

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 13.2 - ANO 2011



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 13.2

JULHO A DEZEMBRO DE 2011

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



Catálogo na fonte. Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação, UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento
de Letras da UFPE, 1999 - .
v. : il.

Semestral, nov. 1999 –
v. 13, n. 2 jul./dez. 2011.
Inclui bibliografia.
ISSN 1518-3610 (broch.)

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. 3.
Literatura brasileira - Periódico I. Universidade Federal de Pernambuco.
Departamento de Letras.

869 CDD (22.ed.)



EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Ana Maria Cabral

DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Profª Maria Virgínia Leal

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. Jose Alberto Miranda Poza

EDITORAS

Angela Dionisio (UFPE)

Medianeira Souza (UFPE)

ALUNOS COLABORADORES

Camile Fernandes Borba (UFPE)

Diego Lopes Cavalcanti (UFPE)

Eduardo Mesel Lobo Seixas (UFPE)

Renata Mª da Silva Fernandes (UFPE)

Valmir Joaquim da Silva Junior (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Abuêndia Padilha Pinto (UFPE)

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Lima (UFPE)

Ana Maria de M. Guimarães

(UNISINOS)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCG)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Júlio César Araújo (UFC)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNIFESP)

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Univ. de Nova
Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Patrícia Soares (UFRPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Solange T. Ricardo de Castro (UNITAU)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

PROJETO GRÁFICO E

DIAGRAMAÇÃO

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Augusto Noronha (Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1999, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os artigos científicos, as resenhas e os ensaios enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o artigo será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os trabalhos aceitos por dois pareceristas, após a realização das modificações sugeridas, quando houver, pelo autor.



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

- 11 **O mistério da tradução em Clarice Lispector: uma proposta de análise entre duas versões de *o mistério do coelho pensante***
Carla Letícia Stuermer (UFMS)
- 25 **O outsider no romance *O filho da mãe* de Bernardo Carvalho**
Carlos Henrique Vieira (UNIFESP)
- 37 ***Exercícios de Ser Criança*: um passeio pela fantasia em Manuel de Barros**
Dilso José dos Santos (UNISC)
Janice Maria Mallmann (UNISC)
- 51 **O Uruguai e os primórdios do sistema literário brasileiro**
Ezequiel Berreza Izaias de Macedo (UFPE)
- 67 **Gênero textual no livro didático *Globetrekker* de língua inglesa**
Tiago Lessas J. Almeida (UFPE)
Haroudo S. Xavier Filho (UFPE)
- 83 **De miserável à heroína: as estratégias de persuasão no *Novo Jornalismo***
Maria Eduarda Araújo (UFPE)
- 99 **Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática**
Susane Soares (UTFPR)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS

O MISTÉRIO DA TRADUÇÃO EM CLARICE LISPECTOR: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE ENTRE DUAS VERSÕES DE *O MISTÉRIO DO COELHO PENSANTE*

Carla Letícia Stuermer¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: Clarice Lispector é conhecida por seus contos, crônicas e romances, contudo também escreveu quatro histórias infantis. Seu primeiro livro do gênero é *O mistério do coelho pensante*, publicado em 1967. Resultado de um trabalho inicial, o presente artigo propõe fazer uma leitura comparatista breve de *O mistério do coelho pensante* e a sua versão em inglês, *The mystery of the thinking rabbit* (1975). Para essa análise, passamos pelas teorias da tradução e da crítica biográfica. Questões como a originalidade do papel do tradutor e a inter-relação entre vida e obra do escritor, são fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Palavras-chave: Clarice Lispector; Literatura Infantil; Literatura Comparada.

Abstract: Clarice Lispector is well-known for her short stories, chronicles and novels. She also wrote four children's stories. Her first book of the genre is *O mistério do coelho pensante*, published in 1967. The present article intends to make a brief comparative reading of *O mistério do Coelho pensante* and its version in english, *The mystery of the thinking rabbit* (1975). For this analysis, we consider translation theories and biographical criticism. Questions like the originality of the translator role and the relation between life and work of the autor are fundamental to the development of the research.

Key-words: Clarice Lispector; Children's Literature, Comparative Literature.

1. Aluna do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O presente artigo é fruto da pesquisa que a autora desenvolve como bolsista PIBIC-CNPq de Iniciação Científica sob orientação do prof. Edgar Cézár Nolasco.

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

LISPECTOR. *A legião estrangeira*

(...) se é que a tradução é uma forma, então a traduzibilidade de determinadas obras é algo que se encontra e localiza na sua própria essência.

BENJAMIN. *A tarefa do tradutor*

Com uma escrita única, inteligente e voltada para o interior do ser humano, Clarice Lispector tornou-se conhecida mundialmente. Entre contos, crônicas, romances e tantos outros gêneros explorados pela escritora, Clarice criou quatro histórias infantis e, entre elas, está seu primeiro livro, *O mistério do coelho pensante*, publicado em 1967.

Desse livro, há uma versão em inglês datilografada pela própria Clarice com o título *The mystery of the thinking rabbit*, de 1975, sendo que essa versão supostamente teria sido traduzida pela professora do Depto. de Línguas Portuguesa e Espanhola da University of California na cidade de Santa Barbara, Suzanne J. Levine, a pedido da escritora brasileira². Para os devidos fins, esse estudo vale-se também do que propõe a crítica biográfica por meio das biografias sobre a escritora.

A trajetória de vida da escritora é, de alguma forma, refletida em sua produção intelectual. O jogo intelectual inscrito na obra, que é nosso objeto

2. A versão em inglês encontra-se na Casa de Rui Barbosa (RJ). Foi concedida para nossa análise sob a autorização de Paulo Gurgel Valente, filho de Clarice Lispector, e não está disponível para consulta.

de estudo, já sinaliza o traço biográfico. O fato pessoal de a escritora ter ido para fora do Brasil (em Washington) inscreve-se na história de *O mistério do coelho pensante* (1967) ter sido pensada/escrita também em inglês.

Nota-se na biografia de Lispector um “oceano” afetivo com relação a assuntos de vivência familiar. Nas poucas de suas obras voltadas para o público infantil, sendo elas *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1969), *A vida íntima de Laura* (1974) e *Quase de verdade* (1978), o aspecto familiar está presente por meio dos animais de estimação que pertenciam a ela e/ou aos seus filhos.

Em *A mulher que matou os peixes* (1969), Lispector coloca em cena peixinhos que eram de seu filho mais velho, Pedro, e confessa ter se esquecido de alimentá-los, levando-os à morte. Em *A vida íntima de Laura* (1974), notamos que a protagonista é uma galinha que bota mais ovos do que qualquer outra galinha no galinheiro. *Quase de verdade* (1978) é narrada pelo seu cão Ulisses e Lispector é coadjuvante na obra, fazendo o papel de ouvinte. Em sua primeira obra do gênero, *O mistério do coelho pensante* (1967), Lispector traz como protagonista um coelho, animal de estimação de Paulo, seu filho, que insiste em fugir de sua gaiolinha.

Vale lembrarmos mais um pouco em como a história do coelho surgiu. No ano de 1976, durante uma entrevista, Clarice conta que um escritor paulista que organizava livros infantis perguntou se ela tinha uma estória pronta para publicação. De imediato a escritora lhe disse que não. Foi então que ela se lembrou da história do coelho pensante, que “era só traduzir para o português. E foi assim. E acabei recebendo o prêmio do ano como o melhor livro de estória infantil”. (LISPECTOR *apud* GOTLIB, 2009:351).

No decorrer de nossa pesquisa, passamos pelos limiares culturais e tradutórios presentes nas duas obras que serão comparadas. Como um dos principais objetivos desse estudo é levantar questões sob um olhar comparatista entre as duas versões da obra, o fato de termos em mãos a

versão em inglês (inérita e jamais publicada), supostamente datilografada pela própria Clarice e que somente depois teria sido corrigida por Suzanne, torna esse estudo ainda mais importante. Do ponto de vista do comparativismo, muito bem assinala Tania Franco Carvalhal:

Assim, a análise comparatista do material que acompanha uma tradução torna-se útil para conferir as flutuações da imagem de um escritor ou de uma obra e, eventualmente, identificar as causas dessa flutuação. (CARVALHAL, 2003: 232)

Carvalhal também coloca que é tarefa do tradutor interpretar a obra original para compreendê-la e somente depois ser capaz de traduzi-la. Um questionamento que nos fazemos então é como acontece isso no caso do livro *O mistério do coelho pensante*, já que se acredita que foi Clarice quem escreveu primeiramente em inglês e somente anos mais tarde que fora traduzido para o português e então publicado. É de nosso interesse analisar em como se deu essa transferência de uma língua para outra, se o impacto foi equivalente, até mesmo pelo olhar de Suzanne Jill Levine.

Rosemary Arrojo retoma o que postula Derrida quando este diz que o texto “sobrevive” se for ao mesmo tempo traduzível e intraduzível. A crítica coloca que:

Se, no processo de tradução, o tradutor, ou tradutora, tem que necessariamente tomar o lugar do autor e se apossar de seu texto para que esse possa sobreviver em outra língua, não há como eliminar esse momento de usurpação e de conquista, que a reflexão desconstrutivista flagra e desmascara. (ARROJO, 1993: 82)

A relação entre tradução e literatura comparada é direta, na medida em que uma está interligada a outra e não há como separá-las, especialmente no caso de nossa pesquisa. Em um texto introdutório

sobre Clarice e seu ofício de tradutora, Edgar Cézar Nolasco muito bem lembra o que diz Carvalho, ao pontuar que a tradução é uma forma de estudarmos a cultura, onde um texto traduzido acaba por contaminar o outro. Em suas palavras: “A autora deixa claro que a teoria da tradução, [...], demanda e reforça a prática de uma visada transdisciplinar e transcultural exigida pela Literatura Comparada e depois pelos Estudos Culturais” (NOLASCO, 2010: 267).

A literatura comparada possibilita um novo olhar sobre a relação da tradução com os estudos das fontes e influências. Julia Kristeva, quando criou o conceito de intertextualidade, bebendo na fonte de Tynianov e de Bakhtin, desafiou as noções tradicionais da influência literária. Ao afirmar que cada texto nada mais é do que absorção de outro texto, a crítica acaba por desmistificar o texto único, mostrando que todas as obras mantêm relações intertextuais com outras obras ou com o contexto cultural em que surgem.

A tarefa do tradutor é ser invisível, deve se colocar na pele, no lugar e no tempo do autor que traduz, sem deixar de ser ele mesmo e sem violentar a sintaxe e a fluidez de sua língua, de seu tempo e de sua cultura. Mais uma vez citamos Arrojo, quando diz que:

Se toda tradução “falha” ao tentar reproduzir a totalidade de seu “original”, é exatamente porque não existe essa totalidade como uma presença plasmada no texto e imune à leitura e à mudança de contexto, mesmo dentro do que chamamos de uma “única” língua. (ARROJO, 1993: 75)

Aprofundando-nos um pouco mais nesse assunto, é também objetivo deste trabalho levantar hipóteses sobre a fidelidade encontrada na versão de Suzanne Jill Levine da obra de Clarice Lispector, assim como na original escrita por Lispector a pedido de seu filho Paulo, enquanto moravam nos Estados Unidos, e publicada no ano de 1967 no Brasil.

