venezuela.

Para Rona, a suposta homogeneidade do espanhol americano se baseia no fato de ter tomado como base o registro “culto” dos diferentes países hispanofalantes, ignorando todo o leque de registros “vulgares”, pelo que se duvida que falantes dos mencionados registros de diferentes países possam realmente se compreender nos seus relativos dialetos. Daí nasce, para Rona, a necessidade de se questionar novamente o problema da divisão do espanhol americano em zonas dialetais. Rona (1964, p. 64) argumenta que na época em que Henríquez Ureña escreveu seu artigo não se possuía suficiente informação sobre as diferentes variedades do espanhol americano, e que justamente por esse motivo, Henríquez Ureña insistia no caráter provisional e incompleto da classificação da sua proposta, e explica: “[...] como suele ocurrir, esta clasificación ‘provisional’ perduró ya por más de cuarenta años [...], y es repetida, incambiada o con unos pocos cambios, por autores de las más diversas tendencias, escuelas, épocas y nacionalidades”. Rona observa que para Henríquez Ureña a diferenciação do castelhano na América é posterior à colonização e deve-se, principalmente, à influencia da língua indígena de substrato e que tal diferenciação se manifesta, sobre tudo, a nível léxico. Denuncia também o fato de que a divisão de Henríquez Ureña tenha sido pouco criticada e que, a pesar das críticas recebidas, se continue usando em publicações posteriores sem nenhuma mudança, o que poderia ser atribuído ao fato de não ter sido nunca examinada a sua hipótese de maneira total e exaustiva. Neste sentido, Rona (1964, p. 65-66) menciona três interessantes pontos de crítica:

En efecto, son varias las objeciones que pueden hacerse a esta división en zonas. En primer lugar, no son solamente cinco las grandes familias lingüísticas americanas, sino que se han contado hasta ahora más de cien de ellas. Naturalmente, no todas ellas han estado en contacto con el español, y mucho menos aún han ejercido influencia directa y visible [...]. Pero aun así podríamos enumerar unas cuantas que no son menos importantes desde este punto de vista que las cinco (en realidad, seis) mencionadas por Henríquez Ureña [...]

(representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La paz o Lima), A.4. un área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción) y A.5. un área chilena (representada, por ejemplo, por los usos de Santiago)”.

En segundo lugar, la distribución geográfica de las lenguas indígenas no es la que menciona Henríquez Ureña. No sería razonable, por ejemplo, suponer para toda la Argentina, Uruguay y Paraguay una mezcla del español con el guaraní, ya que esta lengua solo actuó en la porción nordoriental de esta zona, mientras que en el resto de ella hubo –y hay todavía– influencia quechua, mapuche, aymara, etc.

Tampoco nos parece aceptable suponer que la diversificación se haya operado en base a la mezcla de lenguas indígenas con un supuesto “español”, ya que no fue un “español” el que llegó al Nuevo Continente, sino un conjunto de hablantes hispánicos que hablaban dialectos hispánicos ya diferenciados de antemano.

De todas as formas, para Rona (1964, p. 66) a objeção de fundo aponta á suposição *apriorística* de Henríquez Ureña da mescla do espanhol com línguas indígenas:

Efectivamente, cuando hablamos de la mezcla del español con lenguas indígenas, superficialmente parece que se trata de un hecho de lenguaje, puesto que sus términos son la lengua española y las lenguas indígenas. Pero si profundizamos un poco en el problema, debemos percibir que lo que es un hecho en esta afirmación, no es de lenguaje, y lo que es lingüístico no es un hecho. En efecto, es un hecho el que haya habido mezcla de poblaciones en *algunas zonas*, pero este hecho es etnológico o sociológico, no lingüístico. Afirmar lo mismo de la mezcla de lenguas ya no es un hecho, sino una mera suposición, que debería ser confirmada mediante la observación directa de la lengua, que es precisamente lo que falta en la clasificación de Henríquez Ureña.

O que deveria ser feito, segundo Rona (1964, p. 65-66) para determinar uma área dialetal é:

[...] observar los hechos del lenguaje, establecer sus diferenciaciones y sus unidades relativamente homogéneas [...] Sólo la explicación a *posteriori* de una distribución dialectal primeramente establecida mediante hechos del lenguaje, puede hacerse usando hechos extralingüísticos como son, por ejemplo, las influencias de poblaciones (no lenguas) indígenas, fronteras políticas, etc.

Propõe, então, um mapa que reúne vários outros elaborados por diferentes autores, principalmente os mapas reunidos por B. E. Vidal de Battini (1954), e reconhece a presença de, pelo menos, quatro zonas dialetais na área que corresponde à quinta zona distinguida por Henríquez Ureña. Utilizando o mesmo procedimento para o resto do continente, Rona (1964, p. 68) encontra que até então são apenas quatro os fenômenos suficientemente conhecidos como para ser considerados: “un fenómeno fonético, el žeísmo; un fenómeno fonológico, el yeísmo; un fenómeno sintáctico, la ocurrencia del voseo; y uno morfológico, las formas verbales que se utilizan con el pronombre vos”. Considera também que tais fenômenos, por serem bem conhecidos, sejam insuficientes para elaborar um mapa definitivo das zonas dialetais do espanhol americano, pelo que esclarece Rona

(1964, p. 69) que seu trabalho limita-se a: “ofrecer un ejemplo de procedimiento”, procedimiento que contrasta (RONA, 1964, p. 70) com o utilizado por Henríquez Ureña: “se trata aquí de cuatro fenómenos sistemáticos, con omisión total de isoglosas léxicas, que son mucho menos sistemáticas dentro del conjunto del lenguaje, y que son, sin embargo, las que toma en cuenta Pedro Henríquez Ureña, aunque de modo vago”. Desta forma, propõe uma classificação tentativa de dezesseis zonas *castelhanas* e outras sete zonas não puramente *castelhanas*, resultando um total de vinte e três zonas dialetais para o espanhol americano.

Nesta linha é que pode ser incluído o trabalho de Fontanella de Weinberg, *El español de América*, de 1992, que além da análise de fatos linguísticos concretos, como queria Rona, apresenta uma nova hipótese sobre a origem do espanhol americano que evidenciará questões sócio históricas que se revelam indispensáveis na hora de falar de zonas linguísticas. Nesse trabalho, resume as três correntes principais que tentaram explicar a origem das variedades do espanhol americano: a primeira, a indigenista⁸, que considerava uma influência das línguas indígenas de substrato, a segunda, a *andalucista*⁹, que supõe que a maior parte dos rasgos do espanhol americano se deva à influência do dialeto andaluz, a terceira, a poligenética¹⁰, que considerava um desenvolvimento paralelo e independente tanto da influência das línguas indígenas e do dialeto andaluz. Podemos ressaltar o fato que mesmo tendo abandonado Henríquez Ureña a hipótese indigenista a favor da poligenética já na década de 1930 ainda atualmente se realizem referências à distinção dialetal das cinco zonas linguísticas baseadas na língua indígena de substrato, sobre tudo, considerando que, como afirma Fontanella de Weinberg (1993, p. 42), quase todas as pesquisas realizadas a partir da década de 1950:

[...] muestran que la comprobada antelación de la mayor parte de los rasgos en Andalucía y su traslación desde los primeros tiempos de la conquista a América, así como el peso demográfico de los colonos de esa procedencia, no dejan ya dudas de que los andaluces constituyeron un fenómeno –y decisivo fenómeno– de varios de los principales rasgos fonológicos que caracterizan a gran parte del español americano.

⁸ Entre os defensores da teoria indigenista Fontanella de Weinberg (1993) inclui como precursor a Rodolfo Lenz (1893), que é o primeiro a propô-la a finais do século XIX, aceiteada em parte por Max L. Wagner (1920) e retomada por Henríquez Ureña (1921) a princípios do século XX, posteriormente desenvolvida por Ángel Rosenblat (1964-1967), discípulo de Henríquez Ureña, e curiosamente ainda proposta a finais da década dos 80 por E. G. Cotton y J. M. Sharp (1988): (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 28): “Un caso que resulta llamativo [...], siguen en términos generales la vieja división dialectal elaborada por Henríquez Ureña, basada en las lenguas de sustrato. Los autores comparan esta clasificación con un mapa, sumamente general y arbitrario, de lenguas indígenas, concluyendo, en una argumentación circular [(COTTON y SHARP, 1988, p. 89)]: ‘Es interesante notar que con pocas excepciones las fronteras de estas zonas amerindias se corresponden con los límites dialectales del español latinoamericano’ [...] E insisten aún más en esta concepción cuando se refieren al léxico del español de América [(COTTON y SHARP, 1988, p. 149)]: ‘El léxico es en muchos aspectos único. La principal razón para esto es la plétora de indigenismos usados a lo largo de América latina’ [...]”.

⁹ Entre os defensores da teoria *andalucista* inclui como precursor a Max L. Wagner (1920-1927), e também a Diego Catalán (1956-1957-1958), Rafael Lapesa (1956-1957-1964) e Menéndez Pidal (1962) nas décadas dos anos 50 e 60.

¹⁰ Entre os defensores inclui como precursores a Henríquez Ureña (1930-1931) e Amado Alonso (1953).

Neste contexto, Fontanella de Weinberg apresenta uma nova hipótese sobre a formação do espanhol americano: a *Koineização* e a estandardização como um *continuum*. Apesar da estandardização ser considerada como um rasgo integrante da *Koineização*, Fontanella de Weinberg a considera de forma especial pela importância que teve na conformação das variedades do espanhol americano. Esclarece também que o termo *Koineização*¹¹ é recente e que o primeiro trabalho que foca a análise teórica deste processo pertence a Siegel (1985), e que a primeira aplicação no espanhol americano é de um trabalho de 1987 sobre a Argentina e é da mesma autora, (FONTANELLA DE WEINBERG, 1987 a).

Para Fontanella de Weinberg a origem das variedades do espanhol americano se explica pelo contato que existiu entre falantes de diferentes dialetos procedentes de diferentes regiões da Península Ibérica como consequência do processo migratório de conquista e colonização, sobre tudo durante o primeiro século, no que conviveram dialetos com diferentes sistemas fonológicos, entre outras diferenças, mas que foi contínuo no decorrer dos séculos pela influência constante de correntes migratórias. Dada a extensão territorial do continente americano, a variável temporal dos diferentes processos migratórios de conquista e colonização e a composição dos grupos migrantes, a *koineização* foi, então, um processo regional e não geral, simultâneo e contínuo de *koineização*-estandardização, o que explica as diferenças existentes entre as variedades americanas. Outro fator importante para Fontanella de Weinberg (1993, p. 45) é o da maior ou menor relação que mantiveram, no tempo, as diferentes regiões americanas com as diferentes regiões ibéricas, especialmente, Andaluzia: “La vinculación con Andalucía, y en particular con Sevilla, reforzó la presencia de rasgos compartidos con el habla andaluza, tal como ocurre especialmente en las regiones que eran receptoras de la flota de Indias”. Fontanella de Weinberg (1993, p. 44) esclarece que o fato de que uma *koiné* seja o resultado do contato dialetal não exclui que na sua constituição predomine uma das variedades em contato e que no caso do espanhol americano foi, sem dúvidas, o dialeto andaluz, com quem compartilha além de léxico traços morfossintáticos como: “la eliminación de la oposición entre vosotros y ustedes en el sistema pronominal”, e especialmente fonológicos como: “la aspiración y pérdida de /s/ final y el debilitamiento de /d/ intervocálica”, além de (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 46): “seseo (la eliminación de los contrastes entre sibilantes dentales y alveolares), *yeísmo* (la eliminación de los contrastes entre las palatales /ɲ/ e /y/) y la neutralización de /l/ y /r/ finales”. E acrescenta que (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 47-48):

En la koinización americana resulta muy fácilmente explicable el triunfo de los rasgos simplificadores del andaluz, si tenemos en cuenta, por una parte, el peso demográfico y social de los hablantes de ese origen y, por otra parte, que en un proceso de koinización, es decir, de conformación de una nueva variedad a partir de las diferentes en contacto, resultaba mucho más factible el avance de procesos simplificadores que lo contrario; es decir, era

¹¹ Lembra também Fontanella de Weinberg (1993) que o termo *koiné* há já uma longa tradição no âmbito linguístico e que entre os linguístas que o aplicaram ao espanhol americano figuram: D. Catalán (1958), G. Guitarte (1959), Boyd-Bowman (1964), M. Sala (1965) e M. Álvarez Nazario (1982).

más fácil para los hablantes que poseían determinadas oposiciones perderlas que para quienes no las tenían adquirirlas [...] A ello debemos agregar que en las regiones en las que la población indígena o africana tenía un volumen significativo, también para ellos, en la alternativa de aprender una variedad con mayor número de oposiciones o una variedad simplificada, les resultaba mucho más sencilla la segunda posibilidad [...] En efecto, tanto el estudio de Olga Cock [(1969)] para Colombia como el de Elena Rojas [(1985)] para Tucumán y el mío sobre la región bonaerense [(1987 b)] muestran que ya la primera generación de criollos poseía un rasgo típico de la koiné como el seseo, cualquiera fuera el dialecto originario de sus padres.

Em relação aos processos de standardização, Fontanella de Weinberg (1993) considera que, como afirmam Garvin e Mathiot (1974), estão diretamente relacionados ao grau de urbanização das comunidades nas quais as diferentes variedades são utilizadas e que ocorreram independentemente em diferentes regiões e em tempos notavelmente diferentes. Assim, coloca México e Paraguai como paradigmas nos extremos de um leque de situações intermédias para as variedades americanas onde México encabeça a lista de rapidez na urbanização e standardização e Paraguai o contrário, pois, além de ter ficado isolada muito cedo pela coroa espanhola nestes processos, foi e é um país bilíngüe, o que provocou uma baixa standardização com uma acumulação de rasgos não padronizados.

Alinhado com o trabalho de Fontanella de Weinberg (1993), encontramos também outros dois interessantes. Um do mesmo ano, de Jens Lüdtke (1992), sobre a expansão a Canárias e Caribe, e outro mais recente, de Donald Tuten (2003) sobre a *koinização* no espanhol medieval. Consideramos necessário destacar que, já no seu trabalho de 1992, Fontanella de Weinberg supõe um processo similar para o dialeto andaluz na Península Ibérica¹².

Dos trabalhos de Siegel (1985), Fontanella de Weinberg (1993), Jens Lüdtke (1992) e Donald Tuten (2003), se desprende que o processo de *koinização-estandardização-rekoinização* como um *continuum* seria a norma e não a exceção, não apenas para o dialeto andaluz mas também para todos e cada um dos dialetos da Península Ibérica, Canárias, América ou onde for que uma língua entrar em contato com outras variedades ou outras línguas, e que para o caso das variedades do espanhol americano não se deteve na primeira fase de standardização, mas que continuou cada vez que um novo grupo migrante entrou em contato com a referida variedade, seja da Península Ibérica ou de qualquer outra parte, e da mesma forma poderíamos afirmar também que continua hoje em dia.

Em relação á classificação das variedades do espanhol americano, as objeções que Fontanella de Weinberg (1993) faz sobre o trabalho de Henríquez

¹² (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 46): “Es necesario tener en cuenta también que en la Península Ibérica el andaluz era el dialecto más simplificador, como consecuencia de un conjunto de cambios que eclosionaron en los siglos XV y XVI. Esta característica coincide con el hecho de que Andalucía es precisamente la región más tardíamente reconquistada y, por tanto, la que acaba de vivir, o aún más, está viviendo, un proceso de contacto dialectal entre las distintas variedades regionales aportadas por los reconquistadores, a la vez que de contacto lingüístico con el árabe, por lo que es posible que ya hubiera sufrido un proceso de koinización. En este caso, luego de haber sido el resultado de una koinización en el territorio peninsular, habría participado de un segundo proceso de koinización en territorio americano, por lo que estaríamos frente a un reciclamiento del proceso”.

Ureña (1921) não diferem das que fizera Rona (1964). Fontanella de Weinberg (1993, p. 124) refere também outras críticas como a de: “Augusto Marleret [(1937)], Tomás Navarro Tomás y Charles E. Kany [(1945)], que fueron ampliadas luego con criterios modernos por José Pedro Rona [(1964)] y Juan M. Lope Blanch”. Sobre o artigo de Rona (1964), Fontanella de Weinberg (1993, p. 125) faz a seguinte crítica:

Consideramos que, si bien resulta muy acertado y totalmente compartible la intención de basarse en datos estrictamente lingüísticos para realizar una clasificación dialectal, ni los rasgos en que se basó Rona ni los criterios con que realizó su clasificación fueron adecuados.

As tentativas de classificação de Henríquez Ureña (1921) e Rona (1964) não foram as únicas tentativas de classificação, Fontanella de Weinberg (1993) faz referência a outras duas mais recentes: da tentativa de Melvyn Resnick (1975), Fontanella de Weinberg (1993, p. 126) refere:

Un intento más amplio [...], realiza Melvyn C. Resnick, quien toma 8 rasgos, lo que le da 256 posibles dialectos. Los rasgos por él seleccionados son el yeísmo, la aspiración de /-s/, la realización como vibrante o asibilada de /r/, la realización como velar o faríngea de /x/, la velarización de /-n/, la neutralización de /-l/ y /-r/, el ensordecimiento de vocales y la realización oclusiva de sonoras tras consonantes. Este trabajo merece también reparos, ya que, por un lado, la subdivisión a la que se llega por este camino puede lindar en la atomización (con sólo agregar 4 rasgos, tomando 12 en lugar de 8, estaríamos en los 4.096 dialectos) y, por otra parte, se mantiene la misma inseguridad que en el de Rona en cuanto a la extensión real de muchos de los rasgos seleccionados, a la vez que resulta discutible que los fenómenos considerados sean los más relevantes.

E sobre a tentativa de Juan Zamora Munne e Jorge Guitart (1982), Fontanella de Weinberg (1993, p.127) refere:

Una nueva clasificación [...] proponen Juan C. Zamora y Jorge Guitart, quienes toman tres fenómenos como base para la misma: aspiración o pérdida frente a conservación de /-s/, realización velar frente a global de /x/ y presencia o ausencia de voseo. En base a la consideración de estos tres rasgos llegan a una clasificación de 9 zonas dialectales, que presenta la ventaja de una mayor simplicidad y resulta menos artificial que las anteriores, si bien los rasgos que atribuyen a algunas regiones son erróneos, como los que asignan a la región «noroeste de Argentina» (retención de /s/ final y tuteo en variación con voseo) que consideran integrante de la zona dialectal VII, junto con partes de Ecuador, Perú y Bolivia.

A complexa realidade linguística do espanhol americano, que Pedro Henríquez Ureña já em 1932 definia como uma entidade multiforme e variada, não pode ser enquadrada simplesmente em cinco zonas linguísticas como ele propôs. Neste contexto surge o seguinte problema: podemos baseados nos dados atuais

manter a divisão num único bloco da quinta zona linguística definida por Henríquez Ureña? E caso não fosse assim: Seria possível considerar a presença de mais de uma variedade linguística na quinta zona proposta por Henríquez Ureña justificando uma nova classificação para esta zona? A hipótese da pesquisa é que não pode se considerar a quinta zona definida por Henríquez Ureña (Argentina, Uruguai e Paraguai) como uma macro zona linguística homogênea já que os dados demonstram que os três países passaram por processos sócio históricos diferentes, o que provocaria características linguísticas diferentes e, por isso, deveriam estar separados em pelo menos duas zonas linguísticas diferentes. Disso, concluímos que apenas através de um avanço significativo nos estudos regionais se poderão estabelecer os limites das diferentes zonas dialetais que vão nos permitir formular uma classificação das variedades do espanhol americano, que apesar de nunca ser definitiva se aceitamos como válido e contínuo o processo de *koineização-estandardização-rekoineização*, pelo menos refletirá efetivamente os fenômenos linguísticos que se manifestem em cada uma delas em um determinado período. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar criticamente a origem e a delimitação dialetal do espanhol presente na quinta zona proposta por Henríquez Ureña (Argentina, Uruguai e Paraguai). E os objetivos específicos são: revisar a bibliografia sobre a história e a variação do espanhol americano em geral e da quinta zona em particular; analisar os critérios de divisão dialetal adotados e observar por que motivo se definiu a quinta zona como um bloco único; procurar evidências linguísticas e sócio históricas que sustentem, ou não, a divisão proposta e, no caso de que fosse necessário, propor uma divisão alternativa. Seguindo a linha de Lope Blanch (2001, p. 1) em relação ao *Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Hispanoamérica*:

El Proyecto mencionado nació en mí con el propósito de que pudiéramos llegar a determinar cuáles son los hechos lingüísticos propios de cada norma geográfica —de cada dialecto culto hispánico— que las caracterizan y, a la par, diferencian a unas de las otras. Esto es: me parecía necesario llegar a saber qué nos separa y qué nos une, desde el punto de vista lingüístico, a los países hispanohablantes.

E tendo em conta o que diz Irala (2004, p. 108):

[...] ignorar as diferenças existentes entre as variedades — e em especial à variedade rio-platense, no caso específico — não contribui, como pensam alguns, para a unidade linguística da língua, pois as diferenças dialetais não desaparecerão, mas a omissão por parte do professor quanto a existência das variantes poderá contribuir para que o ambiente de aprendizagem da língua estrangeira na escola regular de ensino aconteça, cada vez mais, de forma descontextualizada e de pouca utilidade prática para o estudante que deseja efetivar sua comunicação na língua estrangeira em questão, principalmente numa região de proximidade com a fronteira.

Consideramos necessário o estudo das variedades dialetais do espanhol americano a fim de determinar as características linguísticas próprias que as definem, já que

nesta diferença é onde se encontra a riqueza linguística e cultural de cada uma destas comunidades.

Com esta pesquisa espera-se, principalmente, contribuir desde o ponto de vista teórico com o campo de pesquisa da Linguística Histórica, especificamente na área de espanhol, e secundariamente trazer argumentos para uma discussão que priorize um modelo de formação adequado à integração regional no contexto de América Latina, já que o estudo, delimitação e categorização das diferentes variedades do espanhol americano (no caso específico desta pesquisa Argentina, Uruguai e Paraguai) contribuirão com o desenvolvimento da área de pesquisa teórica e do ensino de espanhol no Brasil. A fim, a metodologia adotada será a de uma pesquisa bibliográfica exploratório-descritiva, realizada com base no material elaborado por outros autores, constituído principalmente por ensaios e artigos científicos. Onde os principais tópicos que serão abordados dentro desta pesquisa serão: as diferentes hipóteses sobre a origem e evolução do espanhol americano; as diferentes classificações das variedades do espanhol americano; os dados que se utilizaram como argumento para defender as diferentes classificações e as variedades presentes na quinta zona definida por Henríquez Ureña (Argentina, Uruguai y Paraguai).

Em primeiro lugar, será realizado um levantamento bibliográfico sobre a base destes tópicos. Em segundo lugar, será apresentado um plano de trabalho que inclui leitura, classificação e fichamento do material selecionado. Em terceiro lugar, serão analisados os dados obtidos para corroborar ou rejeitar a homogeneidade do espanhol da quinta zona definida por Henríquez Ureña (Argentina, Uruguai y Paraguai). Em quarto lugar, sempre que os dados o justifiquem, proporemos uma nova classificação para a quinta zona. Finalmente, será realizada a redação da dissertação do *mestrado*, em que se comunicarão os resultados obtidos durante a pesquisa.

Referencias

ALONSO, A. *Estudios Lingüísticos. Temas Hispanoamericanos*. Madrid: [s.n.] 1953. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

ALVAREZ NAZARRO, M. *Orígenes y desarrollo del español en Puerto Rico (siglos XVI y XVII)*. Río Piedras: [s.n.], 1982. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

BOYD-BOWMAN, P. *Índice geobiográfico de cuarenta mil pobladores españoles de América, I, 1493-1519*. Bogotá: [s.n.], 1954. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

COCK, O. *El seseo en el Nuevo Reino de Granada (1550-1650)*. Bogotá: [s.n.], 1969. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

COTTON, E. G.; SHARP, J. M. *Spanish in the Americas*. Washington D. C.: [s.n.], 1998. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

CATALAN, D. El çeçeo-zezeo al comenzar la expansión atlántica de Sevilla. *Boletín de Filología*, n. 6, 1956-1957p., 306-334. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. Génesis del español atlántico. Ondas varias a través del océano. *Revista de Historia Canaria*, n. 24, 1958, p. 1-10. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GARVIN, P.; MATHIOT, M. La urbanización del idioma guaraní. Problemas de lengua y cultura. In: GARVIN, P.; LASTRA, Y. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, 1974. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GUITARTE, G. Cuervo, Henríquez Ureña y la polémica del andalucismo en América. *BICC*, n. 14, 1959, p. 20-81. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préserviço. *Linguagem & ensino*, v. 7, n. 2. Pelotas: Educat, 2004, p. 99-120.

KANY, E. C. *American-Spanish Syntax*. Chicago: [s.n.], 1945, p. 8-9. Apud

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. Hacia una periodización en la evolución del español bonaerense. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ALFAL, 8. Tucumán, *Anais...* Tucumán: [s.n.], 1987a. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: [s.n.], 1987b. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

HENRIQUEZ UREÑA, P. Observaciones sobre el español de América. 1921. In: MORENO FERNANDEZ, F. (Ed.). *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1993, p. 39-62.

_____. Observaciones sobre el español de América II. *Revista de Filología Española*, n. 17, 1930, p. 227-284. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. Observaciones sobre el español de América III. *Revista de Filología Española*, n. 18, 1931, p. 120-148. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

LAPESA, R. Sobre el ceceo y el seseo en Hispanoamérica. *RI*, n. 21, 1956, p. 406-416. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. Sobre el ceceo y el seseo andaluces. *Miscelánea Homenaje a André Martinet*, n. 1, 1957, p. 99-165. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. El andaluz y el español de América. *PFLE*, n. 2, 1964, p. 173-182. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. *Historia de la lengua española*. Madrid: [s.n.], 1980, p. 577. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1993). *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre.

LENZ, R. Beiträge zur Kenntnis des Amerikanospanischen. *ZRPh*, n. 17, 1893. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

LOPE BLANCH, J. M. *La norma lingüística hispánica*. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Valladolid, 2001, *Anais...* Valladolid: Instituto Cervantes-RAE, 2.

LÜDTKE, J. Diferenciación y nivelación del español en la expansión a Canarias y al Caribe en el período de orígenes. In: SIMPOSIO DEL INSTITUTO IBERO-AMERICANO DE BERLÍN, 23 y 24 de abril, 1992, Berlín: *Anais...* Madrid: Iberoamericana, 1994, p. 39-56.

MALARET, A. Geografía Lingüística. *BAAL*, n. 18, 1937, p. 213-225. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

MENENDEZ PIDAL, R. Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América. *Miscelánea Homenaje a André Martinet*, n. 3, 1962, p. 134-135. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

MORENO FERNANDEZ, F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, 2000.

RESNICK, C. M. *Phonological variants and dialect identification in Latin American Spanish*. La Haya: [s.n.], 1975. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

ROJAS, E. *Evolución histórica del español en Tucumán entre los siglos XVI y XIX*. Tucumán: [s.n.], 1985. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

RONA, P. J. El problema de la división del español americano en zonas dialectales, 1964. In: MORENO FERNANDEZ, F. (Ed.). *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993, p. 63-75.

ROSENBLAT, A. La hispanización de América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492. *PFLE*, n. 1, 1964. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. Contactos intralingüísticos en el mundo hispánico: el español y las lenguas indígenas de América. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE HISPANISTAS, 2, Nimega: *Anais...* [s.n.], 1967. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

SALA, M. La organización de una norma española en el judeo-español. *Anuario de Letras*, n. 5, 1965, p. 176-177. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

SIEGEL, J. Koines and koineization. *Language in Society*, n. 14, 1985, p. 357-378. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

TUTEN, D. N. *Koineization in Medieval Spanish*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

VIDAL DE BATTINI, B. E. *El español de la Argentina*. Buenos Aires: [s.n.], 1964. Apud RONA, P. J. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. 1964. In: MORENO FERNANDEZ, F. (Ed.). *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993, p. 63-75.

WAGNER, M. L. Amerikanospanisch und Vulgärlatein. *ZRPh*, n. 40, 1920. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

_____. El supuesto andalucismo de América y la teoría climatológica. *RFE*, n. 14, 1927. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

ZAMORA MUNNE, J. C.; GUITART, J. M. *Dialectología Hispanoamericana*. Salamanca: [s.n.], 1982. Apud FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO
Estudos tradutórios

DE “TOCAIA GRANDE” A “SHOWDOWN”: UM ESTUDO DOS TERMOS GASTRONÔMICOS TRADUZIDOS

Renato Gonçalves Peruzzo¹³

Resumo: O presente estudo é uma análise das traduções de termos da gastronomia baiana na obra “Tocaia Grande”, de Jorge Amado (1998), analisando como os métodos de tradução aplicados à obra interferem na perda ou na promoção semântica e cultural dos termos em estudo para sua versão em inglês “Showdown” (1988). Após a seleção dos termos, é feita uma classificação das modalidades de tradução aplicadas em cada ocorrência das expressões selecionadas. Assim, é possível determinar quais modalidades tradutórias predominaram na tradução da obra. Esta abordagem de pesquisa aplicada no estudo permite a quantificação, classificação e produção de gráficos e tabelas para visualização dos resultados alcançados. Esta pesquisa está fundamentada nas teorias propagadas por Campos (1986), que apresenta as modalidades de tradução e dificuldades encontradas pelos tradutores; e Aubert (1995; 1998), que faz uma releitura das modalidades tradutórias classificando-as. Através da análise dos dados coletados à luz da fundamentação teórica, torna-se perceptível que o papel do tradutor, em decidir como traduzir para língua-meta, é de extrema importância, pois pode até mesmo comprometer a visão do leitor americano acerca da cultura traduzida da língua-fonte. Esta pesquisa está sendo desenvolvida através do Projeto de Iniciação Científica da UESC, financiado pelo CNPq.

Palavras-chaves: Tradução cultural. Léxico gastronômico. Jorge Amado. Tocaia Grande. *Showdown*.

O presente estudo é parte do projeto intitulado “Aspectos da gastronomia traduzidos da língua portuguesa para a língua inglesa na obra *Tocaia Grande* de Jorge Amado”, que foi desenvolvido durante a Iniciação Científica da UESC e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Este artigo é o resultado de uma análise contrastiva entre as traduções de termos da gastronomia baiana na obra *Tocaia Grande*, de Jorge Amado, investigando se os métodos de tradução aplicados a esses termos gastronômicos promovem perdas culturais.

Uma pesquisa por artigos em revistas na área de tradução buscando estudos contrastivos em tradução cultural mostrou que estudos dessa linha já foram

¹³ Estudante do VI semestre de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA. Pesquisador bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

feitos, inclusive em obras de Jorge Amado, mas a obra *Tocaia Grande* ainda não foi pesquisada, assim, justifica-se a escolha dessa obra.

Faz-se necessário citar aqui o artigo de Validório e Cardoso (2005), que apresenta resultados da análise das obras traduzidas, *O Sumiço de Santa e Mar Morto*, por Gregory Rabassa, mesmo tradutor de *Tocaia Grande*.

Dessa maneira, o presente artigo pretende comprovar se a utilização de determinadas modalidades de tradução promoveram perdas culturais nos termos que serão estudados. Assim sendo, resultará em um aprofundamento nas questões práticas da tradução literária.

Um aprofundamento na pesquisa

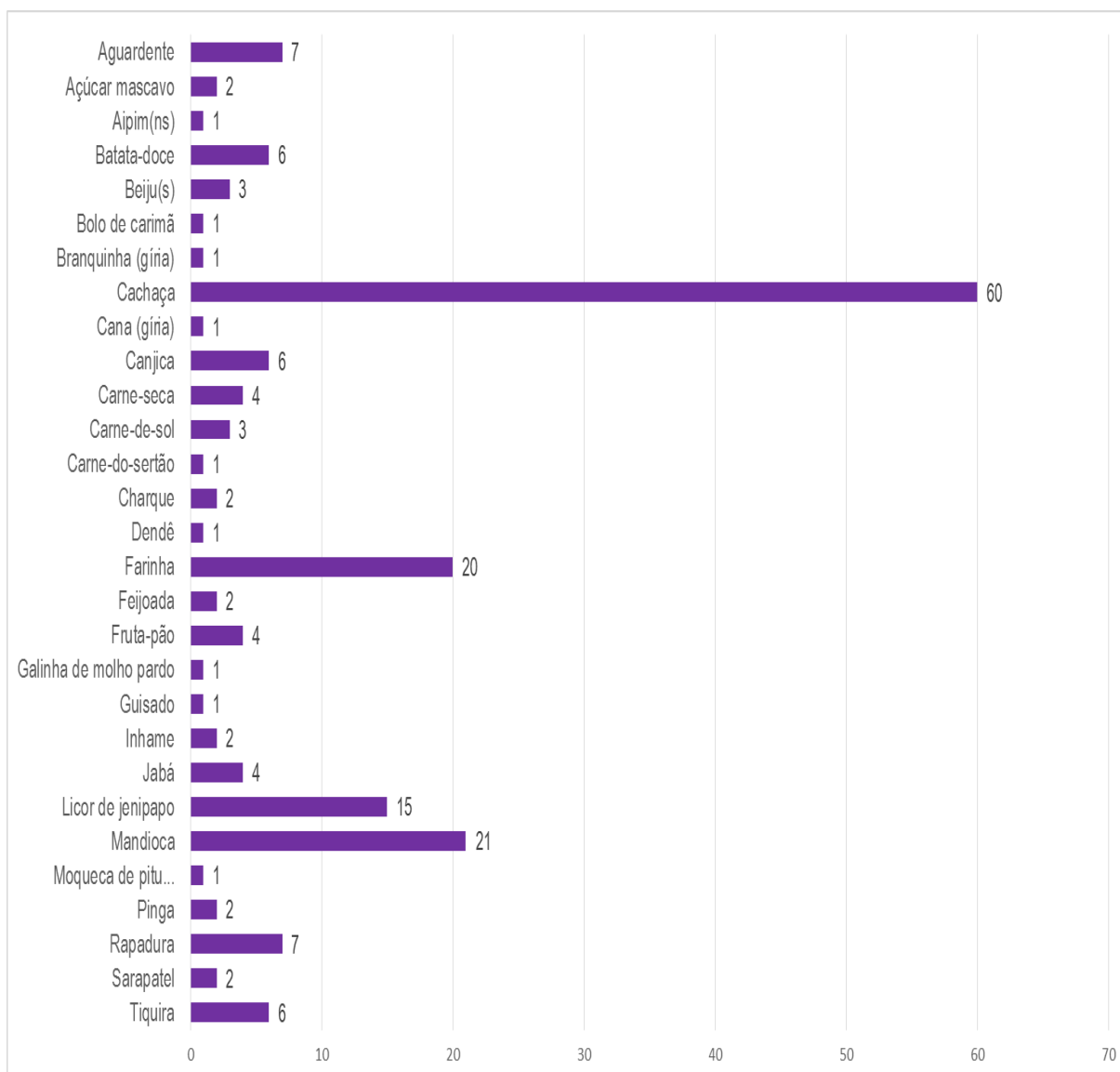
Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, foi iniciada com a leitura do livro *Tocaia Grande*, de Jorge Amado. Concomitante à leitura, ocorreu a seleção dos termos gastronômicos baianos presentes na obra, para contraste quali e quantitativo com os termos traduzidos na versão em inglês do livro.

Após a seleção dos termos, foi feita uma análise das modalidades de tradução aplicadas em cada ocorrência de cada expressão selecionada, a fim de determinar e quantificar os dados, permitindo então sua análise através de tabelas e gráficos.

Em seguida, com a análise dos dados em consonância à fundamentação teórica, é possível comprovar que determinadas escolhas de modalidades de tradução podem não transferir o conteúdo semântico baiano presente nas expressões gastronômicas em estudo.

O gráfico abaixo apresenta os resultados da pesquisa na obra *Tocaia Grande*, apresentando as ocorrências em Língua Portuguesa dos termos em estudo.

Gráfico 1 – Quantidade de ocorrências de cada termo em estudo na obra *Tocaia Grande*

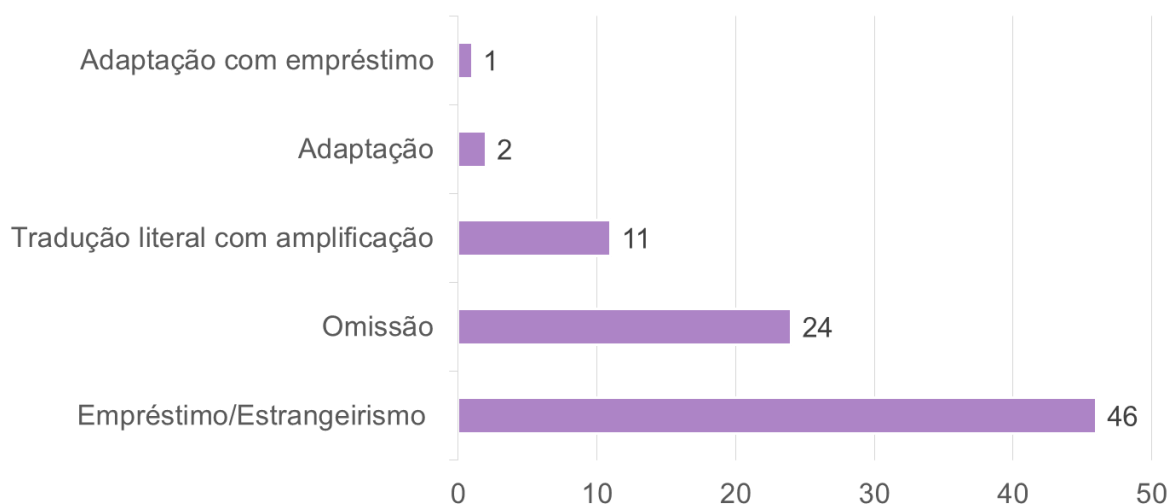


De acordo com o gráfico 1, acima, a palavra com mais ocorrências na obra em português foi o termo *cachaça*, que segundo Castilho (2014), é uma palavra de influências africanas, de origem banto. Significando, segundo o autor, no quadro 6.3, uma “aguardente que se obtém mediante a fermentação e a destilação do caldo de cana; qualquer bebida alcoólica” (CASTILHO, 2014, p. 181).

A seguir, nesse estudo, será apresentada a análise dos dados sobre o termo *cachaça* e os outros termos usados para defini-la, no caso, suas gírias.

Em toda a obra, é perceptível que a palavra *cachaça* é a que mais ocorre dentro do recorte feito por esse trabalho. Ela aparece 84 vezes e foi traduzida por cinco processos tradutórios diferentes, vistos a seguir:

Gráfico 2 – Modalidades tradutórias para o termo *cachaça*



Conforme apresentado no gráfico acima, o método de empréstimo ou estrangeirismo foi o mais aplicado para o termo *cachaça* (46 vezes). Campos (1986) define que o empréstimo é o uso da palavra da língua de origem, no caso, o Português, na obra em língua-meta, o Inglês. Aubert (1998) acrescenta que o empréstimo nem sempre é marcado por sinalizadores textuais, mas no caso de *Showdown*, o tradutor Gregory Rabassa opta por grifá-los em itálico. Campos ainda diferencia o estrangeirismo do empréstimo indicando que o primeiro é o uso da palavra, mas sem a naturalização na língua-meta.

O procedimento técnico de omissão foi o segundo mais aplicado para o termo *cachaça*, ocorrendo 24 vezes. *Caneliquor* foi a construção nominal utilizada onze vezes em processo de tradução literal com amplificação. A tradução literal é entendida como o uso do termo semanticamente equivalente da língua-meta; já a amplificação é explicada por Campos (1986) como a tradução tendo mais termos do que o original.

As três últimas traduções do termo *cachaça* ocorreram de modos diferentes: *liquor* e *drinking*, duas adaptações, e a adaptação com empréstimo *cachaça liquor*. A adaptação é definida por Campos como uma espécie de “tradução livre”, mais aberta e assim, um limite extremo da tradução.

Em seguida, as variações do termo *cachaça*, ou seja, suas gírias, aparecem de diferentes formas. Uma delas é *branquinha*, que foi traduzida na única vez que aparece na obra original como *liquor*, uma adaptação. A palavra *pinga* passou por adaptação nas duas vezes em que foi traduzida, ficando uma vez como *drink* e outra como *liquor*.

O termo *cana* foi utilizada por Jorge Amado em sua obra como uma gíria para *cachaça*: “recusou nova dose de cana” (AMADO, 1998, p. 147). Sendo assim, o tradutor optou por traduzi-la como *cachaça*: “turned down another shot of *cachaça*” (AMADO, 1988, p. 134), uma adaptação com empréstimo.

A gíria *aguardente* aparece nove vezes na obra *Tocaia Grande*, entretanto duas vezes é omitida e nas outras sete vezes é traduzida de diferentes maneiras para a língua-meta, conforme exposto na tabela abaixo.

Tabela 1 – Comparativo entre as versões original em Português e traduções em Inglês do termo *aguardente*

PORTUGUÊS	INGLÊS	MODALIDADE DE TRADUÇÃO
“servia a aguardente de uma garrafa reservada” (AMADO, 1998, p. 96)	“he poured some <i>cachaça</i> from a special bottle” (AMADO, 1988, p. 81)	Empréstimo adaptado
“Tiquira feita pelo negro [...] a aguardente de mandioca tinha reflexos azulados” (AMADO, 1998, p. 106)	“Manioc liquor made by black [...] the liquor had a bluish cast” (AMADO, 1988, p. 92)	Adaptação
“emborcou a sobra de aguardente” (AMADO, 1998, p. 141)	“he gulped down the remains of the <i>cachaça</i> ” (AMADO, 1988, p. 127)	Empréstimo adaptado
“aumentou o consumo de aguardente” (AMADO, 1998, p. 253)	“increased the consumption of liquor” (AMADO, 1988, p. 236)	Adaptação
“em cima o trago de aguardente” (AMADO, 1998, p. 309)	“a shot of brandy” (AMADO, 1988, p. 291)	Adaptação
“com o trago de aguardente” (AMADO, 1998, p. 354)	“warmth of the liquor” (AMADO, 1988, p. 338)	Adaptação
“ingestão de aguardente” (AMADO, 1998, p. 388)	“liquor consumption” (AMADO, 1988, p. 370)	Adaptação

Como apresentado na Tabela 1, a palavra *aguardente* foi traduzida quatro vezes por *liquor* e uma vez por *brandy*, ambas são processos de adaptação; nas outras duas vezes, foi traduzida por empréstimo adaptado, passando ao inglês como *cachaça*.

Tiquira, uma bebida produzida a partir da mandioca, foi traduzida todas as vezes que ocorre na obra original: quatro vezes pela adaptação com explicitação *maniocliquor* (licor de mandioca) e duas vezes adaptada de formas distintas – *drink* e *maniocstuff*. A explicitação é, segundo Campos (1986) e Aubert (1998), um processo de tradução em que o tradutor insere informações adicionais ao texto traduzido a fim de explicitar o sentido do termo original.

A bebida *licor de jenipapo* foi traduzida 15 vezes através de traduções literais: 12 vezes traduzida como *genipapliquor*, 2 vezes apenas como *genipap*, e uma vez por *liquor*.

Outros termos observados foram as expressões utilizadas para designar as carnes de Tocaia Grande, que foram diferenciadas por Jorge Amado com diversos vocábulos, a saber: carne-seca, carne-de-sol, carne-do-sertão, charque e jabá. O termo *carne-seca* ocorre dez vezes na obra em língua portuguesa, mas só foi traduzida para a língua inglesa em quatro das vezes, através de explicitação, para *driedmeat*.

A palavra composta *carne-de-sol* foi omitida duas vezes e traduzida três vezes, através de adaptação com explicitação, porém, de duas formas diferentes: *sun-driedmeat* (duas vezes) e *sunmeat* (uma vez). A construção *carne-do-sertão* ocorre uma vez na obra e foi traduzida para *driedmeat* através do hibridismo tradutório adaptação com explicitação.