A respeito da fidelidade da tradução, Walter Benjamin diz que a tradução é uma forma onde, para apreendê-la, deve-se retornar ao original. A tradução é a fase em que se prolonga e continua a vida das obras “originais”. O crítico é feliz ao dizer que nenhuma tradução “será viável se aspirar essencialmente a ser uma reprodução parecida ou semelhante ao original” (BENJAMIN, 2008: 30), já que o original se modifica em razão de sua própria “sobrevivência”. Ele acredita que:

a tradução, em vez de imitar o original para se aparentar a ele, deve insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades tanto dos modos do “querer dizer” original como na sua própria língua, isto de maneira a juntá-las como se fossem cacos de um vaso, para que depois de as juntar elas nos deixem reconhecer uma língua mais ampla que as abranja a ambas. (BENJAMIN, 2008: 38)

Quando falamos em tradução, também se torna inevitável relacionarmos o tema com a questão da originalidade. Para explicarmos essa relação, podemos fazer uso da teoria de *logos*. Mais uma vez retomando Rosemary Arrojo, vale ressaltarmos uma passagem da autora sobre essa questão do *logos*:

Se na relação signo/referente, o primeiro é visto apenas como mediação e adiamento, como mero substituto daquilo a que se refere, na relação “tradução/original”, o segundo passa a ocupar o lugar da coisa-em-si, da presença do significado que a tradução, como um adiamento incômodo, apenas representa e substitui. (ARROJO, 1993: 72)

Podemos dizer que dentro da visão logocentrista todas as metáforas utilizadas para explicar a relação tradução/original derivam da concepção clássica de signo e das relações que este estabelece com o seu referente.

Nas palavras de Arrojo, derivam também “os preconceitos às noções de inadequado e inferioridade, de traição e de deformação” (ARROJO, 1993: 73). Dentro do conceito de *logos*, o tradutor idealizado deve saber tudo sobre “o sistema lingüístico e o contexto cultural do autor do original” e também da “linguagem e a cultura e a cultura do público-alvo da tradução”. Dentro dessa perspectiva esboça-se até uma “tabela” intitulada “esboço dos conhecimentos que os tradutores precisam ter”, divididas em cinco categorias com todo o conhecimento “possível”. Arrojo considera essa visão logocêntrica uma missão impossível para o tradutor. O que os defensores dessa prática esperam é algo sobrenatural, impossível.

Será inevitável no ato comparativo tratarmos e discutirmos questões relativas às teorias da tradução, como, por exemplo, a visão derridiana na qual ele relaciona tradução e desconstrução. Na esteira de Derrida e sua teoria da desconstrução, podemos dizer que, em Clarice Lispector, tradução e desconstrução caminham juntas. Assim sendo, ao falarmos nos estudos da linguagem e sua diversidade, caímos na questão da tradução e sua relação com a cultura em que está inserida determinada obra. É nessa dimensão que estudamos questões da ‘tradução cultural’ e ‘tradução como reescritura’, por exemplo. De acordo com o que Derrida entende por desconstrução, temos:

Desconstruir um texto [acrescentaríamos uma vida] é revelar como ele funciona como desejo, como uma procura de presença e satisfação que é eternamente adiada. Não se pode ler sem se abrir para o desejo da linguagem, para a busca daquilo que permanece alheio a si mesmo. Sem um certo amor pelo texto [pela vida], nenhuma leitura seria possível. (DERRIDA *apud* ARROJO, 1993: 157)

Edgar Cézar Nolasco, em um de seus textos, faz uso dessa passagem para relacionar o trabalho do crítico biográfico à vida de um outro, na

tentativa de descobrir a vida do outro. Neste sentido, o crítico coloca que desconstruir não é usado para decifrar a vida do outro, “mas, antes, revelar a forma como essa vida alheia funciona como um jogo, um desejo do outro” (NOLASCO, 2010: 40). Ainda com relação a associação da desconstrução com a tradução, Rosemary Arrojo acredita que:

Na reflexão contemporânea, marcada pela interferência da desconstrução, as questões teóricas levantadas pela tradução deixam de ser marginais e restritas a uma atividade supostamente “secundária” e se tornam a preocupação central do pensamento pós-estruturalista sobre a linguagem e a cultura. (ARROJO, 1993: 138)

No viés cultural, o trabalho procura mostrar as influências sociais e culturais que contribuíram para que a escritora produzisse a obra *O mistério do coelho pensante* (1967), uma vez que a obra surgiu de um pedido de seu filho mais novo, Paulo, ainda morando nos Estados Unidos, conforme afirma a biógrafa Nádia Batella Gotlib em *Clarice: uma vida que se conta*.

A própria Clarice Lispector conta em uma entrevista que foi por pressão do filho, por volta de 1957, que escreveu a história infantil. Sobre o real motivo de criar a história Clarice relata:

Pauluca tinha três anos, morávamos em Washington. Uma tarde, pediu-me para escrever uma história para ele. Pensei muito e cheguei a achar que não teria condições. Aí me lembrei de um fato ocorrido em casa [...] Nos fundos de nossa casa tínhamos um casal de coelhos brancos dentro de uma jaula de grades pequenas, com uma tábua pesada cobrindo. Uma manhã, quando fomos dar comida a eles, ficamos sem saber o que havia acontecido. Os coelhos tinham sumido. Ninguém de casa sabia o que tinha acontecido, era um mistério. (LISPECTOR *apud* GOTLIB, 1995: 351)

Como coloca Walter Benjamin, ao dizer que “em todas as línguas e suas obras permanece, fora do comunicável, um incomunicável” (BENJAMIN, 2008: 62), não é diferente na obra em que nos propomos a estudar. Por detrás da obra, há várias outras nuances a serem observadas. De fato, não foi apenas um pedido que Paulo fez a mãe, tratou-se de um “pedido-ordem” do filho. O próprio Paulo conta que a história inspirava-se num fato real, que realmente tinha acontecido no ambiente doméstico da família Lispector. Mais uma vez retomando o que diz Gotlib na biografia de Clarice, ao lembrar “que foi como mãe que Clarice Lispector ingressou na literatura infantil.” (GOTLIB, 1995: 351).

Lembremos que a tarefa do crítico da tradução perpassa pela eterna questão da ‘fidelidade’ ao texto original. Ler seria, em última análise, uma atividade que propõe a “proteção” dos significados originalmente depositados no texto por seu autor. Em seu livro *Tradução, desconstrução e psicanálise* (1993), Rosemary Arrojo faz menção a Ascher e Vizioli, quando estes dizem que “traduzir é transportar, é transferir, de forma “protetora”, os significados que se imaginam estáveis, de um texto para outro e de uma língua para outra.” (ASCHER & VIZIOLI *apud* ARROJO: 16).

Quando compararmos uma tradução com o texto “original” estaremos comparando a tradução à nossa interpretação do “original” que jamais poderá ser exatamente a “mesma” do tradutor. O significado é sempre atribuído e nunca imanente, ele é sempre produzido por convenções e nunca descoberto, e que mudará à medida que mudarem as sociedades e as convenções que as regem. Vejamos a seguinte passagem de Arrojo sobre o ato de traduzir:

Qualquer tradução é, portanto, ao mesmo tempo, parricida e protetora na medida em que necessariamente toma posse do lugar e do texto de outro com o objetivo de fazê-lo viver numa língua e num momento diferentes. (ARROJO, 1993: 47)

Uma das relevâncias de nossa pesquisa centra-se em pontuar a inter-relação entre a vida e obra no tocante à construção da fábula clariciana. No livro *A mulher que matou os peixes (1968)*, a escritora confessa ter matado os animais de estimação que pertenciam ao seu filho mais velho, Pedro. Na biografia de Benjamin Moser sobre a escritora, encontramos um trecho de Clarice Lispector falando sobre o ocorrido:

Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu. Mas juro a vocês que foi sem querer. Logo eu! que não tenho coragem de matar uma coisa viva! Até deixo de matar uma barata ou outra. (LISPECTOR, *apud* MOSER, 2009: 415-416)

Na concepção de Rosemary Arrojo, “qualquer forma de escritura – como qualquer ato criativo – seja ela a escritura de uma teoria ou de uma tradução, é, em algum nível, também a escritura de uma autobiografia.” (ARROJO, 1993: 47). Já segundo Paul Van Tieghem, em qualquer estudo comparatista devemos considerar três elementos: o emissor, o receptor e o transmissor. Ressaltando que este último é um elemento intermediário entre o emissor e o receptor, podendo ser o indivíduo ou o grupo, ou ainda a tradução ou a imitação do texto original.

Como se vê, a escritora inscreve-se em sua fábula, comprovando a fusão entre o que é da ordem da vida e o que é da ordem da ficção. O que aconteceu na vida real de Clarice Lispector muito ajuda a compor sua obra ficcional e deve ser estudado em uma mesma proporção em se tratando de Clarice Lispector. Nossa proposta visa investigar até onde valeria a pena tentar separar e comprovar o que seria de um campo ou de outro. Mas, qual a importância em sabermos o que é da ordem da vida e o que é da ordem da ficção na obra de um escritor? Fica a pergunta: há importância? Eneida Maria de Souza, ao dizer que “não se deve argumentar que a vida esteja refletida na obra de maneira direta ou imediata ou que a arte imita

a vida, constituindo seu espelho.” (SOUZA, 2009: 53), nos mostra que, na verdade, não deve ser esse o foco de discussão na crítica. Já o crítico Paul de Man postula que “assim como afirmamos que todos os textos são autobiográficos, devemos dizer que por isso mesmo nenhum deles o é ou pode ser” (DE MAN *apud* KINGLER, 2007: 39).

Devemos lembrar que, em se tratando da crítica biográfica, podemos dizer que esse é um campo de estudo vasto, híbrido e heterogêneo. O que o crítico biográfico possui são algumas informações, às vezes meramente coincidências ou até mesmo tendo sido feita de propósito pelo escritor. Na verdade, não há como saber na maioria das vezes. Souza defende que não é prudente verificar se um fato narrado é verídico ou não. Ela acredita que compete à crítica biográfica “considerar o acontecimento – se ele é recriado na ficção – desvinculado de critérios de julgamento quanto à veracidade ou não dos fatos.” (SOUZA, 2009: 54). Já para Silvano Santiago, “a ficção nos aproxima muito mais da verdade do que o mero relato sincero do que aconteceu” (SANTIAGO *apud* KLINGER, 2007: 39).

Outro aspecto que vale ressaltarmos, pois é de nosso interesse estudar, é que, devido a sua situação financeira, principalmente na década de 70, Clarice Lispector trabalhou por anos como tradutora. A escritora traduziu inúmeros livros por alguns anos, dentre eles livros consagrados como *O retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde e *Entrevista com o vampiro*, de Anne Rice. Em um texto escrito por ela publicado numa revista da época, maio de 1968, faz uma reflexão sobre seu trabalho enquanto tradutora:

Primeiro, traduzir pode correr o risco de não parar nunca: quanto mais se revê, mais se tem que mexer e remexer nos diálogos. Sem falar na necessária fidelidade ao texto do autor, enquanto ao mesmo tempo há a língua portuguesa que não traduz facilmente certas expressões americanas típicas, o que exige uma adaptação mais livre. (LISPECTOR, 2005: 115)

Neste trecho, podemos perceber a preocupação da autora em traduzir e em como traduzir os textos que lhe são pedidos. Ainda sobre esse assunto, mas se referindo a quem é responsável por traduzir seus textos, Clarice Lispector mostra preocupação quanto a quem é responsável por traduzir seus textos. Ela fala: “Traduzo, sim, mas fico cheia de medo de ler traduções que fazem de livros meus” (LISPECTOR, 2005: 117).

Ao contrário do que acredita Moser ao publicar na biografia que fez da escritora, dizendo que “seu trabalho como tradutora não foi notável” (MOSER, 2009: 492), acreditamos que seu trabalho enquanto tradutora foi de grande importância, pois influenciou inclusive a sua última produção, *A hora da estrela* (1977). O que alguns críticos dizem é que por suas condições financeiras não estarem em situação confortável, a escritora aceitava tudo o que vinha pela frente, como se isso significasse um mau trabalho realizado por ela. O que se deve ter uma atenção especial pela crítica é o fato de pensarmos se essas condições econômicas em que se encontrava Clarice Lispector não acabaram interferindo em sua produção.

Durante muito tempo houve uma indiferença dos pesquisadores em estudar o papel que as traduções exercem na formação dos escritores. São recentes os estudos de nomes consagrados de nossa literatura. Temos como exemplo o trabalho de Eliane F. C. Ferreira, que estudou Machado de Assis e seu trabalho paralelo como tradutor, mostrando a importância desse segundo ofício para a composição de suas obras. Em um dado momento da pesquisa, ela nos mostra, por exemplo, como a tradução foi fundamental para a escrita da obra prima do escritor – *Dom Casmurro*. Acreditamos que a tradução teve fundamental importância na obra de Clarice também, e é por isso que nossa intenção é nos aprofundarmos nessa faceta da escritora, tão pouco estudada até o presente momento.

Sobre a falta de interesse de pesquisadores em estudar o papel da tradução nas culturas em geral, Eliane lembra o que a pesquisadora Susan Bassnet aponta quando diz:

Nota-se que, embora a tradução pareça ter exercido um papel importante no desenvolvimento de culturas nacionais, este fato foi quase ignorado por historiadores culturais, e não há absolutamente nenhuma pesquisa sobre a função da literatura traduzida dentro do sistema literário. (BASSNET *apud* FERREIRA, 2004: 33)

Esse é apenas um exemplo do quão importante é estudar outros nomes de nossa literatura, ficando sob nossa responsabilidade nos aprofundarmos em Clarice Lispector. A relevância maior de nosso trabalho centra-se na falta total de pesquisas sobre a versão do livro em inglês, mesmo tratando-se de uma escritora tão estudada.

Referências Bibliográficas

- ARÊAS, Vilma (2005). *Clarice Lispector com a ponta dos dedos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- ARROJO, Rosemary (1993). *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro, Imago.
- BENJAMIN, Walter (2008). *A tarefa do tradutor: quatro traduções para o português*. Belo Horizonte, Fale/UFMG.
- CARVALHAL, Tania (2003). *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo, Unisinos.
- FERREIRA, Eliane Fernanda Cunha (2004). *Para traduzir o século XIX: Machado de Assis*. São Paulo, Annablume.
- GOTLIB, Nádia Batella (1995). *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo, Ática.
- KLINGER, Diana Irene (2007). *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. – Rio de Janeiro, 7Letras.
- LEVINE, Suzanne Jill (1975). *The mystery of the thinking rabbit*. Rio de Janeiro. Disponível em Casa de Rui Barbosa.

- LISPECTOR, Clarice (1999). *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro, Rocco.
- _____. (2005). *Clarice Lispector: outros escritos*. Organização de Teresa Montero e Lécia Manzo. Rio de Janeiro, Rocco.
- MOSER, Benjamin (2009). *Clarice: uma biografia*. São Paulo, Cosac Naify.
- NOLASCO, Edgar César (2010). *Políticas da crítica biográfica*. In: Cadernos de Estudos Culturais: crítica biográfica. v.2 n 4. Campo Grande – MS, UFMS, pp. 35-50.
- _____. *Clarice Lispector Tradutora (2007)*. In: Cerrados. Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura. Literatura e Presença: Clarice Lispector. Editora Universidade de Brasília/ n° 24 / ano 16, pp. 263-272.
- SOUZA, Eneida Maria (2010). *Crítica biográfica, ainda*. In: Cadernos de Estudos Culturais: crítica biográfica. V.2 n 4. - Campo Grande – MS, UFMS, pp. 51-57.

O OUTSIDER NO ROMANCE *O FILHO DA MÃE* DE BERNARDO CARVALHO

Carlos Henrique Vieira¹

Universidade Federal de São Paulo

Resumo: Termos como “párias”, “desajustados” e “deslocados”, bem como os sentimentos de inadequação, marginalidade e vulnerabilidade normalmente estão vinculados às personagens de Bernardo Carvalho. Em seu mais recente romance, *O filho da mãe* (2009), isso não é diferente. Os protagonistas da narrativa, Ruslan e Andrei, são os personagens sobre os quais recaem tais características, o que nos permite entendê-los como representações dos outsiders.

Palavras-chave: *O filho da mãe*; Bernardo Carvalho; marginalidade; outsider; literatura brasileira contemporânea.

Abstract: Terms such as “outcast”, “misfit” and “displaced” as well as feelings of inadequacy, marginality and vulnerability normally are associated with the characters of Bernardo Carvalho. This is not different in his latest novel, *O filho da mãe* (2009). The main characters of the narrative, Ruslan and Andrei, have these characteristics which allow us to understand them as representations of outsiders.

Key-words: *O filho da mãe*; Bernardo Carvalho; marginality; outsider; contemporary Brazilian literature.

O mais recente romance de Bernardo Carvalho, *O filho da mãe* (2009), faz parte do projeto “Amores Expressos”, no qual dezessete escritores brasileiros foram enviados para passar um mês em diferentes cidades do mundo com a missão de escreverem uma história de amor,

1. Este artigo é resultado da pesquisa de iniciação científica “O outsider: marginalidade e degradação no romance *O filho da mãe* de Bernardo Carvalho”, financiada pelo PIBIC/CNPq e desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo, sob a orientação da Profa. Paloma Vidal.

além de manterem um blog durante o período em que permanecessem na cidade de destino.

Desde a leitura do blog mantido por Carvalho, durante a sua estadia na cidade russa de São Petersburgo, podemos perceber que o autor não buscava representar em seu romance a beleza da cidade turística. Pelo contrário, ao escrever o seu último texto para o blog ele conta entre outras coisas uma visita aos “guetos” da cidade russa e afirma:

E, por incrível que pareça, é entre essa sucessão deprimente de enormes blocos de apartamentos, alguns em estado avançado de decrepitude, margeando uma imensa avenida, um mundo na maior desolação, que pela primeira vez reconheço a vida que eu procurava para o meu romance, a do outsider².

Antes de esclarecermos quem são as personagens outsiders do romance de Carvalho, cabe aqui um breve esclarecimento sobre o que é um outsider, ou mais especificamente sobre a compreensão para o termo adotada neste artigo, em razão da abrangência que esse pode alcançar.

Outsiders são aqueles que não se enquadram ou não se adequam a um grupo ou instituição específica. Sendo na maioria das vezes estigmatizados pelos membros do grupo estabelecido, ou *establishment*, para utilizar o termo de Elias & Scotson (2000).

Howard Becker (2008), ao estudar comportamentos rotulados como desviantes na sociedade norte-americana da segunda metade do século XX, observa como a existência de todos os grupos sociais está baseada em regras que em determinado momento são impostas a outras pessoas. No entanto, costumeiramente, essas regras não são aplicáveis ou

2. Trecho do último post do blog do autor: “Brincando de mímica em russo”. Disponível em: <http://blogdobernardocarvalho.blogspot.com>. Acesso em: 10 de maio de 2010.

seguidas por todos os membros de uma coletividade, encontrando assim pessoas que são desviantes do padrão esperado. Logo, “quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. *Essa pessoa é encarada como um outsider*” [grifo meu] (BECKER 2008: 15).

Doravante ao utilizarmos o termo *outsider* estamos nos referindo àqueles que apresentam características desviantes daquelas bem aceitas por um grupo social; são aqueles que têm que lidar com a inadequação: os estigmatizados, os deslocados, os desajustados.

Em *O filho da mãe* as características comuns aos *outsiders* recaem, principalmente, sobre os protagonistas da narrativa. Ruslan e Andrei aparecem desamparados, enfrentando a inadequação e a solidão que o deslocamento para a cidade de São Petersburgo impõe a ambos, bem como a conseqüente marginalidade que passam a vivenciar nos becos e subúrbios de uma cidade da qual não se sentem parte.

Ruslan é tchetcheno e, atendendo a um pedido da avó paterna que o criou, fugindo da guerra e da morte que se mostrava iminente em Grózni, vai para São Petersburgo trabalhar na reconstrução da cidade devido às comemorações do tricentenário. São Petersburgo também representa a possibilidade de Ruslan encontrar aquilo que nunca teve: uma mãe, pois, como lhe revela a avó pouco antes de morrer num campo de refugiados na Inguchétia, é lá que Anna mora. Andrei é de Vladivostok e está em São Petersburgo, pois foi obrigado pelo padrasto a servir ao exército russo. Sua mãe, Olga, sucumbe à vontade do marido com receio de perdê-lo e permite que o filho seja enviado ao exército, apesar de que alguns recursos evitariam essa partida, como uma dispensa médica, por exemplo. Em São Petersburgo, Andrei se torna um desertor depois de ser roubado quando retornava ao quartel, após ser obrigado a prestar serviços sexuais com o

propósito de “arrecadar verba para completar o salário dos superiores e sustentar o quartel falido” (CARVALHO 2009: 98).

Ao contrário de outras personagens da literatura contemporânea que sofrem com a sensação de não pertencimento estando fora de seu país, Ruslan e Andrei, apesar de migrarem de uma República que busca a sua independência e de uma cidade situada no extremo oriente da Rússia, respectivamente, não se encontram separados de sua terra de origem, mas ambos tornam-se estrangeiros dentro de seu próprio país, são personagens apátridas, que não se sentem parte da sociedade à qual deveriam pertencer. Para eles São Petersburgo é a cidade opressora e inóspita, um “território inimigo” (CARVALHO 2009: 132). Resta-lhes apenas o sonho de um dia conseguirem um passaporte comprado ou roubado, para que possam se livrar da nação à qual não pertencem. E onde ocupam apenas os espaços degradados e abandonados, como os becos dos subúrbios e os prédios em ruínas.

A partir do deslocamento dessas personagens para São Petersburgo, Bernardo Carvalho adquire meios para problematizar no romance uma questão latente na contemporaneidade, a xenofobia. Pois, como afirma Bauman:

Um espectro paira sobre o planeta: o espectro da xenofobia. Suspeitas e animosidades tribais, antigas e novas, jamais extintas e recentemente descongeladas, misturaram-se e fundiram-se a uma nova preocupação, a da segurança, destilada das incertezas e intranquilidades da existência líquido-moderna. (BAUMAN 2004:143).

Assim, sob a imagem de cidade cosmopolita e moderna, São Petersburgo esconde discriminação, aversão e racismo. Maksim, irmão de Ruslan por parte de mãe, é a personagem do romance de Carvalho

que une e condensa em si dois problemas sociais atuais, sobretudo, nos grandes centros urbanos, a xenofobia e a homofobia, haja vista que ele é integrante de um grupo de skinheads; a sua aversão e ódio aos estrangeiros, sobretudo aos imigrantes do Cáucaso são manifestados, por exemplo, quando ele utiliza o termo “bunda-preta” (CARVALHO 2009: 71) para se referir a Ruslan, ao saber que ele é tchetcheno.