Sobre os hibridismos tradutórios, Aubert (1998) frisa que existem casos em que ocorre o uso de mais de uma modalidade tradutória e que esses hibridismos são fontes ricas para discussão na área de tradução, pois provam a dificuldade da tradução cultural, mas não a sua impossibilidade.

Com o termo *charque* ocorre o hibridismo entre adaptação e amplificação, resultando em *jerkedbeef*, traduzida assim duas vezes para o livro *Showdown*, no entanto, o termo aparece 4 vezes na obra *Tocaia Grande*. Já o termo *jabá* foi utilizada 9 vezes em língua portuguesa, mas ocorre apenas 4 na obra em língua inglesa, como *driedmeat*, uma adaptação explícita e amplificada.

Muitos outros alimentos são utilizados por Jorge Amado para compor as refeições do povo *tocaiograndense*, que serão analisados a seguir.

As palavras *aipim* ou *aipins* foram usadas 5 vezes na obra de Jorge Amado em português. Porém, foi traduzida apenas uma vez, através da adaptação amplificada *sweet cassavas*.

A palavra *batata-doce* e o seu plural estiveram presentes 6 vezes em toda a obra original, foi omitida 4 vezes na obra inglesa e foi traduzida 2 vezes por processo de decalque para *sweetpotatoes*. O processo tradutório de decalque é explicado por Campos (1968) como a tradução das partes componentes do termo permanecendo a estrutura original.

No caso de *inhame*, foi utilizada 4 vezes na obra *Tocaia Grande*, mas na tradução, Gregory Rabassa optou por traduzi-la 2 vezes, utilizando o equivalente linguístico *yams*. Em suas 4 traduções, a palavra *fruta-pão* foi transferida para o Inglês por decalque como *breadfruit* e ainda foi omitida mais duas vezes da tradução para a língua-meta.

O termo *mandioca* ocorre 21 vezes, delas, 13 vezes foi aplicada a tradução literal *manioc*, 7 vezes omitida e 1 vez aplicada a adaptação *maniocmill*. O produto final da mandioca, a farinha, foi utilizada 20 vezes na obra original e traduzida 9 vezes: 8 delas como *flour*, sua equivalente na língua inglesa e uma vez por tradução literal com explicitação, *maniocflour*.

A construção *açúcar mascavo* acontece 2 vezes na obra em português, tendo sido traduzida nas duas ocasiões de modos diferentes, conforme apresentado na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Comparativo entre as versões original em Português e traduções em Inglês da construção *açúcar mascavo*

PORTUGUÊS	INGLÊS	MODALIDADE DE TRADUÇÃO
“Esparramaram o feijão e o milho, o arroz e a farinha, o açúcar mascavo, rasgaram a punhal a posta de carne-seca.” (AMADO, 1998, p. 144)	“They strewed the beans and the corn about, the rice and the flour, the refined sugar, they took out their knives and hacked at the slab of dried meat.” (AMADO, 1988, p. 130-131)	Adaptação
“produzia açúcar mascavo e refinado” (AMADO, 1998, p. 252)	“he produced brown and refined sugar” (AMADO, 1988, p. 235)	Explicitação

Conforme apresentado na tabela acima, na primeira ocorrência, a construção *açúcar mascavo* foi traduzida por *refined sugar*, um processo de adaptação, que modificou o sentido do texto, pois açúcar refinado (*refined sugar*) é o açúcar convencional que é comercializado. Na segunda ocasião, a construção foi traduzida como *brown sugar*, um processo de explicitação, pois explicava uma característica do açúcar mascavo.

Traduções parecidas com as empregadas no caso anterior foram utilizadas para o termo *rapadura*, que ocorre 12 vezes na obra original de Jorge Amado. Porém, na versão traduzida aparece apenas sete vezes: 4 delas como *rapadura*, processo de empréstimo/estrangeirismo, 2 vezes como *brown sugar* e uma vez como *sugar loaves*, adaptações com explicitação.

O termo *dendê* aparece três vezes na obra, entretanto, só é traduzida uma única vez, quando aparece em “uma palma de coqueiro-de-dendê” (AMADO, 1998, p. 241). A tradução aplicada foi a literal com uso de empréstimo resultando em “a sheaf of dendê palmfronds” (AMADO, 1988, p. 226).

A construção frasal *moqueca de pitu regada a cerveja* aparece uma única vez na obra original em Português: “No bar, bebendo o aperitivo, fazendo hora para o almoço no Tacho de Bibi, no Pontal, moqueca de pitu regada a cerveja” (AMADO, 1998, p. 111). Essa construção frasal foi traduzida para *Showdown*, através de tradução literal com empréstimo e explicitação, resultando em “Sipping his aperitif at the Tacho de Bibi, killing time until lunch, a moqueca of prawns and lots of beer” (AMADO, 1988, p. 97), em que o termo *moqueca* foi diretamente emprestado e *regada a cerveja* foi explicitado através de *lots of beer*.

O tradutor escolheu a palavra *chitterlings* (tripas de porco) para a tradução de *sarapatel*, que ocorreu duas vezes na versão brasileira e foi adaptada com explicitação na versão inglesa. Considera-se nesta pesquisa que a escolha do termo *chitterlings* não tenha sido a mais correta para a tradução do termo *sarapatel* nas frases em que aparece – “classificava o sarapatel” (AMADO, 1998, p. 227) e “o tema

do sarapatel” (AMADO, 1998, p. 230) –, pois o termo escolhido em inglês não é suficiente para descrever o prato gastronômico sarapatel, que não é composto apenas por “tripas de porco”.

Os termos *beijuebeijus* foram traduzidos as três vezes como *tapioca cakes*, processos tradutórios de explicitação e amplificação. A palavra *canjica* foi traduzida as 6 vezes que aparece na versão original, porém, de duas maneiras quase diferentes: cinco vezes como *canjica*, empréstimo ou estrangeirismo, e uma vez como *canjica sweets*, um empréstimo adaptado e amplificado.

As palavras *feijoada* e *guisado* e as construções frasais *bolo de carimã* e *galinha de molho pardo* não foram traduzidas na obra, ocorrendo, respectivamente, duas vezes a primeira e uma vez as demais na obra original do autor baiano, conforme apresentado na Tabela 3, abaixo.

Tabela 3 – Trechos com diversos termos gastronômicos omitidos em *Showdown*

TERMOS	TRECHOS OMITIDOS
Feijoada	“o sublime aroma da feijoada – para ele não havia prato que se pudesse comparar à feijoada” (AMADO, 1998, p. 36).
Guisado	“Um pedaço de abóbora para cozinhar no feijão; chuchu, jilós e maxixes para fazer um guisado” (AMADO, 1998, p. 220).
Bolo de carimã	“havia bolo de carimã” (AMADO, 1998, p. 240).
Galinha de molho pardo	“lambendo os beiços: a galinha de molho pardo” (AMADO, 1998, p.291).

Diversos trechos completos, repletos de tradições gastronômicas baianas, foram omitidos da obra, como o transcrito a seguir:

O próprio coronel Boaventura Andrade, mandachuva daquelas sesmarias, patrão e compadre, provou o sal da mesa de Zilda, repetiu os quitutes e os gabou, lambendo os beiços: a **galinha de molho pardo** [grifos nossos], o **teiú moqueado**, o **peixe feito no dendê**, a **frita de capote**, os doces de banana e de caju, o creme de abacate. (AMADO, 1998, p. 291)

Neste trecho transcrito são perceptíveis as ocorrências grifadas como palavras carregadas por cultura, que, por terem sido omitidas, deixaram de ter o conteúdo semântico-cultural da palavra transferido para a versão em Inglês.

Last words...

Através das leituras feitas até o momento, foi possível constatar que a temática trabalhada é rica e complexa. Desta forma, pensa-se que a tradução literal (palavra-por-palavra) é a ideal, mas quando se lida com tradução, não se está lidando apenas com o léxico, mas toda tradução é um ato de comunicação, um ato de cultura e, por isso, permeada de possibilidades.

A partir disso, a pesquisa concentrou-se na busca por palavras da área gastronômica marcadas por determinantes culturais baianos, em seguida, selecionadas no livro em Português e na sua tradução em Inglês, possibilitando a análise de qual metodologia de tradução foi aplicada e se a carga cultural presente no léxico foi enfim transportada para a língua-meta.

Constatou-se que parte da cultura baiana apresentada na obra em português foi omitida na obra traduzida, mas, entendendo o papel do tradutor, acredita-se que Gregory Rabassa tenha omitido diversos trechos completos, como o citado nessa pesquisa, por questões de dificuldade na tradução cultural dos termos grifados e analisados aqui.

Referências

AMADO, Jorge. *Tocaia Grande: a face obscura*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Showdown*. Traduzido por Gregory Rabassa. United States of America: A Bantam Book, 1988.

AUBERT, Francis Henrik. Desafios da tradução cultural (As Aventuras Tradutórias do Askeladden). *TradTerm*, 2, 1995. p. 31-44.

_____. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *TradTerm*, 5(1), 1998. p. 99-128.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

VALIDÓRIO, Valéria Cristiane; CAMARGO, Diva Cardoso de. Um Estudo da Tradução de Termos Culturalmente Marcados em *O Sumiço da Santa: The War of The Saints e Mar Morto: Sea of Death*, de Jorge Amado, Traduzidas por Gregory Rabassa. *Estudos linguísticos XXXIV*. 2005. p. 1349-1354. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/analise-de-terminos-culturalmente-1737.pdf>> Acesso em: 1 set. 2014./

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Questão de gênero

O CORPO/ FALA SUBALTERNA DO FEMININO NEGRO NA OBRA *NIKETCHE: LOCUS DA DOMINAÇÃO MASCULINA*

Maiane Pires Tigre (UESC)¹⁴

*Mulher é terra, sem semear, sem regar, nada produz.
(Provérbio zambeziano).*

Resumo: A presente comunicação deriva de uma pesquisa bibliográfica às seguintes obras teóricas: *Literatura e Sociedade*, de Antonio Cândido (2006), *O Atlântico Negro*, Paul Gilroy (2001), *Dominação Masculina* de Pierre Bourdieu (2002), *Pode o Subalterno Falar?* de Spivak (2010) e objetiva, a partir da releitura crítica da obra literária, *Nikette: uma história de Poligamia* (2004) de Paulina Chiziane investigar a plasticidade da dominação intergênero e seu processo de violência simbólica e corporal empreendido sobre a mulher negra, através da autoridade e virilidade masculinas, na sociedade moçambicana. Tal empreendimento acaba por revelar a personagem Rami, em transgressão às normas comportamentais esperadas pelo grupo comunitário de origem; levando-a a sair da invisibilidade, ao assumir no interior da obra e fora o direito do lugar de fala, como *sujeito da enunciação*.

Palavras-chave: Subalternidade. Feminino negro. Dominação. Masculina.

1. O ser mulher e as amarras simbólicas

Macho e fêmea, branco e preto, realidades combativas, divididas pelo sexo e cor da pele. Na assimetria dos gêneros, a cosmovisão do negro ou branco desfaz de longe o mito de igualdade entre homens e mulheres, graças à noção de “sociedade organizada de cima para baixo”, seguindo o princípio androcêntrico, teorizado por Virgínia Woolf, em que homens estão por cima e mulheres por baixo, ilustrando a hierarquia social e a anatomia dos sexos.

A presente comunicação *O Corpo / Fala subalterna do feminino negro na obra Nikette: locus da dominação masculina* faz ressoar uma das vozes negras mais importantes da atualidade, Paulinha Chiziane (2004), primeira escritora de prosa moçambicana, autora da obra *Nikette: uma história de Poligamia*. Através desta obra, propõe-se denunciar a presença de uma mulher negra “escrava”, presa às tradições culturais de Moçambique e explorada legitimamente, sob o corolário de um homem-senhor.

¹⁴ Mestranda em Letras: Linguagens e Representações/ Uesc. e-mail: maiane.tigre@hotmail.com

Adiante, analisaremos os recursos adotados pela escrita feminina subalterna e a sua inteira capacidade de representar-se a si mesma, vinculando os episódios da dominação a experiências escriturais do seu eu, corpo e da sua fala. Notadamente, ao se focar o literário como fatura estética, em que o *externo* se tona *interno*, isto é, o *contexto* sócio-econômico-cultural torna-se *texto* (CANDIDO, 2006), o sujeito feminino enunciador, na representação reivindicada pelo subalterno, faz ecoar as assimetrias vividas pela mulher, da sociedade falocêntrica moçambicana relatada.

Entre outros teóricos, utilizaremos Pierre Bourdieu (2002), da obra *A Dominação Masculina*, quando trabalha com as noções de sistema jurídico, social, político organizado, segundo a lógica do macho, expondo o princípio da visão dominante, incorporada ao *habitus* pelas mulheres e convertido em paradigma pelas estruturas sociais, que conferem ao homem o poder para exercer a dominação.

Sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2002, p. 04).

Bourdieu (2002) justifica que o corpo feminino é o *locus* privilegiado da dominação masculina, porque direcionado para o outro, corpo, enquanto bem e posse do masculino, capital simbólico, mercadoria para troca, com o fito de ser utilizado pelo homem, para os mais diversos fins mercantis ou não.

Tudo na gênese do *habitus* feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros. (BOURDIEU, 2002, p.39).

Ser mulher na literatura é ser dada a “frivolidades, superstições”, sublinha Simone de Beauvoir, ser sob o véu do enigma, com impulsos sexuais sublimados, para psicanalistas como Jung e Freud, ser reprodutor, compreendida através da metáfora:

À mulher para que realize sua feminilidade, pede-se que se faça objeto e presa, isto é que renuncie a suas reivindicações de sujeito soberano [...] A ideia de feminilidade impõe-se de fora a toda mulher, precisamente porque se define artificialmente pelos costumes e pelas modas[...] a mulher que não se conforma com isso desvaloriza-se socialmente, porquanto a sociedade integrou os valores sexuais (BEAUVOIR, 2009, p.882).

Ser mulher negra é compartilhar de todos estes epítetos, acrescentando-lhe outros, que possam expor as desigualdades vivenciadas pelo feminino na relação intergêneros, de mesma etnia, fazendo emergir a condição específica da negritude feminina. De modo particular, a perspectiva de gênero, no interior da sociedade moçambicana, expõe o conjunto de assimetrias categóricas na assimilação de papéis desempenhados por homens e mulheres negros.

Paulinha Chiziane (2004), primeira escritora moçambicana consagrada no território africano e no Brasil, discute com maestria a subserviência do feminino em

face da dominação masculina, na obra *Niketche: uma história de poligamia*, fenômeno geograficamente problematizado a partir da capital de Maputo, em Moçambique.

Rami, personagem protagonista e narradora, se expressa com feminilidade austera, não menos romanesca, como sugere o título *Niketche: dança do amor*, engolida por uma trajetória inócua, plena de solidão, na espera do amor, deveras nunca correspondido. Por outro lado, empodera-se, através da voz enunciativa rouca e grave, insurgindo-se, assim, contra sua existência comprimida, fragmentada, espoliada em um reino propício somente aos homens.

Rami não é Rainha, é antes de tudo escrava, como as outras, com contrato de compra e venda, negociada com documento de escravidão, casada “de papel passado”, lobolada, isto é, vendida por um dote concedido à família da noiva por sua perda. Sua narrativa insubmissa dá conta de que compartilha um homem com muitas outras mulheres negras, circunstância que acentua, amiúde, a sua condição de escrava, à luz não apenas da sociedade moçambicana, mas de si mesma.

Rami se encontra, entre aquelas mulheres, que foram “preservadas” por um estatuto mítico, que atribui ao macho dominante a prerrogativa da poligamia; na medida em que esse pode garantir o sustento de várias famílias, cujas mulheres foram loboladas. Tal condição impõe à mulher uma vassalagem, em relação ao homem, ficando incumbida de se dedicar servilmente, cuidando do corpo, alma e mente deste suserano, em um modelo de produção maniqueísta, que fabrica mulheres escravas, cujo destino precípua é ferir-se nos rojões da humilhação, domesticação, poligamia, lançadas no chão, em um festim orgástico.

À mulher negra moçambicana, cabe servir ao homem satisfatoriamente na cama e na cozinha, saciando todos os seus apetites. A sujeição de Rami, relatada no capítulo 15: “Devem servir o vosso marido de joelhos, como a lei manda. Nunca servi-lo na panela, mas sempre em pratos. Ele não pode tocar na loiça nem entrar na cozinha” (CHIZIANE, 2004, p.126), ganha a dimensão do inumano, quando chega ao ponto de oferecer de joelhos ao marido Tony a coxa, o peito e a moela de uma galinha, lhe restando somente os ossos para alimentar-se.

Rami, a esposa de Tony, é o modelo de mulher escrava, de objeto erótico à mãe; de sorte que o estereótipo de mulher trabalhadora e incansável é antiquíssimo, avolumando ainda mais os estigmas da mulher negra em qualquer parte do mundo e não somente no continente africano. Assim, a vida de Rami se entrecruza com a de tantas outras de seu gênero e etnia.

Em *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência* (2001), Paul Gilroy pontua incisivamente sobre a propalada e longínqua liberdade feminina das mulheres negras. Para o pesquisador, a essas foi negada a instrução, sendo-lhes imposta somente a maternidade, ao passo que a erudição seria “domínio exclusivo de urna cidadania masculina esclarecida” (GILROY, 2001, p. 77).

Em outra passagem da obra do mesmo autor, aparece a reflexão sobre a inviolabilidade da raça, que confere ao homem negro o múnus de guardião e representante da nação, traçando um paralelo entre o poder da pátria e o poder do “supremo patriarca”, o cabeça da organização familiar. Ainda, segundo Paul Gilroy, a integridade da raça, diz respeito, antes de tudo, à integridade de seus “chefes

masculinos [no domínio] de [seus] domicílios.” (GILROY, 2001, p. 76). Tais comportamentos do homem negro reduplicam o dualismo hierárquico colonial imposto ao continente africano pelos europeus, ainda que esse se encontre na dimensão de colonizado, em posição de subalternidade em relação ao homem branco.

Esta investigação nos permitirá vislumbrar aspectos relevantes da correlação entre subalternidade e feminino negro, ao trazer a discussão para a dimensão do *socius* empreendedor do simbólico no uso da astúcia em favor do poder e do domínio.

2. A escrita feminina negra de “Chiziane”

Escreve o teu eu. O teu corpo tem de ser ouvido (...).
Escrever. Um ato que não só materializa a relação isenta de
censura da mulher com a sua sexualidade,
consigo mesma (...). Inscreve a respiração da mulher
completa (...).

Hélène Cixous

Chiziane (2004) empresta a voz, a vez e a pena à Rami, personagem negra, que, singrando pela literatura, desnuda as narrativas femininas objetadas em prol do patriarcalismo masculino na sociedade africana. Historicamente, representada na literatura e na vida social por homens negros, a voz subalterna feminina entra em cena e assume o seu lugar de fala. Acerca da abordagem da subalternidade feminina no contexto discursivo, a filósofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak, em *Pode o subalterno falar?* coloca em evidência a dupla subalternidade enfrentada pela mulher negra, ao afirmar:

Se o discurso do subalterno é obliterado, a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero...pois segundo ela: se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 82).

Compreendidas à luz de uma ideologia machista, vistas por um único lado da história, dissecadas em suas partes mais baixas, essas mulheres foram esboçadas sob o olhar do homem negro, em apenas uma faceta da realidade, camuflando a autêntica narrativa de vidas femininas presa às percepções coletivas grupais. Entretanto, triunfantes, as vozes femininas negras de Moçambique, outrora silenciadas e amordaçadas, ressoam libertadas, para falarem e escreverem.

A obra *Niketche: uma história de poligamia* apresenta a perspectiva social do feminino em sua experiência de marginalidade, sem disfarces, sem censuras. A voz feminina entoava o seu cântico plural, sofrível, sua consciência insubordinada à vontade do observador e constrói um eu sem submissões, sem algemas, destituído da voz do outro. A mulher negra é quem agora fala *per se mesma*.

Ganho coragem e tento tocar na ferida. Sinto uma pedra obstruindo os sons da minha garganta[...] Faço um esforço e digo:

__Bem, nós...

Gaguejo. Meu Deus sinto que vou perder a fala[...] Apetece-me um cadeado maconde para trancar a boca por uma temporada. As mulheres macondes preparam a boca para forçar o silêncio[...]Ai mas como me apetece sentir o silêncio da minha fala. Esforço-me sou a primeira esposa, sou a principal, tenho que exercer o meu direito à palavra e dar o exemplo (CHIZIANE, 2004, p 319).

A escrita feminina alude ao conceito de *écriture feminine*, termo nominado pela crítica feminista nos anos 1970, obedecendo a particularidades e marcas autênticas, em oposição ao discurso masculino. A escritura feminina alternativa propõe-se ser a experiência da mulher no mundo e, desta sorte, cunha a tradição literária homológica e patriarcal, em uma escrita -corpo, que “sente e é sentido; um corpo que toca e é tocado; um corpo que vê e é visto: inflexo, “o livro (tal como a frase) tem de ser adaptado ao corpo” (ALBUQUERQUE, 1996, p. 145).

Ao se reler o contexto sócio-econômico-cultural de Moçambique, por intermédio de Chiziane (2004), o perfil da mulher negra local se exterioriza, através da obra literária, entrelaçando vida social e obra de arte, trazendo à tona vislumbres comportamentais de uma mulher cativa, obediente, dócil, socialmente, subjugada, oprimida, sexualmente recalcada, amorosamente negligenciada. Na narrativa em apreço, o ciclo menstrual feminino é visto simbolicamente, como resultado punitivo à insubmissão da mulher ao homem.

[...]É por isso que as mulheres do mundo inteiro, uma vez por mês, apodrecem o corpo em chagas e ficam impuras, choram lágrimas de sangue, castigadas pela insubmissão de Vuyazi (CHIZIANE, 2004 p.157).

Destarte, a obra é capaz de criar um público, modelar comportamentos e influenciar consciências, favorecendo a identificação de um grupo específico, harmonizado as condições de existência dos seus membros evocados no enredo narrativo; sendo a obra ora é o liame entre autor e público, ora o fio condutor, que conecta autor à obra (CÂNDIDO, 2006).

Enfatizando a questão da subalternidade, Spivak, em obra já aqui citada, discute a dificuldade para o agenciamento feminino negro; uma vez que, ao ingressarmos no itinerário do sujeito subalterno, particularmente, explorando a questão da diferença dos sexos, surge uma mulher duplamente obliterada, dentro de uma visão pós-colonial e imperialista. Uma vez desvinculada da dominação colonial, subjaz a dominação masculina (SPIVAK, 2002). Então, Chiziane transgride, por ser mulher, ainda mais sendo negra e escritora! Seu agenciamento escritural faz com que viceje a opção pelo marginal; por isso, desrespeita o bom gosto estético de uma escrita objetiva, extravasando todo o subjetivismo, que transborda em suas veias, na configuração de suas personagens negras, pobres e subalternas.

Mulher e homens estão imbricados na relação de dominação masculina, sob formatos rigidamente ditados pela ordem do macho. E o sujeito masculino emerge amparado na cosmovisão preponderante do *falocentrismo*, gestado, discursivamente, em favor da divisão entre os sexos, “segundo uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina” (BOURDIEU, 2002,

p. 09). A dominação do homem sobre a mulher constitui o alicerce sobre o qual se ergue toda forma de atribuições de papéis em várias sociedades. A mulher deve transitar, no espaço doméstico: quarto, cozinha e estábulo, regida pelo ciclo de sua fertilidade: puberdade, gestação e amamentação, o homem, entretanto, domina o espaço interno: salão, sala e área de lazer e o externo também, do ciclo da agricultura, dos negócios, etc.

O uso da biologia, como justificativa para o domínio de um gênero sobre o outro, é substancial para compreender a diferença social entre os sexos. Os corpos masculinos e femininos desencadeiam formulações sociais a que estão sujeitos, moldados por arquétipos universais, se encontram plenamente definidos por uma rede de determinação, sobretudo sexual, ou de indeterminação subjetivada, constante nas relações de dominação.

A representação do feminino e masculino, à luz da sociologia, comumente se estabelece em uma relação de dominação. Longe de ser simétrica, esta representatividade apresenta, fundamentalmente, a lógica de um macho dominador, em quaisquer que sejam as práticas e situações vividas, exemplificando, o ato da conquista, que atinge o ápice da dominação na experiência do ato sexual, exemplo de “apropriação” do objeto e do exercício da “posse” de um bem. O poder da dominação é o fetiche do homem, o sabor da virilidade, o prazer de propiciar um orgasmo à mulher é prova de que exerce amplo e irrestrito domínio sobre ela. Em outras palavras, nisto reside a justificativa pela qual os anseios femininos e masculinos estão separados por um abismo, em se tratando de sexualidade, as frustrações e amores falidos, surgem como consequências da ausência de correspondência amorosa de que as mulheres sabem falar tão bem.

Se a dominação exterioriza-se no ato sexual, como não se manifestaria nas relações sociais? O resultado desta sentença é igual à relação de dominação! Assentada no princípio basilar da divisão entre o masculino, ativo, forte, viril e o feminino, passivo, frágil, subjetivo, os opostos inserem-se ordem social em um campo de desejo e atração, em uma espécie de *habitus* distinto a que estas categorias de pessoas estão destinadas. E, na arena das relações sociais, existe um princípio ético, que inscreve a identidade masculina e feminina em seus respectivos antagonismos, na postura, na maneira de servir, posicionar-se, o perfilar de um e de outro, o abaixar os olhos, não interromper quando um homem está falando, maneiras “prenhes de uma ética, de uma política e de uma cosmologia” (BOURDIEU, 2002, p. 19).

O corpo na experiência feminina enuncia a possibilidade do corpo-para-o-outro, do fascínio, da sedução, da imagem veiculada como representação subjetiva de que tipo de sensações e reações suscita no outro. Nesse sentido, a mulher torna-se o objeto simbólico, convertendo-se em um ser- percebido, que *existe para ser observada*, em favor do olhar do outro.

À primeira vista, subsiste a ética do dominante em detrimento da ética do dominado. A consciência da mulher subordina-se ao dominante, transformando-se em uma consciência dominada, porque não falar em corpo e fala dominada? Avançando na discussão, a dominação masculina consoma-se nos corpos das mulheres por intermédio da força simbólica e se trata de “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos sem qualquer coação física” (BOURDIEU, 2002, p.25).

Constata-se o mesmo de que fala Bourdieu, na sociedade Cabila, evocada na obra *Niketche: uma história de Poligamia* (2004) de Paulina Chiziane. Aí, o corpo feminino é um objeto que pode ser intercambiado, circulado, avaliado no mundo dos homens tal qual uma moeda de ínfimo valor. Torna-se evidente que, Rami, em maior ou menor grau, ao lado de todas as personagens femininas da narrativa, são o resultado do exercício do poder simbólico incidido sobre o dominado. Vistos meramente objetos mercantis, corpos e falas consentem com o poder hipnótico da dominação, a não ser que decidam romper com a usurpação de seus corpos e falas ameaçando a pretensa virilidade masculina. A grosso modo, percebido como capital social, o corpo da mulher, destituída do poder, supõe um lucro de natureza simbólica.

Michelle Perrot (1991) discute que a ausência de poder levou as mulheres, no seio da dominação, à conquista de poderes e a se assumirem como sujeitos de suas histórias, isto é, da história das mulheres. E é o que ocorre com a personagem Rami, que, ao viver uma história de dominação, burla a dependência simbólica, libertando-se do ideal do dominante. Escrava no corpo, na fala e na escrita, a mulher negra transcende na narrativa de Chiziane (2004) na tríade: autora, esposa e amante negra. Rami dança, como elucida o título da obra, a dança *Niketche*, dança do amor, na redenção do feminino negro. Nas palavras da personagem, neste ato, metamorfoseia-se, em cisne negro, em alusão ao balé *Lago dos cisnes* do russo Tchaikovsky, em que uma princesa é transformada em cisne pela maldição de um malvado feiticeiro:

Danço sobre a vida e a morte. Danço sobre a tristeza e a solidão. Piso para o fundo da terra todos os males que me torturam. A dança liberta a mente das preocupações do momento. A dança é uma prece. Na dança celebro a vida enquanto aguardo a morte. Por que é que não danças? (CHIZIANE, 2004, p.16).

No compasso da dança *Niketche*, Rami alça o voo de cisne negro, rompendo com o direito de posse a que estava submetida, entregando o corpo no auge da dor para outro homem. Grávida do amante, irmão de Tony, Rami emancipa-se das convenções sociais vigentes, quebra paradigmas, envolve-se em conflitos, nega a subserviência do feminino no mundo do trabalho, no sexo, no amor, na relação com o homem. Tais eventos libertam a voz abafada de Rami e deflagram a epifania da personagem mulher negra que auscultando a voz interior do seu eu, opta, depois de mais de toda uma vida de dominação masculina, por salvar a si mesma.

A dominação, a grosso modo, constrói o edifício sobre a estrutura da violência simbólica, uma tipologia assaz abrandada na execução dos meios, em contrapartida “insensível, invisível a suas próprias vítimas” (BOURDIEU, 2002, p.04). É mister compreender a lógica da dominação, obediente a prerrogativas de ordem simbólica, a saber, a cor da pele, categoria arbitrária e naturalmente reconhecida.

Acerca disto, Virgínia Woolf (1977) discorre sobre “o poder hipnótico da dominação”, abordagem etnográfica que explora a sociedade como um habitat político, delimitado privativamente, dadas às características de gênero e a dominação, para ela, exerce um fascínio para os dominantes. Por outro lado, estão envolvidos, em um quê de glamour, sofisticação, misticismo.

Como bem lembra Rami, metaforicamente, Tony é comparado a astro e as mulheres, a vassalãs, a satélites em torno dele. Esta situação replica-se até o momento, em que Rami se cinge de coragem destemida e se insurge contra aquele *habitus* castrador do seu eu feminino. Ao abandonar o marido Tony, a personagem se evade, da aparente invisibilidade, para a agência, ao se metamorfosear no cisne negro.

Considerações Finais

Miticamente marcada como frágil, apolítica, inculta, emotiva, a mulher sofreu e sofre a influência de uma espécie de manto discursivo, cuja gênese é indeterminada, calcado em um mito fundador, que, metaforicamente, delineou o pensamento do que seria o feminino, perpetuado em grande parte pela história.

Defendeu-se aqui que a dominação, de um modo geral, prende-se a convenções estabelecidas e discursivamente amparadas por um *socius*, que trabalha, simbolicamente, por sua manutenção. Instaure-se, neste processo, uma dissimetria fundamental entre o sujeito masculino e o objeto, o feminino, que se mantém, ainda na atualidade, quando circunscreve a mulher negra aos espaços da subalternidade.

Portanto, obra *Niketche: uma história de Poligamia* (2004) de Paulina Chiziane traduz o espectro de existências femininas negras transplantadas para um imaginário social de excessiva dominação. Em uma sociedade, como a moçambicana, Rami desencadeia processos de negação ao que era esperado para a mulher, mero objeto erótico e reprodutora. Tais definições ainda não se encontram totalmente superadas no século XXI!

Fundamentalmente, no que toca à voz do feminino negro, vida e narrativa literária se cruzam. Destoada do conjunto de vozes harmônicas de uma sinfonia, a fala da mulher negra é a voz insurgente, estridente, que grita, desarmoniza e desestabiliza público e leitor, voz conscientizada da inadiável tarefa da assunção do corpo e fala, enquanto agência. A despeito da violência desferida contra a mulher negra, mundo afora, estatísticas dão conta que mulheres negras escritoras já circulam em espaços sociais como escritoras, promotoras, advogadas, intelectuais e porque não donas de casa? Reivindicando cidadania e relações igualitárias de gênero, a mulher negra segue no compasso da Niketche, rumo ao empoderamento e à transformação de sua história!

Referências

ALBUQUERQUE, Virginia Coeli Passos de. *Convite para o chá*. Contexto, Vitória, a. V, n. 4, p. 140-154, 1996.

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

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kruner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CHIZIANE, Paulina. *Niketché: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.

PERROT, Michelle. (Org). *História das mulheres: o século XIX*. Lisboa: Afrontamento, 1991.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart de Almeida et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Estudos literários 1

INTERTEXTUALIDADE EM EÇA DE QUEIRÓS: MÚLTIPLAS TESSITURAS

Juliana Rodrigues Salles (UEFS)

José Maria Eça de Queirós (1845 – 1900) é um dos maiores escritores portugueses. Autor de contos, crônicas e romances de reconhecida importância, como *Os Maias*, *O Primo Basílio*, *O Crime do Padre Amaro*, *A Capital*. É considerado um grande escritor da língua portuguesa, tanto pelo seu estilo, vincado em naturalidades, fortes narrativas, e amplitude de temas que criticam principalmente o clero, a monarquia, a burguesia e suas relações vazias e improdutivas, quanto pela qualidade estética de suas produções. O modo de escrever, com as minúcias descritivas, os diálogos peculiares entre as personagens, a descrição caricata dos tipos sociais, o papel crítico observador do narrador e seus temas multifacetados, são alguns destaques da sua extensa obra. Por conta da sua escrita, que se distancia do romantismo em voga na época para abrir o caminho da difusão de uma realidade nua e crua, o autor foi considerado o precursor do Realismo em Portugal.

Seguindo os passos do pai magistrado, Eça de Queirós formou-se em Direito na Universidade de Coimbra (1866), onde começa a sua vida literária. Nesse período juntou-se a outros intelectuais como Teófilo Braga e Ramalho Ortigão, conhecida como a Geração de 70 do século XIX. Conviveu também com Antero de Quental, e junto com os contemporâneos da Geração de 70, criou-se um ambiente propício a discussões ideológicas, filosóficas, culturais e literárias, unidos no movimento denominado Questão Coimbra. Esse grupo de jovens absorviam de outros países novos pensamentos, idéias revolucionárias que empolgaram e

estimularam todos a tentarem promover um processo de transformação na sociedade onde viviam com o intuito de melhorar, aproximarem-se dos moldes estrangeiros aos quais admiravam.

Já neste período, Eça de Queirós começa a denunciar, em forma de sátira, o mundo em que vive. Em Lisboa exerceu direito e jornalismo. Mais tarde, ingressou na Administração Pública, foi cônsul de Portugal em Havana, Newcastle, Bristol e Paris, onde de fato, seu projeto literário ganha mais força.

O início de sua produção literária deu-se através de folhetins na “Gazeta de Portugal” e reportagens no “Distrito de Évora. Passou períodos com escrita mais voltada para o Romantismo, aos poucos migrando para o Realismo e Naturalismo, sem abrir mão da crítica social e do uso da fina ironia, marcas inegáveis do seu estilo. Suas obras são pautadas em temas diversos, com escrita simbólica e representativa, como afirma Carlos Reis:

A obra de Eça de Queirós, configura, na sua globalidade, um universo de sentidos ao mesmo tempo muito amplo e muito representativo. A amplitude é a que provém da extensa e sistemática atenção que o escritor consagrou à vida pública e ao trânsito de idéias, de temas e de valores que no seu tempo testemunhou: a representatividade dos temas cultivados por Eça decorre de uma concepção de escritor e da escrita literária como entidade e prática diretamente envolvidos numa vida social que, na segunda metade do século XIX, conheceu transformações muito significativas. (1999, p.39)

A inserção de Eça de Queiros em um período histórico de grandes transformações aliado a seus longos períodos de trabalho no exterior, permitiu que ele criasse tipos e ambientes ricos e complexos com grande mistura cultural e ideológica. Ao analisar os valores sociais de sua época e as instituições importantes como a burguesia, o clero e a família, Eça demonstra um profundo pessimismo. Como testemunho do homem dentro da realidade da história e do seu tempo, ele pôde escrever o que naturalmente observava em sua época, mas seus testemunhos são de temas universais como o adultério, o incesto, paixões avassaladoras e hipocrisia. Seu olhar de escritor e sua forma de escrita permite uma leitura em várias perspectivas, já que a ironia, o humor, o trágico e o simbólico estão presentes em diversas produções.

Uma das formas de estudar o cânone literário é perceber que seus temas são atemporais e universais. Eça de Queiroz consegue, com seu emaranhado de personagens diferentes, emblemáticos e igualmente problemáticos, conduzi-los a uma quantidade muito grande de temas a serem explorados. Os escritos de Eça de Queirós são marcados por grande variedade e expressividade lingüística. A força da sua escrita, seu apurado senso crítico e as sutis caricaturais e fortes descrições da sociedade e de seus componentes são outros vieses justificáveis para contínuos estudos de suas obras. Um autor como este, que se ocupa das condições, contradições e dores humanas, naturalmente é fonte inesgotável de conhecimento e consequentemente de pesquisa, estudo e análise. Sobre a importância da sua escrita, Carlos Reis ressalta que:

Essa prosa incomparável não se apresenta apenas nos romances. Ao longo de sua vida literária de cerca de trinta e cinco anos, Eça cultivou também o

conto, a crônica de imprensa, a hagiografia, a biografia, a literatura de viagens, o ensaio crítico, envolveu-se em polêmicas, revelou-se notável epistológrafo, prefaciou obras de outros escritores, produziu importantes textos de reflexão doutrinária, fundou e dirigiu a Revista de Portugal, etc etc. (1999, p. 115)

A amplitude da sua escrita foi se formando através dos vários modelos de narrativa, sempre com amadurecimento gradual pertinente a análise da sociedade em que estava inserido. Sua produção sofreu um longo processo de maturação e mutação, mas sempre apoiadas em leituras anteriores. Para exemplificar os escritos de Eça de Queirós com a ligação com leituras outras pode-se começar com o trecho de um dos seus contos: A Perfeição

Sentado numa rocha, na ilha de Ogígia, com a barba enterrada entre as mãos, de onde desaparecera a aspereza calosa e tisonada das armas e dos remos, Ulisses, o mais subtil dos homens, considerava, numa escura e pesada tristeza, o mar muito azul que, mansa e harmoniosamente, rolava sobre a areia muito branca. Uma túnica bordada de flores escarlates cobria, em pregas moles, o seu corpo poderoso, que engordara. (Eça de Queirós)

O conto A Perfeição do escritor inserido no século XIX, Eça de Queirós, revisita um texto clássico: A Odisséia de Homero, em especial o episódio em que o herói está ansioso para voltar a sua terra natal e reencontrar sua esposa, Penélope. Com forma particular de releitura e reinterpretação de um épico poema da Grécia antiga, o escritor buscou em uma obra milênios distantes do seu tempo inspiração pra construir uma nova escrita.

Esse processo da busca de leituras anteriores para a construção de novas releituras é um dos pilares que constituem a intertextualidade. Resumidamente falando, é uma espécie de presença visível de uma obra em outra. O surgimento do conceito da intertextualidade foi iniciado por conta dos estudos de Julia Kristeva, que renomeou o que Mikhail Bakhtin considerou como dialogismo:

Intertextualidade ou dialogismo é uma referência ou uma incorporação de um elemento discursivo a outro, podendo reconhecê-lo quando um autor constrói a sua obra como referências a textos, imagens ou sons de outras obras e autores e até por si mesmo, como uma forma de reverência, de complemento e de elaboração do nexos e sentido desse texto/imagem (BARROS; FIORIN, 1999).

Um dos objetivos desse texto é exemplificar alguns tipos de inserção ou citação de outras obras na construção da vasta escrita de Eça de Queirós, mostrando que ele foi um escritor que bebeu de diversas fontes literárias e artísticas, da antiguidade e de sua contemporaneidade, desde a Bíblia Sagrada ao romantismo alemão, passando pelo chamado intratexto, ou seja, pelo retorno dos seus próprios textos para incorporar referências em seu elemento discursivo.

A intertextualidade possui desdobramentos, como a citação, a alusão, a paródia, o pastiche e a estilização. Pode ser ajustada não só aos textos, mas também a outros recursos como artes plásticas, TV, publicidade, música ou cinema.

É o diálogo entre duas ou mais vozes. A estilização, por exemplo, é uma espécie de reescrita, uma reprodução de um discurso existente, de uma forma mais estilística, como exemplificada nas conexões entre os trechos da *Odisséia* e o conto *A Perfeição*, enquanto a paródia é uma forma de sátira, crítica ou uma brincadeira que faz um tipo de homenagem ao original.

Eça de Queirós viveu em um período de intensas transformações ideológicas, teve uma formação repleta de mudanças filosóficas, sociais e religiosas, foi contemporâneo dos movimentos socialista, nacionalista, romântico e realista. Inserido em meio a tantas discussões e controvérsias, encontrou um terreno fértil na literatura, na música, nas artes plásticas e no teatro para compor grande parte de sua obra.

Alguns temas clássicos desde a antiguidade como ciúme, amor, adultério e o incesto com vieses trágicos estão presentes nas obras mais conhecidas de Eça de Queirós, e o leitor vai encontrar similitudes e citações de obras como *Édipo Rei*, de Sófocles, *Fausto*, de Goethe, *Romeu e Julieta*, *Otelo* e *Hamlet* de Shakespeare.

A citação é uma das formas de intertexto mais comuns nas obras de Eça de Queirós, uma inserção literal de um elemento (verso, música, títulos de obras ou autores) para confirmar o sentido ou antecipar acontecimentos em suas narrativas.

A começar pelo romance *Os Maias* (1888), que conta a história de uma aristocrática família portuguesa, vítima de uma série de desventuras que culminam no incesto entre irmãos. O primeiro personagem do livro é um casarão de nome Ramalhete. No primeiro capítulo a descrição do ramalhete já remete uma figura mitológica: Venus Citereia, deusa do amor, beleza e sedução, que em sua história possuiu uma relação adúltera com Marte.

...e o Ramalhete possuía apenas, ao fundo de um terraço de tijolo, um pobre quintal inculto, abandonado às ervas bravas, com um cipreste, um cedro e uma cascatazinha seca, um tanque entulhado, e uma estátua de mármore (onde Monsenhor reconheceu logo Venus Citereia). (Vol I. pag 07)

Ainda podemos encontrar citação da Venus em outra obra, *O Primo Basílio*. Refere-se a Leopoldina, uma amiga que encontra nos casos extra conjugais um caminho para escapar de um casamento tedioso. Bem apessoada, usava vestidos muito justos, que modelavam o corpo. ...Dizia-se dela com os olhos em alvo: “é uma estátua, é uma Vênus”(Queirós. p17). Leopoldina, assim como Venus, era a descrição da beleza, manchada com a relação adúltera.

Voltando a *Os Maias*, após as alusões à mitologia grega, o autor insere durante a escrita elementos de tragédias de Shakespeare para incrementar o teor da trama central. O casal Pedro da Maia e Maria Monforte, ele, aristocrata, filho único de um poderoso português, ela, mulher misteriosa, de passado duvidoso para os padrões da época, filha de um traficante de escravos e de personalidade instável foram consumidos por um amor. Uma chama que posteriormente causará a morte de Pedro da Maia. Um amor que Eça de Queirós descreveu dessa forma:

Era um amor à Romeu, vindo de repente em uma troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam uma existência, a assolam como um furacão, arrancando a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os de roldão aos abismos. (vol 1 pag 17).

Ao fazer uma alusão à trágica história dos jovens amantes de Verona, Romeu e Julieta de William Shakespeare, Eça de Queirós revisitou o casal que também era de famílias opostas, que caíram de paixão na primeira troca de olhares, e ironicamente a paixão que terminou em tragédia. Importante ressaltar que tanto em *Os Maias* quando em *Romeu e Julieta*, não há pessoas culpadas pelas tragédias, pois são marcadas por séries de coincidências, além de que a história de Shakespeare não enfoca apenas na história de amor proibida entre os jovens, mas também problemas de estruturas sociais e tensas relações familiares assim como *Os Maias*.