Tal questão já aparecia no blog que Bernardo Carvalho manteve durante a sua estadia em São Petersburgo, nele o autor escreve sobre a ação de grupos de skinheads naquela cidade, como observamos no seguinte trecho: “É aqui, em São Petersburgo, uma cidade bem mais turística e provinciana, que acontecem os piores ataques (em geral, não reprimidos) dos skinheads neonazistas, contra gays e estrangeiros (sobretudo do Cáucaso e das ex-repúblicas soviéticas)”³.

Para situar essa problemática, Carvalho lança mão de uma guerra, a Segunda Guerra da Tchetchênia como pano de fundo de seu romance, dando continuidade a uma constante de sua obra, a saber, a ficcionalização de temas e períodos históricos conturbados e sombrios⁴.

3. Trecho de “*Bani*”, texto publicado pelo autor no blog do projeto Amores expressos em 18 de setembro de 2007; disponível em: <http://blogdobernardocarvalho.blogspot.com>. Acesso em 10 de maio de 2010.

4. Não é preciso muito para notar que Bernardo Carvalho não só faz referências, mas ficcionaliza tempos sombrios e cruciais de nossa história, havendo uma recorrência dos períodos de guerra. Se *O filho da mãe* tem como pano de fundo a Segunda Guerra da Tchetchênia, *Nove noites* (2002), narrativa cindida em dois tempos distintos, tem a história do antropólogo americano Buell Quain ambientada no fim da década de 1930 no Brasil, ou seja, às vésperas do início da Segunda Guerra Mundial e durante o Estado Novo, regime ditatorial imposto por Vargas, enquanto o narrador, no início do século XXI, tenta lidar com a insegurança disseminada pelos Ataques Terroristas de 11 de Setembro. A Segunda Guerra Mundial também aparece nos relatos feitos pela personagem Setsuko (Michiyo) ao narrador de *O sol se põe em São Paulo* (2007). Onde a guerra serve não apenas como pano de fundo para as histórias das personagens, passada no Japão entre as décadas de 1940 e 1950, mas torna-se o principal agente que a princípio separa vidas e que posteriormente liga definitivamente os destinos dos protagonistas da narrativa, Michiyo, Jokichi e Masukichi; enquanto o narrador do romance vivencia a violência das metrópoles pós-modernas, haja vista que há no romance referências ao caos que tomou a cidade de São Paulo em maio de 2006 com os ataques criminosos do PCC (Primeiro Comando da Capital) contra forças de segurança, lugares públicos e alguns civis.

O que se denomina Segunda Guerra da Tchetchênia é a retomada dos intensos confrontos entre as tropas russas e os grupos separatistas da pequena província do Cáucaso em 1999. Guerra essa movida pelo desejo separatista de rebeldes tchetchenos e pela ambição do governo russo de manter sob o seu jugo o território que desde o início da década de 1990 almeja o reconhecimento de sua independência.

A Guerra está diretamente relacionada às personagens de *O filho da mãe*, principalmente Ruslan e Andrei. E, torna-se uma ameaça constante, uma espécie de fantasma que os assombra: “Como recordação para o ladrão, que precisa fugir do passado, e como ameaça para o recruta que tenta evitar o futuro” (CARVALHO 2009: 139). Ela provoca um permanente estado de pavor e angústia na já desolada vida dos protagonistas e torna a atmosfera do romance ainda mais densa, sendo pontuada pela apreensão, a destruição e o medo.

Ruslan e Andrei compartilham também o sentimento de orfandade, por terem sido renegados pelas próprias mães, o que serve para aumentar a solidão e o desamparo que ambos enfrentam, haja vista que além de estarem em uma cidade da qual não se sentem parte e vivenciando a ameaça constante de uma guerra, eles não podem contar com ninguém. Para essas personagens os laços de afeto, sobretudo em relação as suas mães, ou não existem ou foram rompidos definitivamente.

Ruslan fora abandonado pela mãe, dois meses após o seu nascimento, e quando este, já adulto, volta a procurá-la é renegado novamente a ponto de num segundo encontro com Anna, na entrada do prédio onde ela morava, ter de ouvir que nunca foi quisto por ela, e que a sua gravidez havia sido uma irresponsabilidade. Já Andrei, como mencionado anteriormente, sente-se abandonado pela mãe a partir do momento em que deve se apresentar ao exército por imposição do padrasto que alega que “o exército é necessário. Endurece as pessoas, forja o caráter. Um homem não sobrevive à Rússia se não passar pelas forças armadas” (CARVALHO

2009: 115). Em decorrência das atitudes do padrasto e da omissão da mãe, Andrei não consegue nenhum documento que o impeça de ser convocado, sendo assim enviado para servir em São Petersburgo, onde posteriormente se tornará um desertor. É só quando isso acontece é que Olga percebe que talvez o filho já não a considere como uma pessoa com quem ele possa contar e confiar, a ponto de ele recorrer a uma estranha, Marina, membro do Comitê das mães dos soldados de São Petersburgo, ao invés dela. Logo, em um romance onde a relação entre mães e filhos é um dos temas centrais, as figuras maternas centrais, Anna e Olga, aparecem desmitificadas, sem a aura de mães perfeitas ou heroínas.

Se a omissão caracteriza as mães de Ruslan e Andrei, a figura paterna para ambos está diretamente ligada à ausência. Chakhban, pai de Ruslan, morre no inverno de 1999 no início da Segunda Guerra da Tchetchênia quando os russos tomam Grózni. Já o contato entre Andrei e seu pai, o brasileiro Alexandre Guerra, por aproximadamente uma década limitou-se aos telefonemas que recebia duas vezes ao ano, um no Natal e outro no seu aniversário, desde que os pais se separaram e que Alexandre voltara para o Brasil.

Além do sentimento de estrangeiridade em relação ao seu próprio país, a inadaptação a cidade de São Petersburgo e o sentimento de orfandade que tornam mais complexa a marginalização e consequente exclusão de Ruslan e Andrei, a sexualidade é outro fator que contribui decisivamente para deflagrar o desvio da sociedade na qual estão inseridos. É importante ressaltar que Ruslan e Andrei encontram-se inseridos em uma sociedade onde a homossexualidade é presumida, onde a heterossexualidade é “compulsória” (BUTLER 2008: 168). Como afirma o narrador ainda no início do romance, aquela é uma sociedade na qual a qualquer um que se fizer a pergunta dirá que não há homossexuais. Ironicamente, já na segunda parte do romance, observamos o encontro, o reconhecimento e o envolvimento homoafetivo entre os protagonistas da narrativa, Ruslan e Andrei.

Logo, ao manifestarem uma sexualidade desviante da maioria dominante eles encontram no seu próprio desejo outro elemento que serve para acentuar ainda mais a sua marginalização. Pois, como observa Denilson Lopes em seu ensaio “Terceiro manifesto *Camp*”: uma identidade desviante da dita normalidade “leva à prisão de uma universalidade homogênea e autoritária. A diferença exacerbada leva aos isolacionismos, autoritarismos das minorias, bairrismos” (LOPES 2002: 108). Ou seja, por manifestarem uma sexualidade considerada “anormal”, “diferente” e “estranha” pela sociedade na qual estão inseridos, Ruslan e Andrei são mais uma vez excluídos do grupo bem aceito.

Consequentemente, esta sexualidade só é explorada nos becos e guetos dos subúrbios de São Petersburgo, em locais degradados e abandonados, onde dificilmente seriam vistos por qualquer outra personagem. Há, ao longo do romance, por parte dessas personagens e de outras também, a tentativa de ocultação dos desejos homossexuais. Assim, o primeiro envolvimento sexual entre Ruslan e Andrei acontece numa ilha abandonada pela Marinha russa, bem como o envolvimento afetivo que eles mantêm por um curto período de tempo fica restrito ao apartamento em que eles vivem e utilizam como refúgio, apartamento este abandonado por Marina, após a morte de seu filho Pável, a quem Andrei recorreu após desertar do exército. A ocultação de seus desejos sexuais, torna as personagens do romance de Carvalho, além de marginalizados, seres invisíveis⁵.

5. Ainda na primeira parte do romance o narrador relata o primeiro envolvimento homoafetivo entre Ruslan e outro rapaz tchetcheno, Akif, e assim como o posterior envolvimento com Andrei os encontros entre Ruslan e Akif são restritos às salas de aula em ruínas da Universidade de Grózní ou aos vagões de trem abandonados, “E talvez por isso Ruslan e Akif não tenham sido vistos durante os meses em que se encontraram nas ruínas do prédio da escola de medicina. *Porque eram invisíveis*” [grifo meu] (CARVALHO 2009:35). Essa mesma invisibilidade frente a um envolvimento homoafetivo volta a aparecer na segunda parte do romance, a partir do encontro e do posterior envolvimento homoafetivo entre Ruslan e Andrei, que como dissemos, tentam ocultar a todo custo os seus desejos sexuais, numa tentativa de resguardarem

Os fatos anteriormente citados e compartilhados por Ruslan e Andrei, além de provocar a sensação de estranhamento e de não pertencimento à sociedade russa, também contribuem para que eles terminem praticando atividades não convencionais, ou mesmo ilícitas, ocupando definitivamente um lugar à margem. Logo, Ruslan, apesar de trabalhar como pedreiro na reconstrução da cidade, à noite furta carteiras com o intuito de juntar dinheiro suficiente para comprar um passaporte falso e fugir de São Petersburgo, não descartando as esperanças de em uma noite conseguir roubar o passaporte de algum turista. Já Andrei, é obrigado por seus superiores a se prostituir e torna-se um desertor ao ter o dinheiro de um programa roubado. No entanto, se por um lado, essas atividades noturnas dos protagonistas inserem-nos definitivamente na marginalidade, por outro, possibilitam que eles se conheçam e se reconheçam desde a primeira vez que se veem, pois é Ruslan quem rouba o dinheiro de Andrei nos arredores de uma praça escura e degradada.

Assim, as personagens de Carvalho se assemelharia com os homens e mulheres da sociedade contemporânea “desesperados por relacionar-se” (BAUMAN 2004: 8). Segundo Bauman o que todos esperam obter das relações de afeto na sociedade líquida atual é a segurança, a necessidade de ter com quem contar nos melhores e piores momentos. Há no romance de Carvalho a menção a um termo inguiche que serviria para definir o que Bauman observou ser o desejo de muitos na sociedade contemporânea: *kunak*. Segundo a narrativa de Carvalho: “Nenhum homem será completo enquanto não encontrar o seu *kunak*. Só então poderá seguir o próprio caminho em paz, sabendo que existe no mundo alguém, como ele, com quem ele pode contar na vida e na morte” (CARVALHO 2009: 161).

a própria vida, haja vista que se encontram numa sociedade intolerante que não admite nem mesmo a existência em seu território de outra forma de sexualidade que não aquela dominante.

Portanto, a busca empreendida pelos protagonistas da narrativa de Carvalho é uma busca subjetiva por uma outra pessoa, qualquer pessoa que possa basicamente lhes dar afeto e que lhes amenize a solidão. Busca que permite o reconhecimento entre o recruta do exército russo e o batedor de carteiras tchetcheno, o primeiro tornando-se vítima do segundo, quando eles se encontram e encontram o que tanto buscavam, pois, um reconhece no outro uma vulnerabilidade maior que a sua própria e isto lhes desperta o amor.