Já os personagens de Carlos Eduardo e Maria Eduarda, sem terem ciência de que são irmãos, cometem incesto. Eça de Queirós novamente evoca o personagem de Shakespeare que sucumbiu à paixão e foi marcado pela morte em sua promissora história de amor:

...e o leito de dossel, alçado sobre um estrado, coberto com uma colcha de cetim amarelo, bordada a flores de ouro, envolto em solenes cortinas também amarelas de velho brocatel enchia a alcova, esplêndido e severo, e como erguido para as voluptuosidades grandiosas de uma paixão trágica do tempo de Lucrecia ou de Romeu... (vol II pag.62).

Além de *Romeu e Julieta*, outra citação Shakespeariana em *Os Maias* está em outra peça trágica: *Hamlet*. Nos encontros entre os dois amantes Carlos e Eduarda, que faziam planos de fugir para a Itália e viverem seu amor longe das interferências externas, Eça de Queiroz mais uma vez faz uma citação de uma história trágica envolvendo traição, incesto e moralidade.

... Deixa a Maria tocar umas notas de Hamlet... Então Eça, cedendo também a todo aquele conchego tépido e amável, enterrou-se no sofá com o charuto, para escutar a canção de Ofélia, de que Maria já murmurava baixo as palavras cismadoras e tristes:

Pâle et blonde,(Pálida e loira,)

Dort sous l'eau profonde..."(dorme sob a água profunda...) (Vol II pag 155).

As outras maneiras de dialogar com mais narrativas, quase sempre para antecipar, dar mais dramaticidade ou ilustrar passagens importantes dos seus textos além das citações literárias, Eça de Queirós recorre a música e a pintura. São elementos dispostos organizadamente, que atestam o conhecimento e intimidade do autor com outras vertentes artísticas.

Em *O Primo Basílio*, romance que conta a história de um adultério entre uma pacata dona de casa e um primo galanteador possui visíveis diálogos com *Madame Bovary*, de Flaubert. As personagens principais Luísa, em *O Primo Basílio* e Emma Bovary, em *Madame Bovary* são donas de casa com vidas bastante ociosas, passam boa parte do seu tempo livre a ler novelas românticas e sonhar com aventuras amorosas:

...Emprestava às mais crescidas algum romance que levava sempre no bolso do avental, e do qual ela própria devorava alguns capítulos nas horas vagas. Era só amores, amantes, damas perseguidas que desmaiavam em pavilhões solitários. (Flaubert p.50)

Foi com duas lágrimas a tremer-lhe nas pálpebras que acabou a página da *Dama das Camélias*. E estendida na Voltaire, com o livro caído no regaço, fazendo recuar a película das unhas, pôs-se a cantar baixinho, com ternura, a ária final da *Traviata*:

Addio, del passato... (Queirós, p.13)

É possível visualizar que os escritos de Eça também fazem intertextos com a música, ao ver, nesta passagem, além da referência literária do romance *A Dama das Camélias*, de Alexandre Dumas Filho, a inclusão na citação da ópera de Verdi *La Traviata*, ópera esta baseada no romance em questão. É comum esses intertextos musicais, tanto instrumentais quanto vocais na obra de Eça, em especial *O Primo Basílio* que, em várias passagens são apresentadas citações de óperas a exemplo do *Barbeiro de Servilha*, *Medéia*, *Romeu e Julieta* e *Fausto*. Todas essas inclusões musicais têm interligação entre as passagens ou personagens da trama.

Não só a música como também as artes plásticas são inseridas de forma proposital a dialogar com os personagens. A casa de Luísa tinha uma decoração sombria e destacava-se duas gravuras: a *Medéia* de Delacroix e a *Mártir*, de Delaroche. Gravuras que remetem à traição, tragédia e morte, que são alguns dos temas retratados no romance.

As protagonistas Luisa e Emma, são casadas por conveniência e não por amor, têm muita vontade de sair da rotina mundana e conhecer outros lugares, principalmente Paris por influência da quantidade de romances “românticos” lidos vorazmente por elas durante todo o tempo ocioso:

(...) Ele, agora, em Paris, muito longe! Como seria aquela Paris? Que nome imenso! Emma sentia prazer em repeti-lo, a meia voz, ecoava-lhe nos ouvidos como o sino da catedral, flamejava-lhe diante dos olhos até mesmo nos rótulos dos potes de cosméticos. FLAUBERT, (p. 75).

"Que vida interessante a do primo Basílio! Pensava. O que ele tinha visto! [...] E ir a Paris! Paris, sobretudo! Mas qual! Nunca viajaria decerto; eram pobres; Jorge era caseiro, tão lisboeta!". QUEIRÓS, (p.68).

O tédio aliado a ociosidade e as personalidades sonhadoras das protagonistas dos dois romances as tornam vítimas fáceis da sedução de homens

experientes. Através da idealização dos romances lidos, o desejo de construir aventuras amorosas e após consumados os adultérios Luísa tem o mesmo fim de Emma ao final do romance. A morte. Tanto Flaubert quanto Eça foram críticos do romantismo e a narrativa realística de Flaubert proporcionou a Eça uma ótima fonte de inspiração.

Para Lopes (1997), há em vários textos queirosianos um diálogo profundo com o romantismo alemão, principalmente em Goethe e sua célebre obra *Fausto*. Um poema trágico que envolve um homem ambicioso e seu pacto com o demônio, denominado Mefistófeles. São encontradas em obras de Eça de Queirós, citações que fazem claras alusões a *Fausto*, parodiando, estilizando ou parafraseando a figura de Mefistófeles. Há na *Relíquia* uma cena em que um personagem sonha com Mefistófeles, a personagem Luísa assiste à opera *Fausto* em um dos acontecimentos cruciais da narrativa – a morte da “vilã” Juliana. Em *Os Maias*, o sarcástico, ateu, demagogo e rebelde João da Ega vai a um baile a fantasia vestido de Mefistófeles e sai do baile humilhado e ridicularizado. No conto *O Senhor Diabo* é relatado o último amor do diabo na Alemanha, um ser relatado ironicamente como um apaixonado e impotente. Em *O Mandarin*, novamente a história de Goethe é rememorada, pois é uma história fantástica que trata de um pacto com o diabo, mas com personagens parodiados da história original.

Através desse apanhado de exemplos demonstrados acima, é visível que a obra de Eça de Queirós é pautada por um repertório de diálogos diversos e plurais, os temas trabalhados por ele são atemporais e universais. Mesmo com fatos e personagens semelhantes, o rico aparato cultural do escritor desenvolvido não só na literatura, mas também no teatro, na música e nas artes plásticas faz com que sua escrita seja fértil e inovadora, como diz Schneider: “Textos primeiros inexitem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apóie sobre o já-escrito.”(1990, p.71)

Os recursos de intertextualidade utilizados por Eça, sejam sobre textos bíblicos como no conto *Adão e Eva no Paraíso*, nos escritos clássicos inseridos no conto *A Perfeição*, ou na intratextualidade nos seus próprios temas e personagens como o incesto em *A Tragédia da Rua das Flores* e *Os Maias*, o adultério presente em *O Primo Basílio* e no conto *O moinho*, Eça de Queirós demonstra versatilidade na inserção de múltiplas tessituras em suas obras, sempre com a destreza e ironia que lhe eram particulares e que, sem dúvida, servem de inspiração para escritores diversos, já que todo texto é considerado um mosaico de citações.

A ficção queirosiana é permeada de variedade de temas e muitas influências românticas, naturalistas e realistas. Com base em que foi explicitado, não se pode caracterizar a obra deste autor em uma ou poucas categorias, mas não se pode negar a presença firme e constante de características de escritas clássicas, da influência de seus contemporâneos e o chamado intratexto. Sua obra recebeu influências tanto quanto influenciou e influencia artistas posteriores a seu tempo.

Referências

150 Anos Com Eça de Queirós. Anais do 3º Encontro Internacional de Queirosianos. USP. São Paulo. 1997

BARTHES, Roland. *A morte do autor* (1968). Texto publicado em: O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Análise estrutural da narrativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *Image, music, text*. New York: Hill & Hang, 1977.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Tradução de Araújo Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

_____. (1857). *Madame Bovary*. Trad. Araújo Nabuco, São Paulo: Martin Claret 2005.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Fausto*. Trad. Jenny Klabin Segall. São Paulo: editora 34, 2004.

LOPES, Óscar. Jesus e o diabo. In: *Anais do III Encontro Internacional de Queirosianos*. São Paulo. Centro de Estudos Portugueses da FFLCH da USP, 1997

PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto: Respiração artificial*. Trad. H. Jahn. Rio de Janeiro: Iluminuras, 1987.

QUEIRÓS, Eça de. *Contos*. Lisboa: Livros do Brasil, [s.d].

_____. *O Primo Basílio*. São Paulo: Ciranda Cultural – 2008

_____. *Os Maias*. Fortaleza: ABC Editora – 2001. Vol 1.

_____. *Os Maias*. Fortaleza: ABC Editora – 2001. Vol 2.

REIS, Carlos. *Estudos Queirosianos – Ensaio sobre Eça de Queirós e sua obra*. Editorial Presença: Lisboa, 1999.

_____. *Introdução a leitura dos Maias*. Ed. Almedina Brasil: São Paulo, 2003.

_____. *O essencial sobre Eça de Queirós*. Ed. Imprensa Nacional: Lisboa, 2000.

SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras*. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Trad. Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SOUZA, Wender Marcell Leite. A literatura como diálogo: um percurso histórico do intertexto. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/110.pdf>

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Estudos literários 2

A PALAVRA COMO BÁLSAMO: A DOENÇA EM MANUEL BANDEIRA E CAIO FERNANDO ABREU

Layz Costa Silva Matos (UEFS)¹⁵

Resumo: O presente artigo visa a análise dos pontos comuns a Manuel Bandeira e Caio Fernando Abreu, dois escritores vítimas do mal da época em que viveram, em Manuel Bandeira, a tuberculose, em Caio Fernando Abreu, a AIDS. A análise dos textos de gêneros diferentes, poesia e crônica, respectivamente, tem em comum a relação de cada autor com a doença, entre descoberta e textos motivados pelos sintomas. A abordagem desse artigo gira em torno da relação entre doença e literatura nos textos de Manuel Bandeira e Caio Fernando Abreu.

Palavras-chave: tuberculose, AIDS, Manuel Bandeira, Caio Fernando Abreu.

Introdução

Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho nasceu em Recife, no dia 19 de abril de 1886. Em 1904 adoeceu dos pulmões e abandonou os estudos. Em junho de 1913 embarcou para a Europa a fim de tratar-se no sanatório de Clavadel onde tornou-se amigo de escritores que estavam na mesma condição, inclusive Charles Picker, húngaro, poeta, que não resistiu à doença. Além de poeta, também era cronista. Em 1968, 13 de outubro, faleceu no Hospital Samaritano, em Botafogo e foi enterrado no mausoléu da Academia Brasileira de Letras, no Cemitério S. João Batista.

Caio Fernando Loureiro de Abreu, jornalista, escritor, autor de dois romances, peças de teatro, muitos contos e crônicas, especialmente no Jornal Estadão, numa sessão intitulada 'Caderno 2', em que publicava crônicas semanalmente com temas variados. Em junho de 1994 Caio voltou da Europa se sentindo doente: febres, dores, suores, perda de peso, manchas na pele. Decidiu fazer o teste: HIV positivo. Caio descobre-se portador do vírus da AIDS e torna-se celebridade por isso,

¹⁵ Layz Costa Silva Matos é aluna do curso de Mestrado em Estudos Literários do Programa de pós graduação em estudos literários da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. Bolsista do programa CAPES. E-mail: layzcosta@hotmail.com

aproveita a exposição para testemunhar sobre a doença. Faleceu em 1996, no dia 25 de fevereiro e foi enterrado no Cemitério São Miguel e Almas.

A breve biografia dos autores tem mais em comum do que o modo como a doença transformou a literatura. Manuel Bandeira, além de poesias, também escreveu crônicas, que é o principal gênero literário que Caio trabalha. O tom confessional presente nas produções está presente em ambos: em Caio, a AIDS e em Bandeira, a tuberculose, mas ambas marcaram épocas e gerações como epidemias. Tanto a AIDS quanto a tuberculose desafiaram a ciência, foram sustentadas por mitos e especulações populares que, mais adiante, foram desconstruídos pelas evidências científicas que mostraram o alvo que deveria ser atacado e como isso deveria ser feito. Hoje, em 2015, a tuberculose e a AIDS ainda vitimam muitas pessoas, há medicamentos novos, as doenças podem ser controladas, é possível viver mais e com menos limitações.

1. Tuberculose: Manuel Bandeira e o mal do século

A tuberculose vitimou grandes nomes da literatura mundial, essa relação foi tão forte que os autores da segunda geração romântica receberam o apelido de 'byronianos', inspiradas no poeta Lord Byron – inglês que influenciou uma geração ultrarromântica. Manuel Bandeira não pertenceu a essa geração, fez parte da geração de 1922, literatura moderna brasileira, mas um tom de melancolia sempre permeia seus poemas reforçados pela sensação de que poderia deixar de existir a qualquer momento por causa da doença que acometeu os seus pulmões.

No seu primeiro livro publicado, 'A cinza das Horas' (1917), está presente a sua primeira alusão a tuberculose em diversos poemas. A tuberculose interrompeu o sonho de Bandeira de ingressar na faculdade de arquitetura e a literatura foi usada como arma para neutralizar e combater os efeitos da doença que o acometeu quando tinha apenas dezoito anos e constituiu-se como um símbolo nos seus textos.

Em 'À Antônio Nobre', soneto publicado em A Cinza das Horas (1917), há referências à doença e a uma possível semelhança com o autor simbolista Antônio Nobre, poeta português que faleceu com apenas 32 anos de idade, vítima da tuberculose, no ano de 1900.

À ANTÔNIO NOBRE

Tu que penaste tanto e em cujo canto
Há a ingenuidade santa do menino;
Que amaste os choupos, o dobrar do sino,
E cujo pranto faz correr o pranto:

Com que magoado olhar, magoado espanto
Revejo em teu destino o meu destino!
Essa dor de tossir bebendo o ar fino,
A esmorecer e desejando tanto...

Mas tu dormiste em paz com as crianças.
Sorriu a Glória às tuas esperanças
E beijou-te na boca...O lindo som!

Quem me dará o beijo que cobiço?
Foste conde aos vinte anos... Eu, nem isso...
Eu, não terei Glória...nem fui bom.

Petrópolis, 3.2.1916

Doença e sentimento de frustração caminham juntos nesse poema, especialmente pela condição de ser vítima da tuberculose e condenado a morte, segundo ele, sem a glória que Antônio Nobre teve e que tanto anseia. Segundo Sontag (2007, p.22), 'uma doença dos pulmões é, metaforicamente, uma doença da alma' e, mais adiante, compara a tuberculose com o câncer,

A semelhança mais impressionante entre os mitos da tuberculose e do câncer é que ambas são, ou eram, entendidas como doenças de paixão. A febre na tuberculose era um sinal de uma chama interior: o tuberculoso é alguém 'consumido' pelo ardor que leva à dissolução do corpo. O emprego de metáforas retiradas da tuberculose para descrever o amor – a imagem do amor 'doente', de uma paixão que 'consume' – precede em muito o movimento romântico. A partir dos românticos, a imagem de inverteu e a tuberculose foi concebida como uma variante da doença do amor. Na sua comovente carta de 1 de novembro de 1820, de Nápoles, Keats, separado para sempre de Fanny Brawne, escreveu: 'Se eu tivesse qualquer chance de recuperação [da tuberculose], essa paixão me mataria.' Como explica um personagem de A Montanha Mágica: 'Os sintomas da doença não passam de uma manifestação dissimulada do poder do amor; e toda doença é apenas amor transformado.' (p.24)

A tuberculose era encarada como sequela da frustração, uma doença das vítimas natas, sensíveis, sem amor suficiente à vida para sobreviver e era provocada pelo sentimento apaixonado. Sontag (2008) ainda enfatiza que,

é razoável supor que essa romantização da tuberculose tenha sido apenas uma transfiguração literária da doença e que, na época em que causou seus maiores estragos, a tuberculose era provavelmente vista como algo repugnante – a exemplo do câncer hoje em dia.

A relação entre doença e literatura não começa com Manuel Bandeira e nem termina com Caio Fernando Abreu, o que é possível observar são os diálogos transformados à medida que o tempo passa, o dilema do homem em seu tempo na relação com uma enfermidade, mas a angústia e a melancolia são atemporais: por mais modernidade que se insira entre o homem e as doenças, a ciência e a subjetividade, há sentimentos que permeiam o desconhecido e, quando esse desconhecimento coloca em risco a perda da vida, a brevidade e a fragilidade, essa imagem aparece na literatura como uma tentativa de dividir, um esboço, dos sentimentos mais profundos. Toda escrita é uma tentativa de transposição sempre válida mas nunca completa – não cabe nas palavras aquilo que vive no âmago e que se apresenta melhor nas entrelinhas das melhores tentativas de escrita.

2. Caio Fernando Abreu: A AIDS confessada

Diferente de Manuel Bandeira, Caio descobre a doença já mais velho, aos 46 anos de idade, em 1994. Na década de 80, muitos artistas queridos foram vitimados

pela doença, ainda desconhecida, com um espaço cheio de fantasias e especulações e pouca comprovação científica. O convívio com a doença de forma indireta, lidando com amigos sofrendo e a perdendo-os e, depois, ver em si mesmo a história se repetir. Callegari (2008, p.164) narra:

Em setembro de 1993, depois de lutar contra a AIDS por meses, morre Vicente Pereira, o melhor amigo de Caio. Ele fica triste, mas sente alívio pelo amigo, agora, possivelmente, em paz. O escritor se lembra de outros que se foram: Orlando, que dividiu apartamento com ele; Galizia; Cazuza. Mas se lembra também de uma frase que Vicente repetia, parafraseando alguma atriz de cinema, que o anima um pouco: “Segura o turbante, meu bem, e sente o ritmo”. Caio segurava o turbante, sentia o ritmo e ia vivendo.

Em janeiro de 1994, Caio pega uma gripe que leva três semanas para ir embora. Depois uma otite crônica, que se recusa a sarar. Ele passa o mês praticamente de cama, doente. Mesmo quando se cura, fica deprimido, sem querer sair de casa. Mas tem que se levantar logo: afinal, daí a pouco é hora de ir para a França, de novo, lançar os livros. Afinal, como escreve Gerd Hilger: “*Não se pode ser infeliz, não se pode morrer em vida, não se pode desistir de amar, de criar. Não se pode: é pecado, é proibido – verboten, não é assim em German? Não é possível adiar a vida.*”

Em 1994, mais precisamente em agosto, Caio publica uma crônica intitulada *Primeira carta para além do muro* (2014, p.124), onde fala sobre um mal que lhe acomete, narra, mas ainda não abertamente sobre a AIDS, uma referência velada. No final da carta, Caio confessa que a única coisa que podia ajudá-lo a viver era a literatura. Duas crônicas foram publicadas em seguida também em tom confessional sobre a doença, falando direta e abertamente sobre a doença e em como o autor encarava, a *Segunda carta para além do muro* (2014, p.127) e a *Última carta para além do muro* (2014, p.130). Enquanto estava hospitalizado elas foram escritas, assim como as crônicas semanais publicadas no *Jornal Estadão* que não pararam de ser escritas e publicadas no período em que o autor esteve hospitalizado.

Na década de 80 a AIDS alterou a comunicação entre a mídia, o público, os artistas e as produções – à medida que grandes nomes da arte partiam, nomes ligados à juventude, no auge da carreira. No Brasil, a morte de Cazuza chocou o país, não só pela maneira como encarou a doença, como pela coragem de se expor para que outros jovens não fossem vítimas, para que essa epidemia não crescesse e o tabu em torno da AIDS fosse quebrado. Os portadores da síndrome eram vistos como pessoas de má conduta, homossexuais, libertinos e amaldiçoados por isso. O sexo entre homossexuais foi alterado, menos contato físico, práticas mais seguras, aumento do uso de preservativos e todo cuidado com as relações enquanto não fossem constatadas as reais formas de contágio e os riscos do vírus HIV.

Sontag (2008, p.97) fala que,

No caso da AIDS, a vergonha está associada à atribuição de culpa, e o escândalo nada tem de obscuro. Poucos exclamam “porque eu?”. Fora da África central e meridional, a maioria das pessoas que sofrem de AIDS sabe (ou pensa que sabe) de que modo contraíram a doença. Não se trata de uma doença misteriosa que escolhe suas vítimas de modo aparentemente aleatório. De fato, contrair a AIDS equivale precisamente a descobrir – ao menos na maioria dos casos até agora – que se faz parte de um determinado “grupo de risco”, uma comunidade de párias. A doença expõe uma identidade, e, no grupo de risco mais atingido nos Estados Unidos num primeiro momento, o dos homossexuais masculinos, chegou a dar origem a

uma comunidade, bem como a uma experiência que isola e expõe os doentes a discriminações e perseguições.

A pesquisa entre as relações distintas das doenças com a literatura, nos casos específicos de Caio Fernando Abreu e Manuel Bandeira, pareciam, até certo ponto, muito específicas: um autor com tuberculose e outro com AIDS. As semelhanças se mostravam na forma como se relacionavam com a doença e os reflexos na literatura, além de ambas doenças serem consideradas as ‘pestes’ de cada época. À medida que a pesquisa se estende, a relação entre as duas doenças se mostra muito forte – controladas, mas não extintas, o encontro dessas duas doenças é desastroso. Dr. Daniel Deheinzeln, médico pneumologista, professor livre-docente pela Faculdade de Medicina da USP, em entrevista a Dráuzio Varella, comenta em um artigo:

Quando o bacilo é inalado, as células do sistema imunológico o englobam com o intuito de destruí-lo, mas não conseguem fazê-lo, porque o bacilo da tuberculose é capaz de sobreviver dentro dos macrófagos, as células de defesa do organismo. Ali fica quiescente, sem manifestar-se, mas se a imunidade da pessoa cair, ele encontrará condições favoráveis para duplicar-se e formar colônias de mais ou menos cem mil elementos, o suficiente para provocar as manifestações clínicas da doença.

A AIDS contribui para isso, porque debilita as defesas e compromete a fagocitose, isto é, o mecanismo de englobar o bacilo. É interessante destacar também que, como não consegue destruir o bacilo de Koch, o organismo tenta isolá-lo. Para tanto, constrói com outras células imunes, os linfócitos, uma camada protetora ao redor daquelas que o englobaram, formando um granuloma. Não o portador do vírus, mas o doente de AIDS, que está imunodeprimido, é incapaz de desenvolver esse granuloma e o bacilo se espalha. Com isso, a doença que estava aparentemente controlada transformou-se numa epidemia que atingiu os países desenvolvidos. O curioso é que a vacinação no Primeiro Mundo não é obrigatória como é no Brasil. Além disso, a falsa idéia de que o problema estava sob controle desestimulou a realização de pesquisas sobre o assunto, porque a tuberculose era considerada uma doença do Terceiro Mundo formado por países que não interessam para quem fabrica remédios. Por isso, as drogas usadas ainda hoje foram desenvolvidas nas décadas de 1940 e 1950. Só nos últimos 20 anos apareceram novos medicamentos e novas abordagens de tratamento para a doença, pois ela virou um problema também para o Primeiro Mundo.

Muitas metáforas foram usadas no processo de construção das doenças a partir de suposições e convenções sociais, muito mais foi afirmado a partir de evidências científicas e desenvolvimento de alternativas eficazes e acessíveis no combate às doenças.

A partir da descoberta da doença, a postura de Caio mudou: descobriu que amava a vida e, mesmo sabendo que a descoberta da cura era pouco provável, ele queria aproveitar da melhor maneira possível, seus dias restantes. Voltou à sua cidade natal, Porto Alegre, escrevia crônicas, mas foi surpreendido por uma ‘mancha’ na ponta do nariz mais conhecida como *Sarcoma de Kaposi*, um tipo de câncer de pele comum em pessoas infectadas com o HIV, uma mancha roxa que aparece quando a doença está num dos estágios mais avançados. Era a doença se manifestando, expondo e transpondo as feridas que eram internas, os sintomas,

aquilo que poderia se controlado e até esquecido, até essa marca aparecer no meio do rosto, na ponta do nariz, uma lembrança insistente do que deveria ser esquecido.

3. Caio Fernando Abreu e Manuel Bandeira: admiração além da dor

Caio é contemporâneo de Drummond, e em uma das suas crônicas publicadas em *Pequenas Epifanias* (2014) intitulada *Carlos chega ao céu* (2014,p.80), ele narra a chegada de Carlos Drummond de Andrade ao céu e a sua relação com outros grandes nomes da literatura que o recebem – Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Manuel Bandeira. Essa crônica foi escrita em 1987, Caio ainda não sabia-se portador do vírus HIV. Na crônica estão presentes grandes nomes da literatura, imortalizados pelas letras e carregando estigmas além da vida, além do humano.

A descrição ficcional das moradas, que são as nuvens, com portas e individuais dialoga com os hábitos humanos dos personagens, como tomar café, whisky e, ao mesmo tempo, ter asas. No início da crônica pode haver um estranhamento do leitor em relação a essa convivência harmônica de hábitos e naturezas avessas, do sobrenatural com hábitos humanos, comuns mas, em determinado ponto, isso pode funcionar como o elemento comum que liga o leitor ao conto, que o familiariza com os autores famosos, que fazem parte da sua vida sem nenhum contato pessoal. Essa atribuição de características humanas, nesse momento, não diminui, mas imortaliza.

Bandeira aparece pela primeira vez na crônica quando Cecília Meireles e Vinícius de Moraes decidem acordá-lo para a chegada de Carlos Drummond de Andrade mas, quando chegam à sua nuvem, ele já está acordado, debruçado na janela, com o nariz vermelho, fungando e tomando um café quente recém preparado por Irene, quando os colegas lhe falam sobre a tão esperada chegada, ele demonstra já saber, não esqueceu. Os três esperam ansiosos pela chegada de Drummond que, quando finalmente reencontra-se com seus amigos, cumprimenta-os e refere-se a Bandeira perguntando acerca da sua tosse: 'curou a tosse, Bandeira?'. A doença era, além de uma enfermidade, uma marca de Bandeira, um estigma, indissociável da sua imagem, da sua poesia, uma marca além da vida.

Pneumotórax, poema de Bandeira que tem como tema central a tuberculose. Nele o autor desmistifica a doença e trata-a como algo terreno, físico, sem nenhum sentimento de comiseração e sem a 'aura' atribuída ao tema, sem sacralização. Vejamos o poema (1993, p.128):

PNEUMOTÓRAX

Febre, hemoptise, dispneia, suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

- Diga trinta e três.
- Trinta e três... trinta e três... trinta e três
- Respire.

.....
- O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito [infiltrado.

- Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
- Não, a única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

Pneumotórax era o nome que recebia um procedimento pouco benéfico mas muito usado até a década de 40 que consistia em provocar o colapso de um pulmão infectado, para deixá-lo descansar e permitir a cicatrização das lesões. Cientificamente, não há comprovação da eficácia desse método, na verdade comprovou-se a ineficácia dele e em 1946 ele foi posto de lado. Assim como Bandeira, Caio também escreveu sobre sua doença em tom confessional. Bandeira com a poesia e Caio com a crônica – vozes diferentes, em tempos diferentes, mas com algo em comum: vítimas de males do seu tempo, contando com o desconhecimento da ciência acerca disso e apenas algumas técnicas e suposições que depois, quando testadas, tiveram sua ineficácia comprovada. Caio escreveu uma crônica muito marcante quando o assunto é AIDS e a sua relação com a doença, em 1994 foi publicada no Jornal Estadão intitulada *Segunda carta para além dos muros* (2014, p.127).

Segunda carta para além dos muros, a segunda crônica em forma de carta aos leitores confessando a questão da AIDS e a sua relação com a doença. A presença de anjos, de esperança, de seres celestiais com riqueza de detalhes e o otimismo são as imagens mais marcantes nessa crônica, assim como o otimismo. É possível perceber nela a desnecessidade amorosa de evidenciar amor e os seres celestiais sendo tratados como pessoas próximas. Outras características marcantes são o cenário de morte, um clima de consciência da gravidade da doença e do destino divide espaço com a paz da presença de anjos, ‘anjos eletrônicos’ também, como o próprio autor define o contato dos amigos por meio de telefonemas, os programas nas rádios e a televisão. Há o tempo inteiro nessa crônica a reflexão e a necessidade de fuga e contato além do muro, mais que as tecnologias, mais que as notícias, é preciso transcender fisicamente, transpassar esses muros. No quarto parágrafo o autor começa a citar diversas personalidades mundiais, de diversas áreas – cinema, música, teatro, fotografia e militantes – que foram vitimados pela AIDS, lembranças associadas a cultura pop e ao movimento gay internacional. Há um encaixe cinematográfico de todos os fatos, há uma trilha sonora sugerida que transporta o leitor para esse ambiente de memórias. Há a consciência da brevidade da vida numa visão abrangente, espiritualizada e, assim como em Bandeira, há a consciência da morte. A crônica se encerra com o autor relatando que, aquilo que ele pensava ser o caminho do inferno, está juncado de anjos, uma clara referência a todos os grandes nomes que passaram pela dor que ele, naquele momento, atravessava e compara a vida com um fio estreito e esticado em que nos equilibramos todos sobre o abismo mas, se cairmos, há uma rede de asas amparando a nossa queda. Apesar da consciência de queda no abismo, há a tranquilidade por saber que uma rede de asas irá amparar a sua queda. Nem tudo está perdido.

Conclusão

Tanto em Caio como em Bandeira, a doença está, inicialmente, ligada ao comportamento dos portadores. Mais tarde, foram ligadas aos reais agentes causadores – o bacilo *Mycobacterium tuberculosis*, no caso da tuberculose e o vírus HIV, no caso da AIDS. Tanto a tuberculose como a AIDS são doenças predominantemente urbanas – a tuberculose, uma doença muito antiga e a AIDS, uma epidemia moderna, compartilham esses pontos comuns.

Em Manuel Bandeira e em Caio Fernando Abreu fala-se da doença abertamente, como ela os atingia e como alterava suas rotinas e, em ambos, esse canal era a literatura. Pouco depois da morte de Caio, popularizou-se o AZT. Já Bandeira viveu muitos anos com a tuberculose na sua forma crônica, com o bloco de fibrose no lugar dos pulmões e morreu vítima de hemorragia digestiva alta quando possuía mais de 80 anos.

O principal ponto de interseção entre Manuel Bandeira e Caio Fernando Abreu é a palavra, a letra, a literatura. Em forma de crônica ou poesia, os dois revelaram suas armas na palavra: o remédio, o espelho, o único espaço de liberdade para se falar sobre um tabu e o mais importante, a vida que cabe nas entrelinhas de cada relato. Através do que se deixou registrado, a doença, a personalidade e a história de casa autor ficou imortalizada e, assim como toda obra literária, pronta para ser lida e investigada por leitores distintos com olhares específicos sobre um mesmo assunto. É impossível falar de Bandeira sem falar da tuberculose e do quanto outros grandes nomes da arte foram vítimas dessas doenças, é impossível conhecer as crônicas de Caio e não se interessar pela sua relação com a doença e com grandes nomes da arte que perdeu, como Cazusa.

A palavra é atemporal, o registro imortaliza a dor, a poesia é um bálsamo sobre as feridas. A literatura salvou Manuel Bandeira e Caio Fernando Abreu da pior morte – o esquecimento, a morte da arte.

Referências

ABREU, Caio Fernando. Pequenas Epifanias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

ALMEIDA, Maria Cecília Pimentel de Castro Pinto. Manuel Bandeira entre o sagrado e o profano. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba para obtenção de título de mestre em letras. João Pessoa: 2014. Disponível em: < www.cclha.ufpb.br/ppgl/imagens/cecilia.pdf >

BANDEIRA, Manuel. Os melhores poemas de Manuel Bandeira/seleção de Francisco de Assis Barbosa. 11 ed. São Paulo: Global, 1997.

BANDEIRA, Manuel. Estrela da Vida Inteira, 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. Libertinagem e Estrela da Manhã. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1995.

_____. Poesia e prosa completa. 3 ed. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974.

CALLEGARI, Jeanne. Caio Fernando Abreu: inventário de um escritor irremediável. São Paulo: Seoman, 2008.

COUTINHO, Afrânio; Coutinho, Eduardo de Faria. A literatura no Brasil. 3 edição. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF – Universidade Federal Fluminense, 1986.

DIP, Paula. Para sempre teu, Caio F. - Cartas, memórias, conversas de Caio Fernando Abreu. Rio de Janeiro: Record, 2009.

OLIVEIRA, Rafael Soares de. O último tísico: a imagem da tuberculose na poesia de Manuel Bandeira. In: ____ Caligrama: Revista de Estudos Românicos, v.11, 2006, UFMG: Minas Gerais. p, 91. Disponível em: < www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/196/149>

SANTOS, Fátima. Cuidados de saúde: no dia 24 de março, o dia que nos lembra que a tuberculose ainda existe. Celorico News – jornal digital de Celorico da Beira. Disponível em: < <http://www.celoriconeews.com/opiniao-ideias/cuidados-saude-no-dia-24-marco-dia-que-nos-lembra-que-tuberculose-ainda-existe> > Acesso em: 23 de dezembro de 2014.

SONTAG, Susan. *AIDS e suas metáforas*. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

VARELA, Drauzio. Entrevista: tuberculose. Disponível em: < <http://drauziovarella.com.br/audios-videos/estacao-medicina/tuberculose-2/> > Acesso em: 22 de dezembro de 2014.

Vozes da cidade: Crônicas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Genolino Amado, Henrique Pongetti, Maluh de Ouro Preto, Manuel Bandeira, Rachel de Queiroz. O Cruzeiro S.A.: Rio de Janeiro, 1965.

NA TESSITURA DA INTERTEXTUALIDADE: O ENTRELUGAR DA REVERÊNCIA E REESTILIZAÇÃO NOS CONTOS “LINHA FÉRREA” DE TÉRCIA MONTENEGRO E “O ENFERMEIRO” DE MACHADO DE ASSIS

Isaura dos Santos Souza¹⁶ (UEFS)
Juliana Salles Rodrigues¹⁷ (UEFS)

Resumo: Um século separa os contos *Linha Férrea* (2001), de Tércia Montenegro e *O Enfermeiro* (1896), de Machado de Assis, no entanto, é possível perceber o

¹⁶ Aluna regular do mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Especialista em Estudos Literários e Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

¹⁷ Aluna regular do mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Especialista em Estudos Literários e Licenciada em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

estabelecimento de diálogos nesses contos, configurando o dialogismo proposto por Bakhtin, no começo do século XX, como meio de estudo, o qual Julia Kristeva reutilizou com o termo intertextualidade, compreendido como uma referência ou incorporação de um elemento discursivo a outro, podendo-se reconhecê-lo como uma forma de reverência, de complemento e de elaboração do nexos e sentido do novo texto. Utilizando-se, portanto, de uma mesma temática que se amplia a um novo universo de recursos estilísticos, semânticos e contextuais, Montenegro apresenta pontos de *reverência* e *reestilização* em *alusão* ao texto de Machado de Assis, demonstrando a percepção prática de como a intertextualidade vai se delineando na tessitura desses contos. Esses caminhos atestam o quanto os textos da cultura se constroem interligados e, nos inclui como receptores, nessa dinâmica cultural a qual todos participam.

Palavras-Chave: literatura comparada; intertextualidade; Machado de Assis; Tércia Montenegro.

Todo texto consiste de múltiplas escrituras (Roland Barthes)

[...] da matéria ambígua que faz funcionar a microscópica máquina narrativa que é um conto (Ricardo Piglia).

João Alexandre Barbosa no seu artigo *Literatura nunca é apenas literatura*, ressalta como a presença dos clássicos “passaram de tal modo a participar da corrente sanguínea da literatura que não são mais lidos, eles são relidos. Isto porque acabamos lendo-os em outros textos, em outros autores” (BARBOSA, p. 23). Esse apontamento deve-se a força da intertextualidade presente em variados textos literários, em diferentes gerações, que apresentados na conjectura da vontade de percepção e recriação vivenciada pelos escritores e poetas de captar os elementos indecifráveis que a realidade os oferece, utiliza-os em suas criações literárias sobre certas influências e repertório de leituras.

É esta sensação que os contos *Linha Férrea*, de Tércia Montenegro, publicado no livro que leva o mesmo nome, em 2001, estabelece com o conto *O Enfermeiro*, de Machado de Assis, publicado no livro *Várias Histórias*, em 1896. Um século os separam, no entanto, pode-se atestar a correspondência do enredo e outros pontos de interseção e redirecionamentos quanto às estratégias de linguagem, estética e contexto.

Ambos os contos apresentam os meandros em torno de homens idosos, afortunados, que se encontram enfermos, necessitando e sendo cuidados por pessoas mais jovens, destratados por conta das características detalhadas nos enredos que os enveredam a assassinar os tutelados. O *coronel Felisberto* proposto por Machado de Assis “era insuportável, estúrdio, exigente, ninguém o aturava, nem os próprios amigos. Gastava mais em enfermeiros que remédios. A dois deles quebrou a cara” (ASSIS, 1962, p. 529), não muito diferente do *velho* apresentada por Montenegro: “os olhos, se os buscasse, eram sempre iguais, inflamados de raiva, ódio de estarem ali presos” (MONTENEGRO, 2001).

Outra estratégia estilística utilizada nos contos se refere a certas reincidências, que Ricardo Piglia, em *Teses sobre o conto* (1994) conceitua como *pontos de cruzamento* e toma-o como “base da construção das duas lógicas narrativas antagônicas” apresentadas no conto (PIGLIA, 1994, p. 38). Na narrativa do século XIX, presenciamos em vários momentos a insatisfação do *enfermeiro Procópio*, primeiramente sinalizada

No fim de três meses estava farto de o aturar; determinei vir embora; só esperei ocasião. Não tardou a ocasião. Um dia, como lhe não desse a tempo uma fomentação, pegou da bengala e atirou-me dous ou três golpes. Não era preciso mais; despedi-me imediatamente, e fui aprontar a mala.

Ele foi ter comigo, ao quarto, pediu-me que ficasse, que não valia a pena zangar por uma rabugice de velho. Instou tanto que fiquei (ASSIS, 1962, p. 529).

Esse incômodo e decisão de desistir do ofício, segue “Mais de uma vez (...) mas, instado pelo vigário, ia ficando” (ASSIS 1962, p. 529), devido ao temperamento e injúrias proferidas pelo *coronel*, mas, não efetivadas.

No texto contemporâneo, essa reincidência apresenta-se com o incômodo que o *adolescente* sentia pela imobilidade do *velho*, apresentadas já nas primeiras linhas: “Não conseguia mais dormir. Observava o sono do velho: braços e pernas estirados e inúteis. Apenas a cabeça permanecia viva, para dar ordens em alta voz e lançar olhares cheios de fúria” (MONTENEGRO, 2001). Esse incômodo seria somados a não aceitação a contratação de um enfermeiro, atribuindo todas as responsabilidades e cuidados ao *adolescente*.

Essas reincidências apresentam-se como pistas que contribuem para entendermos a célula dramática delineada na história dentro da história, propiciando que

os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essenciais de um conto têm dupla função e são utilizados de maneira diferente em cada uma das duas histórias.

(...) o que é supérfluo numa história, é básico na outra (PIGLIA, 1994, p. 38).

O clímax, apresentado por Nádía Gotlib, em *Teoria do Conto* (1985) como o “momento especial” em que algo importante acontece no conto, considerando-o como “um modo narrativo propício a flagrar um determinado instante que mais o especifique” (GOTLIB, 1985, p. 51), no enredo de *O enfermeiro* ocorre quando o coronel reincide em outro acesso de raiva, devido ao enfermeiro não acordar para ofertar os remédios da meia-noite, lançando a moringa no enfermeiro que atingiu a face esquerda, “e tal foi a dor que não vi mais nada; atirei-me ao doente, pus-lhe as mãos no pescoço, lutamos e esganei-o” (Assis, 1962, p. 531). Com a constatação da morte tem-se o conflito de consciência do enfermeiro pelo ato, misto de remorso e receio, que

durante duas horas não ousei voltar ao quarto. Não posso mesmo dizer tudo que passei, durante esse tempo. Era um atordoamento, um delírio vago e estúpido. Parecia-me que as paredes tinham vultos; escutava umas

vozes surdas. Os gritos da vítima, antes da luta e durante a luta, continuavam a repercutir dentro de mim, e o ar, para onde quer que me voltasse, aparecia recortado de convulsões. Não creia que esteja fazendo imagens nem estilo; digo-lhe que eu ouvia distintamente umas vozes que me brandavam: assassino! assassino! (ASSIS, 1962, p. 532).

Essa crise segue mesmo após a decisão de curar a contusão da face, desistir da fuga ou confissão do crime, comunicar que o *coronel* amanhecera morto, arrumando o cadáver na companhia de *um preto velho e míope* para não perceber as evidências do ato no pescoço.

O *enfermeiro* acompanha o velório e sepultamento para atestar que estava livre “quando tudo acabou (...). Estava em paz com os homens. Não o estava com a consciência, e as primeiras noites foram naturalmente de desassossego e aflição” (ASSIS, 1962, p. 533), que o acompanha no Rio de Janeiro, reintensificada com a notícia, vinda da vila, que era o herdeiro universal do coronel.

Essa informação, ao mesmo tempo em que, ativa o remorso, através de um narrador personagem que estabelece sua confissão prestes a morrer, retomando os anos de 1860, quando contava com 42 anos, e apresenta ao leitor os fatos de modo linear, tem sua crise de consciência em torno do assassinato. Esse foi inicialmente tomado como crime, em seguida, luta, alcançando o status de fatalidade até sua atitude ser atribuída como uma coincidência – tendo em vista a certeza da morte do coronel pela idade avançada e vulnerabilidade da saúde -, apresentando as nuances da marca introspectiva, psicológica e complexa que caracterizam os arquétipos mentais presentes nos personagens machadianos.

Some-se ainda, a defesa contínua a figura e temperamento do coronel tanto expressado no período que estivera na Corte - sem saber da herança -, quando voltara à vila e, “referiam-me casos duros, ações perversas, algumas extraordinárias”, que leva o enfermeiro a confessar que “a princípio, ia ouvindo cheio de curiosidade; depois, entrou no meu coração um singular prazer, que eu sinceramente buscava expelir. E defendia o coronel”, dando-se conta do “prazer íntimo, calado, insidioso, crescia dentro de mim. Espécie de tênia moral, que por mais que arrancasse aos pedaços, recompunha-se logo e ia fiando” (ASSIS, 1962, p. 534).

Essa dubiedade de sentimentos parece ser motivada pela ausência da admiração das pessoas que conviveram ou conheceram o *coronel*, quanto à herança, que a princípio foi tomada como uma possibilidade de doação integral, “dá-la-ia toda, aos bocados e às escondidas. Não era só escrúpulo; era também o modo de resgatar o crime por um ato de virtude; pareceu-me que ficava assim de contas saldas”, no entanto, “eram então passados muitos meses, e a ideia de distribuí-la toda em esmolas e donativos pios não me dominou como a primeira vez; achei mesmo que era afetação. Restringi o plano primitivo” (ASSIS, 1962, p. 535) realizando apenas algumas doações.

Esse *corpus* de sentimentos e mudanças delineadas no consciente do responsável pela morte do *coronel*, que se tornou herdeiro universal, tem essa crise amenizada com o transcorrer dos anos e “a memória tornou-se cinzenta e desmaiada. Penso às vezes no coronel, mas sem os terrores dos primeiros dias”. O desfecho, somados com a frase que finaliza a trama “bem aventurado os que

possuem, porque eles serão consolados” (ASSIS, 1962, p. 535) sugere que a mudança de *status* numa sociedade marcada pelas (des)virtudes do capitalismo é capaz de salvaguardar a consciência e liquidar qualquer possibilidade de ascensão da verdade e punição, ao passo que, revela uma tentativa do narrador-personagem alcançar a redenção dos leitores.

No conto *Linha Férrea*, de Tércia Montenegro (1981), a célula dramática é conduzida sobre a mesma abordagem no conto em análise de Assis, mas, fazendo uso dos processos de promoção da intertextualização referentes à *alusão* e *estilização* como explica Ricardo Zani, no artigo *Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo* (2003):

a *alusão* não se faz como uma citação explícita, mas sim, como uma construção que reproduz a ideia central de algo já discursado e que, como o próprio termo deixa transparecer, alude a um discurso já conhecido do público em geral. Por fim, a *estilização* é uma forma de reproduzir os elementos de um discurso já existente, como uma reprodução estilística do conteúdo formal ou textual, com o intuito de reestilizá-lo (ZANI, 1003, p. 123).

Constatamos essas engrenagens ao longo da narrativa de *Linha Férrea* (2001) que, diferentemente do texto machadiano, não vai sendo apresentado os fatos de forma linear e direta pelo narrador personagem e, sim, por um narrador observador que, assim como nós leitores, está inferindo sentidos, sentimentos e ações ao longo das cenas presenciadas. E, de modo “incisivo, mordente, sem tréguas desde as primeiras frases”, apresenta a trama de forma profunda e vertical, contendo certas “noções de significação, de intensidade e de tensão” (CORTÁZAR, 1974, p. 152) tecidas em reverência ao texto de Machado de Assis, mas, as quais consegue salvaguardar novo contexto, surpresa e novidade ao texto.

O complicador de *Linha Férrea* parece dar-se após a invalidez do velho, apresentada nas primeiras linhas, “era como uma linha férrea desativada” como o médico mostrara ao expor o *raio x* ao *adolescente*. No entanto, devido o receio do *velho* de não ser tutelado pelo *rapaz*,

inflamados de raiva, ódio de estarem ali, presos, enquanto o rapaz poderia passeá-los por onde quisesse, qualquer paisagem, qualquer corpo – era livre e móvel. A cada momento poderia deixá-lo, aproveitar a vida... mas ele não permitiria que aquilo acontecesse. Havia a herança, uma fortuna em dinheiro e terras (MONTENEGRO, 2001).

Deste modo, anuncia ao *adolescente*, num dos poucos diálogos estabelecidos por eles, que receberia a herança, como subterfúgio para manter os cuidados, “mas isso tudo, eu lhe digo, só depois da minha morte. Até lá, você fica comigo, é sua obrigação” (MONTENEGRO, 2001).

Essa constatação fortalece a célula dramática presente no conto. Após ter ciência da herança, condicionada a tomar conta do *velho* até a morte, o *rapaz* vivencia a dualidade de desejar a liberdade sobre a perspectiva do espólio, contrapondo-se ao incômodo, há tempos, com o imobilismo que sua vida tomara ao tutelar o *velho* frente à paralisia, queixas, aspereza e ordens.

Talvez por essas razões, amordaça o velho e leva-o a mesma estação ferroviária do encontro e cruzamento de suas vidas, quando ainda era criança, apresentando a dinâmica de tempo intercalada entre os fatos que se anunciam e as lembranças de quando a vida do *velho* e *adolescente* se cruzou. Em seguida, narrador e leitor vão confirmando a intenção do *adolescente* que ajeitava o *velho* nos trilhos do trem, “não podia imaginar que um dia estaria deitado na linha do trem, com o menininho lhe ajeitando os membros, cuidadoso como se buscasse o equilíbrio entre as madeiras de uma gaiola”. E ao afastar-se e buscar retornar rápido para casa, o *adolescente* cogita “ver os vagões correndo, correndo, atravessando a linha férrea e correndo, correndo” (Montenegro, 2001).

A partir desta cena, percebemos o desejo do *adolescente* contemplar a execução do *velho* nos trilhos do trem, episódio sugerido e, cujas evidências do traço perverso do *adolescente* são apresentadas e reincidentes no texto. No segundo parágrafo, somos alertados que desde os tempos de garoto, o *rapaz*, “se divertia improvisando armadilhas para aves, pelo simples prazer de segurá-las e ir arrancando, uma a uma, as penas de suas asas”. No sexto parágrafo, promove-se uma alusão da situação do *velho*, que, “não fazia como os pássaros, que nem piavam nem nada, com as penas extraídas como dentes e as asas ao final completamente peladas, dois bracinhos tortos e nus pingados de sangue?” (MONTENEGRO, 2001).

Essas características contribuem para acreditarmos que a execução concretizou-se, embora a ausência do desfecho suscite ao leitor preenchê-la, característica marcante da literatura contemporânea, cujo processo de transformação esteja no “mais importante nunca se conta. A história secreta se constrói com o não dito, com o subentendido e a alusão”. Esse artifício acontece através de “não dizer nunca que esse homem vai se suicidar, mas escrever como se o leitor já soubesse disso”, portanto, “o conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto” (PIGLIA, 1994, p. 41).

Reconhece-se, portanto, pontos de *estilização* entre os contos analisados de Assis (1896) e Montenegro (2001), configurando o dialogismo proposto por Bakhtin, no começo do século XX, como meio de estudo, o qual Julia Kristeva reutilizou com o termo intertextualidade, compreendido como

uma referência ou uma incorporação de um elemento discursivo a outro, podendo-se reconhecê-lo quando um autor constrói a sua obra com referências a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores e até por si mesmo, como uma forma de reverência, de complemento e de elaboração do nexos e sentido deste texto/imagem (BARROS; FIORIN, apud ZANI, 1999).

Essa *reverência* à temática se amplia a um novo universo de recursos estilísticos, semânticos e contextuais que subsidia perceber esse diálogo entre Montenegro e Assis, nos contos em análise, mas, fazendo uso de outras estruturas que ofertam pulso e elementos surpresa a célula dramática do *novo* conto sobre antigas referências. Ainda que o enredo se aproxime, evidenciando o processo da *alusão*, constatamos que o narrador desloca-se da situação de onisciência para espectador; o tempo apesar de rememorado em *O enfermeiro* é revelado de forma linear, enquanto, em *Linha Férrea*, se intercalam os episódios do momento de

enfermidade vivenciado pelo *velho* e as lembranças que justificam essas vidas cruzadas.

O complicador que suscita as células dramáticas nos contos, em Machado, ocorre no ato do enfermeiro esganar o coronel, enquanto, em Montenegro se dá pela condição de imobilidade do *velho* anunciada nas primeiras linhas e reforçada pela revelação da herança ao *adolescente* condicionada a cuidar e estar com o *velho* até a morte. E, por fim, se no conto do século XIX contamos com um desfecho marcadamente conclusivo, no texto contemporâneo presenciamos o dito pelo não dito e, preenchamos a trama com nossas certezas ou suposições, demarcando a *estilização* do discurso.

Assim, nos damos conta que o termo *onze horas* que marca o momento do sono do coronel entre o ataque de fúria do episódio da tigela de mingau e o lançamento da moringa que atinge o enfermeiro e leva-o a esganar o coronel, também é anunciado no conto *Linha Férrea*, como o horário previsto para o trem passar e, deste modo, promover a execução do velho, garantindo a liberdade ao adolescente.

Pontos que revelam a reverência, reestilização e percepção prática de como a intertextualidade vai se delineando. Lógica apresentada no texto de Machado de Assis - com todas as suas sutis referências bíblicas, filosóficas e literárias -, que segue na produção literária de Tércia Montenegro e nos inclui, como receptores, nessa dinâmica cultural em que todos participam e, ao invés de questionarmos a originalidade, essência, pioneirismos ou ideia de predecessor, constatamos a importância do leitor na elaboração desse terceiro texto.

Referências

ASSIS, Machado de. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Jose Aguilar, 1962.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.

BARBOSA, João Alexandre. *Literatura Nunca é Apenas Literatura*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf> Acesso em: 1º ago. 2014.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: BOSI, Alfredo. *Céu, inferno: ensaios da crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

CORTÁZAR, Júlio. *Valise de cronópio*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto*. São Paulo, Ática, 1985.

MONTENEGRO, Tércia. Linha Férrea. São Paulo, Lemos Editorial, 2001.

PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto*. In: PIGLIA, Ricardo. *O laboratório do escritor*. São Paulo, Iluminuras, 1994.

ZANI, Ricardo. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. In: *Em Questão*. Porto Alegre, v. 9, n. 1, jan./jun. 2003.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO **Estudos discursivos**

LINGUAGEM MACHISTA: A INVISIBILIDADE DA MULHER ENQUANTO "SUJEITA" NA HISTÓRIA

Bruna Weyll de Melo (UESC)¹⁸

Resumo: O presente artigo tem como objetivo demonstrar como a linguagem é instrumentalizada para a manutenção das relações de gênero dentro de uma sociedade capitalista e patriarcal, que hierarquiza homens e mulheres. Intrinsecamente expor a linguagem como possuidora de uma herança histórica e significado cultural, constituindo-se em um fenômeno social representativo das relações política e ideológicas da ordem social vigente.

Palavras Chave: Linguagem machista, sexismo, patriarcado.

1. Por uma linguística crítica, histórica e social.

Desde o seu surgimento no século XIX a linguística moderna se viu em face de dois discursos majoritários. O primeiro com caráter estruturalista, que afirmava fundamentalmente a forma da língua e o segundo que além da forma compreendia a língua enquanto a sua função social.

A influência do pensamento estruturalista tem uma de suas grandes referências no linguista Fernand de Saussure (1857-1913). Assim como as demais ciências humanas surgidas no final do século XIX a linguística passou por um processo de paradigma metodológico que impunha a condição de neutralidade axiológica muito influenciada pelo positivismo.

O linguista Frances Antoine Meillet (1866-1936), inicialmente conhecido como discípulo de Saussure, foi na verdade um dos primeiros a demonstrar maior interesse em definir a língua como fato social. Essa definição de fato social demonstra a filiação de Meillet ao sociólogo Émile Durkheim (1858-1917). Conhecido como "o pai da sociologia", o autor dedicou seus estudos à estruturação da sociologia enquanto ciência nos moldes positivistas.

¹⁸ Graduada de Licenciatura em Ciências Sociais Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Apesar de sua influência em Durkheim, Meillet contribuirá para a linguística com a tese importante que contrapõe a de Saussure. Enquanto este exalta a distinção entre a estrutura e a história, esse pretende uni-las, afirmando em obra póstuma que a separação das variações linguísticas das condições externas às quais ela se encontra e depende é reduzir a linguagem a uma abstração (CALVET, 2002, p.14). Dessa forma o autor vai estabelecer a linguística enquanto ciência social de fato.

No início do século XX, anos 1930, dois grandes linguistas marxistas entraram em cena, indo de encontro tanto ao estruturalismo/naturalismo saussuriano, quanto a hegemonia estabelecida por Joseph Stalin na época, acerca da linguagem. Os russos Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Valentin Nicolaevith Volochinov (1895-1930) revolucionaram a interpretação sobre a linguagem verbal, dando a ela a característica de expressão social do devir histórico (CARBONI & MAESTRI, 2012, p.60). Para Bakhtin não há como tratar da linguagem ignorando o seu sentido profundamente histórico e social.

A cada época história da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma de suas camadas sociais, possui sua linguagem; além disso, substancialmente, cada grupo etário tem seu “falar”, seu vocabulário, seu sistema prosódico que, por sua vez, variam segundo a classe social, o estabelecimento escolar e outros fatores de estratificação. (BAKHTIN, 1999, p.112 apud CALVET, 2002, p.108).

Apesar de todas essas vertentes, o estruturalismo saussuriano permaneceu hegemônico. Já no final do século XX, início do século XXI o linguista Kanavilil Rajagopalan vai reafirmar que a linguagem é uma prática social, portanto a linguística também (2003, p. 126). O autor expressa que depois de muito tempo a comunidade linguística está, finalmente, se relacionando com essa ciência de modo diferente, compreendendo que da mesma forma que em outros papéis sociais, os cientistas também correspondem a atores de práticas sociais que acarretam conotações de cunho ideológico e político.

Para o autor o conceito clássico de linguística é praticamente insustentável, por fazer uma abordagem idealista, ou seja, a língua é pensada como ela poderia ser, mas não como é de fato. As consequências disso é a homogeneização de fenômenos linguísticos e a aversão ou secundarização das heterogeneidades.

[...] a simples verdade é que a maioria dos linguistas aceita sem questionamento uma ideologia que pode ser descrita como liberal e humanista, formulada na virada do século, a fim de justificar o estudo de línguas e para combater noções racistas, imperialistas e etnocêntricas sobre línguas “primitivas”. Esta ideologia está certa no que ela nega... [porém] equivocada no que afirma. (HYMES, 1974, p.317 apud RAJAGOPALAN, 2004, p.76).

Portanto faz-se necessário a consciência de que linguagem constitui um importante cenário de intervenção social e também político, se apresentando como um campo de grandes disputas de poder. Assim, evidencia-se que o trabalho com a linguagem implica, entre outras coisas, em ação política, com todas as suas consequências, nas palavras de Rajagopalan:

A linguagem constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas.

[...] Em outras palavras, toma-se a consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta. (2004, p.125)

Dessa forma compreendemos as palavras como uma das nossas principais formas de comunicação que, por possuírem herança histórica carregam uma variedade de sentidos. E como quase tudo que possui essa herança, a linguagem verbal é muito mais que uma simples forma de comunicação, ela constitui um fenômeno social representativa das relações política e ideológicas. Sendo assim, toda fala é condicionada por uma posição social histórica e culturalmente construída.

2. O papel da mulher na atual sociedade de classes

O advento do capitalismo, que marca, entre outras coisas, a consolidação da sociedade de classes é caracterizado por revoluções, pelo início da modernidade, pela razão humana como imperatriz do conhecimento e o longo caminho em busca da “Igualdade, Liberdade e Fraternidade” que não era possível na sociedade Feudal. Porém, como toda sociedade que é dividida em classes, o capitalismo é também fruto da exploração do trabalho, da hierarquização social e das desigualdades.

Segundo Saffioti (2013) em seu livro *A mulher na sociedade de classes*, o modo de produção capitalista é inovador no sentido de elevar ao máximo a contradição presente em todas as formações econômico-sociais anteriores forjadas na apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho humano, uma vez que se constitui pela afirmação da liberdade de fato e de direito de toda a humanidade, inclusive o trabalhador, ao mesmo tempo em que a nega por meio da exploração.

Esse modo de produção se constitui enquanto uma economia de mercado que determina a própria força de trabalho como mercadoria, uma vez que é a única munição de troca possível entre o trabalhador e o proprietário dos meios de produção. Diferente das outras formações de sociedade, o trabalhador agora recebe uma remuneração em dinheiro, o salário. Este, responsável por escamotear a real relação de produção, onde o proprietário capitalista apropria-se do trabalho excedente, acaba por negar ao trabalhador a condição de liberdade.

Como é um meio de produção sustentado por aparências, se faz necessário outros artifícios para garantir a sua realização plena. Um deles é a apropriação e reafirmação de desigualdades, anteriores ao capitalismo, tidas como naturais a fim de desviar da própria estrutura de classes a sua responsabilidade pela limitação do que podemos chamar de potencialidades humanas. Dessa forma, somos levados a acreditar que certas características físicas de determinadas categorias sociais, exemplo sexo e etnia, constituem limitações. Nas palavras de Saffioti:

A estrutura de classes é altamente limitativa das potencialidades humanas, há que se renovem, constantemente, as crenças nas limitações impostas pelos caracteres naturais de certo contingente populacional (contingente este que pode variar e efetivamente varia segundo as condições socioculturais de cada concreção singular da sociedade de classes) como se a ordem social competitiva não se expandisse suficientemente, isto é, como se a liberdade formal não se tornasse concreta e palpável em virtude das desvantagens maiores ou menores com que cada um joga no processo de luta pela existência (2013, p.59)

Concentrando-nos na categoria sexo, observamos como o capitalismo se apropriou do patriarcado e assim determinou as relações entre os sexos e a posição da mulher na família. Por isso se faz mister a caracterização da forma como se organiza e se distribui o poder na sociedade. Assim percebemos como o papel da mulher é constituído para a manutenção dessa estrutura social.

Às mulheres foi retirado o direito de propriedade. Desprovidas de todo o bem material o seu corpo foi transformado na única forma de exercer a sua força de trabalho, portando mercantilizando-o. E retiram desse fato toda a responsabilidade pelo seu insucesso em alcançar os postos privilegiados na sociedade e a colocam justamente em características psicológicas e físicas tidas como naturais. Criando dessa forma uma dualidade hierarquizada que coloca homens acima de mulheres, privando a elas a igualdade com eles, tanto de fato como de direito.

A hierarquização entre homens e mulheres, portanto, dividiu entre superiores e inferiores também os papéis sociais reservados a cada um. Caracterizando dessa forma a divisão sexual do trabalho, onde ao homem ficou a responsabilidade de provedor, e a ele foi reservado o espaço público. E a mulher a responsabilidade de reprodutora, da prole e do lar (que se quer é caracterizado como trabalho de fato) e, a ela reservado o espaço privado e a subordinação ao homem chefe de família (seu pai ou seu marido), o patriarca. Dessa forma reafirmando a sociedade patriarcal, onde o poder político, econômico, militar, social, etc. são exercidos pela figura masculina.

A necessidade da permanência e reafirmação desse modelo de sociedade patriarcal se faz pela possibilidade de superexploração do trabalho feminino. Que por ser considerado um trabalho de auxílio é alvo de grande exploração e de remuneração reduzida. Além de serem reservados à elas os empregos que se assemelham ao trabalho exercido dentro da própria família, como o de cuidados, por exemplo.

No confinamento da mulher à família é negada qualquer participação política e administrativa, justificada por razões de caráter moral e social. Como resultado, as correntes de transformação sociais e políticas foram dominadas pelo pensamento masculino enquanto a participação de mulheres era hostilizada, como em qualquer atividade que ultrapassasse os limites familiares (SAFFIOTI, 2012, p.249). Isso significou grande obstáculo à conscientização, por parte da população feminina, dos problemas sociais, econômicos e políticos. Isso aconteceu de forma sistemática, principalmente nos países considerados de economia periférica que sofreram processos colonizadores, especialmente os países da América Latina, em especial o Brasil.

3. A linguagem como instrumento de opressão das mulheres

Em conjunto com o modo de produção capitalista foi forjada toda uma cultura e sociedade que pudessem sustentar esse modo de produção. No início da sua formação, por exemplo, se fez necessária a unificação de territórios em Estado-nação. Essa formação teve como consequência, inclusive a unificação da linguagem, ou seja, cada território, por mais variado culturalmente que fosse precisaria ter uma língua-padrão. Mais uma prova de que a linguagem faz parte de um contexto mundial e que é forjado por relações de poder marcadas

historicamente. Por serem estabelecidas relações de desigualdades, o processo de uma linguagem única passa a ser também um projeto excludente.

Da mesma forma que a unificação dos Estados-nação outros fatores são característicos do surgimento do capitalismo. Entre eles estão os novos paradigmas em que se alicerçam a produção e reprodução do conhecimento. Fez parte desse processo o abandono gradual do determinismo sagrado das relações sociais e a adoção da concepção Iluminista de razão humana, onde conhecimento científico exerceria o papel de nos dar respostas à nova ordem social.

Nesse contexto “à medida que as instituições humanas perdiam seu caráter sagrado e passavam a ser responsabilizadas pela miséria humana, era a própria condição da mulher que deixava de ser pensada como um estado natural e imutável” (SAFFIOTI, 2013, p.109). Sendo assim outras insídias foram usadas para determinar seu “lugar”. Assim são utilizadas as ciências, com inclusão das sociais como um todo e a linguagem em particular.

Sendo assim, Segundo Carboni e Maestri (2012) em seu livro *A Linguagem Escravizada*, na descrição do mundo social a linguagem constitui uma representação da realidade que é determinada por uma percepção do mundo. O palco da disputa de poder é, entre outras coisas, a disputa pela hegemonia do que seria essa percepção de mundo, ou seja, temos a língua hegemônica com o papel de representar as classes e categorias dominantes e subalternas construídas historicamente. Assim a referência pelo gênero masculino, hoje hegemônica, à categoria sexo/gênero é produto de uma sociedade patriarcal que reforça a opressão da mulher.

A linguagem é profundamente determinada pelo momento histórico pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos – de classe, de gerações, de gênero, de grupos étnicos, etc. Ela é produto inconsciente, semiconsciente e consciente dessas contradições. Sua função comunicativa possui também uma importante instância de integração e de ocultação das contradições sociais. (CARBONI & MAESTRI, 2012, p.61, 62)

Quando nos concentramos nas relações entre gêneros, usando o exemplo da sociedade brasileira (uma sociedade já colonizada, escravocrata e que atualmente apresenta-se como um país de economia periférica e de capitalismo dependente) e a língua-padrão que nos foi imposta podemos perceber artifícios que têm o papel de reforçar o papel social que a mulher cumpre historicamente na nossa sociedade de classes.

Claro que a categoria sexo também compõe outras variáveis, como classe, cor, idade. Porém a origem patriarcal da maioria das civilizações humanas deixou marcas concretas, profundas e multifacetadas na estrutura e no uso da grande maioria das línguas do mundo (CARBONI & MAESTRI, 2012, p.63). Um exemplo é como o caráter aparentemente universal e neutro do gênero masculino impõe sua supremacia social, reforçando as relações de dominação patriarcal. Evidenciando que existe uma expressão ideológica que invisibiliza a mulher em relação ao homem.

São marcas significativas do sexismo linguístico o fato de as mulheres não excluírem dos sobrenomes a ascendência masculina e sim a feminina; a forma como são denominadas em relação a um homem, exemplo: “mulher de...”, “companheira

de...”, “filha de...”, etc. Um dos exemplos, que com certeza é o mais alarmante e que é colocado pela analista do discurso Caldas Coulthard (2007) é, sem dúvida, o fato de o conceito “homem” descrever toda a espécie humana, enquanto o “mulher” descreve apenas e exclusivamente seres pertencentes ao gênero feminino e o termo “esposa”. Dessa forma as mulheres acabam ocultadas e até mesmo excluídas, principalmente dos textos de história e demais ciências sociais e são sempre relegadas a um papel secundário, de “companheira”, “esposa”, isso quando há espaço para esses papéis.

Essa característica da linguística, também se constitui enquanto forma de opressão, porque por mais que as mulheres sejam responsáveis por alcançar uma gradual superação de certas posições sociais, as transformações no aspecto linguístico praticamente inexitem nos meios formais. Até mesmo porque durante muito tempo as mulheres foram retiradas do ambiente público, isso inclui não só o ambiente político, mas principalmente o escolar, especialmente no que se refere às mulheres da classe trabalhadora, das classes populares, e as mulheres negras, historicamente subalternizadas.

As primeiras questões sobre a relação entre linguagem e papéis sexuais foram levantadas na década de 60, com o desenvolvimento dos estudos feministas. E já nos anos 80, na área de análise crítica do discurso, multiplicaram-se os estudos sobre sexismo na linguagem em várias línguas, hoje há estudos em relação ao espanhol, principalmente latino-americano. Porém esses estudos ainda se encontram muito restritos ao ambiente acadêmico e têm pouca inserção e visibilidade inclusive nesse meio. O que torna necessária a transformação dessa linguagem concomitante com a militância por transformação social da ordem patriarcal da sociedade.

4. Considerações

Pelo seu caráter social e historicamente condicionado a linguagem carrega em suas próprias contradições a possibilidade de sua transformação e o patriarcado da mesma forma. Não podemos pensar que práticas sexistas, entre elas as discursivas, são presentes desde o princípio da humanidade. Evelyn Reed (2008) em seu livro *Sexo contra Sexo ou Classe contra Classe* expõe estudos antropológicos que mostram já termos vivido em uma sociedade matriarcal em que as relações sociais não eram estabelecidas enquanto relações de classes e que não existia superioridade entre os sexos, mas era reconhecido à mulher um papel social de fundamental importância. E afirma que o trabalho delas criou as condições materiais que permitiram o desenvolvimento da humanidade, exemplo, o desenvolvimento da agricultura, a domesticação de animais e inclusive o desenvolvimento da própria linguagem.

Considerando todos esses aspectos é importante refletir sobre o papel da mudança linguística nas práticas sociais e suas decorrências ideológicas, uma vez que escolhas gramaticais podem ser manuseadas de acordo com determinadas ideologias.

Por isso que trabalhar para uma transformação da linguagem, implica no reconhecimento da função da escola como um ambiente em que os estudantes e educadores compreendam a realidade material, social e histórica, com suas

contradições e heterogeneidades. Também em um esforço de trabalhar a crítica e a autocrítica, principalmente nos conteúdos vinculados aos meios de comunicação contra-hegemônicos. E, claro, construir uma práxis feminista e não sexista. Que significa construir uma teoria e prática que sejam capazes de promover outras construções nas relações de gênero, conseqüentemente nas demais relações sociais. Isso é parte fundamental na luta pela libertação das mulheres. Na medida em que estas compreendem a língua como consciência real e prática do ser social e se reconhecem nas suas necessidades, portanto nas suas determinações históricas. Se construindo enquanto porta-vozes de sua própria luta, constroem força e união capazes de ruírem os mecanismos e contradições que as oprimem e exploram, seja pelo seu trabalho, pelo seu corpo e até mesmo suas vidas.

Referências

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. *Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade*. Discurso & Sociedad, vol. 1, n. 2, p. 230-246, 2007.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 4^o Ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes*. 3^o Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REED, Evelyn. *Sexo Contra Sexo ou Classe Contra Classe*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A Mulher na sociedade de classes*. 3^o Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Formação de professores 2

ENSINAR A ENSINAR: EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Juan Facundo Sarmiento (UESC)¹⁹

19 Possui graduação em Licenciatura em Letras - Espanhol pela Universidade Federal da Bahia (2010) e mestrado em LÍNGUA E CULTURA pela Universidade Federal da Bahia (2012). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Santa Cruz onde ministra aulas na graduação e no curso de Especialização em Didática de Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica do qual é

Resumo: Dentro de um curso de Licenciatura em Letras, vários são os desafios que os docentes enfrentam para contribuir com a formação dos futuros profissionais da área da linguagem. O fato de ainda concebermos a educação de forma disciplinar contribui com a dificuldade dos estudantes em criar reflexões e práticas de ensino relacionadas com o labor do professor. Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a disciplina Metodologia do ensino de língua e de literaturas em língua espanhola tem como objetivo aproximar o aluno do universo de ensino da língua estrangeira de forma que consiga dar conta do que a atividade docente lhe demandará no futuro. No decorrer dos semestres em que essa disciplina foi ministrada, observaram-se algumas dificuldades que se repetiram e que levaram o docente a refletir sobre a indissociabilidade da teoria e prática dentro do contexto da disciplina, tal como afirmado por Pimenta (2001). Diante do exposto, o objetivo deste artigo é expor as decisões metodológicas e didáticas bem como as técnicas de ensino escolhidas para concretizar os objetivos da disciplina. Além disso, serão apresentadas considerações que partem da experiência de trabalho na sala de aula com professores em formação.

Introdução

Um dos maiores desafios que se enfrenta dentro dos cursos de licenciatura é o de ensinar o aluno da graduação a ensinar. A dificuldade para que este objetivo seja atingido de forma minimamente satisfatória é altíssima. Um dos inconvenientes é a estrutura curricular apresentada pelos cursos de licenciatura que, por serem disciplinares, acabam separando saberes e isso não favorece a percepção do estudante da relação que existe, por exemplo, entre ensino de língua e gramática, por fazer referência a um tema recorrente na área do ensino de Língua Estrangeira (LE). Neste sentido, vale a pena lembrar o contraste entre o ensino pluridisciplinar, que é o que se encontra na maioria das instituições educativas (LIBÂNEO, 1998), que conta com uma ordem lógica e horários rígidos nos quais o aluno baseia seu aprendizado no professor e no livro didático com disciplinas fechadas e sem relação entre si. Libâneo opõe este tipo de ensino ao interdisciplinar, que cria um diálogo entre duas ou mais disciplinas com o objetivo de dar conta de uma realidade e discutir um assunto a partir dos saberes de várias áreas do conhecimento. Esta forma de abordagem está totalmente de acordo com a proposta de trabalho da Linguística Aplicada que se concebe como uma área de estudo interdisciplinar ou, como afirma Moita Lopes (2006), indisciplinar.

Outra das dificuldades que se consegue perceber, consiste em encontrar um equilíbrio entre o conhecimento ou saber próprio da área de letras a ser ensinado e aprendido e o ensino da didática desse conhecimento. Durante os últimos anos, houveram oscilações tanto nos currículos quanto no desenvolvimento das disciplinas, entre o conhecimento da área e o de didática. Esta dicotomia fica clara nos trabalhos apresentados por muitos professores nos diferentes eventos acadêmicos da área, e se debate entre ensinar com maior ênfase conteúdos próprios da área ou dedicar esforços na didática do ensino de língua e literatura.

Coordenador do Colegiado. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino de espanhol língua estrangeira.

A situação descrita traz várias inquietações à todos os professores da área, e nos motiva a pesquisar sobre o tema de forma a melhorar nossas práticas de ensino para conseguir dar conta de uma realidade que se vê afetada não apenas pelas particularidades dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, senão também pelas próprias características do ensino universitário atual.

No presente texto, se relatam algumas particularidades surgidas dentro do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) durante os primeiros semestres de 2014 e 2015 na disciplina *Metodologia do ensino de língua e de literaturas em língua espanhola*. Da mesma forma, se comentarão algumas das decisões metodológicas seguidas pelo professor e se realizará uma avaliação como forma de conclusão da experiência obtida durante o processo.

Os desafios

De forma geral, podemos afirmar que o maior desafio encontrado ao ministrar a disciplina foi dar conta da ementa e conseguir envolver os estudantes dentro de uma proposta que conjugasse teoria e prática, pois, entendemos como de vital importância que esta junção não seja trabalhada de forma casual nem aleatória, senão que parta de uma reflexão sobre o conhecimento adquirido em semestres anteriores e da aquisição de estratégias didáticas e metodológicas na disciplina em curso.

Por esse motivo, uma vez realizado o estudo de parte do referencial teórico da disciplina, entre os que se trabalharam Richards e Rodgers (1986), Santos Gargallo (1999), os PCN (2000), Moita Lopes (2005), entre outros, se começou a focar no trabalho prático que partiu da concepção de que a teoria e a prática devem estar aliadas para realizarem uma mudança significativa. Neste sentido, Pimenta (2001, p. 32) afirma que “A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. A prática também não fala por si mesma; teoria e prática são partes constituintes da práxis”.

A mencionada disciplina encontra-se na grade do sétimo semestre do curso, com uma carga horária de 60 horas aula, e tem como pré-requisitos as disciplinas *Língua Espanhola IV* e *Panorama das Literaturas Hispânicas*. A ementa propõe:

O ensino de língua espanhola no Brasil. As abordagens de ensino de espanhol como língua estrangeira. Modelos de competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. O papel educativo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira na Educação Básica. Os pilares da educação e o ensino de ELE: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a querer e a sentir e aprender sobre o querer, o sentir e o conhecer. A dimensão afetiva e ideológica no ensino e aprendizagem de espanhol. Crenças do universo do professor e do aluno de espanhol. Orientações metodológicas para o ensino de espanhol no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Literatura e ensino de espanhol: o uso do texto literário nas aulas de espanhol para brasileiros. (UESC, 2013)

O volume do conteúdo da ementa é amplo e permite ao docente um campo de trabalho cômodo. Entretanto, é impossível não observar que esta quantidade de conceitos faz com que planejar essa disciplina seja uma tarefa criteriosa.

No entanto, longe de ser vista como uma dificuldade, essa característica foi aproveitada para tentar trabalhar uma questão frequentemente observada nos professores em formação, quando estes, muitas vezes, acabam repetindo formas de ensinar que seus professores utilizaram para ensinar a eles mesmos. Essa situação não é desejada nos casos em que as práticas docentes, além de estarem desatualizadas, contam com o agravante de terem sido estudadas e até feitas reflexões sobre o porquê de sua superação. Por este motivo é que entendemos a relação entre teoria e prática como parte importante nesta etapa. Observa-se que no processo de formação de professores o estudante também deve aprender a apropriar-se de determinados conhecimentos e de práticas com o objetivo de formar-se como educador, e este processo encontra paralelos com outros estágios da sua formação. Libâneo (1998) afirma que os estudantes que obtêm os melhores resultados de aprendizagem são aqueles que aprenderam a aprender e que o conseguiram através de estratégias de ensino e também de suas próprias competências.

Outro aspecto que também foi entendido como um desafio está relacionado ao trabalho dentro da sala de aula. Considerando que as formas de ensino tradicionais na academia costumam, muitas vezes, não trazer resultados satisfatórios, tal como assinalado por Carlino (2011), já que se trata, em não poucos casos, de aulas expositivas nas quais o aluno acaba sendo um sujeito passivo que não consegue integrar-se no processo de aprendizagem situando-se em um papel protagônico. Nesse sentido, optou-se por seguir o tipo de aula baseada em projetos, por entender que este tipo de proposta favorece um aprendizado integral, como afirma Ciro Aristizábal (2012, p. 17):

El Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.PRr) es una alternativa formativa que trasciende los principios de la pedagogía activa, pues permite comprender el contexto real del desempeño profesional articulando conocimientos propios de la disciplina e intentando lograr un sinergismo que conduzca a una formación integral.

Esta decisão esteve fundamentada na forma de trabalho própria do professor que, influenciado pelos métodos de ensino de línguas estrangeiras pós comunicativos (KUMARAVADIVELU, 1994), entende a sala de aula como um local de construção e de reflexão constantes.

Forma de trabalho

Como referido, as atividades desenvolvidas na disciplina levaram em consideração, predominantemente, alguns aspectos do modelo de ensino baseado em projetos (CIRO ARISTIZÁBAL, 2012), visando o melhor aproveitamento do trabalho:

- a) Ensino centrado no estudante. Entendendo o processo como construtivo e onde estudante toma decisões, pois está envolvido nele.

- b) Desenvolvimento por etapas de forma clara. Estrutura com início, meio e fim. O estudante conhece o que será solicitado a ele previamente.
- c) Problemas do mundo real. Aprendizagem significativa através de problemas reais.
- d) Criação de um produto concreto que pode ser compartilhado e usado no âmbito do trabalho.
- e) Conexão entre o acadêmico, a vida e as competências do trabalho.
- f) Oportunidades de reflexão e de auto avaliação.

Por questões de tempo para desenvolvimento das características de todas as atividades, apenas comentaremos, nesta apresentação, uma das tarefas que resultou ser, em vários aspectos, uma das mais significativas, e que consistiu na elaboração de um planejamento para uma aula de espanhol língua estrangeira. Através de Vasconcellos (1995) e Camargo Martínez et. Ali (2011), se obtiveram os elementos teóricos necessários para a estruturação do planejamento e os conhecimentos sobre métodos e perspectivas de ensino de línguas que formaram o marco teórico básico para sustentar a abordagem e método escolhido.

Esta atividade, de tipo prática, buscou plasmar os conceitos apreendidos durante o curso e serviu para promover discussões que partiram da necessidade concreta de pensar uma aula completa. Como forma de partir do próprio conhecimento e construir, sobre ele, conhecimento prévio e novos conceitos, e visando realizar uma prática unida à teoria, o primeiro passo foi planejar uma aula de forma individual. Este primeiro exercício teve como objetivo o entendimento, por parte de cada um dos estudantes, do ponto em que estava seu conhecimento e seu domínio do planejamento no estágio inicial da prática. Os resultados foram interessantes pois houveram transposições de aulas que eles haviam tido, erros na hora de descrever a sequência de atividades que pensavam realizar, e também, dúvidas entre objetivos lançados e conteúdo, ou conteúdo e atividades. Esse gênero textual tão comum aos professores, era ainda desconhecido por muitos deles ou, se era conhecido, não tinham a prática de usá-lo para um fim concreto.

Depois de analisados e corrigidos, os planos de aula foram compartilhados entre pares, de modo a conseguirem enxergar aspectos positivos e também negativos. Esta primeira etapa, que foi cumprida de forma satisfatória, permitiu aos estudantes aguçarem seu olhar sobre o gênero e sobre as implicações que esse instrumento tem em qualquer aula. Não apenas como texto, senão como forma de “criar e organizar o trabalho.” e que “Para tanto, deve ser objetivo, verdadeiro, crítico e comprometido” (VASCONCELLOS, 1995, p. 60).

Em um segundo momento, a proposta foi criar, a partir desse plano de aula inicial, outro que estivesse alinhado dentro da proposta do método da gramática-tradução. O objetivo era que os estudantes conseguissem realizar os ajustes necessários a partir de uma reflexão sobre a abordagem e o método, além de suas consequências nas técnicas de ensino. Para isso, revisitaram o material teórico

estudado e acrescentaram outros complementares. Em alguns casos, poucas mudanças foram necessárias porque as propostas iniciais refletiam a grande presença desta forma de ensino. Em outros casos, os estudantes realizaram ajustes que, se analisados desde a atualidade, pareciam remeter aos métodos clássicos de ensino que foram usados como exemplos na sala de aula como os de Idel Becker. No entanto, o que se tentou realizar foi que o aluno conseguisse experimentar desde a prática as diferentes abordagens e métodos.

No terceiro momento, com um número de leituras considerável e com a experiência de ter começado a pensar uma aula de língua estrangeira com uma base teórica, e atendendo à determinadas características do público de destino que eles mesmos haviam determinado no primeiro planejamento, os estudantes realizaram uma avaliação de outros planos de aula. Para essa atividade, se utilizaram planos de aula do professor da disciplina e outros que os alunos trouxeram e que foram feitos por eles mesmos ou que foram encontrados em pesquisas realizadas na internet. Também, se analisaram algumas atividades retiradas de livros didáticos para o ensino de espanhol em cursos de línguas e também na escola pública. Neste último caso, se utilizaram livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011. A experiência foi proveitosa, pois, os estudantes, nesse momento, já tinham conhecimento teórico e estavam realizando seu próprio plano, o que permitiu ao seu conhecimento da práxis influenciar seu olhar na hora de fazer uma análise crítica das atividades.

No quarto e último momento, o objetivo foi refletir sobre uma forma que poderia tornar a aula por eles preparada em uma aula comunicativa de línguas. Com o auxílio do material teórico estudado e as produções já feitas, os estudantes, junto com o professor, criaram uma oficina na qual foram trabalhados os planos de aula de forma aberta. Muitos alunos trabalharam em grupos já que tinham temas em comum nas suas aulas, e contaram sempre com o auxílio do professor para conseguir tirar dúvidas quanto ao andamento do trabalho. Uma das particularidades desse momento foi a inclusão de uma condição para a elaboração das atividades: se solicitou que as atividades incorporassem as quatro habilidades linguísticas. Esse quesito foi, para a maioria, difícil de cumprir.

Como finalização da atividade, os estudantes expuseram seus trabalhos e comentaram o processo de elaboração como forma de compartilhar com seus companheiros o resultado dos seus esforços. Um dos resultados obtidos foi a possibilidade de apropriação dos discursos relacionados com esse saber. Segundo Carlino (2011), dentro do ambiente universitário não devem ser estudados apenas os conteúdos, devem-se criar condições para que os estudantes consigam apropriar-se dos discursos em que esses saberes são veiculados. Por esse motivo, expor os trabalhos se transformou também numa situação de aprendizagem para que se enxergassem como futuros professores.

Conclusões

O produto final foi o resultado do trabalho de quatro semanas e da pesquisa, estudo e discussão do material teórico da disciplina. Todos os estudantes conseguiram terminar seus planos de aula e, no fechamento da disciplina, comentaram que essa foi uma das atividades mais proveitosas porque permitiu que praticassem o planejamento, base de qualquer ação educativa.

Como aspectos positivos, podem-se destacar o envolvimento dos estudantes que contribuíram com motivação e estudo para a disciplina, e também o empenho na atividade relatada. Em outras oportunidades, a proposta poderia ser mudada acrescentando outros referenciais teóricos e solicitando um relatório escrito no qual se narre a experiência da elaboração do plano de aula e que serviria como instrumento avaliativo para o professor.

Estas atividades são de extrema importância para criar reflexões pertinentes sobre a práxis docente. Nesse sentido, em *Pedagogia da Autonomia* (1997, p. 12) Paulo Freire diz: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Resulta evidente a necessidade de exercitar, com os docentes em formação, este diálogo que se transformará não apenas em conhecimento profissional senão também em capacidade de que se enxerguem como educadores. A intenção foi contribuir para a criação de sua consciência como formadores, reconhecendo-se a si mesmos e o papel transformador que a profissão possui.

Numa sociedade em que, aparentemente, não se dá valor à educação – se temos em conta a falta de investimento e reconhecimento social que a área possui – reconhecer-se como um verdadeiro agente de mudança é, sem dúvida, um bom começo para iniciar um processo de maior valorização docente que, futuramente, exercerá mudanças sociais. Esta situação também é apontada fora do Brasil, observa-se que nesse sentido, Richards e Lockhart (2008, p. 43) salientam que:

O ensino de idiomas não é considerado uma profissão em todas as partes; ou seja, uma atividade que tem características exclusivas, que requer umas habilidades e uma formação especial, que é uma escolha profissional permanente e socialmente valorada e que oferece um alto nível de satisfação profissional.

Pelos motivos expostos, as atividades na graduação deveriam sempre aliar teoria e prática e proporcionar a possibilidade de experimentar a prática docente, conseguindo um equilíbrio que permita que os saberes não pareçam isolados da realidade. Nesta disciplina, foi o que se colocou em prática e, desta forma, se conseguiram atingir os objetivos.

Referências

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Línguas Estrangeiras Modernas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

CAMARGO MARTÍNEZ, Z.; URIBE ÁLVAREZ, G. Secuencias didácticas y escritura. In: GARCÍA PAREJO, Isabel (org). *Escribir textos expositivos en el aula: fundamentación teórica y secuencias didácticas para varios niveles*. Barcelona: Graó, 2011. p. 21-33.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

CIRO ARISTIZABAL, Carolina. *Aprendizaje basado en proyectos (A.B.Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media*. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas e Naturais) - Universidad Nacional de Colombia.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In: *TESOL QUARTERLY*, Vol. 28. N.º 1. 1994, páginas 27-48.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de lingüística à lingüística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Edinumen: Madrid, 2008.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos em la enseñanza de idiomas*. Edinumen: Madrid, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO
Formação de professores 3

LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO: UM OLHAR SOBRE OS SÍMBOLOS DE RECICLAGEM

Elisabete Costa Silva (UESC)²⁰

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar os resultados da aplicação da atividade “*Recycling: packaging symbols*”, elaborada com base nas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), no contexto da Língua Estrangeira (1998), no que diz respeito à transversalidade, além do conceito de “educação ambiental” (PHILIPPI & PELICIONI, 2000). Por meio dessa atividade, foi possível desafiar os alunos a construir significados e a repensar a importância da disciplina, haja vista o fato de que a língua inglesa faz parte do cotidiano de todos nós, seja no manuseio das tecnologias ou nas embalagens de certos produtos. Os dados para a análise foram recolhidos de cinco turmas de oitavo e nono ano do Colégio Estadual Professora Horizontina Conceição. Observou-se, então, que a proposta do projeto “Língua Inglesa, Escola e Sustentabilidade: relação de consciência e de cidadania”, desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) – Letras/Inglês, não apenas instigou o alunado a intervir e transformar o meio em que está inserido, mas também o fez enxergar a língua estrangeira como algo que já faz parte do contexto do seu dia a dia.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Transversalidade. Ensino de LE.

1. Introdução

O presente trabalho foi realizado graças ao apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Brasil. Além disso, atribuímos o mérito do trabalho devido às mais diversas ações desenvolvidas pelo subprojeto Letras/Inglês intitulado “Língua Inglesa, escola e sustentabilidade: relação de consciência e de cidadania”. Nele, buscamos apresentar e analisar os resultados de uma atividade, aplicada durante uma aula de Língua Inglesa, que, além de trazer contribuições no âmbito do ensino de língua estrangeira (LE), trabalha também com uma noção importante dentro da Educação Ambiental: a de reciclagem.