Por fim, destacamos que tanto o encontro quanto o desenrolar do envolvimento homoafetivo entre Ruslan e Andrei acontecem na segunda parte do livro, intitulada “As quimeras”, título que não é dado por acaso, como percebemos quando descobrimos o que são as quimeras, ao lermos na carta de despedida que Ruslan escreve a Andrei sobre uma viagem pelas montanhas da Tchetchênia que ele fizera ainda criança com o pai:

Passamos por uma casa onde havia nascido um animal que era dois sem ser nenhum. Uma égua dera à luz um potro no qual estavam misturados dois embriões. A isso chamam quimera, como depois eu ia aprender na faculdade. Era um animal estranho, parecia um potro, mas era outra coisa, dois fundidos num só, indistintos. (...). As quimeras são raras e os pastores nas montanhas as veem como portadoras de mau agouro (...). Por isso quando esses animais não morrem ao nascer, os próprios camponeses se encarregam de lhes dar um fim. (CARVALHO 2009: 160-1).

Porém, cabe observarmos que a quimera central do romance não é a biológica formada a partir da fusão de dois embriões, mas a formada a partir do encontro entre Ruslan e Andrei. Encontro do qual surge o amor e a união dos dois corpos iguais, que semelhantemente à quimera anteriormente descrita é renegada pelos homens e fadada a ser destruída.

Como vimos, Ruslan e Andrei não são marginalizados e consequentemente excluídos por um simples ou único motivo; ao contrário, sobre eles recaem uma série de características e sentimentos que os coloca cada vez mais à margem da sociedade na qual deveriam estar inseridos. São essas características – a estrangeiridade, o envolvimento com a guerra, o sentimento de orfandade e a sexualidade desviante – que nos permitem entendê-los como outsiders e que os conduzem, por um lado, ao encontro e ao reconhecimento entre dois, que em muito se assemelham e, por outro, ao desfecho trágico que lhes é reservado ao fim da narrativa.

Muitas destas características que intensificam o desajuste de Ruslan e Andrei já apareciam nas narrativas de Carvalho que antecederam *O filho da mãe*. Pois, em romances como *Nove Noites* (2002), *Mongólia* (2003) e *O sol se põe em São Paulo* (2007) podemos observar personagens solitários e desamparados, que empreendem constantes deslocamentos na tentativa, quase sempre mal sucedida, de encontrar um lugar no qual se sintam parte integrante⁶. Assim, podemos observar que a representação de personagens outsiders por Carvalho não é uma novidade iniciada em *O filho da mãe* e que há neste romance uma relação temática com aqueles que o antecederam, haja vista que nos romances anteriores do autor podemos encontrar personagens com características semelhantes às de Ruslan e Andrei, seres desajustados e que ocupam as margens da sociedade na qual aparecem inseridos. O que nos permite delinear uma tendência na obra de Bernardo

6. Em *Nove Noites*, por exemplo, encontramos Buell Quain, um antropólogo americano que se suicida numa aldeia indígena do Xingu na década de 1930, que é caracterizado através de adjetivos como *excêntrico*, *instável*, *desajustado*. Em *Mongólia* há a inadequação de ocidentais ao Oriente, sobretudo, na relação de um fotógrafo brasileiro não nomeado com a cultura e costumes orientais; esse é apelidado por um mongol como Buruu nomton – “aquele que não segue os costumes e não cumpre as regras, o que chamam de desajustado no Ocidente” (Carvalho 2004:61). Enquanto as personagens de *O sol se põe em São Paulo*, tanto as que aparecem na São Paulo do século XXI quanto aquelas que estão inseridas no Japão entre as décadas de 1940 a 1950, são párias. Párias com os quais o narrador se identifica, afirmando ao fim da narrativa que aquela é “uma história de párias, como eu e os meus, gente que não pode pertencer ao lugar onde está, onde quer que esteja” (CARVALHO 2007:193-4).

Carvalho cuja pertinência certamente contribui a fazer dele um dos mais importantes escritores brasileiros contemporâneos.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt (2004). *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

BECKER, Howard Saul (2008). *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Tradução: Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica: Karina Kuchnir. Rio de Janeiro, Zahar.

BUTLER, Judith (2008). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

CARVALHO, Bernardo (2003). *Mongólia*. São Paulo, Companhia das Letras.

____ (2002). *Nove noites*. São Paulo, Companhia das Letras.

____ (2009). *O filho da mãe*. São Paulo, Companhia das Letras.

____ (2007). *O sol se põe em São Paulo*. São Paulo, Companhia das Letras.

Bernardo Carvalho. *Blog do Bernardo Carvalho*. Projeto “Amores expressos”. Disponível em: <http://blogdobernardocarvalho.blogspot.com>. Acesso em: 10 de maio de 2010.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução: Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã: Pedro Sússekind. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

LOPES, Denílson (2002). *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Aeroplano.

EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA: UM PASSEIO PELA FANTASIA EM MANUEL DE BARROS

Dilso José dos Santos;
Janice Maria Mallmann¹

Universidade de Santa Cruz do Sul

Resumo: Neste artigo, abordamos a incorporação da infância nos estudos sociológicos analisando o texto *A Menina Avoada*, de Manuel de Barros. Apresentamos a criança como um ser humano em formação e potencialmente capaz de criar e de modificar culturas, considerando seus processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados na interação com os outros e em seu desenvolvimento. Estudamos os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração. Entendemos, também, que a palavra escrita e as ilustrações são fundamentais à compreensão plena da obra, conjunto gerador de significados que nos impõe a necessidade de repensarmos nossas concepções sobre criança, infância e cultura.

Palavras-chaves: criança; sociologia da infância; literatura e infância; leitura da literatura na infância.

Abstract: This paper analyses the incorporation of childhood in sociological studies through the text “A Menina Avoada”, written by Manuel de Barros. We introduce child like a human being in formation, able to create and modify culture, considering its appropriation, reinvention and reproduction process, accomplished in social relation during his development. We studied four structural axis of childhood culture: playfulness, fantasy of real, interactivity and reiteration. We also consider that written word and illustration are fundamental to full understanding of the

1. Este estudo foi realizado pelos graduados Dilso José dos Santos e Janice Maria Mallmann, dos cursos de Letras e História, respectivamente, da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, RS, sendo resultado das atividades de pesquisa realizadas no âmbito do programa, sob a orientação da Prof.^a Ângela Cogo Fronckowiak.

composition. So, they form a meaning generative set which imposes the need to rethink our conceptions about child, childhood and culture.

Key-words: child; sociology of childhood; literature and childhood; literary reading during childhood.

Introdução

A incorporação da infância pelo campo da sociologia, atualmente tema de grande importância, propõe o desafio de vislumbrar a criança como ator social e um ser humano potencialmente capaz de criar e de modificar culturas. Conforme Corsaro (2002) são avaliados, nos atuais estudos sociológicos, os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pela criança a qual, através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem e em interação com outros indivíduos, vai criando a sua cultura, “fazendo algo muito sério: estabelecendo relações sociais que valerão para a vida toda” (COHN, 2005: 31), uma vez que nasce inserida em uma sociedade já definida. Porém, essa sociedade está definida apenas em parte, pois ela será complementada e delimitada também no processo do fazer-se das crianças e do fazer coletivo, englobando também adultos. São as vinculações com outros sujeitos em sociedade e o ato de se reconhecerem refletidas neles, em diferentes lugares e momentos que poderão gerar a primeira de uma série de ligações com seus pares, favorecendo, assim, a formação do conhecimento e das competências necessárias para participar, efetivamente, do mundo adulto.

As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de predisposições, através das quais as crianças compreendem estruturas objetivas ou circunstâncias de suas vidas cotidianas. É brincando de gente grande (bombeiro, policial, professor, médico, operário) que a criança reproduz o mundo do adulto no seu “faz de conta”. Mas, por não fazer uma simples reprodução da cultura dos adultos, a criança vai criativamente transformando seu olhar sobre o mundo, interpretando

os fatos presenciados de acordo com as suas necessidades, usando, refinando, embelezando e expandindo-os para lidar com problemas práticos de sua realidade.

O presente trabalho busca proporcionar, através da análise do texto “A Menina Avoada” – um dos poemas narrativos presentes no livro *Exercícios de Ser Criança* (1999), de Manuel de Barros – uma maior compreensão do mundo traduzido pela criança durante o ato de brincar, remontando, assim, seu próprio universo na reinvenção de elementos e tempos paralelos aos da vida cotidiana. Todo esse processo, naturalmente, contribui para o crescimento, socialização e transformação criativa e apurada da criança para se entender, enfim, no outro e dentro de sua própria realidade. Tentamos mostrar que brincando e interagindo com seus pares, a criança cria dimensões que são pautadas por experiências reais, observadas, experimentadas e – durante a brincadeira – compartilhadas, evidenciando assim uma potencialidade de apropriação do real, reinvenção e de reprodução capazes de modificar, até mesmo, sua própria cultura. Além disso, abordarmos os quatro eixos que estruturam as culturas da infância: ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração na certeza de que a escrita e as ilustrações são fundamentais ao entendimento pleno da obra, como um conjunto gerador de significados que nos impõe a necessidade de repensarmos nossas concepções sobre criança, infância e cultura.

I. “A Menina Avoada” (a história)

O poema *A Menina Avoada* conta a história de uma menina de dois anos de idade, personagem principal, que brinca com seu irmão, de nove anos, no quintal de sua casa, numa tarde bonita em que as cigarras cantam. As duas crianças são cúmplices na mesma fantasia lúdica, dispostas a realizar uma viagem.

Na brincadeira, as personagens usam a imaginação para criar um mundo a partir de coisas bem simples como, por exemplo, pregar num caixote duas latas de goiabada para, no seu faz-de-conta, fazerem a viagem até a cidade, onde o menino teria uma namorada imaginária. O carro, na fantasia das crianças, seria puxado por dois bois, quando, de fato, era puxado pelo menino, com uma corda.

Mas, para chegarem até a cidade, teriam que atravessar um rio que também era inventado. Ao atravessá-lo, o carro afundou e os bois morreram afogados. Porém, somente a menina e seu irmão salvaram-se, porque ela se segurou no barco e ele se agarrou no pescoço dos bois, conforme nos narra Manuel de Barros através da fala da menina:

Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira. Mas o carro era diz-que puxado por dois bois. Eu comandava os bois: – Puxa, Maravilha! – Avança, Redomão! Meu irmão falava para que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro. [...] No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado. Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados. Eu não morri porque o rio era inventado. (1999: 35-41).

Como se tratava de uma brincadeira, a menina sabia que o rio não era real e que, portanto, ela e seu irmão sobreviveriam a essa tragédia que também era imaginária. Desta forma, ao brincar, fantasiar e inventar, a experiência lúdica tornou-se enriquecedora para as personagens/crianças.

Entendemos que a literatura não pode ser vista como uma simples releitura da vida, mas uma das formas de interpretá-la. Se a arte imita a vida, não há como tomar como factual a relação realidade e criação literária. Sendo assim, especificamente nessa reconstrução de um momento na vida dessas crianças imaginadas por Manuel de Barros, podemos entender a visão disponibilizada pelo autor (nas vozes de seus personagens) como

uma forma de imitação do real, uma vez que Aristóteles em sua *Poética*, já advertia que “os poetas imitam homens melhores, piores ou iguais a nós, como o fazem os pintores [...]” (1993: 21).

Não é possível, assim, “ainda que se empregue a expressão ‘leitura’ num sentido suficientemente lato para abranger a compreensão crítica e a sensibilidade, a arte da leitura não passa de um ideal para uma cultura puramente pessoal” (WELLEK, 1962: 23).