O nosso objetivo geral é o de apresentar uma proposta que, em termos práticos, traz à tona a Educação Ambiental, sem desvinculá-la do ensino de outras disciplinas – no nosso caso, o de Língua Inglesa. Para atingirmos nosso objetivo, analisamos os resultados da atividade “*Recycling: packaging symbols*”, buscando entender em que medida ela desafiou o alunado a construir significados a respeito do tema. Além disso, pretendemos refletir sobre os impactos do PIBID/Inglês no contexto da escola básica, a fim de integrar nossa proposta à otimização do processo de ensino-aprendizagem – seja ao abranger a escrita e a leitura em outro

²⁰ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz e ex-bolsista PIBID.

idioma, seja ao refletir e promover discussões que visem ao respeito consigo, com o próximo e com o meio ambiente.

O aporte teórico para as nossas discussões orienta-se por investigação qualitativa de cunho bibliográfico, envolvendo leitura e fichamento de textos teóricos. A proposta de ensino que defendemos baseia-se no tratamento transversal, relacionado às mais diversas interações entre a questão ambiental e as diferentes áreas do saber, preconizado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). No que condiz à questão ambiental, nos sustentaremos no livro *Educação Ambiental: Desenvolvimento de Cursos e Projetos* (PHILIPPI; PELICIONI, 2000) que, como será demonstrado adiante, traz a noção de “educação ambiental” a ser aplicada em projetos, no nosso caso, de ensino.

Ao longo deste texto descrevemos, a princípio, a fase de experiência pedagógica, proporcionada pelo Colégio Estadual Professora Horizontina Conceição, localizado no município de Ilhéus, Bahia, onde atuaram a professora coordenadora de área, Laura de Almeida (UESC), a professora supervisora, Luciene Monjardim, e dez bolsistas, alunos da graduação em Letras. No segundo momento, apresentamos a atividade em questão, aplicada no colégio em maio do ano de 2015. Por fim, apresentamos e analisamos os resultados proporcionados pela aplicação, revelando nossas perspectivas em relação aos impactos que eles puderam gerar.

2. Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo e quantitativo, que deu origem a este trabalho, foi desenvolvida em quatro etapas. Primeiramente, a professora coordenadora do projeto propôs encontros com os bolsistas, a fim de organizar as leituras prévias sobre a temática adotada. Esses encontros se deram por meio de oficinas, cursos de capacitação, além das reuniões em grupo, nas quais os bolsistas puderam discutir suas impressões e sanar possíveis dúvidas. Na segunda etapa, a fim de ampliar a visão sobre a temática, foram planejadas visitas técnicas a ONGs ligadas à preservação ambiental, além de participação em congressos, seminários e simpósios ligados à sustentabilidade e ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Ademais, os discentes fizeram uma visita ao colégio em que atuavam, e lá realizaram um diagnóstico, a fim de conhecer melhor a realidade do alunado. Com base nos resultados, os bolsistas foram orientados na elaboração das atividades. A terceira etapa, de campo, foi a aplicação das atividades, realizada em cinco turmas de oitavo e nono ano. A proposta era que os alunos não apenas respondessem à atividade escrita, mas também apresentassem, oralmente e, se possível, em inglês, suas experiências a respeito do tema gerador “reciclagem”. A última etapa foi, finalmente, a análise dos dados coletados, que serão aqui retratados por meio de gráficos e discussões.

3. Fundamentação Teórica

Em linhas gerais, este trabalho foi desenvolvido baseando-se nas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), no que concerne à transversalidade no ensino de uma língua estrangeira. Assim diz:

A aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. (...) Assim, os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 43).

Nesse contexto, percebemos que o ensino de línguas estrangeiras, como o Inglês, deve auxiliar os alunos enquanto seres discursivos, isto é, seres capazes de se relacionar e desenvolver habilidades comunicativas, não apenas na sua língua materna. Tais habilidades facilitarão a construção de significados a partir da leitura dos mais diversos textos – como, por exemplo, as embalagens de produtos.

A respeito da articulação com os temas transversais, partimos dos conceitos trabalhados no livro *Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos* (2000), de Arlindo Philippi Jr. e Maria Cecília Focesi Pelicioni, que nos auxiliaram na elaboração de atividades visando à produção de resultados efetivos. O principal deles, o de Educação Ambiental, é descrito como:

Um processo de educação política que possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como a formação de atitudes que se transformam necessariamente em práticas de cidadania que garantam uma sociedade sustentável. (PHILIPPI & PELICIONI, 2000, p. 3)

Trata-se, então, de algo extremamente enriquecedor para os alunos, pois viabiliza a criação de espaços, ainda que dentro do conteúdo programático da disciplina, em que eles possam se envolver em discussões de sensibilização e, posteriormente, de conscientização. Dessa forma, crianças e jovens poderão alcançar uma mudança comportamental que os torne cidadãos mais autônomos e atuantes na esfera socioambiental.

4. A atividade

A atividade que deu origem a este trabalho, *Recycling: packaging symbols* (Figura 1), teve como proposta, inicialmente, apresentar aos alunos os símbolos de reciclagem e seus respectivos significados em inglês. Para isso, antes de iniciá-la, foram levadas para a sala de aula algumas embalagens de produtos que contivessem esses símbolos. Assim, todos puderam perceber que o tema do subprojeto se faz presente no nosso cotidiano e não deve ser ignorado.

A seguir apresentamos o exercício proposto e a atividade em si:

1. What is the purpose of the text?

2. Do you pay attention to the product packages you consume? Why?
3. Do you already know some of these symbols? Which?
4. Match each package with the correct recycling symbol.

- () Pet bottle
- () Beer can
- () Mobile made from recycled wood
- () Perfume bottle
- () Sheet paper

- 1 Wood
- 2 Recyclable
- 3 Recyclable glass
- 4 Recyclable aluminum
- 5 Plastics

Figura 1

Recycling: packaging symbols

Packaging symbols are now appearing on lots of everyday items, and help us to identify how different types of packaging can be recycled. Sometimes these symbols look confusing, but they serve to guide all stages of recycling collection. Check this out:



Tidyman or Garbage in garbage can: This is a reminder to be a good citizen, disposing of the item in the most appropriate manner.



Mobius Loop or Recyclable: Indicates that an object is capable of being recycled. Sometimes this symbol is used with a percentage figure to explain that the packaging contains x% of recycled material.



Plastics: Identifies the type of plastic used to make the item. It is represented with a recyclable symbol surrounding a number between 1 and 7.

- 1 Polyethylene terephthalate (PET);
- 2 High-density polyethylene (HDPE);
- 3 Polyvinyl chloride (PVC);
- 4 Low-density polyethylene (LDPE);
- 5 Polypropylene (PP);
- 6 Polystyrene (PS);
- 7 Others.



Recyclable glass



Recyclable aluminum



Recyclable steel

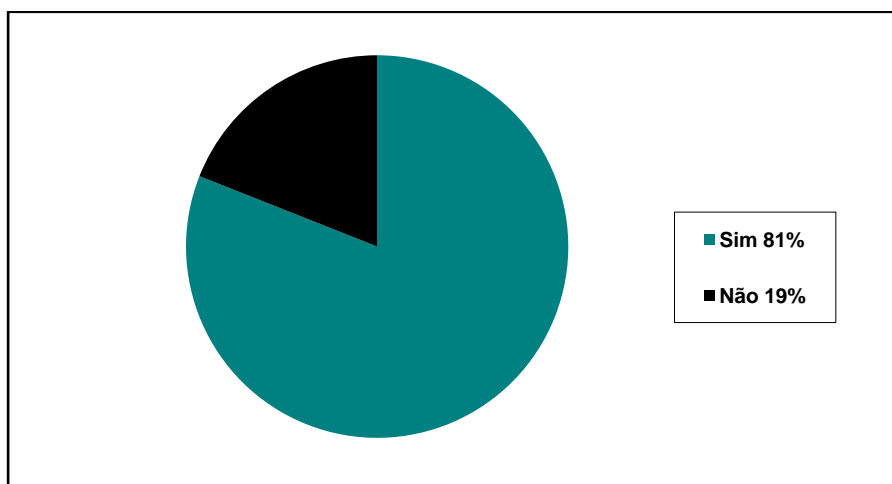


Wood: Identifies products which contain wood from well managed forests certified in accordance with the rules of the Forest Stewardship Council (FSC).

Após esse primeiro contato com o tema, a turma deu início à leitura do texto, utilizando de algumas técnicas de leitura como seus conhecimentos prévios a respeito do tema, de palavras cognatas, além das técnicas de *scanning* – rápida visualização do texto, a fim de identificar as palavras-chave – e de *skimming* – processo rápido, porém mais abrangente que o anterior, que permite ao leitor identificar o sentido geral do texto. Dessa forma, todos puderam reconhecer o significado de cada um dos símbolos de forma colaborativa, recorrendo em último caso à tradução.

Tendo compreendido o que são e para que servem os símbolos de reciclagem, alguns questionamentos foram levantados. As respostas foram transformadas nos gráficos a seguir.

Figura 2: *Você separa o lixo produzido na sua casa?*

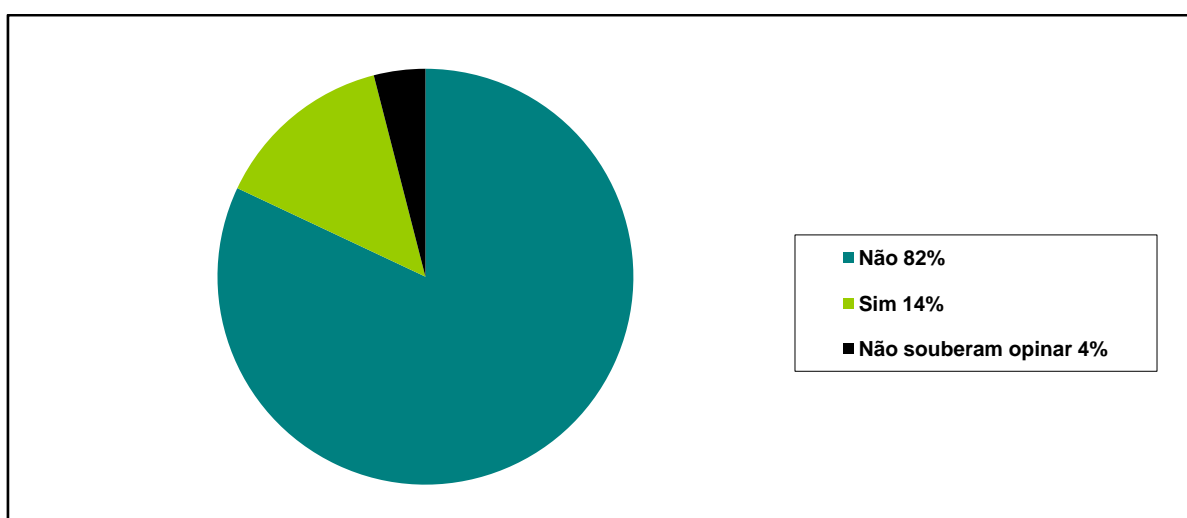


Com base no gráfico 1, podemos notar que a maioria dos alunos (81%) afirma fazer a separação do lixo. No entanto, ainda durante o segundo estágio da nossa pesquisa, quando conhecemos o colégio e suas imediações, percebemos que a realidade é bastante diferente: poucas são as famílias que contribuem para a coleta seletiva. Ao levantarmos essa questão, alguns alunos que haviam respondido “sim” assumiram que nem sempre essa separação ocorria, mas se comprometeram a mudar esse quadro.

Figura 3: *Você já conhecia os símbolos de reciclagem?*



Figura 4: *Você acha que esses símbolos são importantes?*



Quando questionados sobre o conhecimento que possuíam sobre os símbolos trabalhados, grande parte dos alunos (92%), disseram conhecê-los. No entanto, muitos deles afirmaram que aquilo não eram importante (82%). Diante disso, os bolsistas envolvidos no projeto trouxeram à tona o papel fundamental que aqueles símbolos exerciam, orientando catadores de materiais recicláveis, além dos programas de coleta seletiva de resíduos, a separar cada material de forma homogênea antes de ser reciclado.

4.1 Resultados da aplicação da atividade

A partir dos dados coletados e da visualização do ato na prática, concluímos que a atividade obteve resultados bastante positivos e foi bem recebida pelos alunos, que contribuíram com acentuada participação. A princípio, eles acharam a atividade desnecessária, mas, ao decorrer do debate, logo se mobilizaram e começaram a se posicionar. Dessa forma, ficou nítida a eficácia de utilizar, nas aulas de língua estrangeira, atividades que envolvam o cotidiano dos jovens, de modo a despertar um maior interesse por parte dos mesmos.

Além disso, foi possível concluir que, por meio da educação ambiental, esses alunos aperfeiçoaram o saber sobre a questão da reciclagem, gerando, conseqüentemente, um novo olhar sobre a sustentabilidade. Isso foi possível, dentre outros motivos, pela possibilidade dos alunos responderem de acordo com as suas vivências, o que resulta em um amadurecimento da consciência crítica. Segundo Freire (2001, p. 30):

A consciência crítica não apenas se predispõe à mudança, mas assume a luta pela construção do *inédito-viável*, ou seja, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora. (...) O *inédito-viável* é, pois, uma alternativa construída coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado.

Assim, por meio da identificação dos alunos com o tema e da percepção de que eles estão inseridos nessa realidade, propostas de intervenção foram criadas coletivamente. Isso nos leva a pensar que mudanças comportamentais em relação à separação do lixo, à atenção dada para cada tipo de material, dentre outras, foram idealizadas e, possivelmente, colocadas em prática por esses jovens.

Considerações finais

Com este trabalho, pudemos constatar a viabilidade de vincular o ensino de língua inglesa à Educação Ambiental por meio da leitura de símbolos de reciclagem presentes nas embalagens. Além disso, os resultados da atividade nos permitem dizer que o conhecimento dos alunos sobre tópico trabalhado, a reciclagem, antes bastante superficial, foi fortalecido, fato que reitera sua importância no âmbito escolar.

Ademais, entendemos que a escola figura como um meio privilegiado de difusão de valores fundamentais para o convívio social. É nela que, a princípio, crianças e adolescentes constroem suas noções de coletividade e de responsabilidade pelo mundo que habitam. Nesse contexto, os resultados da nossa pesquisa serviram para ressaltar a importância de trabalhar com temas relacionados às questões ambientais, articulando-os a diferentes disciplinas por meio da proposta de transversalidade apontada pelos PCN. No âmbito da língua estrangeira, essa proposta nos permite realizar leituras utilizando tanto os conhecimentos sobre o código linguístico em que é transcrito o texto – no nosso caso, o da língua inglesa – quanto as perspectivas dos alunos sobre a temática.

A não focalização em assuntos gramaticais nos permitiu utilizar as atividades elaboradas pelos bolsistas como instrumento de avaliação da capacidade que os alunos têm de refletir sobre o que leem, por meio do confronto de respostas, da busca além dos muros da escola e das relações que possam estabelecer com o seu cotidiano. Somente dessa forma, eles poderão construir experiências significativas, que reflitam na sua vida em sociedade.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. 330p (Série Paulo Freire)

PACKAGING symbols explained. Disponível em: <<http://www.recyclenow.com>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PHILIPPI, Júnior, A.; PELICIONI, M.C.F. *Educação Ambiental: Desenvolvimento de Cursos e Projetos*. São Paulo: Signus Editora, 2000. 350 p.

Bibliografia e outras fontes previamente selecionadas

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 199p. ISBN 8532621627 (broch.)

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural: o direito a cultura*. Ed. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2006.

CHAVES, Cilene. *Práticas Cotidianas em Educação Ambiental com Ênfase no Princípio Biocêntrico*. 1. Ed. Vila Velha: Opção, 2011.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – DOU. *Lei Nº 9.795*, de 27 de abril de 1999 (DOU de 28/04/99). Regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Lei da Educação Ambiental.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: Princípios e práticas*. 5. ed. São Paulo: Global, 1998.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

PINTO, A. P.. Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento. *Revista GELNE*, Fortaleza, v. 1, n. 4, 2004.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. 62p. (Primeiros passos) ISBN 8511012923 (broch.)

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO
Leitura e letramento 2

ANÁLISE DE INFOGRÁFICOS SOB A ÓTICA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Denise Claudete Bezerra de Oliveira (UFBA)*

Resumo: Partindo da análise de nossa prática pedagógica, este trabalho assume a perspectiva da escola enquanto espaço de multiletramentos – capacidade dos sujeitos de atribuir e produzir sentidos a textos multimodais – pois a noção de letramento “como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2011, p.137). Há de se considerar as múltiplas fontes de linguagem as quais o indivíduo letrado deve ser capaz de utilizar para produzir e atribuir significado. Nesse viés, objetivamos demonstrar as possibilidades de aprendizado a partir da utilização dos infográficos em práticas de leitura em sala de aula e, para tal, apresentamos uma breve contextualização do gênero e suas classificações subsidiada por uma análise fundamentada na Gramática do Design Visual em diálogo com diálogo com teóricos do Design da Comunicação Visual.

Palavras-chave: Infográficos; categorização; leitura

Summary: Based on the analysis of our pedagogical practice, this work takes the perspective of the school while *multi-literacies space* – ability of the subjects to assign and produce multi-modal texts directions – because the notion of literacy "as the ability to read and write does not cover all different types of representation of knowledge that exist in our society". (DIONÍSIO, 2011, p. 137). One has to consider the multiple sources of language, which the individual scholar should be able to use to produce and to assign meaning. This bias, aim to demonstrate the possibilities of learning from the use of infographics in reading practices in the classroom and, to that end, we present a brief contextualization of the genre and its subsidized by a ratings analysis based on the grammar of Visual Design in dialogue with dialogue with the theoretical Design of Visual Communication.

Keywords: Infographics; categorization; reading

1. Introdução

Revisitando a prática pedagógica, mesmo sem um constructo teórico conceitual sobre multimodalidade, multissemiótica, multiletramentos, verificamos a ocorrência de práticas de leitura de textos multimodais como as charges, tirinhas,

textos publicitários. Faltavam práticas de leitura que incluíssem os infográficos. E, pensando em uma prática colaborativa com os pares – não apenas alunos mas, também, professores de outras disciplinas – constatamos o quanto pode ser produtivo explorar a leitura deste gênero nas aulas de língua materna já que o texto multimodal favorece a abordagem de conteúdos que demandam “alguma forma de organização/apresentação além do texto escrito para uma melhor compreensão”. (COSTA; TAROUCO, 2010, p. 4), perspectiva que direciona o nosso objetivo de demonstrar como as imagens – mais especificamente os infográficos – podem ser utilizadas em favor do aprendizado de nossos alunos, visto que

A infografia aplicada no jornalismo científico, na maioria das vezes, consegue dar conta de conceitos, processos e teorias que não conseguiriam ser explicados totalmente por meio de um texto ou uma fotografia. Por seu caráter didático, a infografia transforma o complexo em simples, o difícil em fácil, pois reúne as vantagens de duas linguagens ao mesmo tempo: a verbal e a visual. (SCHMITT, 2006, p.67)

Comum ao jornalismo, manuais técnicos, educativos ou científicos, a infografia ou infográficos são representações visuais, gráficos que apresentam de forma mais dinâmica uma explicação, ilustração, síntese ou esquematização de informações ou conhecimentos, podendo utilizar a combinação de fotografia, desenho e texto na construção dos seus significados – Combinação que lhe atribui forte apelo visual e atrai a atenção dos leitores. Neles podem ocorrer textos circundantes como legendas, boxes, texto principal que trazem informações complementares aos infográficos. Ou seja, ao ler-se um infográfico trabalha-se com diferentes modalidades de linguagem para construir um esquema mental de processo:

Aliás, é exatamente disso que se trata em infográficos: neles, costumam ser utilizados esquemas teóricos simplificados de processos muito mais complexos. Assim, se apenas o texto permanecesse, os leitores teriam de imaginar esse esquema, o que não seria tarefa nada fácil. (ROJO, 2008, p. 596)

Como os infográficos são comumente utilizados pela área do jornalismo, como afirmamos acima, fomos impulsionados a dialogar com estudiosos da área da comunicação e informação para poder discorrer com competência sobre o gênero. Nesta perspectiva, autores como Colle (2004), Teixeira (2011), Moraes (2013) e Kano (2014) nos serviram de base teórica para análise das características desse gênero.

Raymond Colle, Doutor em Ciência da Informação formado pela Universidade Diego Portales – Santiago/Chile, e autor de mais de cinco mil artigos publicados, considera a função comunicativa dos infográficos classificando-os em: científicos, de divulgação ou periódicos. A tabela a seguir apresenta uma a categorização dessa classificação:

TABELA 1 – Tipologia dos infográficos

Tipologia dos infográficos				
Infográficos científicos ou técnicos		ou	Infográficos de divulgação	Infográficos de notícias ou periódicos
Elaborados pela simples			Utilizam a imagem para facilitar a	São divulgados pela Imprensa

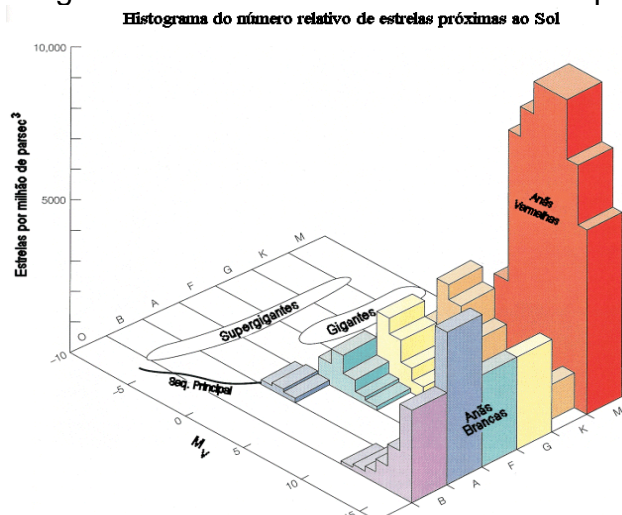
associação e integração entre desenho e texto-base, são encontrados em textos técnicos, científicos ou manuais.	apreensão do conhecimento e completar o sentido dos textos. São encontrados em enciclopédias, manuais escolares e revistas de divulgação.	e tem o objetivo de contribuir para a visualização sequencial de fatos ocorridos em determinado período de tempo.
---	---	---

FONTE: COLLE, Raymond, 2004.

A partir da análise das técnicas de trabalho dos *designers* utilizadas para combinar as diferentes formas de representação icônica (estruturas visuais), Colle (2004) classifica os infográficos em função do seu estilo: infográficos diagrama; infográficos iluminista e info-mapas.

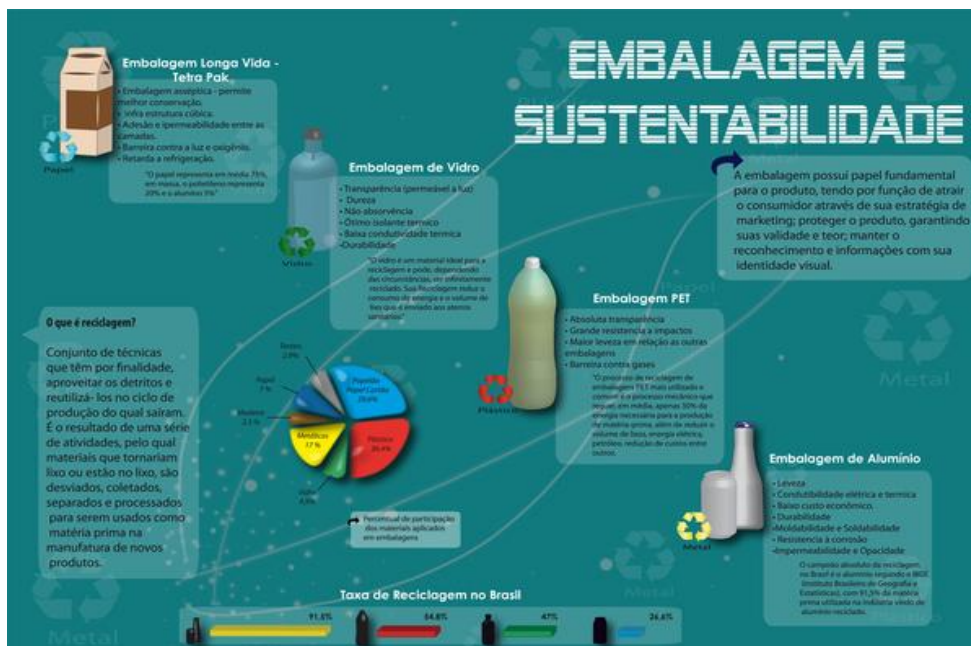
Os infográficos diagrama apresentam dados estatísticos do conteúdo explorado. Em sua elaboração, os pictogramas (símbolo que representa uma ideia ou um conceito) substituem os histogramas (diagramas de frequência, ver Imagem 1) facilitando a compreensão da informação transmitida através da complementariedade entre estruturas visuais e linguagem verbal a exemplo do Infográfico 1.

IMAGEM 1 – Histograma do número relativo de estrelas próximas ao Sol



FONTE: <http://astro.if.ufrgs.br/estrelas/node2.htm>

INFOGRÁFICO 1 – Embalagem e sustentabilidade



FONTE: <https://www.behance.net/gallery/Infografico/6228365>


O infográfico iluminista, referência feita por Colle (2004) ao estilo dos manuscritos da Alta Idade Média que incluíam ilustrações dentro do texto, são elaborados com a utilização de marcos retangulares que apresentam conteúdos verbais e icônicos lidos em sua complementariedade de maneira não linear (Infográfico 2);

INFOGRÁFICO 2 – Conheça as diferenças entre os tipos de Diesel disponíveis no mercado brasileiro

Conheça as diferenças entre os tipos de Diesel disponíveis no mercado brasileiro*

	S-50	S-500	S-1800
QUEM PODE USAR?	Todos os veículos diesel, independente do ano de fabricação. Disponível apenas nas regiões metropolitanas.	Qualquer veículo diesel com fabricação anterior a 2012, que circule em cidade de pequeno e médio porte. Disponível na maioria das cidades brasileiras.	Máquinas Agrícolas, Caminhões, Ônibus, Vans e Caminhonetes anteriores a 2012 que circulem em áreas rurais ou cidades pequenas.
QUEM É OBRIGADO A USAR?	Caminhões, Ônibus, Caminhonetes, Vans e SUV's com fabricação posterior a 2012.	Não há obrigatoriedade, ele é encontrado na maioria dos postos e TRRs do país.	Não há obrigatoriedade, ele é encontrado em postos de pequenas cidades e TRRs.
Quando ele será substituído?	Deverá ser substituído em 2013/2014 pelo S-10 que possui menor teor de enxofre.	Não há previsão de ser substituído, deverá ser gradativo. Deverá ser comercializado como diesel rural.	A previsão é que deixe o mercado em 2014 sendo substituído pelo S-500.
Como posso identificá-lo na bomba?	Coloração entre o incolor e o amarelo claro.	Coloração vermelha.	Coloração entre amarelo escuro, laranja e marrom.
Ele possui outros nome no mercado?	Diesel S-50, Diesel com baixo teor de enxofre, Diesel Pódio.	Diesel S-500, Diesel Comum, Diesel Aditivado.	Diesel S-1800, Diesel Interior, Diesel Rural.

*O diesel comercializado por postos e TRRs no Brasil possui uma mistura de 5% de biodiesel.

 Saiba mais sobre Diesel S-50 e sistemas de filtragem de diesel e outros combustíveis em www.petropuro.com.br

FONTE: <http://www.petropuro.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/12/infografico-diesel-s50-s500-s1800.jpg>

Os Info-mapa são representações de mapas com temas como economia e turismo que combinam mapas propriamente ditos, pictogramas, ícones e linguagem verbal (Infográfico 3).

INFOGRÁFICO 3 – Por dentro do Rock in Rio



FONTE: <https://www.behance.net/gallery/8627097/Infograficos>

Salientamos que a categorização apresentada se faz pertinente porque, para classificarmos um texto como pertencente a um gênero devemos, além de considerar os fatores pragmáticos que o constitui e caracterizam – situacionalidade, interlocutores, intencionalidade, por exemplo – devemos, também, considerar suas regularidades quanto à forma, conteúdo e estilo.

2. Classificação dos infográficos

Segundo Ary Moraes (2013), mestre e doutor em *Design* pelo Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes e *Design* da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Professor de Análise e Representação da Forma, Universidade Federal do Rio de Janeiro, os infográficos – “sistemas híbridos, multimodais, que congregam ao mesmo tempo texto e imagem, linguagem verbal e não verbal, numa relação em que se completam mutuamente” (MORAES, 2013, p. 17) – podem ser editados como recurso complementar, dando suporte ao texto apresentado ou constituir-se como texto autônomo tendo dimensões de “matéria completa” de página inteira (Aspecto que tentamos manter neste trabalho, tentando, ao máximo, reproduzir os infográficos em seu tamanho natural para não descaracterizá-los, visto que o *layout* de sua apresentação constitui-se como uma de suas características textuais.) ou mais páginas.

A palavra Infografia, do espanhol *infografía*, surge na década de 1980 como resultado da expansão dos gráficos informativos utilizados por jornais, significando informação (info) gráfica (grafia) ou gráficos informativos, sendo que o que o difere dos demais textos multimodais é o seu caráter informativo que implica em expressar

uma informação necessária para contextualizar o leitor em relação a determinado assunto complexo, portanto de natureza diferente daquela

veiculada por cartuns, quadrinhos, caricaturas ou demais ilustrações, predominantemente opinativa.” (MORAES, 2013, p. 32)

Os infográficos podem ser veiculados nas versões impressa e digital, sendo que os infográficos interativos com links para vídeos e áudios reforçam o caráter multimodal da Infografia. Existem ferramentas de criação de infográficos ou visualizações de imagens disponíveis na Web a exemplo das versões gratuitas *Piktochart*, *Easel.ly*, *Infogr.am*, *Visual.ly*. Já o *Tableau*, site em português, disponibiliza apenas algumas ferramentas gratuitamente.

Adequando-se às necessidades coletivas de transmissão e aquisição de informações, as reformas gráfico-editoriais, possibilitadas pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação do século XXI, permitiram o avanço da produção de infográficos impressos, impulsionada sobretudo pelo jornalismo. No Brasil, vale destacar sua presença em revistas premiadas mundialmente por suas produções como a *Superinteressante* e *Mundo Estranho*, ambas da Editora Abril. Essa última referência chave para a elaboração de nossa sequência didática.

Segundo Moraes (2013), a infografia pressupõe o trabalho de investigação que envolve, além do levantamento de referências: a verificação das informações, o estabelecimento da relação entre informações e objetivos do texto infográfico; tradução das informações para a linguagem não verbal; e constituição da relação de complementariedade entre linguagem verbal e não verbal. Envolve, portanto: *design*, ilustração e informação.

Moraes (2013) agrupa os infográficos em três categorias: infográficos exploratórios, infográficos explanatórios e infográficos historiográficos. A seguir expomos as características utilizadas para assim classificá-los.

2.1 Infográficos exploratórios

Os infográficos exploratórios representam objetos, personagens ou regiões acrescentando-lhes informações de caráter descritivo. São adequados para caracterizar objetos, pessoas ou lugares, “apresentando ou descrevendo de forma objetiva um determinado fenômeno capaz de ser mensurado” (MORAES, 2013, p. 75), para que o leitor compreenda as características básicas do(s) participante(s) representado(s). Por explorar as características necessárias ao novo perfil do participante representado – o professor, Perfil Antenado é um exemplo desse tipo de infográfico.

Analisando o infográfico Perfil Antenado (Infográfico 4), sob os pressupostos da Gramática do Design Visual (doravante GDV), nota-se que os significados composicionais são elaborados pela representação do “Portador” no centro do texto, caracterizado pela estrutura visual e pela linguagem verbal, do qual emanam participantes subordinados cujos significados são apreendidos pela relação parte-todo do texto. Os significados interacionais são elaborados pelo processo de ação não transacional por não haver vetores “na linha do olhar” que estabeleçam contato entre o produtor e o receptor do texto. Os significados representacionais são elaborados pelo processo analítico estruturado inclusivo representando os participantes em termos de uma estrutura parte-todo numa relação de subordinador

e subordinados, onde o 'Portador' é descrito pelo conjunto de seus próprios atributos possessivos. Estar atualizado, saber utilizar a tecnologia, ser parceiro do aluno etc. são atributos que fazem parte (ou deveriam fazer) do perfil do professor.

Com base nos estudos dos teóricos Clark e Lyons (2011) sobre a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal, identificamos que, por apresentar um conceito, o infográfico analisado cumpre as funções comunicativas interpretativa, representacional e organizacional, sendo útil quando o objetivo pedagógico visa ativar ou construir conhecimento servindo-se de modelos mentais existentes que fornecem apoio a novas aprendizagens.



FONTE: <http://www.pinterest.com/pin/547187423447049429/>

2.2 Infográficos explanatórios

Os infográficos explanatórios são utilizados para explicar o funcionamento de objetos ou suas relações (causa e efeito, organizacionais ou de parentesco) ou o “passo a passo” de processos ou eventos. “Da fazenda à xícara” exemplifica este tipo de infográfico.

Em “Da Fazenda à xícara” (Infográfico 5), a interação ocorre pelo contato de oferta por oferecer informações. Embora não existam estruturas visuais que estabeleçam uma “linha do olhar” entre produtor e receptor do texto, a linguagem verbal estabelece essa relação com expressões como “Você sabia”, “Entre a fazenda e sua xícara” e “Sua xícara”. Esse aspecto exemplifica a complementariedade entre linguagem verbal e não verbal postulada pela GDV. Já o enquadramento em plano aberto constrói uma relação de impessoalidade entre os interlocutores.

Os significados representacionais são elaborados pela estrutura narrativa de ação transacional, apresentando as ações necessárias à produção do café, com a participação de vários participantes representados e com a utilização de vetores – neste caso, a ordenação numérica – que indica a direção das ações transacionais, servindo também como guia de leitura reforçado pela presença da seta azul curvada que indica a mudança do roteiro e a continuidade da leitura dos itens numerados. Outro elemento representacional presente neste infográfico é o simbolismo geométrico utilizado com o recurso que os designers denominam de zoom (efeito de lente de aumento para aproximar ou distanciar uma imagem). Os simbolismos geométricos e a linguagem verbal presentes no infográfico completam os sentidos atribuídos pela relação de complementariedade claramente estabelecida nos itens 4, 5, 8, 10, 11 e 12. Para efeito de exemplificação desta relação, apresentamos a seguir um recorte do infográfico *Da fazenda à xícara*: o efeito de zoom, indicando que o processo de classificação ocorre dentro da fábrica, complementa o item 8 ao demonstrar como ocorre a classificação por tamanho e por defeito.

IMAGEM 2 – Recorte do infográfico Da fazenda à xícara



Vale destacar, segundo Kress e van Leeuwen, que:

Imagens deste tipo usam padrões pictóricos ou abstratos como processos cujos significados são constituídos por seus valores simbólicos, e então estende o vocabulário vetorial chamando nossa atenção para possibilidades além da linha de ação diagonal ou a seta simples: bobinas, espirais, hélices. (KRESS; van LEEUWEN, 1998, p. 71)²

De acordo com a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal, em função do seu conteúdo ser um processo – descrição de como o café é produzido – apresenta as funções comunicativas: 1. Transformacional: apresenta as fases da transformação/produção do café; 2. Interpretativa: esboça as relações de causa e efeito do passo a passo da produção do café. A exploração desse tipo de infográfico em sala de aula tem sua utilidade por favorecer a função cognitiva de construção de modelos mentais, possibilitando aos alunos construir novos esquemas na memória de longo prazo, esquemas utilizados como suporte à compreensão do conteúdo.

INFOGRÁFICO 5 – Da Fazenda à Xícara



FONTE: <http://www.mexidodeideias.com.br/>

2.3 Infográficos historiográficos

Infográficos historiográficos expõem uma sucessão de eventos históricos, uma ordem cronológica, geralmente caracterizada por uma linha de tempo (timeline) e “têm por objetivo contextualizar um determinado elemento em relação a esses eventos” (MORAES, 2013, p. 75).

No infográfico historiográfico Bola de Ouro (ver Infográfico 6), há duas linhas de tempo apresentadas por duas formatações distintas com objetivos também específicos: A primeira em formato circular apresentando a quantidade de gols feitos pelo jogador de futebol Cristiano Ronaldo no transcorrer do ano de 2013, formato que reforça a relação entre o jogador, sua profissão e o prêmio recebido. A seguir demonstramos alguns aspectos de sua intrincada elaboração.

IMAGEM 3 – Recorte do infográfico Bola de Ouro



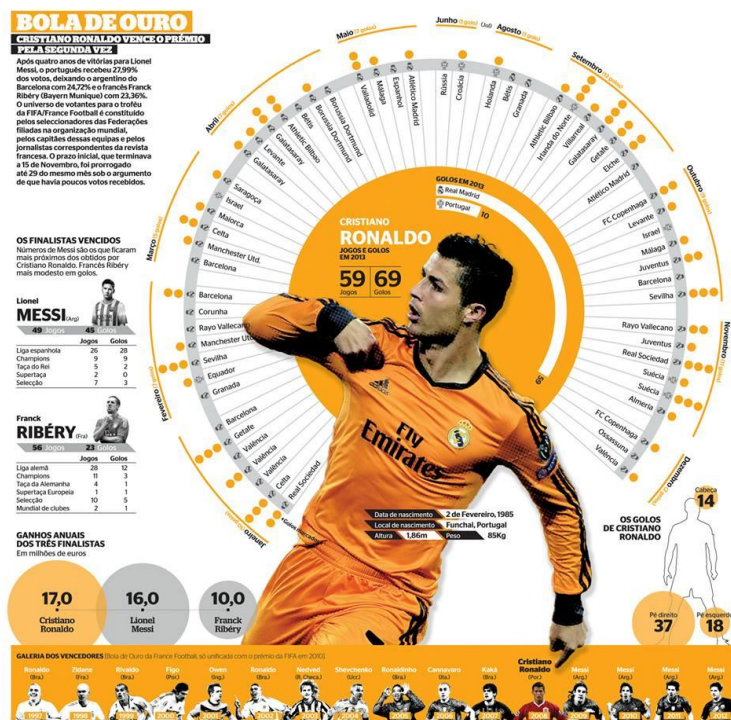
RECORTE ANALÍTICO DO TEXTO FEITO PELO AUTOR

A segunda linha do tempo situa-se na parte inferior do infográfico, em formação horizontal, apresentando cronologicamente a relação dos ganhadores do prêmio em questão durante o período de 2000 a 2012, com destaque para a figura do referido jogador (ganhador do prêmio no ano de 2008) representada com cores mais próximas de sua imagem real.

A mão esquerda do jogador cria um vetor que estabelece uma conexão entre as duas linhas de tempo ao mesmo tempo em que sua mão direita (apontando para si próprio) indica que o jogador é o “Portador” dos “Atributos possessivos” expostos nas duas linhas do tempo. Ressaltamos, conforme Kress e van Leeuwen (1998), a linha de tempo, característica essencial dos processos analíticos estruturados temporais, podem envolver todos os tipos de simbolismo geométrico.

Os significados composicionais do infográfico *Bola de Ouro* são elaborados a partir da representação do participante no centro da imagem conferindo-lhe o valor de núcleo da informação (“Subordinador”), sendo que as demais estruturas visuais (verbais e não verbais) assumem valor subordinado a ela. Nesse caso, o sentido do infográfico depende da relação parte-todo. A “saliência” da imagem é elaborada a partir da predominância da cor laranja e o tamanho com que o jogador é representado. Observa-se que a utilização da cor laranja e da linha de tempo do centro do infográfico servem como moldura de conexão entre o participante representado e os demais elementos textuais. Já os significados interacionais são elaborados pela oferta de informações já que o jogador não olha para o visualizador do texto em uma relação social de envolvimento oferecida respectivamente pelo enquadramento do “Subordinador” em plano médio e ângulo frontal horizontais.

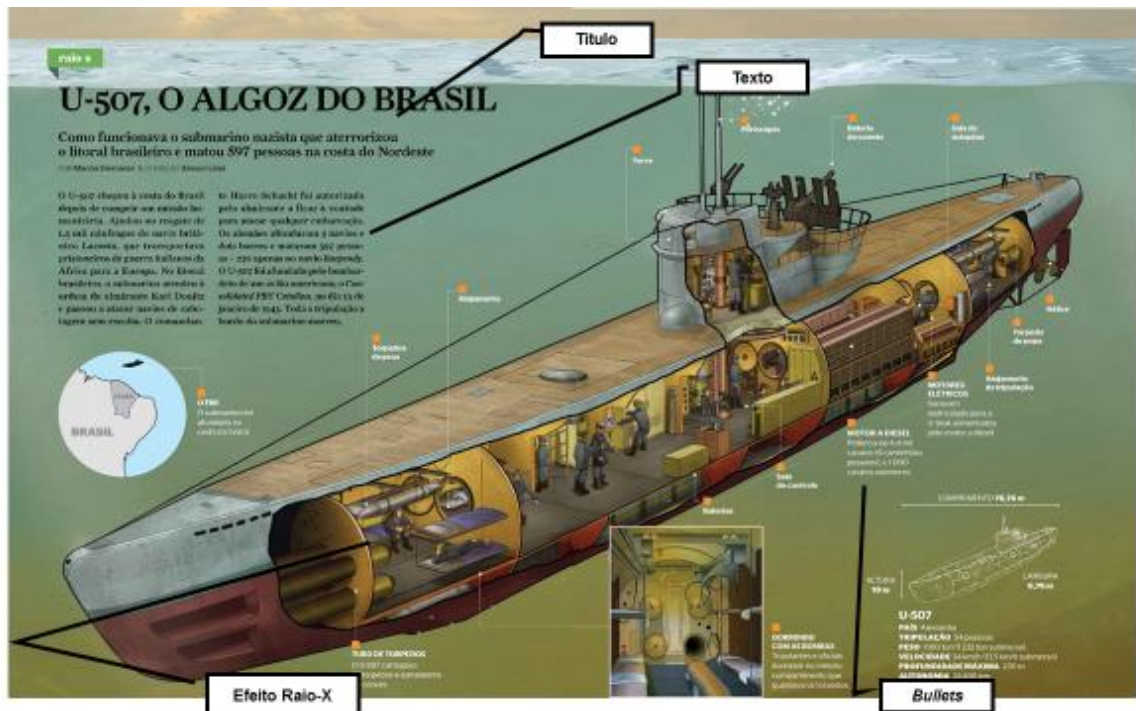
INFOGRÁFICO 6 – Bola de Ouro



FONTE: <http://visualloop.com/br/11574/isto-e-jornalismo-visual-30>

Sob a ótica do Design da Comunicação Visual, observamos aspectos comuns aos infográficos apresentados aos quais devemos estar atentos: a utilização de *bullets* – pequenos textos que apresentam resumidamente aspectos relacionados às estruturas visuais (ver Infográfico 7); o realce das cores utilizadas nas palavras (os “negritos” da escrita); uso do formato em itálico; a variação do tamanho de suas fontes como recurso para “fisgar” a atenção do receptor estabelecendo uma hierarquia de valor das informações transmitidas pela linguagem verbal; os efeitos Raio-X utilizados para representar a parte interna dos participantes representados (ver Infográfico 7); o corte – espécie de recorte da imagem numa tentativa de mostrá-la em três dimensões, exibindo seus detalhes; transparência; deformação; dentre outros.

INFOGRÁFICO 7 – U-507, O algoz do Brasil



FONTE: <http://guiadoestudante.abril.com.br/imagem/submarino-ah.jpg>

3. Conclusões

O estudo desenvolvido até o presente momento nos apresenta com a constatação de que nossas hipóteses sobre a importância das imagens na sociedade contemporânea e sobre seu lugar nas práticas formais de letramento, melhor – multiletramentos, estão trilhando uma direção correta.

Os pressupostos aqui apresentados nos guiarão como base teórica para a elaboração de sequências didáticas que objetivem uma leitura mais significativa dos textos multimodais – textos que, enquanto prática comunicativa, se materializam por meio de múltiplas formas de linguagem e não apenas linguisticamente – textos multissemióticos já que:

não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p. 106)

A linha de análise apresentada favorece uma leitura mais atenta ao jogo de complementariedade entre as linguagens imagética e verbal na construção de sentidos dos textos pois, corroborando com Kress e van Leeuwen, acreditamos que:

o que pode ser 'dito' e 'feito' com imagens (e com a linguagem) não depende apenas das características intrínsecas e universais desses modos de comunicação, mas também nas necessidades sociais histórica e culturalmente específicas. É bem possível estender o alcance semântico e o uso de imagens em domínios que anteriormente eram do domínio exclusivo da linguagem, como já é feito, em pequena escala, em lugares onde as

peças são suscetíveis de ter qualquer determinado idioma em comum.
(KRESS; LEEUWEN, 2008, p. 123-124)

Referências

CLARK, Ruth Colvin; LYONS, Chopeta. *Graphics for learning: proven guidelines for planning, designing, and evaluation visuals in training materials*. 2 ed. San Francisco: Pfeiffer, 2011.

COLLE, Raymond. Infografia: tipologias. Espanha: *Revista Latina de Comunicação Social*, 2004, vol. 7, n. 58, julho/dezembro. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81975801>. Acesso em: 20/12/2014.

COSTA, V. M.; TAROUÇO, L. M. R. Infográfico: características, autoria e uso educacional. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, p. 1-13, 2010.

KANNO, Mário. *Infografe: como e porque usar infográficos para visualizar e comunicar de forma imediata e eficiente*. São Paulo: Infolide.com, 2013. Edição eletrônica. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B9kS1RfWQQFjRjklTF1NzFNNUE/edit>. Acesso em 20/12/2014.

MORAES, Ary. *Infografia: história e projeto*. São Paulo: Blucher, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino; 13)

TEIXEIRA, Tattiana. *Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas*. Bahia: Edufba, 2011.

*Professora Formadora do Programa Pacto Estadual pela Educação do estado da Bahia, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação e Mestranda do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia.

LITERATURA INGLESA, LETRAMENTO E O ENSINO DE INGLÊS

Helen Cristina Macedo Carvalho Silva (UESC)²¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar a literatura inglesa no contexto de letramento para o ensino de inglês. Para ilustrar tal abordagem, apresentamos algumas atividades de um livro didático dessa língua. A intenção é verificar brevemente os documentos oficiais de concretização curricular, em especial, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e correlacionar esses procedimentos com a proposta de inserção da literatura inglesa nas aulas de inglês. A partir daí, avaliar as possibilidades de letramento partindo da literatura como metodologia para alcançar os objetivos do ensino da língua estrangeira em questão. Para desenvolver esta pesquisa, buscamos respaldo em estudiosos como Soares (2006), Tolentino (2005) e Paiva (2012), que tratam, respectivamente, sobre o conceito de letramento e a importância da literatura para o ensino de língua inglesa. No final, trazemos um breve comentário sobre os livros didáticos do ensino médio, aprovados para serem utilizados a partir do ano de 2015, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destacando se eles contêm atividades envolvendo a literatura e se essas atividades desenvolvem letramento. Nessa perspectiva, escolhemos uma atividade que melhor exemplifica essa proposta para ilustrar e referendar esta pesquisa. A metodologia aplicada neste artigo é a pesquisa bibliográfica e qualitativa, com o objetivo de investigar e analisar as possibilidades de concretização das propostas das OCEM.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Curricular; Letramento; Literatura Inglesa; Ensino.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma análise do ensino da língua inglesa na educação básica, em específico no ensino médio, numa proposta de letramento a partir do contexto literário. Está dividido em quatro seções: na primeira, é feita uma análise das orientações curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira; na segunda, é trazido o conceito de letramento e as reflexões acerca de sua relação com o ensino de línguas; na terceira, é discutida a literatura inglesa na proposta de ensino de inglês; na quarta, é feita uma avaliação de atividades de um livro didático do ensino médio aprovado pelo PNLD com o objetivo de verificar se há a presença da literatura inglesa e se apresentam possibilidade de letramento.

Como é de reconhecimento público, o ensino da língua inglesa, na educação básica do Brasil, não tem tido grandes êxitos. Vários problemas levam a acentuar mais ainda essa realidade – pouco tempo de aula, salas superlotadas para o ensino

²¹ Graduada em Língua Estrangeira Moderna- Inglês- Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail helencmcarvalho@hotmail.com

de línguas, professores sem habilitação necessária, materiais didáticos escassos ou inexistentes, entre outros. Infelizmente, o fracasso desse ensino nas escolas básicas vai “desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização”, expressão utilizada por Leffa (2011) para explicar a ausência de responsabilidade sobre essa triste realidade. Os “bodes expiatórios” seriam a tentativa de culpar todos aqueles que fazem parte do processo – alunos, professores, comunidade, governo. E a incorporação de um discurso que ninguém tem responsabilidade sobre a situação seria “a carnavalização”.

Mas, nesse momento, sugerimos fazer outra reflexão desse ensino, a partir do que é proposto nos documentos oficiais de concretização curricular e a partir da inserção do contexto literário no ensino de língua inglesa. A questão é a promoção do letramento dos alunos da educação básica a partir do ensino de uma língua estrangeira, na esfera já citada. Nesse processo, defendemos a ideia de que a escola se preocupa com o conteúdo, mas o seu objetivo maior é a formação do indivíduo como um todo, independente de disciplina escolar. Deste modo:

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p.91)

Uma das ponderações que as orientações curriculares trazem para o ensino de língua estrangeira é como promover essa formação além-conteúdo para o processo de aprendizagem de uma segunda língua. É nessa perspectiva que inserimos os estudos de literatura inglesa como referência de letramento.

Falando em referência de letramento, a utilizada neste trabalho é a apresentada por Magda Soares, que defende que a alfabetização e o letramento são práticas diferentes. Ser letrado é mais que saber ler e escrever, é utilizar esse conhecimento com propriedade, dentro de contextos variados. (SOARES, 2006). Nesta pesquisa, consideramos que isso se aplica à aprendizagem do inglês, assim como da língua portuguesa e demais disciplinas. A partir desse referencial, levantamos os seguintes questionamentos que norteiam todo este trabalho: Qual a relevância da aprendizagem da língua inglesa, se esta não estiver associada ao contexto que o indivíduo aprendiz está inserido? Como o ensino de uma língua estrangeira pode contribuir para uma formação cidadã? Além disso, propomos que pensemos no aluno que busca um significado palpável da aprendizagem de outra língua. É essa perspectiva que destacamos o processo do letramento como construção de prática social.

Desenvolvendo essa linha de reflexão, apresentamos a literatura inglesa como uma importante proposta metodológica de ensino do inglês. A literatura dentro desse sistema de comunicação pode trazer conceitos defendidos pela linguística e ampliar conhecimentos no campo cultural. Segundo Lima (2009), a utilização dos textos literários no ensino da língua inglesa estimula o desenvolvimento do aluno como ser humano e como cidadão, quando o mesmo tem sua visão de cultura ampliada.

Nessa construção, para finalizar essa abordagem, na última seção deste artigo será analisada uma sequência de atividades que usaremos como exemplo da integração – literatura inglesa, letramento e ensino - que é apresentada em um dos livros didáticos destinados aos alunos do ensino médio da educação básica. A intenção é verificar se já há a presença da literatura inglesa e se as atividades analisadas trabalham conteúdos e aspectos que ultrapassem a gramática e a tradução. As considerações finais e as referências concluem o nosso diálogo sobre a literatura inglesa, o letramento e o ensino de inglês, proposto neste trabalho.

2. Orientações Curriculares para o Ensino de Inglês

Com a intenção de nortear este trabalho, de forma que a proposta de ensino seja vista como única no cenário nacional, na intenção de promover unidade ao discurso abordado aqui, foram eleitas, entre os documentos de concretização curricular para o ensino de língua estrangeira, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A escolha deu-se por esse documento ser um dos mais recentes e, assim, trazer um discurso mais atualizado.

O documento que apresenta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio foi elaborado a partir da Lei 9.394/96, pelo Ministério da Educação, e sua versão final foi publicada no ano de 2006. Ele tem como objetivo nortear a prática docente, qualificando a relação aluno-professor-escola. É importante esclarecer que na elaboração desse documento não existe a intenção de resolver os problemas da educação no Brasil, e sim, fortalecer o ensino médio, promovendo uma homogeneização, para assim, democratizar a educação no país. (BRASIL, 2006, p.87)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio são organizadas a partir das áreas de conhecimento. Os procedimentos para o ensino de língua estrangeira estão na primeira parte, que comporta a área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Referendar o ensino de língua estrangeira, introduzindo teorias e gerando possibilidades pedagógicas são os objetivos das OCEM para os profissionais da educação, em especial os professores de línguas.

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87)

Nessa perspectiva, a proposta do letramento que temos o intuito de discutir é mencionada, mas ampliaremos essa discussão na próxima seção deste trabalho.

Continuando a análise das Orientações Curriculares para o ensino de língua estrangeira, nesse documento é trazida a questão das quatro habilidades a serem desenvolvidas no ensino da língua- compreensão escrita (*reading*), produção escrita (*writing*), compreensão oral (*listening*) e produção oral (*speaking*). Entre elas, estão *reading* (leitura) e *speaking* (comunicação oral) em maior evidência. No que se refere a essas habilidades a serem trabalhadas no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, este documento de concretização curricular focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada ao longo dos três anos, sendo que a leitura no terceiro ano deve ser intensificada, com a finalidade de qualificar mais o discente para a realização de avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio, vestibulares e concursos. (BRASIL, 2006)

Sabemos que a leitura é a habilidade privilegiada no ensino de línguas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento que norteia o ensino fundamental e dá base para os parâmetros do ensino médio, também. Há vários motivos que levam a ser dessa maneira, como salas de aula superlotadas, falta de recursos, poucas aulas por semana, falta de habilidade oral da maior parte dos professores. Neste momento, pensamos que, quando se fala em políticas públicas, tem-se o cuidado de não propor algo que não possa ser efetivado e, principalmente, que venha a ser questionado. Porém, nas Orientações Curriculares, já com “voos mais altos”, é somada à leitura, a comunicação oral.

Aqui, é importante acrescentar que as habilidades estão conectadas entre si. O *reading* ao *writing* o *listening* ao *speaking*, ou seja, existe uma integração de recepção e produção entre elas. E, seguindo esse raciocínio, não há habilidade privilegiada, todas são importantes quando se trata de aquisição da língua inglesa. Acerca dessa questão de habilidades receptivas e produtivas, Paton e Wilkins afirmam que:

In analyzing language for teaching purposes, a teacher has to make a distinction between what learners need to understand and what they need to produce. With this in mind, listening and reading are described as receptive skills and speaking and writing as productive skills. (PATON E WILKINS, 2009, p. 30)²²

Outro aspecto a ser levado em consideração e que é trazido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio é que na escola regular não se tem apenas a questão dos conteúdos linguísticos a serem trabalhados; outros aspectos como a formação cidadã estão presentes nas bases curriculares do ensino das disciplinas. É proposto que a leitura, a comunicação oral e a escrita sejam trazidas como práticas culturais contextualizadas, (BRASIL, 2006, p.111).

²² (Tradução nossa) Ao analisar linguagem para fins de ensino, o professor tem que fazer uma distinção entre o que os alunos precisam entender e o que eles precisam produzir. Com isto em mente, escuta e leitura são descritas como habilidades receptivas e falar e escrever como habilidades produtivas.

É dentro desse aspecto que podemos apresentar a questão sobre letramento e vincular a ela textos literários de língua inglesa que podem promover o letramento e consequentemente a inclusão sociocultural. Ratificando esta ideia, verificamos nas OCEM:

[...] vimos que o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural. (BRASIL, 2006, p. 106)

Nesse ponto, a literatura inglesa viria a colaborar ampliando as referências de conhecimento cultural e prática social. E pensando em aprendizado de língua, podemos defender que se o aluno apropria-se desse tipo de conhecimento, além dos linguísticos, certamente esse aprendizado será mais completo. Ou, também, pensando de outra forma, se o aluno não conseguir apropriar-se da língua estrangeira de fato, como muitas vezes acontece nas escolas de ensino regular, ele já obteve outro tipo de conhecimento que lhe possibilita a leitura de mundo e o desenvolvimento da cidadania. É claro que para alcançar esse conhecimento e a prática de atitudes cidadãs, é imprescindível que a língua inglesa seja “um espaço” privilegiado em relação aos contextos culturais, políticos e sociais na contemporaneidade. (JORGE, 2009, p. 162).

É dentro desse contexto de inquietações sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira que se fazem necessárias reflexões, atualizações e debates a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais nessa área do ensino, conforme fomentam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

3. Letramento nas aulas de língua inglesa

Há infinitas discussões sobre alfabetização, letramento e multiletramento na prática pedagógica dos dias atuais. Antigamente, para algumas pessoas serem inseridas na sociedade bastava a elas saberem ler e escrever. Esse conhecimento muitas vezes não estava contextualizado e, por isso, perdia-se a razão de ser. Na atual conjuntura, é necessário ser mais que alfabetizado, é necessário ser letrado, fazer uso competente da leitura e da escrita. Há até casos em que o indivíduo não é alfabetizado, mas já desenvolve o letramento, o que não é o ideal, mas ele está acima do indivíduo que chamamos de analfabeto funcional (SOARES, 2006), termo que foi utilizado a partir da segunda guerra mundial para os indivíduos que apenas compreendiam as orientações escritas para execução de atividades militares, e hoje é utilizado para as pessoas que apenas decodificam os símbolos linguísticos sem se apropriar dessa interpretação, segundo o conceito empregado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO* (RIBEIRO *et al* 2011, p.2).

Aqui, para adentrar um pouco mais a nossa discussão sobre letramento, literatura inglesa e ensino, citamos a educadora Magda Soares (2006), apresentando sua preocupação com o desenvolvimento do letramento, que não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa. É claro que existe o letramento específico de cada disciplina, mas todos os professores devem estar engajados no processo de “letrar”. Nesse momento, pensemos: se as aulas de inglês ficarem restritas às questões gramaticais, como desenvolver o letramento? A partir deste ponto de vista, o letramento nas aulas de inglês ainda não tem acontecido com êxito. Infelizmente, principalmente nas escolas públicas do ensino básico do Brasil, a prática pedagógica ainda ocorre de forma descontextualizada.

A respeito deste assunto, Motta nos diz que:

Observando o cotidiano das salas de aula, verifica-se que estas diversas abordagens de ensino/aprendizagem de língua inglesa têm se preocupado principalmente com a decodificação e repetição de estruturas mecanicamente, com pouco ou nenhum significado para o educando e muitas vezes descontextualizadas. (MOTTA, 2008, p. 6)

Assim, os alunos não compreendem o porquê de estarem estudando a língua inglesa e isso é ainda mais concreto quando estes no final do ensino médio optam por outra língua, em grande maioria pela língua espanhola, nas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, após terem estudado a língua inglesa em toda a sua vida escolar. Segundo Paiva (*apud* Brasil, 2006, p. 9), muitos alunos relatam não saber a importância do inglês em suas vidas e fazem menção a sentimentos negativos que a disciplina e, por consequência, o professor despertam nos aprendizes.

O ensino da língua estrangeira, em sua grande maioria, se apresenta ainda pautado em orientações puramente gramaticais; mesmo quando é inserido um texto escrito ou não escrito, as atividades propostas são de conteúdo gramatical ou, no máximo, de tradução. Com as aulas acontecendo com essa proposta metodológica, muitos alunos acabam apresentando dificuldades de acompanhar as aulas e questionam o motivo de tal aprendizagem, o que desencadeia desmotivação e fracasso. O fato de esses estudantes não desenvolverem uma aprendizagem significativa, em que os conteúdos são contextualizados e a partir deles aconteça um “autorreconhecimento” e uma inclusão social, faz com que o processo de aprendizagem de uma nova língua sofra grandes entraves. Nessa perspectiva, trazemos Bakhtin (2006, p.36), que não compreende a linguagem fora do seu contexto: “Uma vez que a linguagem só pode ser entendida dentro de um contexto, é inevitável que esteja sujeita às contingências sociais, culturais e ideológicas”.

Assim, ratificamos a necessidade do ensino dessa segunda língua estar vinculado a uma conjuntura. Os discursos propostos em textos e atividades devem trazer uma abordagem que permita ao aluno desenvolver o conhecimento em sua totalidade, e é a partir deste ponto de vista que defendemos a inserção de atividades com conteúdos literários. A leitura de textos e a realização de atividades interessantes com o propósito de transcender a função comunicativa do ensino da

língua reforçarão a função social deste processo, que para nós é a contribuição mais valiosa do ensino da língua. Fortalecendo essa ideia, Motta afirma que:

Segundo as diretrizes curriculares, o ensino de língua inglesa deve proporcionar ao educando a inclusão social, tornando-o participante ativo da sociedade, capaz de se relacionar com várias comunidades e conhecimentos. Também deve buscar promover ainda a consciência do papel das línguas na sociedade, o reconhecimento da diversidade de culturas e a construção de identidades transformadoras. (MOTTA, 2008, p.7)

Assim, a teoria do letramento, dentro das aulas de língua inglesa contribuirá para o desenvolvimento da cidadania e trará uma proposta de conhecimento que promova a formação global do aluno.

4. Literatura inglesa e ensino

Dentro do curso de licenciatura em língua estrangeira ou do curso de Letras com habilitação em língua inglesa, ou seja, de cursos de formação de professores de inglês, é feito o estudo, dentre outras disciplinas, da literatura inglesa e a metodologia para o ensino da mesma. Uma vez estudando tais disciplinas e confrontando-as com a realidade do ensino de inglês, percebemos que dentro desse cenário poderíamos estar melhor qualificando as aulas do ensino básico, inserindo a literatura de forma mais contundente, no caso numa proposta de letramento.

É importante esclarecer que:

Nos últimos tempos tem havido um relacionamento pouco confortável entre o ensino de língua estrangeira e o ensino de sua literatura, especificamente no contexto de segunda língua, com muitos alunos se perguntando o porquê de se aprender a literatura, se o objetivo é se tornar um professor de língua estrangeira, ou mesmo um tradutor, ou apenas um simples falante. (TOLENTINO, 2005, p. 177)

Depois de um tempo, em contato com esses estudos, há uma resignificação desse aprendizado. Percebe-se que a literatura inglesa poderá concretizar a competência linguística, ampliar o potencial comunicativo e, ainda, possibilitar aquisição cultural e conhecimento de mundo.

Nesse momento, abriremos um espaço para esclarecer o que trazemos enquanto conceito de literatura e de literatura inglesa. É importante ressaltar que não temos a intenção de prolongar essa discussão, pois sabemos que vários estudiosos entram em embate quando tratam dessa questão – literatura inglesa, literatura de língua inglesa e literatura anglóфона - e, também, não é este o objetivo deste trabalho. Nessa perspectiva, trazemos Burgess (1996, p. 15), que nos diz: “[...] a literatura pode ser definida como as palavras trabalhando ao máximo; a literatura é a exploração das palavras”. Este autor também nos traz a ideia de que:

A literatura inglesa é a literatura escrita em inglês. Não é apenas a literatura da Inglaterra ou das ilhas Britânicas, mas um corpo vasto e crescente de escritos constituídos pela obra de autores que usam a língua inglesa como um veículo natural de comunicação. (BURGESS, 1996, p. 17)

Mas, para melhor ilustrar o que concebemos enquanto literatura inglesa, trazemos o conceito de literatura anglófona: “Literatura Anglófona refere-se a todas as literaturas escritas em língua inglesa por escritores em que esse idioma é sua língua oficial ou nacional. Essa postura ampla é para manter o sentido mais original e mais poético de anglofonia.” (CARVALHO, online).

Se não concordamos com o conceito de Burgess (1996) e entramos em consonância com o conceito trazido por Carvalho (2011), o mais coerente seria tratarmos literatura anglófona e não mais literatura inglesa. Porém, o título que a disciplina recebe no currículo dos cursos e no material que analisaremos recebe o nome de literatura inglesa. Nossa preocupação é utilizarmos essa outra nomenclatura e nos perdemos em nossa proposta. Assim, registramos que usaremos literatura inglesa, mas na concepção de literatura anglófona, trazida por Carvalho (2010).

Continuando nossa análise, trazemos a importância da leitura de textos para aquisição de uma segunda língua. Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000), o trabalho com textos em sala de aula possibilita explorar o desenvolvimento das quatro habilidades: a leitura, a oralidade, a escrita e compreensão auditiva, sendo que, em situações de comunicação, elas não aparecem isoladamente, pelo contrário, são influenciadas umas pelas outras. Como já apresentamos no início deste trabalho. Um exemplo é a leitura de um poema em voz alta, assim podemos trabalhar todas as habilidades e “são ideais para praticar padrões de ênfase e entonação em inglês”. (Holden, 2009)

Daí a necessidade de se apresentar ao aluno textos de diversos gêneros textuais, para que haja uma comparação de forma coerente, compreendendo as diferenças estruturais, reconhecendo autores, e possível interlocutor, possibilitando também um confronto com as experiências de leituras já obtidas pelo aluno em vivência de sua língua materna, preparando-o não somente para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também formando um crítico capaz de atuar na sociedade. (NOGUEIRA, 2013)

Entre todas as oportunidades promovidas pelo estudo de textos literários, a que mais ressaltamos é o conhecimento e a ampliação cultural proporcionado por eles, seguido do desenvolvimento do senso crítico. Segundo Paiva (2012), “a literatura dá ao aprendiz acesso à produção cultural em outra língua e proporciona experiência estética”. Considerando essa afirmação, pensamos que quando o texto chega ao estágio de entendimento por parte do aluno, as competências linguísticas foram alcançadas também.

Outra questão que não poderíamos deixar de abordar é que podemos trabalhar mais facilmente a interdisciplinaridade a partir do estudo de um texto literário. Discussões históricas, filosóficas, geográficas, políticas, entre outras, podem ser proporcionadas numa discussão dentro de uma aula de inglês, se mediadas por um texto rico em conteúdo.

É importante trazer também as emoções trazidas por um texto literário. Pensemos que quando o aluno é “tocado”, tem uma identidade com aquele conteúdo, o processo de aprendizagem será bem mais completo.

Além de mente, o aprendiz é também coração, além da razão, é também emoção. Assim, à dimensão cognitiva somam-se aspectos como personalidade, motivação, ansiedade, empatia etc. E, sob a égide desse sujeito ativo, dotado de mente (cognição) e emoção (afeto), forja-se a imagem contundente do “bom aprendiz de língua”, aquele que de posse de determinadas habilidades e estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais, cria a oportunidades de interação e sabe aproveitá-las para desenvolver a língua de modo eficiente. (ASSIS PETERSON; SILVA, 2009, p.96)

Nesse aspecto, os contos e os romances são os mais recomendados. A retextualização de textos literários, como os contos de fadas, com adaptação a novos contextos e à época atual poderia promover esse processo de inclusão identitária pessoal e social. Respaldamo-nos em Paiva (2012, p. 84), que nos traz: “Por meio da ficção, podemos entender melhor a natureza humana e as relações sociais, assim como estabelecer conexões entre ficção e fatos da vida real”.

Acreditamos que se o texto literário for trabalhado nessa perspectiva de letramento, o aluno ressignificará essa aquisição de outra língua. Ressaltamos que se a aula com conteúdo literário for conduzida com moldes tradicionais de gramática e tradução, não será alcançado o objetivo proposto neste trabalho que é de verificar a aprendizagem da língua inglesa através da literatura a partir de uma perspectiva de letramento.

Não se deve ensinar uma língua estrangeira sem ao menos oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural, na qual essa língua está inserida. Politzer (1959) já dizia que se ensinarmos uma língua sem ensinarmos, ao mesmo tempo, a cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos sem significados, ou símbolos aos quais é vinculado um significado errôneo. (LIMA, 2009, p. 189)

Fechamos esta seção concluindo que ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, da mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias. (LIMA, 2009). Assim, podemos estabelecer conhecimento, senso crítico e cidadania.

5. Literatura inglesa, letramento e o livro didático

Entendemos que um dos principais instrumentos de mediação do processo educativo é o livro didático. É ele que muitas vezes determina o comportamento do professor, pois é utilizado como guia metodológico e de seleção de conteúdos. Até quando ele não é utilizado como única fonte e é enriquecido com materiais

complementares, ele constitui um elo importante entre o professor e o aluno, mesmo na era digital.

No nosso país, foi instituído no ano de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático, que tem:

[...] como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico²³.

O PNLD aprovou três títulos de livros de língua inglesa para serem escolhidos nas escolas de ensino médio e utilizados a partir de 2015. São eles: *Way to go!* Língua estrangeira moderna – Inglês, de autoria de Kátia Tavares e Cláudio Franco, editora Ática, edição 2014; *Alive high*: língua estrangeira – inglês, vários autores (Vera Menezes, Junia Braga, Marisa Carneira, Marcos Racilan, Ronaldo Gomes, Magda Velloso), editora SM, edição 2013; e *High up* – língua estrangeira moderna – inglês, de Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria, editora Macmillan, edição 2013. Todos os títulos estão publicados em três volumes, o que foi uma determinação do PNLD.

Nessas obras, há atividades com a presença da literatura inglesa e as mesmas parecem desenvolver propostas de letramento. Para melhor ilustrarmos este trabalho, iremos escolher uma atividade e usá-la para fazermos as nossas considerações. Para a seleção dessa atividade e do livro, estabelecemos como critério a melhor proposta, em nosso entendimento, que ilustre a relação da literatura inglesa, do letramento e do ensino de inglês, independente de série ou volume. Neste caso, elegemos uma atividade que trata de questões raciais contida no livro *Way to go!*

Ao analisar as obras citadas, constatamos a proposta de desenvolvimento do letramento dos alunos nas aulas de língua inglesa, como é recomendado pelos documentos de concretização curricular, em especial, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Há a tentativa de ampliação do uso do idioma inglês em práticas sociais e de comunicação, exploração da interdisciplinaridade, além da gramática e do léxico. Quanto à literatura inglesa, algumas obras como *Way to go!* E *Alive high* apresentam maior quantidade de textos e atividades de conteúdo literário. Sendo que a coleção *Alive high* traz separadamente duas seções especiais com esse conteúdo em cada volume.

Assim, apresentamos o título escolhido: *Way to go!* Este, em todos os três volumes, apresenta: unidade introdutória (*Tips into Practice*), oito unidades principais, quatro unidades de revisão (*Review*), dois projetos de natureza interdisciplinar (*Project 1* e *Project 2*), seção de *Language Reference*, glossário inglês-português (*Glossary*) e índice remissivo (*Index*). Cada unidade está dividida em seções e subseções, sendo que elas sempre aparecem na mesma ordem.

²³http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article

As seções e subseções são: *Warmingup*(que abre cada unidade), *Before Reading* (que prepara o aluno para a leitura), *Reading* (que traz o texto principal), *Reading for General Comprehension* e *Reading for Detailed Comprehension* (que apresentam atividades de compreensão escrita geral e detalhada), *Reading for critical Thinking* (que traz questões para discussão e reflexão crítica), *Vocabulary Study* (que aborda aspectos lexicais), *Language in Use* (que apresenta e explora aspectos gramaticais), *Listening and Speaking* (que propõe atividades de compreensão e produção oral), *Writing* (que apresenta uma proposta de produção escrita) e *Looking Ahead* (que amplia a discussão sobre o tema da unidade relacionando-o com a realidade do aluno e sua comunidade). (TAVARES; FRANCO, 2014, p.190)

A atividade que tem conteúdo de literatura inglesa e aborda o tema em comum às três obras, que foi proposto por nós, é apresentada na unidade 8, no volume 1. Esta seção do livro *Way to go!* apresenta o título *Express yourself through words*²⁴. A atividade está compreendida entre as páginas 131 e 144. É importante esclarecer que o livro já mencionado traz toda a unidade com essa temática, desde o *Warming up* (momento da avaliação prévia do quanto o aluno sabe sobre o assunto) até as orientações extraclasse. Logo no início da unidade, é apresentada uma imagem de uma mulher abraçando uma página de um livro que tem o formato de uma pessoa e a seguinte pergunta: *What is the girl doing? How is she feeling?*²⁵ Depois, a atividade continua seu objetivo com questionamentos para os alunos, indagando se ele gosta de ler; que tipo de leitura; qual o livro favorito; quem é o autor; se ele gosta de poemas; qual o poeta favorito dele; se ele escreve poemas e, se sim, do que eles falam.

Essa introdução à unidade é imprescindível para fazer o aluno se familiarizar com a temática e a estrutura linguística usada para trazer o conteúdo abordado nesse estudo. Após esse *Warming up*, é apresentado um texto sobre Langston Hughes, poeta americano que trata sobre o racismo. A partir desse texto, é feita uma pequena interpretação sobre o autor e sobre o que ele escreve. Logo depois, numa seção da atividade em análise – Reading - é sugerida a leitura de um poema em inglês, trazido pelo livro, do autor citado e da imagem veiculada ao poema. Em outra parte da atividade, são observadas imagens sobre o racismo e é questionado qual dessas imagens tem ligação com o que está escrito no poema. Nesse momento, o aluno tem que associar o seu conhecimento de mundo ao seu conhecimento da língua inglesa. Esse mesmo texto é usado como pretexto para o estudo da gramática.

Tratar as habilidades, além da leitura e da escrita, o livro também traz a compreensão auditiva e a oralidade, *listening* e *speaking*, respectivamente, de outro poema de Langston Hughes “*Advertisement For The Waldorf-Astoria*”, que trata de luxuosos hotéis que não admitiam negros. Uma das informações dadas nessa atividade de compreensão auditiva da língua inglesa é o ano em que o poema foi escrito, 1931, para que se faça uma relação interdisciplinar com acontecimentos históricos da época de autoria do poema. Em outro exercício dessa atividade, o

²⁴(Tradução nossa) Expresse-se através de palavras

²⁵(Tradução nossa) O que a garota está fazendo? Como ela está se sentindo?

aluno é orientado a recitar um poema ou um “rap” em inglês com a temática sobre o racismo, como atividade de produção oral.

Na seção da atividade que propõe desenvolver a habilidade escrita – *writing*, o aluno é encaminhado para escrever seu próprio poema e publicar em website específico que compartilha esses poemas a partir das obras do poeta Langston Hughes.

Por fim, atividade com a intenção de promover a reflexão crítica sobre o tema abordado, no caso, o racismo, no *Looking ahead*, oportuniza um momento de integração do que foi estudado e da sua relação com a realidade, ou seja, a contextualização desse estudo.

Dentro dessa atividade, constatamos a presença da literatura inglesa e o direcionamento para o exercício de letramento. Nela é proposta uma reflexão sobre o racismo e, assim, são transpostas questões epistemológicas. Há, dessa forma, um encaminhamento para necessidades de uma sociedade que precisa reforçar os valores humanos e as atitudes mais cidadãs, principalmente o reconhecimento e o respeito às diferenças. A atividade possibilita o contato com o conteúdo literário inglês a partir do poema, expande o conhecimento de mundo e o estudo linguístico da língua inglesa, além da reflexão e da sensibilização a uma prática sociocultural, que é imprescindível para a formação do aluno como um todo. O conteúdo, nesta proposta de atividade, não é isolado; ele dialoga com os valores sociais, políticos, ideológicos, o que traz concordância com o que é proposto pelas OCEM.

6. Conclusão

O ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica do nosso país ainda passa por reflexões e ajustes na sua prática. Os documentos de concretização curricular, principalmente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, norteiam o professor no que diz respeito, em especial, aos objetivos do ensino dessa língua.

No tocante a tais objetivos, a prática pedagógica dos professores precisa superar os interesses linguísticos e promover a formação dos alunos como um todo, deve haver uma preocupação com o exercício da cidadania. É necessário harmonizar essas vertentes: conteúdo, desenvolvimento das habilidades e formação cidadã. É dentro desse contexto que propomos neste trabalho a inserção da literatura inglesa nas aulas de inglês da educação básica com o propósito de desenvolver o letramento.

Sabemos que no ensino médio o conteúdo literário já faz parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos através das aulas de língua portuguesa, assim, a literatura inglesa não seria de estranheza nessa modalidade de ensino, o que tornaria ainda mais fácil inseri-la, permitindo ao professor um diálogo com temas culturais, sociais, econômicos, políticos, ideológicos, o que contribuiria para a formação de uma consciência crítica e prepararia o aluno para ser um sujeito histórico e constituído socialmente.

Nossa intenção não é sugerir que as aulas de inglês no ensino médio passem a enfatizar somente o estudo da literatura inglesa, com ênfase em períodos literários, contexto histórico, autores e obras. Contudo, a inclusão do texto literário é um tema que merece ser avaliado, uma vez que pode cooperar para o desenvolvimento integral do educando, além de proporcionar um enfoque diferente para uma aula de inglês, na qual não se aprende somente conteúdos gramaticais e lexicais.

Acreditamos que o texto literário contribui para a aquisição da língua inglesa, pois, favorece o contato com estruturas linguísticas e vocabulário diferentes, explorando significados conotativos, além de proporcionar a aquisição das quatro habilidades (reading, writing, listening e speaking). Salienta-se que o conhecimento e a experiência que o aluno adquire, por meio de uma aula que explora o texto literário, priorizando os aspectos culturais e humanos, passa a fazer parte de sua vida, independente da proficiência linguística, que muitas vezes não é adquirida no ensino médio da educação básica.

Assim, cabe ao professor de língua inglesa refletir a respeito dos objetivos do ensino dessa disciplina para o ensino médio e se conscientizar de que o papel do professor de inglês não é somente ensinar a língua, é, sobretudo, integrá-la à vida do educando, valorizando seu aspecto interdisciplinar e multidisciplinar, tornando-a mais significativa a fim de preparar esse aluno para pensar criticamente e integrar-se socialmente, promovendo, dessa forma, efetivamente o letramento.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; SILVA, Eladyr Maria Nobertoda. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

Disponível em:

<http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BURGESS, Antony. *A Literatura Inglesa*. Tradução Duda Machado. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CARVALHO, Isaías Francisco de. *Anglophoneliterature* – literatura anglófona. Publicado em 08 fev. 2010. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/internet-and-technologies/universities-research-institutions/1971566-anglophone-literature-literatura-angl%C3%B3fona/#ixzz3DEpD0Sjw>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; Faria, Raquel. *High up*. Língua Estrangeira Moderna Inglês. Ensino Médio. Manual do Professor. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org) *Inglês em escolas públicas não funciona, uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. In: _____.(Org) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOUREIRO, Ana Paula. *Construindo novos sentidos sobre a linguagem*. Constructing new meanings about language. Disponível em: <<http://linguagensdialogos.com.br/2010.2/textos/03-art-loureiro.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014

MENEZES, Vera. *et al. Alive high*. Língua Estrangeira Moderna Inglês. 1. ed. Ensino Médio. Manual do professor. São Paulo: SM, 2013.

MOTTA, Aracelle Palma Fávaro. *O letramento crítico no ensino aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva docente*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>. Acesso em 18 de julho de 2014.

NOGUEIRA, Rafaelle Mamelli. *A inclusão da literatura inglesa na grade curricular*. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-literatura-inglesa-na-grade-curricular/>> Acesso: em 29 agosto 2013.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Ideologia e ensino de línguas e literaturas. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org) *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes Editora, 3. ed., 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: SM, 2012.

PATON, Anne; Wilkins, Meryl. *Teaching Adult ESOL. Principles and Practice*. New York: Institute of Education, 2009. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=a3EXjbd81UQC&printsec=copyright&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 10 set. 2014

RIBEIRO, Bruno, *et al. Referencial teórico sobre analfabetismo funcional*. Departamento de Informática Aplicada – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/monografiasppgi/article/view/1498>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVARES, Kátia; FRANCO, Cláudio. *Way to go!:* Língua Estrangeira Moderna inglês. Vol. 1. Ensino Médio. Manual do professor. São Paulo: Ática, 2014.

TOLENTINO, Magda Velloso Fernandes de. O texto literário o ensino de língua inglesa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e.(Org) *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências* . Campinas, SP: Pontes Editora, 3.ed., 2005.

LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS NO MATERIAL DIDÁTICO DO SISTEMA DE ENSINO POSITIVO PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Yuri Andrei Batista Santos (UESC)²⁶

Esta proposta de apresentação se baseia em pesquisa de natureza documental centrada na análise do material didático de língua inglesa produzido pelo *Sistema de Ensino Positivo*, destinado ao aluno do 1º ano do Ensino Médio. Tem-se então, por objetivo geral, investigar como as atividades de leitura estão propostas no material didático supracitado e se essas estão em conformidade com as teorias sobre letramento, proposta teórico-metodológica das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Para a análise do material, ainda nos apoiamos nos pressupostos teóricos de Soares (2009), Freire (2011) e Bakhtin (1992). Por meio da comunicação oral que propomos, apresentaremos os resultados preliminares desta pesquisa, especialmente aqueles que surgem da análise da primeira categoria: Frequência das atividades de leitura e material textual proposto. Ainda que preliminares, as conclusões a que chegamos com base na análise dessa categoria nos indicam que o módulo de ensino em questão não trabalha com gêneros textuais variados e nem explora devidamente as práticas de letramento associadas com os textos escolhidos, sendo as atividades propostas muito mais preocupadas com a decodificação de informações nos textos.

Palavras Chave: Atividades de Leitura. Letramento. Ensino de Língua Inglesa. OCEM.

1. Introdução

²⁶ Graduando do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), bolsista de Iniciação Científica 2014-2015. batista.yuriandrei@gmail.com.

Ensinar língua inglesa na contemporaneidade envolve uma série de técnicas, métodos e outros elementos, *dos and don'ts*, que, em sua relevância, garantem a eficácia do projeto de ensino dessa língua estrangeira. É comum, ainda, a percepção do ensino de inglês através do prisma das 4 habilidades, cujo domínio permearia a comunicação na referida língua. Tal concepção é defendida pelos documentos de orientação curricular nacional, com certa resemantização. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), por sua vez apresentam os termos supracitados:

[...] não como partes conceituais da concepção anterior de quatro habilidades numa visão de linguagem como totalidade homogênea, mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas. (BRASIL, 2005, p.110)

O documento lança um novo olhar acerca do ensino de línguas, propondo não mais uma divisão de habilidades e seu conseqüente trabalho de forma isolada, mas sua junção por meio da contextualização sociocultural, proposta das, relativamente recentes, teorias de *letramento*.

Assim, fazendo uso das reflexões acerca de um ensino de Língua Inglesa (LI) que trabalhe o desenvolvimento de habilidades contextuais, canalizaremos nossos esforços em pesquisar especificamente o trato da habilidade de compreensão escrita. Tal habilidade tem adquirido cada vez mais relevância no processo de aprendizagem de inglês nos últimos anos, levando-se em conta as conseqüências do fluxo informacional intenso resultante da globalização. Ler hoje se configura mais do que nunca como um requisito essencial à constituição de cidadãos. Ler em língua inglesa, por sua vez, permite a formação de um cidadão global, capaz de fazer uso da leitura nas diversas e múltiplas práticas sociais nas quais ela se faz presente.

Reconhecendo a importância da leitura no escopo atual do ensino de LI, entendemos que seria de considerável relevância investigar como o material didático, “carro chefe” entre os recursos didáticos, suplanta o trabalho com tal habilidade. Em especial, um material didático que não passa pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que apresenta expressividade em adoção pelas instituições educacionais brasileiras: o apostilado ou modelo de ensino. Buscamos obter informações acerca das concepções de leitura impressas nas atividades de compreensão da escrita sugeridas pelos apostilados selecionados, analisando sua conformidade com os parâmetros delineados pelas OCEM acerca do trabalho com a habilidade em questão. Essa pesquisa se justifica, então, por lançar um olhar crítico-reflexivo acerca das propostas de trabalho com a leitura presentes em um material didático produzido por uma instituição privada, dessa maneira, não avaliado PNLD.

Como objeto de análise, selecionamos o apostilado elaborado pelo *Sistema de Ensino Positivo* para o ensino de Língua Inglesa no 1º ano do Ensino Médio. O material didático (MD) em questão apresenta grande expressividade nas escolas privadas do país, inclusive na região de entorno da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), instituição que fomenta a presente a pesquisa.

Para a análise do material, nos apoiamos nos pressupostos teóricos de Soares (2009), Freire (2011), Marcuschi (2003) e Bakhtin (1992), nos pautando principalmente nas questões relacionadas às teorias de *letramento*. Com base em

pesquisa de natureza documental, alicerçada sob paradigma qualitativo, apresentaremos resultados preliminares, destacando aqueles que surgem da análise da primeira categoria: Frequência das atividades de leitura e material textual que elas encerram.

O presente artigo se ocupa, então, de: inicialmente, promover reflexão teórica acerca dos conceitos que embasam este estudo; em seguida, apresentar e discutir os dados obtidos na primeira categoria de análise deste projeto; por fim, delinear as considerações finais acerca dos resultados preliminares do presente projeto em andamento.

2. Reflexões teóricas

2.1 As OCEM e a leitura

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio entendem e prescrevem um ensino de línguas contextual, focado na linguagem e suas “esferas de uso” como teoriza Bakhtin (1992), acerca dos gêneros discursivos. À parte da visão puramente estrutural e “gramaticeira” com que a língua era e ainda é vista, as OCEM propõem a aprendizagem de língua estrangeira com objetivos que vão além dos puramente linguísticos.

No que toca a compreensão escrita, o documento determina novas rotas para o estudo da linguagem. Propõe o trabalho do texto em uma série de dimensões, dentre elas, a textual está “ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em seqüências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal) (BRASIL, 2006, p.22)”; O documento, porém, não deixa de enfatizar “o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos.” (p.111) Isso se faz perceptível no ponto em que a preocupação apontada pelo documento não é mais em relação à adesão do jovem à leitura, mas sim também com o *que* o jovem lê e de que maneira ele lê. A assertiva de que os jovens leem, diferentemente do que sugere o senso comum, nos permite agora também buscar entender “se ele ‘lê melhor ou pior’ em função das novas tecnologias de comunicação e informação. (p.112). ”

Em meio à multimodalidade e multiplicidade textual, possibilitadas pelos avanços tecnológicos, é pertinente ao desenvolvimento da leitura na aula de LI, pensar, também, essas novas possibilidades, como nos sugere a seguinte citação:

Trata-se da adoção das teorias de letramentos e multiletramentos, sobre as quais nos detivemos anteriormente. Essas teorias funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. (BRASIL, 2006, p.22)

Tais contribuições, que podem ser alcançadas através do ensino de LI somente poderão ser concretizadas se o teor social e contextual da linguagem for sempre levado em consideração. Por sua vez, essa é proposta central das teorias de *letramento* acerca do ensino de línguas, como afirmado anteriormente, teoria veementemente defendida pelas OCEM.

2.3 Letramento(s)

Os postulados teóricos que se detém sobre os conceitos de *letramento* congruem para o pensamento de Soares (2009), que descreve o conceito como “[...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (p.18,)”. A partir desse ponto, nos é possível inferir: primeiro, o letramento é um estado que existe para ser adquirido, não é assim condição adquirida desde o nascimento; segundo, o letramento é condição social, alcançada por um grupo ou indivíduo, sendo assim, comum a um determinado grupo social e mantido por ele sem suas práticas cotidianas; terceiro, Soares aponta letramento como condição daqueles que se apropriam da escrita, a partir dos avanços tecnológicos e de outros pontos, as teorias de letramento se mantêm não mais somente ligadas à escrita, mas também à oralidade e a uma multiplicidade tecnológica que nos permite falar em letramentos, ampliando o efeito de pluralidade presente no “s”.