2. Sociologia da infância

Fazendo um estudo sobre textos de sociologia da infância, percebemos que contemporaneamente esse período da vida, segundo Sarmiento (2004), é entendido como um *entre-lugar*, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva de crianças. É um espaço-tempo intersticial no qual, por um lado, a criança vive de modo não linear seu desenvolvimento, constantemente confrontada com uma infância idealizada e uma adultez precocemente induzida. Por outro, ela administra a imposição de uma condição geracional singular, pois o espaço-tempo da infância exige, concomitantemente, que a criança assuma o protagonismo de algumas atitudes e aceite a interdição de outras, sem poder, entretanto, deixar de crescer.

Corsaro (2002) mostra que a criança faz brincadeiras conforme sua visão de mundo, optando em ser dona de um negócio ou simples empregada, apropriando-se de informações do universo adulto para criar rotinas interativas estáveis e coerentes em relação ao mundo que observa. Isso é possível porque a criança usufrui de sua imaginação mais facilmente que o adulto, sendo capaz de sonhar e de (re)criar o que vê.

Mas, vale ressaltar que a criança vai construindo sua imaginação baseada em experiências de vida. Conforme comenta o autor, no mundo do faz-de-conta da criança muita coisa se torna possível, até mesmo um

gelado que não derrete exposto ao sol durante horas. A imaginação precisa ser estimulada sempre, pois é essencial ao desenvolvimento da criança como indivíduo e membro de uma sociedade, talvez sendo a única possibilidade de que venha a se tornar um ser humano com sentimentos e capaz de transformar seu entorno positivamente. Para tanto, a leitura apresenta grande contribuição.

Entretanto, a arte ilustrativa, encontrada em muitas obras voltadas ao público infantil, também permite que a criança vislumbre, em primeiro momento, cores, paisagens e personagens que, por se presentificarem através de outra forma de linguagem (mais próxima a da criança) aproximarão e desenvolverão a curiosidade pelo universo narrativo da história. Ao observar uma ilustração, a criança muito provavelmente formará imagens relacionadas à história. Imagens intensas que contribuirão para que ela incorpore, de fato, o discurso do narrador, o sentir do eu poético ou a experiência da personagem, sentindo-se envolvida, através da imaginação, pelas sensações sensoriais e percepções revitalizadas e reinventadas com experiências já sentidas. Para isso, o desvendamento dos códigos escritos, mediados por um adulto ou cuidador, será considerável à compreensão rítmica da obra que, além de envolver a criança com sua cadência, formará, juntamente às ilustrações, um conjunto gerador de significados plenos.

3. Eixos estruturadores

Sarmento (2004) fala em quatro eixos estruturadores das culturas da infância: ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração; acreditamos, assim como o autor, que tais eixos acontecem juntos e não separadamente. Dentro dessa perspectiva, o texto “A Menina Avoadá” aproxima-se muito do imaginário e da fantasia, pois as crianças – tanto aquelas que vivem a experiência na história, quanto aquelas que a (re)

vivem na leitura – reconstruem o mundo em que estão inseridas através do faz-de-conta. Como nos explica Sarmiento, “o mundo do faz-de-conta faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (SARMENTO, 2004:26). No poema de Manuel de Barros, percebemos claramente que não se trata de uma situação real, mas sim inventada pelas personagens: a viagem, a cidade, os bois e o rio. Isso existe apenas no imaginário da menina de dois anos de idade e de seu irmão de nove, elementos com os quais constroem uma determinada situação através da brincadeira.

O texto reafirma a ludicidade, porque as personagens da história, que nada mais são do que representações de nossas crianças, fazem da brincadeira uma coisa séria, porém não chata, ou enjoativa, mas constituidora de um espaço de sociabilidade. Como afirma Sarmiento (2004), “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção da fantasia” (p. 26). Há interatividade, pois a menina interage com o seu irmão, cria a sua cultura de pares, o que permite a eles se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que os rodeia. Portanto, o texto nos põe diante da importante evidência da interação entre pares de faixas etárias diferentes, reunidos sem a interdição das divisões pedagógicas/escolares e dos limites institucionais, utilizando a fantasia (elemento comum entre os dois personagens) para uma melhor (re)descoberta do mundo na troca de experiências e experimentações que envolvem, inclusive, ações de movimentação corporal.

4. A intensidade temporal

A menina da história vive com intensidade cada momento de sua fantasia, sem se preocupar com o tempo cronológico. Assim, o real e o imaginário se intercalam durante a narrativa. Contudo, para o leitor, é possível identificar quando ocorre a mudança desses tempos. A

personagem, dentro de sua fantasia, retorna à realidade sempre que lhe convém, como no trecho em que ela afirma que, ao atravessar um rio imaginário, o carro afundou, os bois morreram e ela sobreviveu, visto que ela era real e as demais coisas inventadas. A criança oscila com tranquilidade entre esses dois tempos (imaginário e real). A carreta feita de uma caixa e latas utilizadas como rodas é uma experiência (ou brincadeira) real, sendo puxada pelo garoto no plano cronológico e por bois no plano lúdico. Na infância, abrimos brechas para a criação de outras possibilidades para o ser e o estar do humano no mundo. A infância é, paradoxalmente, tempo de tornar(-se), de transformar(-se) e de eternizar(-se) na intensidade desse período brevemente infinito.

5. O exercício de ser criança

De acordo com a antropóloga Clarice Cohn (2005), antes de fazermos um estudo sobre a infância, devemos pensar que as concepções do que vem a ser criança, desenvolvimento e capacidade de aprender não podem ser dissociadas do contexto sociocultural e histórico de onde provêm. Ou seja, para compreender o que vem a ser uma criança e um adulto, faz-se necessário antes compreender o que vem a ser uma pessoa para a sociedade que estudamos. A autora ressalta que não basta pensar como os adultos de cada sociedade pensam suas crianças, mas o que essas crianças pensam sobre si mesmas e o que pensam sobre o mundo dos adultos. É importante promover a comunicação entre o mundo infantil e o mundo adulto que seriam vistos na nossa sociedade como descontínuos. A criança sabe muito sobre o pensamento adulto, tanto nos aspectos mais gerais como nos mais particulares. Ela atua, de forma efetiva, na criação de relações sociais e nos processos de aprendizagem e produção de conhecimento, o que faz através de brincadeiras e jogos.

6. As ilustrações

O texto “A Menina Avoada” nos apresenta, primeiramente, belas ilustrações, possibilitando uma via de interpretação que acreditamos ser vislumbradas, também, por crianças ainda não alfabetizadas. Os desenhos ou as gravuras nos dão a impressão de terem sido engendrados para parecerem palpáveis, em alto relevo, sobressaindo-se e, ao mesmo tempo, harmonizando-se à escrita. A completude se dá tanto no universo que conflui através das imagens explícitas nas cores e relevos das ilustrações, quanto na estrutura e no ritmo criado na poesia de Manuel de Barros.

O colorido das figuras e a grande criatividade com que foram concebidas proporcionam, juntamente com a leitura gráfica, um “saltar aos olhos”, uma sensação e uma vontade de poder tocar as personagens mesmo tratando-se de bordados, incomuns ao gosto da criança, mas comuns à leitura possível do tato, misturando ou confundindo sensações: o visto, o palpável.

Como afirma Vera Teixeira de Aguiar:

Do ponto de vista material, o livro deve cativar o leitor por sua aparência, uma vez que o contato físico é o primeiro que acontece e já vem carregado de sentidos, apoiado nas primeiras impressões que desperta. Quanto menor o leitor, maiores são as letras, e mais espaço é dado à ilustração. (2001: 64).

A preocupação, segundo a autora acima, quanto à importância da primeira impressão, acompanha o pensamento de que a curiosidade pelo todo da obra se dá em etapas que têm como ponto de partida o contato tátil e visual, os atrativos perfeitos para sedução e interação com aspectos que vão do cognitivo à movimentação da história. “Essa característica de movimento e aventura com que o leitor visualiza a personagem” (p. 49)

faz com que o possível receptor desperte para uma, também possível, conversação maior com a obra, pensando, agora sim, na decifração dos códigos escritos. Dentro desse raciocínio “o ilustrador, como o autor, deve colocar-se ao lado da criança, criando imagens que façam sentido para ela, adequando as suas perspectivas” (p. 71).

7. O lúdico e o imaginário

Uma das coisas que as crianças fazem, entre tantas, é ler histórias. Mas elas também podem ser imaginativas e instigadas ao lúdico e à imaginação sem o jogo da literatura, fazendo-o através dos jogos e brincadeiras cotidianas. O jogo e a brincadeira apresentam o lúdico nas várias formas de manifestações culturais. Manuel de Barros conseguiu recriar o momento exato dessas manifestações encontradas no movimento de uma simples brincadeira.

A criança, segundo Cohn (2005), atua na criação de relações sociais e nos processos de aprendizagem e produção do conhecimento. A partir da interação, por meio de jogos e brincadeiras, ou com os adultos, ela acaba por constituir seus próprios papéis e identidades. Para sustentar essas ideias, a autora apresenta diversos exemplos. Entre os *Xikrin*, nativos do Pará, ela mostra que a aprendizagem ocorre através da observação cotidiana das atividades dos adultos por meio de um aguçamento de sentidos, como a visão e a audição. Entre os *Saramaká*, do Suriname, grupo quilombola estudado por Richard Price, ela destaca uma forma “fragmentada” de transmissão de conhecimento, que exige das crianças que elas produzam suas próprias sínteses. Entre os meninos de rua da cidade de São Paulo, apresentados em um livro de Maria Filomena Gregori, são apontadas algumas configurações, na experiência da constante circulação pelo espaço urbano, de um conjunto particular de regras e códigos.

Em qualquer época, cultura ou classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois ela vive num mundo de fantasia, realidade e faz-de-conta. Através do jogo, a criança vai descobrindo a si mesma e ao mundo, experimentando novas emoções e criando hipóteses de transformação. Tudo se apresenta através do lúdico, pois, enquanto o ser humano brinca, ao mesmo tempo pensa as possibilidades de seu viver. Muitas atividades humanas surgiram e continuam surgindo a partir de jogos e de brincadeiras. Assim sendo, devemos ver no jogo o próprio exercício da criatividade humana.

E é com brincadeiras simples que Manuel de Barros apresenta suas personagens no texto que está sendo estudado e onde a brincadeira se faz independente de um conteúdo literário. As personagens da história, assim como todas as crianças reais, brincam, porque brincar é condição para a experiência da existência humana. Crianças e adultos fantasiam o real. Não sendo possível dizer o que o real é, podemos apenas experimentá-lo e, em relação com aquilo que ele nos apresenta, nos construímos. Queremos argumentar que, mesmo sem a mediação de um veículo literário, fantasiamos o real continuamente, uma vez que a fantasia, experimentada na evasão através das práticas de leitura e mediação literária, também nos permite, por exemplo, enfrentar situações cotidianas nas quais a beleza e a sensibilidade – aspectos intangíveis – parecem ter desaparecido. Ler e viver, viver e ler, são jogos a serem experimentados. Essa “realidade” nos é apresentada pelos dois irmãos, personagens da trama poética de Manuel de Barros:

Foi na fazenda de meu pai antigamente. Eu teria dois anos; meu irmão, nove [...] As cigarras derretiam a tarde com seus cantos. Meu irmão desejava alcançar logo a cidade porque ele tinha uma namorada lá. A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele isso ele contava. [...] Sempre a gente só chegava no fim do quintal.

E meu irmão nunca via a namorada dele que diz que dava febre em seu corpo (1999: 32, 39, 42).