Soares cunha tal conceituação ao enfatizar a diferença entre dois conceitos chave para qualquer estudo que ambicione se deter sobre o trabalho com a leitura: um deles, é, obviamente, letramento e o outro é alfabetização. Para leigos, talvez conceitos que se relacionam por sinonímia, porém como bem encerra a conseguinte citação de Soares:

[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. (SOARES, 2009,p.19)

Certa vez um jovem havia tomado o ônibus errado e ido parar num bairro distinto do seu objetivo, por não haver interpretado corretamente o itinerário do ônibus. Ao relatar sua experiência a um de seus amigos, foi motivo de chacotas, pois ele afirmara que nem ele, um *analfabeto*, passava por problemas semelhantes. Entendemos aqui então que o jovem sabia ler, porém naquele momento não conseguiu fazer adequado uso da leitura enquanto prática social. Seu amigo analfabeto, desprovido do domínio da leitura e escrita, por outro lado, não enfrentava o mesmo problema pelo simples fato de haver incorporado ao seu cotidiano a leitura naquela prática social.

Podemos elencar outros exemplos, chegaríamos à mesma conclusão, porém, nem sempre ser alfabetizado significa que o indivíduo é “letrado”. De igual forma, é impossível dizer que o analfabeto seria incapaz de passar o troco adequado em uma situação de compra ou mesmo usar um caixa eletrônico para sacar dinheiro, por exemplo. Assim, o que subjaz o conceito de letramento é o uso contextual da leitura/escrita, o valor e funcionalidade que o código apresenta na sociedade.

Nesse sentido, as OCEM propõem maneiras de como vincular justamente o valor social e heterogêneo das práticas que envolvem a escrita. A partir daí, sugerindo a formação dos alunos enquanto cidadãos, sob a luz de dois conceitos oriundos do cerne do letramento: letramento crítico e multiletramentos.

Ao pensar, primeiramente o conceito de letramento crítico, é quase impossível não fazer menção ao pensamento de Paulo Freire (2011), acerca do empoderamento e da leitura como atividade libertadora da opressão imposta pelas classes dominantes. Segundo as ideias pedagógicas de Freire, o professor, ao trabalhar a leitura com seus educandos, deveria estimular um processo que não buscasse o sentido do texto, mas criasse sentido a partir dele. Ambos entendendo que o texto não vem pronto e acabado, mas que carrega em si a possibilidade de interpretações e questionamentos. Cada interpretação e questionamento, daquela experiência depreendidos, permitiriam que o educando se libertasse do conformismo que o fazia enxergar sua realidade de maneira fechada e imutável, podendo assim enxergar-se como capaz de transformar o mundo que a ele é circunscrito.

Quanto às concepções concernentes ao conceito de multiletramentos, é importante retomar o pensamento de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos, que entendem que a linguagem assume diferentes formas e modalidades, em cada esfera diferente da ação humana. Tais esferas são inúmeras, porém com a onda de intensa melhora tecnológica, muitos suportes tem surgido, tipos textuais e mesmo novos gêneros emergido. É dessa multiplicidade de textos, gêneros e, conseqüentemente, usos da língua, que nasce o conceito de multiletramentos. Borba e Aragão (2012) , com base em outros pesquisadores, o definem por.

[...] estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos. (p.9)

Nesse contexto, pensamos a direta influência da tecnologia e da globalização no processo de compreensão e produção da escrita. Comprovado pela citação, poderíamos destacar a variedade de suportes (impresso, digital.) e a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos como sendo os elementos inerentes a conceituação daquilo que se entende por multiletramento.

2.4 O Apostilado

Decidimos incluir nessa seção teórica, também, a definição dos módulos de ensino, mais comumente chamados de *apostilados*. Na citação a seguir veremos nas palavras de Britto (2011), a conceituação do termo supracitado.

Trata-se de material preparado por empresas privadas, como COC, *Positivo*, *Objetivo*, entre outras. Sendo assim, as apostilas não passam por nenhum tipo de avaliação oficial, como ocorre com os livros didáticos adquiridos pelo PNLD e pelo PNLEM (p.14)

Como expõe a citação, são MDs produzidos por instituições privadas e que não são submetidos a nenhum tipo de avaliação formal por parte de organizações governamentais, como o PNLD. Tem ampla adesão no país, pois comumente trabalha com os educandos de maneira a focar na prática de questões e discussão

de assuntos pautados na obtenção de bons resultados em concursos específicos e/ou provas de vestibular.

“Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global [...] Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores. (GARCIA; ADRIÃO, 2010, p.1).

Somos passíveis de afirmar, com base nessa última citação que tais materiais não trabalham diretamente com o desenvolvimento de uma leitura crítica por parte dos estudantes, pelo contrário. No momento em que os apostilados encerram a visão de uma classe dominante, eles impedem que os alunos desenvolvam o letramento crítico de maneira difusa, assim não dando lugar para a formação de cidadãos crítico-reflexivos a partir do trabalho com a leitura em LI.

3. Resultados Parciais

Como dados parciais da nossa pesquisa que está em andamento, apresentamos os dados obtidos a partir da primeira categoria de análise, que se refere à frequência das atividades de leitura e material textual proposto. Nos atentaremos, mais especificamente para os seguintes critérios: os gêneros textuais utilizados e suas frequências; a tipologia desses textos; os suportes que eles usam e as temáticas abordadas. Para obtenção destes dados, nos apoiamos, além dos pressupostos teóricos já citados, nos conceitos de Bakhtin (1992) acerca de gêneros discursivos e também de Marcuschi (2003) a respeito da classificação dos gêneros discursivos e de sua tipologia textual.

No total, foram encontrados treze textos na seção específica de trabalho com leitura, intitulada *Focus on reading*. Dos treze textos encontrados, como aponta o gráfico a seguir, sete eram artigos de opinião, dois eram notícias e outros dois propagandas. Os gêneros poema e relatório tiveram apenas uma ocorrência.

Tabela1 – Frequência de gêneros textuais

Gêneros	Frequência
Artigo de opinião	7/13 – 53%
Notícia	2/13 – 15%
Propaganda	2/13 – 15%

No que condiz com a tipologia textual, é importante ressaltar que os textos nem sempre apresentavam homogeneidade, porém havia predominância de determinados tipos de texto. O tipo argumentativo obteve sete ocorrências, o descritivo, quatro e o injuntivo, duas, como expressado a seguir.

Tabela 2 –Frequência da tipologia textual

Tipologia	Frequência
Argumentativo	7/13 – 53%
Descritivo	4/13 – 30%
Injuntivo	2/13 – 15%

Quanto ao suporte, houve predominância no uso de páginas da internet. Nove dos treze textos apresentavam características de suporte de uma *web page*, dois eram oriundos de jornais e um de uma revista.

Tabela 3- Frequência de suporte textual

Suporte	Frequência
Página da web	10/13 – 72%
Jornal	2/13 – 15%
Revista	1/13 – 13%

Já no que diz respeito às temáticas apresentadas, acabam se referindo basicamente a assuntos do cotidiano de adolescentes nessa faixa etária. Assuntos como música, filme, arte e tecnologia são recorrentes nas atividades. Em poucos casos também foram percebidos temas que promoviam maior conscientização por parte do aluno em relação à problemas do meio social em que ele se encontra, como catástrofes ecológicas e distúrbios alimentares como a anorexia.

4. Considerações

Em face da alta ocorrência de artigos de opinião e por este ser um gênero textual frequente em exames de admissão e concursos, percebemos uma característica comum de apostilados, o trabalho com os alunos a fim de obter aprovação em uma prova de vestibular, por exemplo. O mesmo padrão percebido na ocorrência dos gêneros pode ser percebido em relação à tipologia textual. Tal dado, só corrobora a ideia de que esses apostilados não trabalham muito com textos que condigam com as práticas de leitura nas quais os alunos se inserem.

No que tange o suporte e a temática, percebemos um apelo às afinidades e hábitos dos adolescentes. Pela maior ocorrência de suportes associados à páginas da internet, percebemos que o apostilado em questão apela pra um universo já conhecido dessa faixa etária. E com relação aos temas trabalhados no texto, há maior ocorrência de temas que dialogam com a realidade e interesses do alunado em questão, como música, celebridades, etc.

Assim, como base na constatação dos dados, percebemos que o apostilado do Sistema de Ensino Positivo aplicado ao 1º ano do ensino médio, não trabalha com uma diversidade de gêneros discursivos e de tipos de textos. No entanto, os textos apresentam temáticas e suportes que fazem parte da área de interesses do grupo em questão.

Ainda que preliminares, as conclusões a que chegamos com base na análise dessa categoria nos indicam que, o módulo de ensino em questão, não trabalha com gêneros textuais variados e nem explora devidamente as práticas de letramento associadas com os textos escolhidos. Através das análises iniciais podemos sinalizar que as atividades propostas pelo modelo investigado, estão muito mais preocupadas com a decodificação de informações nos textos. Destarte, se afastam também do que prega as OCEM, que afirmam a condição sociocultural da escrita e de sua compreensão, diferentemente do caráter mecânico que muitos associavam a essa habilidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORBA, Marília dos S.; ARAGÃO, Rodrigo. *Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês*. Polifonia, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO Representações Sociais

RESISTÊNCIA AO EUROCENTRISMO NA LÍRICA DE ANA PAULA TAVARES

Elane Nascimento da Silva²⁷ (UESC)
Leandro Souza Borges Silva²⁸ (UESC)

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo relatar os resultados das atividades desenvolvidas na disciplina de Literatura Portuguesa II, ministrada no curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ocasião em que foram discutidas perspectivas de descentramento do eurocentrismo na abordagem do fenômeno literário de países africanos colonizados por Portugal. Nesse sentido, dentre outras atividades, foi tematizada a autonomia literária angolana como processo que evidencia resistência e autoafirmação frente aos resquícios da influência eurocêntrica nas comunidades africanas. Assim sendo, o presente trabalho, fundamentado em metodologia qualitativa de cunho bibliográfico, pauta-se na análise da lírica da escritora angolana Ana Paula Tavares, com a finalidade de averiguar aspectos capazes de lhe conferir um caráter de contraposição à presença do colonizador. Sendo assim, a relevância desta análise pauta-se no reconhecimento da obra de Tavares enquanto possibilidade de contribuir para problematizar o atual debate sobre as literaturas africanas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Africanidades. Descentramento. Literatura angolana. Pós-colonialismo.

Introdução

²⁷ Graduada em Letras, Português\Inglês, (UESC). E-mail: elanedasilva@live.com

²⁸ Graduando em Letras, Português\Inglês, (UESC). E-mail: leandroborgees@hotmail.com.

As Literaturas africanas de língua portuguesa pós-coloniais se efetivam como terreno fértil para os estudos acerca da emancipação literária, política e identitária das ex-colônias europeias. Assim sendo, o objetivo da presente pesquisa é analisar a lírica da escritora angolana Ana Paula Tavares, focalizando os elementos literários que evidenciem o descentramento em oposição ao eurocentrismo.

Ana Paula Ribeiro Tavares, nascida em 30 de outubro de 1952, Lubango, província de Huíla, onde viveu parte de sua infância até concluir o ensino médio, iniciou seu curso de História da Faculdade de Letras do Lubango, terminando-o em Lisboa. Em 1996 concluiu o Mestrado em Literaturas Africanas e atualmente vive em Lisboa, onde leciona na Universidade Católica de Lisboa.

Enquanto escritora e acadêmica, a importância dessa poetisa e também historiadora se justifica pelo seu notório papel como voz que denuncia os principais problemas políticos e sociais que solapam a população angolana pós-independência. Sendo assim, a relevância desta análise pauta-se no reconhecimento da obra de Tavares enquanto possibilidade de contribuir para problematizar o atual debate sobre as literaturas africanas de língua portuguesa.

A poesia dessa escritora trata de questões identitárias no que concerne à etnia e ao papel feminino na sociedade angolana, dessa forma, atravessada pelo discurso do colonizador e do colonizado, ela canta seu país com a preocupação de reafirmar a identidade desse povo, contrapondo-se aos “escritores de fronteira” (MATA, 2012), pois a sua nacionalidade literária é tão somente angolana. A poetisa, opondo-se à homogeneização, toma a alteridade como o ponto de partida para falar de si e do outro.

Compreendendo que a Literatura de Angola está inserida em um longo processo de autoafirmação ainda em desenvolvimento, pode-se afirmar que a autora de *O lago da lua* contribui para a consolidação do sistema literário angolano, no sentido de endossar a luta contra o silenciamento imposto pelo colonizador europeu. Segundo Cardoso (2008), “todo o conflito do sujeito diante de um patrimônio marcado pelo passado e as constantes mudanças que a história exige [...]” é revisitado na poética de Tavares.

Dessa forma, por meio da abordagem bibliográfica e conceitual, foi feita uma análise dos poemas “Amargos como os frutos” e “Origens”, inclusos na antologia de poemas *Dizes-me coisas amargas como os frutos* (TAVARES, 2001). O suporte teórico tem como embasamento Bonnici (1998), Mata (2000; 2012; 2014) e Ribeiro (2008), que atuam na área dos estudos pós-coloniais e discorrem sobre as literaturas africanas de língua portuguesa. Nesse cenário, a relevância desta análise pauta-se no reconhecimento da obra de Ana Paula Tavares enquanto possibilidade de contribuir para problematizar o atual debate sobre as literaturas africanas de língua portuguesa.

Eurocentrismo e literatura

A partir da premissa de que a influência europeia impôs às colônias sua língua e sua cultura, entende-se que é por meio desse processo homogeneizador que será delineada uma literatura chamada universal. O conteúdo por ela veiculado

representa somente o ideal das nações ditas “centrais”, descaracterizando pois a nomenclatura de “literatura universal” que define a produção oriunda desses países. Sendo assim, nota-se que a influência do eurocentrismo na literatura, por seu caráter globalizante, está presente nos mais variados gêneros literários pelo mundo.

Acerca disso, é importante ressaltar a relevância que os escritores de países ex-colônias atribuem à literatura dita pós-colonial, pois é a partir do rompimento com os moldes imperialistas que os pressupostos ideológicos, estéticos e estruturais canônicos são rasurados e combatidos. Por meio desse fenômeno, entende-se que a apropriação da tradição universal se fez necessária para sua posterior desconstrução, de modo que “o desenvolvimento de literaturas dos povos colonizados deu-se como uma imitação servil a padrões europeus, atrelada a uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista” (BONNICI, 1998, p.8).

Como supracitado, é por meio dessa apropriação do cânone que o colonizado irá construir, mediante a literatura, o discurso no qual sua essência cultural e identitária se mostrará verdadeiramente autêntica. Acerca dessa relação entre as ex-colônias e a influência imperialista, Bonnici (1998, p. 8) afirma que

A ruptura operada pela literatura pós-colonial e a apropriação do idioma europeu para desenvolver a expressão imaginativa na ficção aconteceram após investigações e reflexões sobre o mecanismo do universo imperial, o maniqueísmo por ele adotado, a manipulação constante do poder e a aplicação do fator desacreditador na cultura do outro.

Dessa forma, compreende-se que, ao se apropriarem da língua colonizadora, os escritores pós-coloniais subvertem os paradigmas imperialistas, transformando os meios que outrora foram utilizados para a objetificação do sujeito em veículo de emancipação e autoafirmação nacional e literária.

Marcas de resistência ao eurocentrismo na lírica de Tavares

Sabendo que o construto poético da autora angolana insere-se no contexto político e cultural de Angola, é possível observar em seus textos nuances que identificam e retratam os principais problemas que afligem um país que outrora fora colonizado por meio do poderio europeu.

Nesse sentido, a obra de Tavares possui o caráter próprio de uma literatura contra hegemônica e descentralizadora, pois sua poética contribui para a emancipação expressiva do povo angolano na medida em que reproduz e retrata manifestações e vozes que antes foram silenciadas. A autora “extraí do seu sentir e do seu saber [...] das suas memórias e da sua cartografia vivencial e reflexiva as formas de dizer e representar o sul, em relação metonímica com o país” (MATA, 2005, p. 2), reforçando, dessa maneira, o discurso local que se contrapõe às perspectivas universais que atribuem uma visão subalternizada e homogeneizadora aos países periféricos.

Essa contraposição é percebida na antologia poética de Tavares (ANO??) *Dizes-me coisas amargas como os frutos*, terceiro livro publicado pela autora. Nele

está o poema “Amargo como os frutos”, no qual o eu lírico se expressa por meio de uma voz feminina, que canta os males e as dores causadas pela guerra:

Amargo como os frutos

*Dizes-me coisas tão amargas
como os frutos...*
KWANYAMA

Amado, por que voltas
com a morte nos olhos
e sem sandálias
como se um outro te habitasse
num tempo
para além
do tempo todo

Amado, onde perdeste tua língua de metal
a dos sinais e do provérbio
com o meu nome inscrito

Onde deixaste a tua voz
macia de capim e veludo
semeada de estradas

Amado, meu amado,
o que regressou de ti
é a tua sombra
dividida ao meio
é um antes de ti
as falas amargas
como os frutos (TAVARES, 2001, p. 119, grifo da autora).

“Amargos como os frutos” revela-se como um poema em que as atrocidades decorrentes da guerra são sofridas e vividas pela mulher quando, ao deparar-se com o retorno do amado, dá-se conta das sequelas que o acometera durante o conflito. Isso é perceptível no excerto a seguir:

Amado, por que voltas
com a morte nos olhos
e sem sandálias
como se um outro te habitasse
[...] (TAVARES, 2001, p. 119).

A poesia de Tavares adquire importante papel no que concerne à sua função de representar os principais problemas que circundam a história de Angola, bem como adquire relevância no sentido de trazer à tona realidades outras que foram suprimidas pela influência imperialista. É dessa forma que “a autora celebra uma cultura hoje contida pelos efeitos tão nefastos de uma guerra ainda por vencer: aquela que se instalou no coração e na mente dos homens e condiciona os seus gestos e comportamentos.” (MATA, 2005, p. 25).

Percebe-se, ademais, que a autora ultrapassa os confrontos nos limites da guerra, abarcando os conflitos internos dos sujeitos inseridos no contexto político-social angolano, como nos quatro últimos versos da primeira estrofe:

[...]
como se um outro te habitasse
num tempo
para além
do tempo todo (TAVARES, 2001, p. 119).

Nesse trecho, é perceptível a reafirmação da existência de Angola antes da colonização e dos conflitos, expressando assim uma identidade que se constituiu antes da chegada do colonizador. Ana Paula Tavares, nessa perspectiva, não subjuga-se a influência europeia; ao invés disso, se utiliza da língua do colonizador – a língua portuguesa – para se expressar enquanto mulher conhecedora de sua nação, pois “não se trata mais de um sujeito poético feminino que se posicionava na pele de alguém que está ao lado de quem masculinamente faz a guerra, a revolução, a nação; [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 219).

Assim sendo, Tavares assume autonomia expressiva na medida em que toma dianteira na posição de quem faz parte da história de seu país, relegando portanto o discurso que subalterniza a imagem do colonizado – e da mulher – a uma representação coadjuvante, dessa maneira, “o tema é outro, a posição epistemológica do sujeito poético é outra, a fala é outra” (RIBEIRO, 2008, p. 219-220). As duas últimas estrofes do poema encerram o dizer do eu-lírico:

[...]

Onde deixaste a tua voz
macia de capim e veludo
semeada de estradas

Amado, meu amado,
o que regressou de ti
é a tua sombra
dividida ao meio
é um antes de ti
as falas amargas
como os frutos (TAVARES, 2001, p. 119).

Nesse sentido, é relevante ressaltar que o amado cantado no poema é uma metonímia da nação angolana. Segundo Mata (2005, p. 3), “é o excerto de uma canção da tradição oral kwanyama que se reporta à situação de completo desalento em que a amada recebe a notícia do amado, descrito como ‘a morte nos olhos/e sem sandálias’, uma sombra que perdeu a ‘língua de metal/a dos sinais e do provérbio’”. Nessas passagens, é possível entender o silenciamento da voz do colonizado e, assim, a poetisa revela-se mais uma vez como sujeito e mulher angolana que viu a realidade da opressão portuguesa.

Também, Tavares inscreve Angola num lócus no qual o Ocidente já não figura como centro, e em que a língua imposta pelo colonizador se constitui enquanto ferramenta a serviço da reconstrução da memória cultural e do desvelamento de identidades sobrepujadas pelo eurocentrismo. Nesse panorama,

a escrita dessa poeta nasce de uma reescrita, de uma releitura da língua materna, em que aspectos da tradição oral de seu local de origem se vêm cruzar. Pensa, enfim, a língua portuguesa em outro espaço, o angolano, apreendendo-a sob uma perspectiva outra, em um entrelugar que desliza "entre voz e letra" (cf. Padilha, 1995). (CARDOSO, 2008).

Esse entrelugar é o imbricamento entre a escrita e a oralidade, no qual as tradições dos povos que constituem a identidade angolana são perpetuadas. Nesse cenário, a alteridade se firma por meio da coexistência de duas instâncias: a do angolano e a do português. A colonização omite, desfigura e anula identidades e culturas que lhe são estranhas, porque "O colonizador, um sujeito hegemônico, não considera relações simétricas, pois marginaliza o outro. [...]" (SPIVAK, 1990 *apud* ROSA e MEDEIROS, 2010, p. 14). E, em oposição a esse comportamento, Tavares reafirma a identidade de seu povo sem anular a presença do outro. Rememorando a sua ascendência e descrevendo a relação com as línguas e as tradições ancestrais, a poetisa fala do lugar de quem se expressa por meio das línguas imperiais, mas que tem as vozes e expressões dos povos africanos na sua essência.

É por meio dessa reescrita, que a língua materna faz uma releitura dos aspectos orais e escritos pelos quais o sujeito evidencia uma atitude subversiva e descentralizadora, atribuindo uma nova configuração aos pressupostos formais do sistema linguístico e literário angolano. Essa rasura na tradição canônica revela novas perspectivas culturais, por meio das quais o sujeito angolano encontra a oportunidade de uma autêntica representação no plano estético e social das artes.

Empoderamento de sujeitos submetidos ao silenciamento, fronteiras limitadoras que são rompidas em prol da viabilização das relações de alteridade, as literaturas africanas de língua portuguesa – e nesse caso a poesia de Tavares – contribui para a inserção de Angola no plano imagético da nação, enriquecendo o imaginário social do país e estabelecendo uma tradição que se objetiva em ser independente. Nesse viés:

A poesia de Ana Paula Tavares é exemplar deste movimento de forma particularmente sutil e politicamente comprometida. Nela se trazem os sujeitos etno-culturais não valorizados pelo regime colonial – as mulheres e os homens dos bois do planalto de Huíla – mas importantíssimos na outra ordem do mundo que o mundo colonial não atingia; nela se trazem as línguas e as vozes de outros sujeitos, nomeadamente das mulheres, os gestos e os actos e os sinais produzidos por esse mundo outro, senhor de outras leis, de outros conhecimentos e de outros poderes que aparentemente o regime colonial parecia não ter tocado. (RIBEIRO, 2008, p. 125).

Portanto, o entrecruzamento da oralidade angolana com a escrita da língua portuguesa desvela a estrutura social e os aspectos culturais quase ofuscados pela influência ocidental. Essa releitura evoca a história angolana a partir de um prisma no qual os sujeitos antes objetificados e marginalizados ocupam a dianteira no processo de constituição do imaginário coletivo da nação.

Na poesia de Tavares, por exemplo, as reminiscências da formação de Angola são contrapostas à chegada do europeu ocidental – mesmo que de forma latente – como é perceptível no poema "Origens":

Origens

Guardo a memória do tempo
em que éramos vatwa,
os dos frutos silvestres.
Guardo a memória de um tempo
sem tempo
antes da guerra,
das colheitas
e das cerimónias. (TAVARES, 2001, p. 120).

Nessa composição poética, assim como em “Amargos como frutos”, são evocadas as identidades que antecedem o colonialismo e a guerra. Contudo, neste construto é ainda mais evidente, pois com a repetição do verso “Guardo a memória [...]”, a voz do eu lírico torna patente a consciência da verdadeira origem do seu país. Assim, reitera a existência de uma identidade pré-colonial proveniente das várias tribos que habitaram e ainda habitam o território hoje conhecido como Angola. Essa rememoração toma relevo ainda maior na referência ao povo vatwa, tribo da qual se origina a população do sul de Angola, região de onde a própria poetisa é oriunda.

Para a escritora, ela e a sua terra são inseparáveis (cf. RIBEIRO, 2008, p. 120), portanto, cantar as origens do lugar onde viveu em consonância com as reminiscências do seu país, faz parte da sua identidade literária. Diante disto, o idioma que em outros tempos veiculou o poder imperial, dominou, silenciou, reprimiu e até extinguiu a identidade de povos colonizados, nesse novo cenário, lhes devolve a voz. E, não é mais o ocidente que conta a história de uma ex-colônia, mas sim um povo que se inscreve para além do tempo por meio da língua que um dia lhe emudeceu, sendo que a história de Angola é reescrita a partir da visão de uma angolana.

Considerações finais

A poesia de Ana Paula Tavares configura-se como relevante material estético-literário que contribui para a problematização de questões que dizem respeito à relação estabelecida entre os países ex-colônias e o poderio imperialista no campo literário. Desse modo, percebe-se que a lírica da escritora angolana traz à tona vozes que outrora foram suprimidas pelo influência europeia-portuguesa, efetivando-se como ação de resistência ao eurocentrismo, rasurando moldes canônicos e estabelecendo, pois, um paradigma fidedigno com o lócus angolano.

As identidades angolanas que emergem da poesia de Tavares subvertem e transformam os fatores que se referem ao colonizador, de forma que o sujeito angolano ocupa o lugar de protagonista. Por meio da veiculação de sua autonomia expressiva, ele sai das margens e se instancia nos lugares que legitimam sua posição de relevância enquanto indivíduo atuante no plano das relações históricas, sociais, políticas e portanto, literárias.

É por esses liames que a poetisa transforma o legado do colonizador em

matéria-prima de subversão que possibilita não só a ascensão da história vista pelos olhos do nativo, mas também a construção de um viés que questiona as influências do imaginário patriarcal europeu em Angola. Dessa maneira, Ana Paula Tavares não se limita a falar das mazelas provocadas pela exploração europeia ocidental, mas também desvela as ideologias que operam em Angola, como o machismo, a violência, a exploração, a pobreza e os problemas sociais.

Ademais, é por meio desse processo de resistência que Tavares, através da arte poética, assume importante papel no âmbito das literaturas pós-coloniais, contribuindo para a consolidação de uma literatura própria, na qual o sujeito angolano veja a si mesmo por meio da lírica. “Amargos como os frutos” e “Origens” são exemplos, entre outros poemas, nos quais temas como exploração, guerra, identidade, mulher e emancipação são revisitados com o olhar daquele que passou pelo processo de colonização e agora age em prol da sua expressão e a dos seus semelhantes.

Tavares, dentre outros escritores africanos, constrói o discurso literário no qual os países de língua oficial portuguesa podem enfim ver-se representados. Vale ressaltar ainda que a poética da escritora angolana possui teor expressivo e subversivo que alcança posição de destaque no que concerne a transformar a cultura do colonizador, mediante um processo de antropofagia que configura um novo modo de atuação no plano literário, o que evidencia portanto, as marcas de resistência ao aculturamento em *Dizes-me coisas amargas como os frutos*.

Referências

BONNICI, T. *Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais*. Bauru: Mimesis, 1998. p. 7-23.

CARDOSO, Claudia Fabiana de. O lugar do sagrado e a poesia: Ana Paula Tavares em tom de confissão. In: *III Encontro de Professores de Literaturas Africanas*, 2008, Rio de Janeiro.

MATA, Inocência. O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. In: *X Congresso Internacional Da Aladaa (Associação Latino-Americana De Estudos De Ásia E África) Sobre Cultura, Poder e Tecnologia: África e Ásia Face à Globalização*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 26 a 29 de outubro de 2000.

_____. Dizes-me coisas amargas como os frutos: da dicção no feminino à ciência dos lugares e dos tempos. *Ecos*, n. 3, p. 24-27, jun. 2005. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_03/24_Pag_Revista_Ecos_V-03_N-01_A-2005.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas* Porto Alegre v. 14 n. 1, p. 27-42 jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16185>> Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. Uma intensa disseminação: a África como *locus* na literatura portuguesa. Lisboa, *Reflexos*, n., 2012. Disponível em: <<http://e-revues.pum.univ>

tlse2.fr/sdx2/reflexos/article.xsp?numero=1&id_article=article_01matacorrectif-688>. Acesso em: 15 jan. 2015.

RIBEIRO, Margarida Calafate. E outras vozes se levantam: Ana Paula Tavares responde a Luís de Camões. *Ex Aquo*, Vila Franca de Xira, n. 17, 2008, p. 119-129.

ROSA, Alexandre Reis; MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira. *Sob as sombras do discurso colonial: subalternidade e configurações de gênero em uma lavanderia do Interior de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

TAVARES, Paula. *Amargos como os frutos: poesia reunida*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. p. 119 - 120.

**GARIMPANDO IMAGENS, REVELANDO 'OUTRA' BAHIA:
SERTÃO E SOCIABILIDADES GARIMPEIRAS NA
NARRATIVA DE MARIA DUSÁ, LINDOLFO ROCHA**

Isaura dos Santos Souza²⁹ (UEFS)

Resumo: Área de extração de diamantes, a região das Lavras Diamantinas, especialmente em seu período de auge, 1850-1940, foi palco de grandes transformações históricas, sociais, econômicas e políticas, cujos registros ou evidências são encontrados não apenas nas fontes consideradas como documentação primária, mas também em suportes de natureza historiográfica e literária. Na fronteira porosa entre a história e a literatura, esta comunicação pretende problematizar as representações das Lavras Diamantinas no romance de Maria Dusá, de Lindolfo Rocha (1910), enfatizando os sentidos e significados para o sertão e as sociabilidades garimpeiras. Procuro analisar como se opera estas construções discursivas na narrativa literária, enfatizando as condições históricas de produção, a representação da paisagem sertaneja e os lugares de memória e identidade garimpeira que pretende preservar ou instaurar, atentando para as ênfases e omissões, reiterações e deslocamentos que são postos no interior do discurso. Nesse sentido, a narrativa literária neste trabalho investigativo é tomada enquanto representação na acepção proposta por Roger Chartier (1988).

Palavras-Chave: representações; literatura; história; sertão; sociabilidades garimpeiras.

²⁹ Aluna regular do mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Especialista em Estudos Literários e Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

“Ler a história como literatura,
ver na literatura a história se escrevendo,
isto é possível?”
(LEENHARDT, 1998, p. 9)

A região das Lavras Diamantinas, localizada na região do semiárido baiano, teve na extração de diamantes a construção de sua história, especialmente em seu período de auge, 1850-1940. Palco de grandes acontecimentos e transformações históricas, cujos registros ou evidências são encontrados não apenas nas fontes consideradas como documentação primária, mas também em suportes de natureza historiográfica e literária.

Na tentativa de contribuir e ressoar ‘outras’ representações e identidades da Bahia, a partir da interface história e literatura - que se entrecruzam, como leituras possíveis de uma recriação imaginária da realidade -, pretende-se identificar e problematizar as representações das Lavras Diamantinas, no romance *Maria Dusá* (1910), de Lindolfo Rocha. Esta obra oferece uma riqueza de informações sobre a região e a atividade garimpeira, como também, apresenta-se, enquanto possibilidade para a análise histórica.

Assumir este campo de entrecruzamento dos processos simbólicos e sociais é estender as narrativas literária e histórica como formas diferenciadas de percepção do real, “assentada na ideia da literatura como um campo privilegiado para a investigação histórica, como valiosa fonte de análise, na medida em que possibilita captar do cotidiano o real de uma sociedade por meio de suas representações” (SOARES, 2004, p. 7).

Um primeiro ponto a ser analisado são alguns dados do ‘actor social’, na acepção proposta por Roger Chartier (1988), por representar o mundo social que “traduzem as suas posições e interesses, objectivamente confrontados e que, paralelamente descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou que gostariam que fosse” (CHARTIER, 1988, p. 19). No caso do romance tomado para análise, avaliar traços biográficos do autor significa questionar quem é esse sujeito, qual sua visão de mundo e qual o lugar social de onde emana sua fala.

Lindolfo Rocha nasceu em 1862, no município de Grão Mogol, na zona de mineração de Minas Gerais. Até o presente momento não foi identificada nenhuma fortuna crítica. As poucas informações devem-se aos traços biográficos produzidos por Afrânio Coutinho, na segunda edição do romance de *Maria Dusá*, em 1980. Outro trabalho de referência, trata-se da biografia produzida por Epitácio Pereira de Cerqueira (1995), em *Lindolfo Rocha: o advogado do sertão* e, recentemente, a

publicação de *Floração de Imaginários: o romance baiano do século 20* (2008), de Jorge Araujo.

Essas referências informam que pouco se sabe sobre a sua infância, e divergem sobre a idade com que Rocha transfere-se para a Bahia. Pereira apresenta que essa transferência ocorreu entre os seis e oito anos de idade, após a morte do pai, levando o escritor e a mãe tomarem rumo para a Chapada Diamantina, onde moravam outros parentes justificando, portanto, seu conhecimento sobre a região. Já Coutinho refuta, ao apresentar que essa transferência ocorreu aos 18 anos, residindo em diversos municípios, no interior do estado, mas sempre em contato com a hinterlândia soteropolitana e seu entorno.

Lindolfo Rocha além do exercício da magistratura – demitindo-se após alguns anos de exercício do cargo, passando a exercer a advocacia -, na sua vivência em diversas regiões da Bahia “estuda, observa o meio baiano, em todos os seus aspectos, geográfico, histórico, social, econômico, empreendendo pesquisas sobre os costumes sertanejos, os hábitos e a vida dos índios” (ROCHA, 1980, p. 5).

Essas observações cristalizam o seu envolvimento com a escrita, imprensa, conferências, produção de livros que

abrangeu assuntos mui variados, como sejam: a agricultura, a etnografia, a história, o debate político, o direito, a geografia, a mineralogia, o romance, a poesia, o teatro, a educação. Era um espírito largo, vivamente interessado pelo progresso, pela justiça social, pelo alevantamento do nível de vida das populações sertanejas, pela educação popular, em tudo revelando uma profunda motivação patriótica (ROCHA, 1980, p. 6).

‘Homem do sertão’ como o próprio Afrânio Coutinho pontua, a sua vivência justifica o conhecimento, interesse e preocupação com as regiões interioranas, intensificadas a partir de 1883. Talvez por sua condição de rapaz pobre e mulato, “acentuasse essa dualidade, de ser romântico e álgido, sentimental e impassível; de ser um interiormente e outro na aparência” (PEREIRA, 1995, p.22).

De posicionamentos que embatiam diretamente contra a desordem social, “causada pelo banditismo e miséria [...]”. Estudou pacientemente as áreas de sua familiaridade. Planejou uma tentativa de catequese de índios de uma zona próxima. Fez oposição política e travou debates jornalísticos em função dos ideais públicos” (ROCHA, 1980, p.6), o que refletiu em parecer avesso e reservado as rodas literárias – e talvez seja um indício do pouco relevo do seu nome e obras na literatura nacional.

O destaque na literatura só seria conseguido com a publicação de *Maria Dusá* (1910), um ano antes da sua morte, que se destaca na tematização das Lavras

Diamantinas, juntamente com outras obras de Afrânio Peixoto, Herman Lima, Herberto Sales.

O período da produção e publicação do romance corresponde a um momento, entre aproximadamente 1880 e 1920, que nenhum estilo chegou a exercer uma hegemonia semelhante à estabelecida pelo *romantismo* ou *neoclassicismo*. Segundo Mequior (1996), vivenciou-se o segundo *Oitocentismo* – período cultural de 1850 até o âmbito da Grande Guerra de 1914-18, quando se pode falar, propriamente, em fim do século XX – que representou uma pluralidade de estilos pós *românticos* - o realismo, o parnasianismo, o impressionismo, o simbolismo - compreendidos entre o esgotamento do romantismo à revolução modernista, e que, “por baixo de sua pluralidade de estilos, revela uma fisionomia una, embora nada uniforme” (MEQUIOR, 1996, p. 142).

Descrente e desconfiada, a literatura *pós-romântica* será realista, isto é, analítica e desmascaradora. A investigação psicológica minará a idealização do romantismo, “deixando de equivaler a uma expressão da alma, a criação literária passa a aspirar à impessoalidade. [...] não pretendem ser ‘confissões’ do eu, mas antes mensagens depuradas de toda a aderência subjetiva” (MEQUIOR, 1996, p. 146).

Esta prerrogativa corresponde que certos enredos carregados de melodramas que acusam um *subromantismo* presente nos relatos naturalistas – como podemos averiguar no romance em análise –, se fazem presente na problematização das realidades social e cultural; um interesse pela terra ‘diferente’; e mais atentos ao registro dos costumes e à linguagem; revelando antes mesmo dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional em intenso processo de mudanças e se desvencilhando da “*belle époque*”.

O romance em análise trata-se do primeiro escrito na Bahia que teve por paisagem a Chapada Diamantina. No entanto, a falta de ecos da publicação do romance possa ser associada à reduzida tiragem, somando-se o incêndio à Biblioteca Pública da Bahia, em 1912, e o desprezo dos críticos e literatos das décadas iniciais do século passado.

Apenas na década de 50, certos estudos buscaram reaver a neblina de esquecimento da obra de Lindolfo Rocha. Lúcia Miguel-Pereira publicou um estudo *Prosa a Ficção (de 1870 a 1920)*, no Rio de Janeiro, em 1950, onde apresenta pequena resenha sobre *Maria Dusá* e seu autor Lindolfo Rocha, ao perceber “uma aproximação do verdadeiro sentido da literatura regionalista: o estudo da natureza humana dentro de certo quadro social e naturais” (PEREIRA, 1995, p. 113). Outros também elevaram o romance, buscando reaver o silêncio e a marginalização que se acometeu sobre este romance. Os trabalhos de Múcio Leão, em 1952, publicado no *Jornal do Brasil*; o trabalho *O Homem de Maria Dusá* (1953), produzido por Nilo Bruzzi; e um artigo de Adonias Filho, publicado no *Correio da Manhã*, do Rio de

Janeiro, 1954, questionava o quanto “é realmente estranho que publicado em 1910, apenas hoje [1954] começa a ser conhecido o seu melhor romance e aceito como um dos livros de base na ficção brasileira” (PEREIRA, 1995, p. 114).

Entre a estranheza do silêncio, e certos do ressaltado da trama de *Maria Dusá*, que reporta-se a segunda metade do século XIX, no período de 1860, ambientados no Comércio de Fora (atual município de Andaraí), Xique-Xique de Igatu, Passagem e Mucujê, na Chapada Diamantina, sertão da Bahia.

Através de uma movimentação episódica intensa, a narrativa de *Maria Dusá* revela uma ‘*outra Bahia*’/interior-sertão com traços culturais, linguagem, costumes, tradições e representação da vida social brasileira, singulares a área diamantífera baiana. Apresenta a vida desgraçada e inconstante da gente que vem de outras regiões da Bahia e do Brasil, em busca de riquezas, vislumbrando o *bambúrrio* (referência ao achado da pedra/diamante de grande valor); as relações, hierarquias e papéis sociais estabelecidos nessa dinâmica econômica centrada no diamante; bem como, a referência à espacialização desse recorte geográfico - bairros, ruas, grutas, grunas, rios, dentre outros – que são apresentados no *corpus* da obra, ratifica que as imagens elucidadas nesse material ficcional tratam-se de um trabalho de observação – que foi sempre o forte do autor -, de uma Bahia percorrida, desvendada e que, encantava e envolvia o mineiro-baiano Lindolfo Rocha, legitimando e significando, portanto, a sua utilização como suporte para analisar as representações das Lavras Diamantinas.

O romance constrói-se sobre uma matéria-prima psicossocial característica da região, não apenas por cristalizar os costumes desse recorte geográfico, e sim, por elencar um painel de comportamentos humanos. Bom retratista, o autor de *Maria Dusá* soube levantar os seus personagens interligando-os e apresentando num cotidiano intenso, que assume características fortemente ligadas ao espaço habitado. Ao passo que, “revela o esforço de uma recuperação moral pelo amor, conferindo à formosa prostituta e morena Maria Dusá o caráter de criatura de ficção, transformando-a em principal linha diretiva do romance no plano da destinação pessoal das personagens” (CERQUEIRA, 1995, p. 116), que habilita a heroína ser apresentada como significativo tipo feminino do romance brasileiro.

Maria Dusá ao abordar a paixão humana evidencia dois personagens geográficos: a seca e o garimpo. Ambos integrando a ideia de sertão, palavra que designa o *incerto*, o *longínquo*, o *interior*, o *inculto*, como apresenta Gilberto Mendonça Telles (1996). Trata-se de uma herança portuguesa que desembarcou no Brasil com a chegada e exploração dos portugueses, mas que vai ganhando a sua ressonância e significados, sobretudo, no final do século XIX e início das primeiras décadas do XX, com o advento da República. É, portanto, fronteiras e territórios criados historicamente, como pontua Valter Guimarães Soares em *Cartografia da Saudade: Eurico Alves e a invenção da Bahia sertaneja* (2003) e marca o sertão como “coisa que se inventa: significações que brotam de fora, de dentro, de

entremeio; delineamentos difusos, fronteiras que vão se colocando nos mapeamentos de papel e do desejo” (SOARES, 2003, p. 39).

De um lado, contamos com a revelação da paisagem vazia e morta da caatinga. Com reduzidas perspectivas, em vista do advento da seca, que “não pesa como um flagelo, mas se ergue como uma maldição bíblica” (COUTINHO, 1988, p. 266), conseguia suprir-lhes certas carências alimentícias e ofertar mais um dia, enquanto sobreviventes de uma terra cujo *Deus* que o protegia *morreu* ou *mudou-se*. Ao passo que, as Lavras, emerge como uma área de atração, fuga, possibilidade de amenização desta vida difícil e penosa, consubstanciando-se no ambiente com fortes chances de enriquecimento, caso fosse contemplados com a ‘roda da fortuna’, com o *bambúrrio*.

De acordo com esse fluxo de imagens do sertão, Lindolfo Rocha apresenta-o como categoria a partir da qual se imagina o espaço, a cultura e sujeitos que o compõem, circunscrevendo uma leitura de interior-sertão. A paisagem inicial reporta-se ao casarão da Lagoa Seca, que na segunda metade do século XIX, nada mais era do que uma *tapera*, pertencente à família sertaneja Alves, que se encontram “em estado de extrema pobreza e miséria orgânica” (ROCHA, 1980, p. 11). Essa família entra em grande alvoroço com a chegada de uma *cabeçada* – tropas de bruaqueiros que se tornavam raras naquela estrada -, anunciando uma hospedagem que poderia garantir renda ou produtos que a tempo não gozavam.

Esse território penalizado pelo lastimável quadro de pobreza e improdutividade das terras castigadas pela seca, conferem cenas de efeito para render esmolas, de um sertão que se habituava a sobreviver de tais práticas. Através da voz do narrador contamos com a descrição da desolação da seca, apresentando nítidos sinais de influência naturalista:

Poucos da atual geração de baianos, desconhecem, pelo menos de tradição, o que foi, para o povo sertanejo, o ano de 1860. De quantas secas periódicas têm devastados os sertões brasileiros, raras legaram tão horrível memória, como a geralmente conhecida por *seca de 60*, *aliás de 59*, de que resultou a crise alimentícia denominada *fome de 60*.

Na crença dos adoradores de um deus que pune e premeia, nunca se revelou mais evidente e punitivo o seu braço irado e inexorável.

Nesse ano de tristíssimas recordações a zona urbetosa do interior da província da Bahia transformou-se em terra sáfara, imprestável; de nutriz fecunda e dadivosa. Que era, mudou-se em madrasta irritadiça e ilacrimável; de liberal e opulenta, em mendicante e miserenda.