Podemos observar, na passagem transcrita anteriormente, como a perspectiva das duas crianças tende a entendimentos distintos. Devido à diferença de idade, uma de dois anos e outra de nove, há evidente troca de experiências, embora ela se dê através de olhares/leituras diferentes de mundo, mas sempre unidas pelo jogo, onde o ato de brincar permite essa correspondência. A febre que tomava o corpo do menino obedeceu uma lógica diferente para a menina, mas foi um dos motivos que incendiou a jornada dos irmãos, que andaram por muito longe sem precisar se afastar de onde partiram, conduzidos pela carroça puxada por bois imaginários em um tempo único e compartilhado, ao mesmo tempo igual e diferente.

8. Considerações finais

Concluimos que esse gênero discursivo (poema) aproxima-se da criança, uma vez que caracteriza e representa seu universo proporcionando uma quebra na ordem linear do tempo de forma a “explodir” em uma situação de fantasia vivida com grande intensidade. Essa fantasia é encontrada universalmente não apenas em crianças, mas também em adultos em vários momentos e situações. Segundo Sarmiento (2004), a “ludicidade” é um dos traços fundamentais do ser humano, fator que se expressa especialmente nas culturas infantis. Brincar é a condição da aprendizagem da sociabilidade do homem, sendo uma das atividades sociais mais significativas. Através da “fantasia do real”, a criança faz sua interpretação de mundo e torna a ordem habitável. Interagindo com seus pares e com as demais pessoas a criança cria novos conhecimentos através de rotinas e de atividades, o que lhe permite lidar com experiências negativas. Quando cresce, partilha seus conhecimentos, rituais e jogos que

são transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte, recriando situações – é possível começar tudo de novo – com a possibilidade de fazer diferente. O jogo, portanto, é indispensável para a humanidade, em todas as épocas, pois é através dele que são estabelecidas as regras que regem o mundo, como a criança do futuro irá viver. Conclui-se, portanto, que as atividades humanas podem ser vistas como o resultado de um jogo, uma brincadeira. A ficção faz parte do jogo da fantasia criativa e da imaginação, fazendo-se indiscutivelmente necessária.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES (1993). *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.), (2001). *Era uma vez... na escola – formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato.
- BARROS, Manoel de (1999). *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- COHN, Clarice (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CORSARO, William A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade & Culturas* – “Crescer e aparecer”, nº 17. Porto, Portugal: Afrontamento pp 113-134. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>. Acesso em: maio de 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). *Crianças e miúdos*. Porto, Portugal: ASA.
- WELLEK, René; WARREN, Austin (1962). *Teoria da literatura*. Mem Martins: Publicações Europa – América.

O URAGUAI E OS PRIMÓRDIOS DO SISTEMA LITERÁRIO BRASILEIRO

Ezequiel Bezerra Izaias de Macedo¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este trabalho tem como finalidade apresentar uma visão dos primórdios do sistema literário brasileiro. Para tanto, apresentamos as primeiras iniciativas de sistematização da literatura brasileira, as quais aconteceram no século XVIII, a fim de servirem como fundamentação teórica do trabalho. Em seguida, localizamos subsídios no poema épico *O Uruguai*, de autoria de Basílio da Gama, que atestam que os primeiros passos do sistema literário brasileiro foram dados no momento em que surgia o poema em tela.

Palavras-chaves: literatura brasileira; sistema literário; poesia.

Résumé: Ce travail présente une vision des premiers pas du système littéraire brésilien. Pour cela nous sommes allés jusqu'au XVIIIe siècle afin de trouver les premières initiatives de systématisation de la littérature brésilienne, qui ont servi de référentiel théorique à ce travail. Puis, nous nous sommes basé sur le poème *O Uruguai*, de l'auteur Basílio da Gama, pour montrer que les commencements du système littéraire brésilien se sont produit au même moment que ce poème.

Mots Clés : littérature brésilienne; système littéraire; poésie.

Introdução

O sistema literário brasileiro estabeleceu os alicerces em meados do século XVIII. Antes dessa época, não existia um sistema literário propriamente dito. As manifestações literárias eram influenciadas por autores de origem neolatina, particularmente os portugueses e os franceses.

1. Trabalho apresentado como parte da avaliação final da disciplina Literatura Brasileira I - Formação, ministrada pelo Professor Ricardo Postal, tendo sido orientado por esse docente.

Depois desse período, essa influência foi diminuindo gradativamente.

Sistema literário, segundo Candido (1961), é um “sistema de obras ligadas por denominadores comuns”:

“Por um lado, temos (como denominadores comuns) elementos internos que concorrem para articular as obras: língua, temas e imagens partilhados. Por outro, temos elementos externos decisivos para esta articulação: 1) conjunto de produtores mais ou menos conscientes de seu papel; 2) conjunto de receptores; 3) mecanismo transmissor, de modo geral, uma linguagem traduzida em estilos”. (CANDIDO, 1961: 25).

Candido (1961) complementa a definição de sistema literário quando diz que esses denominadores comuns nos permitem reconhecer as notas dominantes duma fase e “fazem da literatura aspecto orgânico da civilização”.

Os dois primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil foram pautados por uma série de relatos de escritores, narrando diversas visões da nova terra lusitana, a qual era bem diferente das plagas europeias. Esses escritos apresentavam o Brasil como uma espécie de oásis, um território onde a natureza era abundante:

“O Novo Mundo passa a fazer parte da ratio ocidental, representado segundo dois conjuntos de imagens. Quanto à terra, o maravilhoso, o deslumbramento, quanto ao gentio, o trauma, da diferença. O encontro e a conseqüente experiência da alteridade foram surpreendentes e traumáticos. [...] No caso brasileiro, o primeiro contato causou franco deslumbramento. A ingenuidade e a pureza supostas do índio faziam com que se reforçasse a ideia de que os europeus haviam encontrado o Éden, estando, assim, diante dos habitantes do paraíso [...]”. (SILVEIRA, 2007: 66).

A ideia do novo, como nos fala Silveira (2007), provocava os lusos e os instava a pensar sobre o Novo Mundo. Nesse período, houve uma espécie de reestruturação do material literário antigo, de forma a fazer com que este se adaptasse às novas condições encontradas na Colônia e se moldasse melhor à realidade brasileira. O trabalho dos jesuítas na adequação da literatura foi marcante:

“Os jesuítas, em particular José de Anchieta, trouxeram para o Brasil a fonte medieval da poesia de língua portuguesa; trouxeram também um pouco da experiência da língua latina e, aqui chegando foram os primeiros a tentar o aproveitamento poético da língua indígena”. (FAUSTINO, 2003: 44).

Percebe-se, assim, um acomodamento no pensamento dos escritores do período, pois era necessário explorar a Colônia, adaptando a mentalidade portuguesa aos fatos vividos na Terra de Santa Cruz, onde ocorriam os primeiros encontros da língua latina com os idiomas indígenas brasileiros.

Considerando-se essa conjuntura, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma visão dos primórdios do sistema literário brasileiro. Por entendermos que a literatura brasileira, como sistema, somente começou a se consolidar em meados do século XVIII, não abordamos as manifestações literárias surgidas antes desse período. O trabalho se inicia com uma apresentação das origens do sistema literário brasileiro. Em seguida foi feito um estudo do poema épico *O Uruguai*, de autoria de Basílio da Gama, recorrendo-se a opiniões de críticos sobre o poema, no sentido de trazer subsídios que atestam que os primeiros passos do sistema literário brasileiro foram dados no momento em que surgia o poema em tela.

I. As origens do sistema literário brasileiro

A literatura do Brasil, nos dois primeiros séculos de dominação portuguesa, foi se configurando passo a passo, forjando-se assim, desde o princípio, num misto de estrangeirismo e brasilidade, uma vez que Portugal controlava ao máximo as manifestações literárias desenvolvidas na Colônia, devido às características do Pacto Colonial:

“Desde as origens, portanto, um hiato entre o Brasil que se vai descobrindo pela palavra escrita e o Brasil tal como se vai estruturando no concreto. Ao mesmo tempo que vai desenrolando a descoberta retórica, o verdadeiro país vai-se configurando: evangelização a ferro e a fogo, ocupação violenta do solo; medo e exorcismo diante de uma natureza que vira de cabeça para baixo o ciclo sazonal já domesticado na Europa; estruturação da propriedade, da família, do poder; latifúndio, homens dispersos, cana, minas, escravidão”. (MEYER, 2001: 20).

No início do século XVIII, procurando traçar um perfil das terras brasileiras, Pita (1730) as elogiava, relatando “[...] Em nenhuma outra região se mostra o céu mais sereno, nem madrugada mais bela [...] É enfim o Brasil Terreal, paraíso descoberto [...]”. Esse texto traz para a literatura da época uma visão de como o português analisava suas terras coloniais.

Até princípios do século XVIII, as obras literárias, bem como os escritores brasileiros, não tinham quase nenhum relacionamento entre si:

“[...] as manifestações culturais não apresentavam qualquer nexo entre si, pois a vida dos poucos centros urbanos ainda não propiciava condições para socializar o fenômeno literário. Foi necessário esperar pela cristalização de algumas comunidades (a Bahia, o Rio de Janeiro, algumas cidades de Minas) que a economia do ouro

reanimara, para ver religiosos, militares, desembargadores, altos funcionários, reunidos em grêmios eruditos e literários a exemplo dos que então proliferavam em Portugal e em toda a Europa”. (BOSI, 1994: 48).

Nessa época, criaram-se as primeiras academias literárias brasileiras. A Academia Brasílica dos Esquecidos (1724) e a Academia Brasílica dos Renascidos (1759), ambas surgidas na Bahia, são os primeiros exemplos, mas existiram outras. Isso demonstra o início de um pensamento de grupo, no seio dos que faziam literatura:

“As academias e os atos acadêmicos significam que a Colônia já dispunha, na primeira metade do século XVIII, de razoável consistência grupal. E embora se tenham restringido a imitar os sestros da Europa barroca, já puderam nutrir-se da história local, debruçando-se sobre os embates com os holandeses no Nordeste ou sobre as bandeiras e o ciclo mineiro no Centro-Sul”. (BOSI, 1994: 51).

As academias literárias desempenharam um papel marcante. Essas instituições realizavam sessões ordinárias frequentes e planejadas. Nelas, eram celebradas datas importantes, dando destaque a pessoas e fatos relevantes, o que contribuiu sobremaneira para o fortalecimento do sistema literário porque se começava a pesquisar, a estudar e a organizar as manifestações literárias que surgiam no território brasileiro.

A partir de 1760, iniciam-se os procedimentos para ser realizada a transferência da capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro. Nesse período, pode-se dizer que o sistema literário brasileiro já começa a se configurar:

“Poderíamos talvez esquematizá-lo (o sistema literário brasileiro), distinguindo na literatura brasileira três etapas: [...] 2. (a segunda etapa) A era de configuração do sistema literário, do meio do século XVIII à segunda metade do século XIX; [...] Nessa etapa, assitimos: 1. À transformação do Barroco; 2. Às tentativas de renovação arcádica e neoclássica; [...]” (CANDIDO, 1981: 11).

À medida que as obras brasileiras amadureciam, elas começavam a ser difundidas pelo território, ganhando uma atividade mais regular. Os escritores iam se firmando mais e o sistema literário ia se estabelecendo pouco a pouco. Isso proporcionou o surgimento de uma verdadeira “vida literária” na Colônia. A partir daí, o sistema literário brasileiro começou a se alicerçar. Vejamos abaixo as bases para a configuração desse sistema:

“Entendo aqui por sistema a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular: *autores* formando um conjunto virtual, e *veículos* que permitem o seu relacionamento, definindo uma «vida literária»: *públicos*, restritos ou amplos, capazes de ler ou ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem; *tradição*, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar”. (CANDIDO, 1981: 16).