Em grandes extensões de terreno, não se vislumbra sinal de clorofila, senão *icó*, a planta que resiste a todas as secas, e nas diversas espécies de cactos, entre as quais sobressaíam o *mandacaru*, a *palmatória* e o *xiquexique* formando este sempre e em grande cópia os grandes bizarros candelabros de Humboldt.

A catinga (mato esbranquiçado) justifica de modo perfeito a dominação *tupi*, dada a essa vegetação enfezada.

Para cúmulo da penúria vegetal e animal, os incêndios multiplicavam-se nos campos e carrascos. Propósito ou descuido de caminhante ou caçador, o fogo fortalecia a ação destruidora do sol.

No céu, nenhum sinal promissor de chuva, e já ia em meio o ano (ROCHA, 1980, p. 18).

A passagem acima ratifica o quanto a seca penalizou o sertanejo, nesse espaço-tempo citado pelo narrador. O seu discurso ressoa de forma diferenciada pela insistência em assinalar que essa imagem não representa a realidade do sertão, mas, uma alteração na fertilidade da terra, na configuração da paisagem, na rotina sertaneja, por conta de um fator climático que abalou as crenças de viventes crédulos na providência divina, por hora desemparrada.

Essa catástrofe natural seria impiedosa com todos os estratos sociais – do mais abastado fazendeiro, aos pequenos lavradores e criadores. Alguns permaneceriam nas terras, alimentando-se de umbu para *bró* indigesto, punhado de farinha, aves e outras caças conseguidas em *arapucas* ou esmoladas; outros emigrariam sem destino, por falta de trabalho e alimento, criando uma “espécie de lúgubre procissão da fome”, a desfilar pelas estradas:

Nas estradas, de espaço a espaço, encontravam-se quadros vivos da mais completa consternação. Aqui, um velho cercado de filhos e netos famintos, num circo interminável de durar dias e dias; ali, um desventurado pedindo pelo amor de Deus um punhado de farinha para que o filho pudesse morrer; adiante a figura esquelética doutra *mater dolorosa*, na última agonia, deixando que o filho o sugasse a derradeira gota de leite sanguinoso; além, orlando a estrada, arrachamentos provisórios, retirantes famintos, movendo-se lentamente, em busca d’água ou de raízes, quilhados de anemia profunda, e dentre os quais partiam gritos que aterravam, gemidos que cortavam o coração, e, de envolta com esses, imprecações dos desesperados, pragas dos cínicos, gargalhadas dos desalmados, choro de crianças, tudo isso lembrando um Juízo Final (ROCHA, 1980, p. 19)

A seca era o impiedoso castigo sobre terras outrora bem aventuradas, alarmando quadros da mais completa consternação, muitos, inclusive, sobre o olhar de Ricardo Valeriano Brandão, quando esse exercia a atividade de *bruaqueiro* e era benevolente com a situação, dando esmoladas a sertanejos exauridos e em profunda anemia. Uma situação bastante ilustrativa no romance refere-se ao encontro de Ricardo Brandão com o sertanejo que cavava a cova para o filho que morreu de fome, e adverte: “- A fome, patrão! A fome é que faz tudo isso!” (ROCHA, 1980, p.

27), narrando, inclusive, atos de antropofagia, como o suposto caso de Raimundo Alves que matou o filho para alimentar-se.

Na figura de Maria Alves o escritor demonstra o desejo de fuga desta realidade, em busca mais amena e desprendida que passa a ser circunscrita e depositada no universo das Lavras. Em muitos episódios do romance, permuta-se o desejo de retirantes desanimados e anêmicos se direcionarem para as Lavras, procurando a sorte no garimpo.

As Lavras institui-se, portanto, como área de atração para os sertanejos, através de um serviço árduo, que vai da *roçagem* do terreno, o desmonte do caldeirão, a condução das bateias cheias de cascalho para as lavanderias e, atenta lavagem deste cascalho em busca das pedras que brilham e representam uma chance de ascensão aos egressos de um ambiente temporariamente sem chances.

Desta maneira, as Lavras é apresentada como a vivacidade contrapondo-se a paisagem tediosa da seca, que precisa de coragem, astúcia, desejo, desprendimento para a árdua empreitada. A primeira apresentação da paisagem no *corpus* do romance situa-se na chegada de Ricardo Valeriano e sua tropa em Mucugê, para comercialização do sal. O narrador evidencia os enfrentamentos e diferenciações que esta paisagem apresenta aos seus ‘desbravadores’:

É preciso em verdade petulância e presença de espírito, para um homem qualquer enfrentar, de chofre, com calma e sem desaprumar-se, o grande movimento de uma *lavra*, recentemente descoberta, onde se aglomera uma população de dezenas de milhares de indivíduos, gente de todos os climas, de todas as raças, de todas as condições, e costumes diversos, num vai e vem contínuo, numa azáfama e agitação atordoadoras, de vasto acampamento de guerra, e que acobarda os tímidos, desafiando a gana dos audazes. É aí que a luta pela existência se acentua [...]; aí, como na guerra, aqueles que esmorecem são cruamente calcados pelos próprios amigos, por todos que se arrojam no campo da luta; nem a meio termo: a ira é morrer ou vencer. Nesses lugares, e em princípio, enquanto não se uniformizam os costumes, pela força da autoridade pública ou pela preponderância dos indivíduos melhores ou mais fortes, o que só acontece no decorrer de muitos anos, a própria *caridade*, entre cristãos, tem o aspecto selvagem e grosseiro, do *tiro de misericórdia* das execuções militares de *povos cultos* (ROCHA, 1980, p. 28).

As Lavras constitui-se neste discurso, como resultado da convergência de diversos povos, das mais variadas partes e espacialidades brasileiras, que percebem na Nova Chapada um escape às realidades egressas. O bambúrrio torna-se a busca de todos que se aventuram no garimpo, mesmo em meio ao desconhecimento, inconstância e labuta para *lidar* com esta atividade, que através de um contínuo processo de (re)construções vai tecendo valores, costumes e modos de vida sobre o novo Deus que impera e é adorado nestas terras: o diamante.

Os esforços são muitos, e quando ao desbravador é cedida a oportunidade do *achado* de diamante fino, só resta cair no gozo de uma vida de luxos e caprichos, mesmo que seja esporádico e efêmero. No entanto, outro ponto densamente explorado no romance versa sobre a inconstância do garimpo, tido como um *jogo*, “só deve jogar quem não tem muito a perder e ganhando, deve sair e não voltar, enquanto tiver dinheiro” (ROCHA, 1980, p. 59).

Essa oscilação cristaliza-se nitidamente na figura de João Filipe, o retirante que Ricardo encontrou na estrada a sepultar o filho, e chegando as Lavras apresenta em diálogo com o mineiro, como se deu os acréscimos financeiros através da atividade garimpeira, dentro de um ano, e que motiva a admiração e ensejo do tropeiro conseguir a mesma proeza:

- Pois é porque tenho coragem de arregaçar as *calça* e meter o pé no trabalho, que eu gosto de contar a minha vida. Eu fui criado no trabalho. Antes da *fome*, eu tinha minha criaçãozinha, minha roça e, como pobre, sustentava a minha família. Quando *arrojou* a seca, vendi tudo pra comer. Quando não pude mais, *saí da terra*. Como o senhor me viu, andei mendigando, até que, por seu parecer, vim pr’aqui. E por felicidade o trabalho não faltou. Trabalhei alugado uns dias, fui vivendo, até que fui convidado pra trabalhar de *meia-praça* num serviço de *gruna*, do *Bom Será*. Serviço duro, senhor, *onde* eu ia perdendo a vida, por ser inda reculuta. O dono teve pena de mim, foi me *adiantando* o *saco* toda a feira, porque eu não tinha outro jeito. Depois de um mês de trabalho, em que foi preciso arrebentar com broca um *emburrado* dos diabos, também a gente *catou* diamante que foi um gosto! Como meia-praça, me coube uns quatro contos, e eu comprei esta casinha e *botei* esse negócio, porque no fim o diamante ficou *cumprido* (ROCHA, 1980, p. 58-59).

Entretanto, o mesmo não ocorreria com o Ricardo, que teve seu ‘salto de fortuna’, mas o aproveitamento mudou-lhe os valores e adentrou no mundo dos luxos e gastos que lapidam rapidamente uma pequena fortuna conseguida. Outros personagens também reiteram esse paradoxo que o garimpo permite, como se verifica no estabelecimento da sociedade de Maria Dusá, quando lança-se no garimpo, junto com Antonio Roxo e João Caboclo. Logo após os bons resultados na *gruna* Perigosa, Maria Dusá e João Caboclo já com uma fortuna considerável, retiram-se da empreitada, permanecendo Antonio Roxo que vê seus ganhos dissipados e, em certos episódios, presenciamos as buscas de empréstimos a Dusá, para poder continuar a garimpar.

As cenas a respeito da rotina e engenharia da atividade garimpeira vão sendo esmiuçadas como um recurso a fundar a leitura e imagem das Lavras que se quer instituir. A trama evidencia a necessidade de coragem para lançar-se em *grunas* e *talhadões* cuja periculosidade poderia arrancar-lhe as vidas, mas o *genuíno* garimpeiro não conhece o perigo, “quando desconfia achar diamante! No inferno que seja vai” (ROCHA, 1980, p. 90).

E sobre esse aspecto, o narrador centra forças para exaltar a ideia de *genuinidade* ao atribuir que muitos são os que chegam as Lavras com o intuito de garimpar, mas, só poucos conseguem agregar coragem, habilidade e insaciável desejo por esta atividade, estabelecendo o *genuíno garimpeiro* como o herói deste meio.

Nos episódios finais da trama, perceberemos o retorno à temática do sertão como espaço a ser contemplado pelo desejo de regresso. Dusá percebia a necessidade de retirar-se das Lavras, já que neste ambiente, por mais que seus hábitos mudassem, para sempre seria a Maria Dusá. Entre a 'Bahia', compreendida como litoral, e o sertão, percebia-se a inclinação pela última opção, posto nas falas da escrava Rita a Maria Emerentina e do narrador, apresentadas, respectivamente, abaixo:

- Pra o sertão, Sinhá; pra o sertão! Ah, meu sertão! Quem me dera Sinhá viajasse esta semana! Mas é preciso esperar um bocadinho (ROCHA, 1980, p. 31);

[...] Neste caso, em vez de buscar a capital, melhor seria procurar um recanto no sertão, sossegado e fértil, onde em meio de um pomar verdejante se levantaria a casa branca, o cândido ninho de seu amor... e de... seus filhos! (ROCHA, 1980, p. 166).

Aprendemos, conseqüentemente, que este retorno à imagem do sertão visa reiterar o posicionamento do escritor de instituir uma leitura de sertão enquanto 'interior' fértil que em dada circunstância fora assombrada pela seca. Essa percepção deve-se ao fato de Ricardo Valeriano e Maria Emerentina ao se casarem nas Lavras, dirige-se ao sertão, adquirindo a *tapera* Lagoa Seca, onde se estabelecem.

A narrativa vai sugerindo uma dissolução da antiga imagem do sertão exposta tempos atrás, sinalizando novas circunstâncias a Lagoa Seca, evidenciadas na correspondência de Maria Emerentina que faz alusão as providências tomadas por Ricardo que "começou a consertar a casa, fazer currais, cercas, fonte, e foi comprando gado" (ROCHA, 1980, p. 189), somados ao convívio ofertado ao casal sem as amarras e pesos que estes tinham no espaço das Lavras.

Estas imagens de sertão e garimpo analisadas neste artigo atestam o quanto o romancista Lindolfo Rocha promoveu retratos da paisagem, que serviram de base sociológica para a ação e pano de fundo para as projeções dos destinos individuais. Trouxe à tona uma leitura de sertão/interior diferenciada, com colorido e fôlego novo, por tratar de forma pioneira e precursora desta 'outra bahia' pela primeira vez impressa no romance baiano: o universo das Lavras Diamantinas.

Nestas incursões sobre *Maria Dusá*, percebemos o quanto às imagens e interlocuções históricas presentes neste texto literário permitem captar essas

representações das Lavras Diamantinas, que as fontes oficiais não apresentariam com a riqueza e interatividade presentes nesta *ficção*. O romance em análise funciona como registro significativo da civilização do diamante e atesta a possibilidade de analisar como se opera a construção de sentidos e significados que conformam as imagens e leituras de sertão e garimpo.

Desta forma, partindo de uma problemática humana universal – os enfrentamentos dos indivíduos frente às situações sócio-econômicas adversas do sertão e vislumbro de vida mais amena nas Lavras –, esta produção literária, se desvencilha do reducionismo de um localismo pitoresco, em que tantas obras semelhantes naufragaram, para cristalizar-se num romance cuja problemática está enraizada nos dados reais do contexto.

Esses usos e apresentações postos no interior deste discurso só seriam possíveis pelo olhar observador e detalhista do autor Lindolfo Rocha, de uma Bahia percorrida e desvendada com encanto e envolvimento. É necessário, portanto, situarmos a contribuição deste escritor e o seu lugar na literatura brasileira, por revelar ‘outra’ Bahia com a originalidade e pioneirismo no circuito da literatura, que será retomada, evidenciada e amadurecida à leitura e denúncia sobre a região das Lavras apenas no movimento modernista.

Referências

AGUIAR, Flávio; BOM MEIHY, José Carlos Sebe e VASCONCELOS, Sandra Guardini T. *Gêneros de Fronteira: cruzamentos entre o histórico e o literário*. São Paulo: Xamã, 1997.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massanga. São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. *A tradição regionalista no romance brasileiro (1875-1945)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

AMADO, Janaína. *República em Migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero, [Brasília]: CNPq, 1990.

ANDRADE, Cyntia da Silva. *“No meio do caminho tinha uma pedra”*: Memória, Turismo e o Místico na paisagem de Xique-Xique de Igatu, Andaraí-BA. Ilhéus/Ba: UESC/ UFBA, 2005.

ARAUJO, Delmar Alves de; NECES, Erivaldo Fagundes e SENNA, Ronaldo de Salles. *Bambúrrios e Quimeras*. Olhares Sobre Lençóis: narrativa de garimpos e interpretações da cultura. Feira de Santana, BA: UEFS, 2002.

ARAUJO, Jorge de Souza. *Floração de Imaginários: o romance baiano do século 20*. Itabuna/Ilhéus: Via Litterarum, 2008.

BENJAMIN, Válter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BURKE, Peter (orgs.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira: origens e unidades (1500-1960)*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- CERQUEIRA, Dorine. *O espelho de Dusá e outros ensaios: (o textual e o intertextual)*. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.
- CERQUEIRA, Epitácio Pereira de. *Lindolfo Rocha: o advogado do sertão*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1988.
- COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. *A literatura no Brasil*. Vol. IV. Parte II/ Estilos de Época: Era realista/ Era de transição. Rio de Janeiro, Niterói: José Olympio, EDUFF, 1986.
- FREYRE, Gilberto. *Bahia e baianos*. Salvador: Fundação das Artes/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- LEE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1996.
- LEENHARDT, Jacques e PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). *Discurso Histórico e Narrativo Literária*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.
- LEITE, Rinaldo César Nascimento. *História e Literatura*. [Texto Inédito]
- LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jathay. *História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.
- MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta à Euclides*. Breve História da Literatura Brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- NOLASCO, Marjorie Csekö. *Garimpendo um novo ambiente: do extrativismo à conservação ambiental*. Feira de Santana; Salvador: UEFS; FAPESB, 2005.
- _____. *Igatu: Museu Vivo do Garimpo*. Área de proteção do Parque Nacional da Chapada Diamantina. Salvador: 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O Imaginário da Cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro e Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- PINA, Maria Cristina Dantas. *Santa Isabel do Paraguassú: cidade, garimpo e escravidão nas Lavras Diamantinas, Século XIX*. Salvador: UFBA, 2000.
- ROCHA, Lindolfo. *Maria Dusá*. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *Maria Dusá*. São Paulo: Ática, 2001.

SALES, Herberto. *Cascalho*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1966 (1ª ed. 1944).

_____. *Cascalho: romance*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1951.

_____. *Subsidiário: confissões, memórias e histórias*. Rio de Janeiro. José Olympio, 1998.

SARLO, Beatriz. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: USP, 1997.

SOARES, Valter Guimarães. *Cartografia da Saudade: Eurico Alves e a invenção da Bahia sertaneja*. Feira de Santana/BA: Pós Graduação em Literatura e Diversidade Cultural. UEFS, 2003.

_____, Valter Guimarães. *História e Literatura: é possível sambar?* Práxis: revista eletrônica de História e Educação. – n. 4 (2006). Salvador, Faculdades Jorge Amado, 2004.

RUBÉN DARÍO: UM HOMEM, UM POETA

Gustavo Adolfo Rivera Arbulú (UNEB)

Resumo: No presente estudo, propomos uma leitura da obra do escritor e poeta nicaraguense Rubén Darío, traçando um perfil, desde as perspectivas da sua experiência vital, e da sua exitosa trajetória literária, a qual o catapultou a liderar o movimento modernista, após a publicação de *Azul...* (1888). Nosso estudo transita pela obra dariana, unida de principio a fim por um denso diálogo intertextual, através do qual é possível compreender a verdadeira finalidade do seu projeto literário, que transpassa o estético enquanto ideal de beleza e bordejia o profético com uma linguagem cosmopolita.

Palavras Chave: Rubén Darío. Poesia. Estética. Projeto literário. Cosmopolitismo.

Este artigo é fruto das pesquisas realizadas para meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras com Espanhol e Literatura, mais por tratar-se de um artigo, proponho-lhes um breve passeio pela obra de *Rubén Darío: O homem, o poeta*.

Vamos então perambular pela infância de Darío, saber da sua intimidade com a poesia, conhecer o efeito de suas principais obras, determinantes para transmitir sua estética, camuflada na simbologia da sua poesia, e custodiada zelosamente pelo seu emblema predileto, o símbolo de inúmeras significações, o Cisne, debaixo de cujas asas repousa a chave que abriu para o mundo as portas de uma nova era, pautada pela tríade modernidade, Modernismo, modernização, que propus uma

nova dimensão para o mundo convencional. Vamos então nos adentrar no pensamento universal e na visão cosmopolita de Darío, através de sua poética.

Conforme consta no livro de Darío “A vida de Rubén Darío escrita por ele mesmo”, escrito por ele aos 44 anos, acreditando ser esta a idade certa para contar algo sobre a sua história. Darío inicia lembrando seu batismo na Catedral da cidade de León, não sem antes dizer, que futuramente contaria a sua história com luxo de detalhes. Futuro ao qual demonstrou não confiar-se muito, pois esta seria a única oportunidade para escrever sobre suas memórias. Este relato termina lembrando suas velhas amizades cultivadas em Barcelona, entre anedotas e agradecimentos.

Félix Rubén García Sarmiento conhecido como Rubén Darío Nasceu o 18 de janeiro de 1867, em San Pedro de Metapa, Nicaragua. Batizado na catedral da cidade de León, Darío foi criado pela tia materna, dona Bernarda Sarmiento de Ramírez, traz a separação de seus pais. Aprendeu a ler aos três anos de idade, estimulado pelos biscoitinhos que preparava dona Jacoba Tellería, sua primeira professora, quem lhe ensinou o Alfabeto.

Nunca aprendeu a fazer versos –conta Darío– foi um dom natural, os escrevia de montão nas festas patronais da sua infância. O poeta ainda criança, buscava seus versos, solitário, no profundo céu, e no imenso mar. Aos doze anos, Darío escreveu alguns versos que foram publicados num diário chamado *El termómetro*, o que lhe valeu a nomeação de *El poeta niño* (o poeta menino). Na puberdade, foi uma prima de segundo grau, de cabelos loiros que chegara para viver com eles, quem lhe despertara os primeiros desejos sensuais. Posteriormente outras musas entreteriam seu imaginário erótico, ainda que nenhuma delas ganhasse abertamente a imortalidade nos seus versos. O que podemos garantir é que a figura feminina sempre foi uma fonte inesgotável de inspiração para o poeta nicaraguense, ao ponto de escrever numerosos poemas de amor, alguns dos quais foram incluídos nos seus livros.

Aos quinze anos Darío chama a atenção dos intelectuais com versos de interessante ressonância e impecável sonoridade, como no poema dedicado ao mais fiel de seus amores, O Livro:

[...] El libro es llama, es ardor,
Es sublimidad, consuelo,
Fuente de vigor y celo,
Que en sí condensa y encierra
Lo que hay de grande en la tierra,
Lo que hay de hermoso en el cielo.
(DARÍO, 1954, p.46)

Aos 18 anos, Darío publica seu primeiro livro *Epístolas y Poemas*. Novos desenganos amorosos perturbam seu atormentado espírito, motivo pelo qual o cinco de junho de 1886 decide emigrar a Chile, desembarcando em Valparaíso com os bolsos quase vazios.

As referências de que gozava lhe permitem uma boa acolhida antes de viajar para Santiago, onde encontraria trabalho no diário *La Época*. Depois de alguns

meses de privações, começa uma amizade com o escritor Pedro Balmaceda Toro, filho do presidente de Chile. Em 1887, Darío publica *Abroñhos*, um livro que espelha a sua angústia e desencanto. O poema *Canto Épico as Glórias de Chile*, outorga-lhe a vitória em um concurso literário realizado na capital chilena.

Trabalhando na alfândega de Valparaíso, Darío publica *Azul...*, que significaria o início do Modernismo como movimento revolucionário de renovação. A repercussão desta obra significou uma revolução no mundo literário, cujo eco repercutiu nos quatro cantos do planeta.

Apenas batizado o movimento modernista, será alvo das críticas, por parte dos escritores espanhóis da época, em um intento inútil por apagar a irradiação poético-existencial de uma luz *Azul...*, que chegava do outro lado do atlântico, qual imensa pedra preciosa, esperando para ser encontrada. Porém bastou um deles; o escritor e crítico espanhol Juan Valera para que se quebrasse a unanimidade e começara a ser reconhecido em *Azul*, o seu inovador processo poético-estético, a projeção universal do seu pensamento e para que toda Europa respirasse a essência do modernismo de Darío.

A inovação que o poeta aportou a poesia foi fundamental para o nascimento do movimento modernista. Darío conseguiu através de sua poética, descrever seu entorno com a ótica de um indivíduo universal, que sente e percebe todas as culturas como próprias, sem por isso perder sua identidade e a origem de suas raízes.

Para os modernistas, a poesia, era sobre tudo música. Rubén Darío adotou como próprio o lema do poeta francês Paul Verlaine: *De la musique avant toute chose*, de aí que nosso poeta concedera vital importância ao ritmo, na sua poesia. Sua obra significou uma autêntica revolução na métrica da poesia castelhana. Darío utilizou abundantemente, métricas de versos na margem do desuso, como os versos de nove e doze sílabas, além dos alexandrinos, enriquecendo a poesia com novas possibilidades rítmicas. Inclusive no verso alexandrino, a inovação que introduz Darío consistia em liberar este verso da inflexibilidade de sua rígida estrutura sintática e da sua divisão métrica em dois hemistíquios. Darío foi um dos maiores expoentes em adaptar os ritmos das literaturas clássicas (greco-romana) à lírica castelhana. Construiu uma poesia de ritmo inovador, contrastando vocais tônicas com átonas. Cultivou os ritmos tradicionais e forjou outros novos. A propósito deste tema disse Darío: *E a questão métrica? E o ritmo? Como cada palavra tem uma alma, há em cada verso, além da harmonia verbal, uma melodia ideal. A música é apenas das idéias, muitas vezes* (DARÍO, 1901, p.49). Este fragmento extraído de *Palabras Liminares*, o prólogo de *Prosas Profanas*, marcaria a segunda fase do Modernismo.

O ideal estético está entre os elementos mais valiosos que nos deixou Darío na sua poética. A estética que Rubén nos oferece, traz uma paixão desenfadada pela rítmica melodia da palavra, espelhada na sua prosa versada e nos seus versos qual música. Uma mistura harmônica que transforma tudo, dando vida ao inanimado, cor, alma e perfume as palavras, realçando seu significado, como o mesmo poeta diria três meses antes de publicar *Azul*: *“fazer rosas artificiais que cheirem a primavera: esse é o mistério”*. Este ideal estético foi para o poeta a via de fuga, que lhe permitiu levar adiante sua melancólica y tormentosa vida.

Como compreender esteticamente a Rubén Darío sem ter em conta seus princípios estéticos? Ele mesmo o escrevera nas *Dilucidaciones*, prólogo do seu livro *El Canto Errante: Los pensamientos e intenciones de un poeta son su estética*. E quais são seus pensamentos e intenções, ou melhor, a sua estética? Como ele mesmo disse:

Penso que o dom da arte é aquela que de modo superior faz que nos reconhecamos íntima e exteriormente diante da vida. O poeta tem a visão direta e introspectiva da vida e uma supervisão que vá além do sujeito as leis do geral conhecimento. A religião e a filosofia se encontram com a arte em tais fronteiras, pois em ambas há também uma ambiência artística. [Tradução minha] (DARÍO, 1948, p.22)

Esta foi a pauta ético-estética de supervisão que Darío propôs aos jovens poetas da Espanha. Darío nos mostra na sua revolução poética, seus pensamentos e suas intenções renovadoras, criando um léxico inovador, que se transformaria em uma marca da poesia Modernista. Alguns dos elementos que renovaram a poesia foram os efeitos exóticos do seu léxico, que se deixaram ver em numerosos campos semânticos. Nas flores:

Y las flores
Estaban frescas, lindas,
Empapadas de olor: la rosa virgen,
La blanca margarita,
La azucena gentil, y las volúbilis
Que cuelgan de la rama estremecida.
(DARÍO, 2007, p.176)

Nas pedras preciosas e personagens mitológicos:

Y vi azul y topacio y amatista,
Oro, perla y argento y violeta,
Y de la hija de Electra la conquista.
(DARÍO, 1948, p.64.)

Na música e animais exóticos:

El dueño fui de mi jardín de sueño,
Lleno de rosas y de cisnes vagos;
El dueño de las tórtolas, el dueño
De góndolas y liras en los lagos;
(DARÍO, 1997, p.13)

Nosso poeta utilizou igualmente: lugares exóticos como “Ormuz”, os Cultismos como “canéfora, liróforo e hipsípila”, os materiais de luxo como “mármore, seda, alabastro, armiño”, e outros que aumentaram a riqueza de seus versos e do seu significado. Além do mais, criou seus próprios neologismos, por exemplo; “canalocracia” e “pitagorizar”.

Na retórica, a figura chave de Darío foi a sinestesia, que se associa a sensações próprias de distintos sentidos: especialmente a vista dos efeitos cromáticos (a pintura), que se atingem mediante a adjetivação, na audição (a música), como poderemos ver-sentir nesta frase de Rubén: “Viram a nada amarga deste mundo”.

A obra poética de Darío é um festim de figuras literárias. A Metáfora que faz alusão a algo não expressado como em “E sobre a água sonora”. Antítese em “Quando quero não choro, e às vezes choro sem querer”. Aliterações como em “A libélula vaga de uma vaga ilusão” ou “Os suspiros escapam da sua boca de morango”, por dar alguns exemplos. O principal objetivo da estética na obra de Darío foi de fugir da realidade, além do tempo e do espaço, pois como ele mesmo sempre diz, detestava o tempo em que lhe tocou viver.

Na sua obra Darío utiliza vários símbolos, mais o seu predileto foi o Cisne. A primeira vez que apareceu o cisne na obra dariana, foi em 1887, na prosa de *El Palacio del Sol*, mais foi em *Prosas Profanas* (1896) aonde atingiria toda a sua energia poética e simbólica, além de uma maior versatilidade temática.

Enquanto para muitos o cisne tem um valor superficial, sem mais significado que suas exageradas curvas fêmeas e sua refinada aparência estética. Na poesia dariana, o cisne era um símbolo complexo e profundo que encerrava um mistério transcendental, não muito fácil de entender devido à maneira aparentemente desordenada com que o nosso poeta trabalhou o tema do Cisne. Segundo Gullón, ao citar as palavras de Anderson Imbert:

Darío vai tomando do cisne as notas mais oportunas para cada ocasião: elegância, pureza, beleza, otimismo, ilusão, sensualidade, brancura, mística inocência, aristocrático retraimento, aspiração pelo ideal, canto de agonia. As vezes seus símbolos são inesperados: o cisne como confiança no futuro da cultura hispano-americana, o cisne como signo de uma interrogação metafísica. [tradução minha] (GULLÓN, 1991, p.28)

O Cisne parece intencionalmente escolhido para deslindar dois campos bem definidos: o de um poeta que entende a finalidade das coisas e as intenções de seus contrários, os quais definiu em suas “palavras liminares” na sua obra *Prosas Profanas* como «*ceux que ne comprennent pas*». Mais, porque Darío escolheu esse emblema *císnico* para a nova poesia do seu tão almejado porvir? Como vemos no seguinte fragmento do poema *El Cisne*:

Bajo tus blancas alas la nueva poesía
Concibe en una gloria de luz y de armonía
La Helena eterna y pura que encarna el ideal.
(DARÍO, 1954, p.659).

Para Darío o cisne se distingue por ser um animal de figura de prestígio poético. O poeta apresenta o Cisne como um símbolo ao qual entregar a nova poesia, debaixo de cujas asas preservá-la, confiando a ele sua mensagem poética, razão fundamental da sua obra. No contexto em que foi escrito, este poema recobra a intensidade de seu sentido simbólico, já que enquanto Darío viajava pelo velho mundo, irradiando a sua vontade de renovação, na Europa ocidental a consciência do mundo vivia um momento crucial, o fim de um tempo. O velho século que renasce no outro, o novo.

A essência vaticinadora de um formidável processo verbal, que o utilizaria como instrumento e veículo propagador de uma revelação converteu a Darío, no gestor principal desta mudança de direção na influência literária, que se materializou

com o nascimento do Modernismo. Este movimento artístico mais sobre tudo literário é o fruto de uma grande influência francesa e em igual intensidade de uma inegável ressonância castelhana, refletidas nos seus escritos, tanto em prosa, quanto em verso. Para entender melhor a origem deste movimento, é necessário compreender alguns aspectos relacionados à concepção deste movimento.

A contemporaneidade dos escritos de Darío, que nascem da sua experiência vital e intelectual, passa pelo conceito de que:

Existe um tipo de experiência vital — experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como modernidade (BERMAN, 1986, p.15).

Neste contexto de modernidade, é necessário analisar as origens do Modernismo nas suas diversas matizes, explorando as aventuras e os horrores, as ambigüidades e ironias da vida moderna. Porém, qual é o significado de moderno? Segundo Berman:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento e autotransformação e transformação das coisas em redor — más ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos (BERMAN, 1986, p.15).

Para situar-se no modernismo ou adaptar-se á modernização, o ser humano necessita ter consciência de si mesmo enquanto individuo moderno e deve saber captar a aparência e o sentimento da sua própria era. Deverá aplicar as mudanças que lhe permitam modernizar-se, tanto na sua forma e estrutura, quanto na ideologia de sua mensagem. Como queda explícito no seguinte parágrafo:

Nossa visão da vida moderna tende a se bifurcar em dois níveis, o material e o espiritual: algumas pessoas se dedicam ao “modernismo”, encarado como uma espécie de puro espírito, que se desenvolve em função de imperativos artísticos e intelectuais autônomos; outras se situam na órbita da “modernização”, um complexo de estruturas e processos materiais — políticos, econômicos, sociais — que, em princípio uma vez encetados, se desenvolvem por conta própria, com pouca ou nenhuma interferência dos espíritos e da alma humana. Esse dualismo, generalizado na cultura contemporânea, dificulta nossa apreensão de um dos fatos mais marcantes da vida moderna: a fusão de suas forças materiais e espirituais, a interdependência entre o individuo e o ambiente moderno. (BERMAN, 1986, p. 129)

Esta fusão das forças materiais e espirituais, que transformaram a Darío numa fonte inesgotável de pensamentos universais a raiz da sua experiência vital. O propósito desta investigação é precisamente aprofundar nesses pensamentos para desentranhar as idéias, plasmadas ao longo da sua trajetória literária, em cujo centro se encontra o Modernismo como movimento literário, que emerge da influencia simultânea do Simbolismo e do Parnasianismo franceses.

O cosmopolitismo que Darío imprime na sua obra, é interpretado de maneira errônea, tanto pelos homens de letras na Espanha, que criticaram seu afrancesamento, como pelos americanos, que recusaram seu europeísmo. O

aparente desarraigamento é fruto do desconhecimento dos críticos sobre a sua projeção á universalidade ou em outra perspectiva, a presença da universalidade na consciência do nosso poeta, que vê a cada cultura como um espaço de inflexão e reflexão, aberto e diverso. Mais, quais as razões que motivaram Rubén Darío a se converter em um cosmopolita por excelência? A razão principal que motivou nosso poeta foi tirar á América do anonimato em que se encontrava, além de outorgar-lhe uma identidade continental, que lhe permitira organizar sua escritura em função da idéia de uma cultura hispano-americana, até então ausente no cenário internacional. Na sua crônica *La Novela Americana en España* (1898), Darío sustenta que o desconhecimento que os ibéricos tinham sobre o continente americano era patente ao ponto de confundir os países na hora de dar as notícias, já que para eles, os latino-americanos eram quase mulatos que comiam goiabas.

Darío busca corrigir o atraso literário do continente americano, reunindo para tal fim, o melhor do estrangeiro, seja clássico ou contemporâneo, com a intenção de renovar a linguagem e buscar alianças intelectuais, a fim de mostrar o caminho a seguir, para que América possa se tornar independente intelectualmente da Europa, e assim, consolidar sua identidade latino-americana.

Esta iniciação intelectual de América liderada por Darío resultou em levantar á bandeira do cosmopolitismo, não só para incorporar América Latina á cultura européia, mais para imergi-la na cultura universal, da qual se apropria nosso poeta, recusando desta maneira a tendência provincial existente nas duas beiras do atlântico. Darío era consciente da necessidade de integrarmos numa identidade mestiça, fruto de uma profunda raiz hispano-americana: Como afirma Carlos Martín:

Estavam errados os que buscavam ao poeta fora do homem. Falavam dos vestidos e dos palácios que habitava o artista, mais esqueciam o ser essencial do homem ibero-americano. Qualificava-se de estrangeiro o que não era mais do que sentido da universalidade, ímpeto de aventura ou vocação para viajante. Desejavam que o poeta cantasse como um nativo dentro de um âmbito tradicional e provinciano, ignorantes de que era o homem americano quem navegava pelos mares da França, da Grécia, do Oriente, do passado e do presente, encarnando a contradição, a heterogeneidade e o universalismo do novo continente. Faltava a perspectiva da distancia para que a multiplicidade de suas facetas não ocultasse sua unidade. E sua unidade foi hispanoamérica. Ele foi o compendio da sua raça. O espelho de uma cultura em formação. O vivo resumo de um mundo emergente. Ele foi o pulso e o rumor de América. [Tradução Minha] (MARTÍN, 1972, p.26)

A modernidade que Darío consegue sentir em suas recíprocas relações com os intelectuais dos diferentes países que visitou no seu périplo vital pelo velho e pelo novo mundo, começa em Chile.

Darío retratou na sua poética e através das suas personagens nos contos de *Azul*, suas preocupações sobre este sistema moderno: a comunicação, o empobrecimento das relações humanas e a marginalidade dos artistas para os que no havia lugar na nova *polis*, pois a arte havia adquirido um valor principalmente monetário devido á profissionalização dos ofícios, que frustrava a criatividade dos artistas e os conduzia a alhear-se da realidade objetiva para substituí-la por outra verdade, menos contraditória y daninha, outra verdade tal vez poética, como ou

sustenta Darío a través de seu interlocutor *Garcín*, do conto *O pássaro azul*: “*creio que sempre é preferível a neuroses á estupidez*”. A verdade crua da modernidade a encontramos denunciada em toda parte na obra dariana entre celebrações e ironias:

Cantemos ao ouro, porque ele dá os palácios e as carruagens, os vestidos na moda, e os frescos senos das mulheres garridas; e as genuflexões dos espinhaços aduladores e as caretas dos lábios eternamente sorridentes. [Tradução minha] (DARÍO, 2007, p.96)

No fragmento do poema em prosa “Canção do Ouro”, Darío se apropria do ouro como valor moderno de uma crescente sociedade burguesa. No estilo poli-semântico desta canção, a intensidade do ritmo é ditada pelas variadas significações que Darío lhe atribui ao dourado metal.

Saber-se cosmopolita foi fundamental para Darío na construção do seu projeto literário, como se pode observar no primeiro poema de seu livro *Cantos de Vida y Esperanza* (1905):

[...] y muy siglo diez y ocho y muy antiguo
y muy moderno; audaz, cosmopolita;
con Hugo fuerte y con Verlaine ambiguo,
y una sed de ilusiones infinita.
(DARÍO, 1954, p.705)

A terceira estrofe do poema dedicado a J. Enrique Rodó deixou constância da consciência universalista do poeta nicaraguense. A exitosa intenção unificadora de Darío, preocupado com o porvir dos povos hispano-americanos, e com devolver a Espanha sua fecunda tradição, seria celebrada pelos jovens literatos de ambos lados do atlântico, com o reconhecimento que alcançaria sua obra *Cantos de vida y Esperanza* (1905). Espanha, o berço do idioma castelhano, era revolucionada intelectualmente por um iluminado, vindo de uma de suas antigas y desdenhadas colônias, Nicarágua.

O cosmopolitismo foi um dos princípios fundamentais da obra dariana, no seu intento de transformar América em uma pátria universal. Darío o cosmopolita, foi vital na consolidação da identidade latino-americana, deixou a sua poesia como testemunha de seu pensamento, onde a incompreensão de seu espírito visionário em muitos de seus detratores foi transformando-se pouco a pouco e com o passar do tempo, convertendo-se em reconhecimento e admiração. Um exemplo nítido é aquele do crítico e escritor argentino Jorge Luis Borges.

Após de muitos anos combatendo a obra de Rubén Darío, Jorge Luis Borges, o escritor bonaerense reconheceu o valor da obra do poeta nicaraguense na sua “*Mensagem em honor a Rubén Darío*” no II Congresso Latinoamericano de Escritores, realizado no México e denominado “*O despertar americano*”. Nesta ocasião, Borges confessa que:

Darío renovou tudo: a matéria, o vocabulário, a métrica, a magia peculiar de certas palavras, a sensibilidade do poeta e de seus leitores. Sua labuta não

tem cessado e no cessarão; quem alguma vez o combateu, compreende hoje que o continua. Podemos chamá-lo “O Libertador”. [tradução minha] (BORGES, 1967).

O influxo de Darío na obra de Borges se pode constatar em muitos aspectos do seu legado, como por exemplo, no terror fantástico que o nicaragüense imprimira em alguns de seus contos, e que Borges o prolongara e intensificara na sua obra. Este reconhecimento tardio do autor de *Ficciones* pela obra do poeta nicaragüense significou uma interessante demonstração da agudeza da sua visão moderna, que conseguiu captar a profundidade da mensagem universal de Darío.

Considerações finais

Esta leitura da obra dariana nós permitiu entrever, alguns fatos transcendentais que se unem ao redor de um objetivo principal: revelarmos á visão poética de Darío, a qual dedicaria a sua vida tentando explicá-la. Uma visão de verdadeiro poeta, que vá além do tempo e do espaço, e por tanto além da morte... sua vigência. Darío foi buscar, como diria Baudelaire “*Au fond de l'inconnu pour trouver du nouveau*”, ou “No fundo do desconhecido para encontrar o novo”.

Neste importante intento evolutivo, Darío sobe tecer um diálogo com o velho mundo, e para isso foi necessário uma linguagem cosmopolita, por vezes incompreensível para alguns, que o criticaram ocupando-se de assuntos menores, se comparados á dimensão da sua mensagem, muito necessária para manter uma ponte comunicante com o resto do mundo.

O poder crítico e reflexivo do poeta nicaragüense se entrevê na rebeldia do seu verbo, e na sutil ironia com que impregnava seus pensamentos. Com esses e muitos outros elementos, Darío foi para a poesia em castelhano como o sopro de vida para um moribundo. “O príncipe das letras castelhanas” como era conhecido no mundo literário, deixou na sua poética, sua estética: seus cisnes, suas rosas, suas pedras preciosas, havendo camuflado nelas seus pensamentos inovadores, sua revolução poética, suas opiniões políticas, seus sonhos interrompidos, suas lembranças veladas, suas sementes vanguardistas entre outros valiosos aportes. Deixou Darío na harmonia musical de seus versos, um *Canto –repleto- de Vida e Esperança*, e a passo lento, porém inquebrantável, o futuro da humanidade cumpre os sonhos dos sábios.

Referências

ANDERSON, Imbert E. *Historia de la Literatura Hispano-americana II*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BAQUERO, Gastón. *Darío, Cernuda y otros temas poéticos*. Madrid: Editora Nacional, 1969.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 16 Ed, 1986.

BORGES, Jorge Luis. "Prólogo" a "El oro de los tigres" en *Obras Completas Tomo II*. Barcelona: Emecé Editores, 1996.

BORGES, Jorge Luis. *Mensaje en honor de Rubén Darío*. México: II Congreso Latinoamericano de Escritores, 1967.

CASAL, Julián del. *Rubén Darío: Azul y A. de Gilbert*. Edición del Centenario. La Habana: Concejo Nacional de Cultura, 1963. 169-173.

CHOCANO, José S. *Poesías Completas*. Barcelona: Casa editorial MAUCCI, 1940.

DARÍO, Rubén. *Azul*. Madrid: Red ediciones S.L, 2012.

DARÍO, Rubén. *Azul*. Madrid: 5ª ed. Editorial EDAF S.L, 2007.

DARIO, Rubén. *El canto Herrante*. Biblioteca Virtual. Editorial del Cardo, 2006, p.66. Disponível em: <www.biblioteca.org.ar/libros/130619.pdf>. Acesso em: 03/07/2014.pdf.

DARÍO, Rubén. *El Canto Herrante*. Buenos Aires: Espasa – Calpe 2ª Ed. Colección Austral, 1948.

DARÍO, Rubén. *Cantos de Vida y Esperanza*. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A., 1997.

DARIO, Rubén. *La vida de Rubén Darío, escrita por él mismo*. Biblioteca Virtual Universal, 2003. Disponível em: <biblioteca.org.ar/libros/70244.pdf>. Acesso em: 14/04/2014.pdf.

DARÍO, Rubén. *Obras completas, Vol. III*. Madrid: Edición digital a partir de: Aguilar, 1958. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bm_cb8565>. Acesso em: 08/06/2014.pdf.

DARÍO, Rubén. *Poesías Completas*. Madrid, España: Aguilar Ediciones, 1954.

ELIOT, T. S. *Función de la poesía y de la crítica*. Edición, traducción y prólogo de Jaime Gil de Biedma, Barcelona: Tusquets, 1999.

GHIRALDO, Alberto. *El archivo de Rubén Darío*. Buenos Aires: Losada, 1943.

GULLÓN, Ricardo, *Páginas escogidas*. Madrid: Cátedra, 1991.

JIMÉNEZ, José O. *Antología Crítica de la Poesía Modernista Hispano-americana*. Madrid: Ediciones Hiperión, S.L, 1989.

MARCO, Joaquín. *Literatura Hispano-americana del Modernismo Hasta Nuestros Días*. Madrid: Espasa Calpe, 1987.

MARTÍN, Carlos. *América en Rubén Darío*. Madrid: Gredos, 1972.

NIETZSCHE, Friedrich. *La Voluntad de Poder*. Madrid: Biblioteca EDAF, 2006.

SÍLVA, Raúl C. *Obras Desconocidas de Rubén Darío*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile, 1934. En *La libertad Electoral*, de Santiago, 7 de Abril 1888.

UREÑA, M. Henríquez. *El retorno de los galeones*. México: De Andrea, 1963.

YURKIEVICH, Saúl. *Rubén Darío: Los Placeres de Luz en el Abismo*. Barcelona: Tusquets Editor, 1976.