Discorrendo sobre os três elementos que se articulam para constituir uma atividade literária regular, segundo Candido (1981), verifica-se que, sob o ponto de vista dos autores, o Arcadismo trouxe consigo uma nova geração de escritores que começava a formar um conjunto pensante e reflexivo. A partir de meados do século XVIII, tanto os veículos como os autores brasileiros começaram a se relacionar mais amiúde e isso viria a caracterizar o início da já citada vida literária:

“À medida que se prossegue no tempo, vai-se passando de um Arcadismo *tout court* (os sonetos de Cláudio Manuel da Costa, por exemplo), ao engajamento pombalino da épica de Basílio da Gama, para chegarmos enfim à sátira política, velada no Gonzaga das *Cartas Chilenas*, mas aberta no *Desertor* de Silva Alvarenga”. (BOSI, 1994: 55).

A respeito de um público capaz de ler as obras e permitir que elas circulassem pelo território, prosseguindo na definição de sistema literário, segundo Candido (1981), percebe-se que, quando da constituição das academias literárias brasileiras, na primeira metade do século XVIII, isso passou a acontecer de forma mais sistemática e técnica:

“Essas agremiações (as academias literárias) [...] dedicaram-se às tarefas básicas do exercício literário e da educação do gosto, devendo-se-lhes tanto a manutenção e o desenvolvimento da vida literária no país, como a primeira orientação dessa prática cultural. Mais tarde entre os árcades – em particular os mineiros – tornou-se corrente a intercomunicação literária, realizada tanto na troca de opiniões sobre aspectos de natureza técnica, como na apreciação recíproca das obras produzidas”. (CHAVES, 1997: 26).

Passamos, então, ao último elemento que compõe um sistema literário, segundo Candido (1981), a tradição. Ela é definida como sendo o reconhecimento das obras literárias e dos autores que compõem esse sistema. Diante do exposto, observa-se que os escritores árcades começavam a ser reconhecidos pelo público, ainda que de maneira exígua, passando a ser admirados e respeitados. Isso ia caracterizando uma transmissão de práticas e de valores literários brasileiros, de geração em geração:

“Antes de mais nada (os escritores árcades) formam um conjunto muito mais numeroso, com sete ou oito escritores eminentes e mais de uma dezena de outros em boa segunda plana. [...] Uns viveram de Portugal, sem ligação com a vida cultural bruxuleante da sua terra, como Santa Rita Durão, Basílio da Gama, Caldas Barbosa. Outros, depois de iniciados lá na literatura, conviveram aqui, como Cláudio, Alvarenga Peixoto e Gonzaga [...], formando um grupo com outros letrados de menor porte – esta seria a impropriamente denominada «Escola Mineira». No Rio de Janeiro, Silva Alvarenga foi centro de um círculo ilustrado e militante, que animou a sociedade literária (1786-1790 e 1794) [...]”. (CANDIDO, 1981: 84).

Ao discorrermos sobre as origens da literatura no Brasil, verifica-se que o sistema literário brasileiro foi se formando a partir do surgimento de autores que comungavam dos mesmos princípios e que se comunicavam como, por exemplo, o conjunto dos poetas árcades. Observa-se também o aparecimento de um público leitor que começava a se interessar pelas obras que eram produzidas. Essas obras passariam a ser reconhecidas pouco a pouco, ao longo do território, legando tradição aos leitores que viriam a formar as futuras gerações de brasileiros. Isso começava a acontecer em meados do século XVIII.

2. O poema épico “O Uruguai”

O Uruguai é uma epopeia brasileira. Um poema escrito em cinco cantos e disposto em estrofes livres:

“*O Uruguai*, a obra mais importante de Basílio, é um poema em cinco cantos, em versos brancos e estrofação livre, de ação limitada: narra a expedição empreendida por espanhóis e portugueses contra os índios e jesuítas habitantes da Colônia de Sete Povos das Missões

do Uruguai, que segundo o Tratado de Madri, de 1750, deveria passar a pertencer a Portugal, em troca da Colônia do Santíssimo Sacramento, possessão portuguesa encravada em águas e território espanhol”. (COUTINHO, 1999: 248)

Quando verificamos o clima que caracterizou o período em que foi escrito *O Uruguai*, ou seja, meados do século XVIII, temos a impressão do surgimento de uma nova onda de escritores, um grupo engajado e comprometido com o seu tempo, no qual se insere Basílio da Gama:

“Enquanto Santa Maria Itaparica e Santa Rita Durão já eram sexagenários à publicação de seus livros, José Basílio da Gama ainda não contava 30 anos de idade quando fez imprimir o *Uruguai*. E pertencendo, de fato, a uma nova geração, pode dizer-se, comparando-o àqueles, que era também o representante de uma sensibilidade nova”. (HOLANDA, 2000: 116).

Ao escrever o seu poema épico, Basílio da Gama foi saudado com entusiasmo pelos árcades do seu tempo, como se vê abaixo:

“O verdadeiro coro de aplausos com que os nossos árcades saúdam, ao seu aparecimento, *O Uruguai*, bem pode ter significado lisonjeiro para sua condição de filhos do novo continente: na epopéia de Basílio da Gama, o sentimento brasileiro encontrava apoio, finalmente, para aquela reconciliação agora lícita”. (HOLANDA, 2000: 117).

A crítica literária da época também reconheceu o poema de Basílio:

“As duas primeiras críticas poéticas da épica basiliiana de que temos notícia foram publicadas em 1769, em anexo à própria edição *princeps* de *O Uruguai*. Trata-se dos sonetos *Parece-me que vejo a*

grossa enchente (Brandão, 1769) e *Entro pelo Uruguai: vejo a cultura* (Peixoto, 1769), de autoria, respectivamente de Joaquim Inácio de Seixas Brandão e de Inácio José de Alvarenga Peixoto, poetas brasileiros que na altura eram companheiros de José Basílio na corte lisboeta”. (CHAVES, 1997: 79).

Basílio da Gama parecia ter consciência, a respeito da dimensão da obra que produziu no tocante ao público que viria a ler *O Uruguai*:

“Neste sentido, diríamos que o autor de *O Uruguai* desejou, ou mesmo necessitou dirigir-se a determinado grupo de leitores. Ao mesmo tempo, procurou atingir outro grupo que, por condicionalismos históricos, não quis – ou não pôde – buscar em exclusivo e que possivelmente nem sequer conseguiria alcançar. [...] E o destinatário coletivo aponta para um público (ou para uma sucessão de públicos) que, fora do circuito do poder, de que é prisioneira a maior parte da produção literária até o século XIX, permitiria a *O Uruguai* inscrever-se efetivamente na história das literaturas de língua portuguesa, sobretudo na da literatura brasileira”. (CHAVES, 1997: 32).

A escrita da epopeia brasileira foge dos padrões tradicionais portugueses vigentes na época, os quais se baseavam, mormente, na mitologia e na divisão dos poemas em estrofes rimadas. Basílio nos apresenta versos brancos, os quais lhe dão liberdade de criação e se apoia em tradições indígenas para compor o seu poema. Além da atenção ao índio, o que se caracterizaria como um tema literário brasileiro, também se observa, no poema, argumentos do período do arcadismo, tais como a narrativa passada num ambiente em que se ressalta a natureza e a busca pelo prazer dos sentidos.

Parece que Basílio da Gama estava certo de que *O Uruguai* iria se perenizar. No “Canto V”, investido do eu épico, fez um apelo que sensibilizaria os brasileiros, prenunciando um público com capacidade de ler:

“[...] Serás lido, Uruguai. Cubra os meus olhos
Embora um dia a escura noite eterna.
Tu vives e goza a luz serena e pura.
Vai aos bosques de Arcádia: e não receies
Chegar desconhecido àquela areia.
Ali de fresco entre as sombrias murtas
Urna triste a Mireo não todo encerra.
Leva de estranho céu, sobre ela espalha
Co’ a peregrina mão bárbaras flores.
E busca o sucessor, que te encaminhe
Ao teu lugar, que há muito que te espera. [...]”. (GAMA, 1759).

Ressaltamos a importância de José Basílio da Gama para as origens do sistema literário brasileiro. Ele era jovem na época em que escreveu o poema e tinha contatos com a Arcádia Romana, na qual foi admitido aos 25 anos de idade, prenunciando vir a ser um autor de prestígio no cenário literário:

“No volumoso códice (de admissão da Arcádia Romana) que abrange a relação completa dos sócios inscritos entre os anos de 1743 e 1824, o nome do brasileiro aparece entre os que entraram antes de 1766 com a seguinte indicação: «De Gama» [...]”. (HOLANDA, 2000: 119).

Desejamos propor uma relação bastante próxima entre a epopeia de Basílio da Gama e os primórdios do sistema literário brasileiro. *O Uruguai* é um marco de inovação na literatura da Colônia. O poema traduz uma criatividade de pensamento e um bom encadeamento literário. Isso pode

ser observado no “Canto I”, quando o autor, investido do eu épico, avisa que está trazendo algo novo:

“[...] Protegeí os meus versos. Possa entanto
 Acostumar ao vôo às novas asas
 Em que um dia vos leve. Desta sorte
 Medrosa deixa o ninho a vez primeira
 Águia, que depois foge à humilde terra
 E vai ver de mais perto no ar vazio
 O espaço azul, onde não chega o raio[...].” (GAMA, 1759).

O poema é construído em versos decassílabos, podendo-se encontrar várias métricas, ao longo do mesmo:

“[...] a metrificação do *Uraguai* é das mais variadas, encontrando-se praticamente todas as suas formas nos cinco cantos do poema, com ligeiro predomínio das alternâncias combinativas, ou seja, do ritmo que se poderia chamar de sincopado. [...] A alternância combinada, com essas oscilações de ritmo que muitas vezes embarçam o leitor, visa, principalmente, a quebrar a monotonia do decassílabo de acentuação fixa, o que Basílio consegue plenamente”. (COUTINHO, 1999: 253).

Basílio emprega livremente as elisões, no intuito de construir uma métrica plausível, no uso dos versos decassílabos. É comum o autor empregar *co´a*, ao invés de *com a*, como visto acima, no “Canto V”. Observa-se, também, o uso de decassílabos formados apenas de duas palavras como se vê no verso “Hipocrisia vagarosamente”. É mais uma prova da criatividade do autor.

O *Uraguai* possui citações extraídas de autores que se constituíram em marcantes referências literárias da época em que viveram, tais como

o romano Virgílio, o italiano Petrarca, o português Camões e o francês Voltaire, no entanto, para um leitor do seu tempo era possível ler o poema normalmente:

“A linguagem direta e sem artifícios faz com que o *Uraguai* possa ser lido ainda hoje com facilidade, sem obrigar o leitor médio a exercícios gramaticais e consultas a dicionários de mitologia para elucidar trechos complicados. Serviu-se Basílio quase que somente da adjetivação, vindo em seguida a metáfora e, em escala bem mais reduzida, o símile”. (COUTINHO, 1999: 250).

O resultado alcançado por Basílio da Gama no seu *O Uraguai* é de ser notado. Veja-se a passagem do suicídio de Lindoia, no Canto IV:

[...] Um frio susto corre pelas veias
De Caitutu, que deixa os seus no campo;
E a irmã por entre as sombras do arvoredo
Busca co'a vista, e teme de encontrá-la.
[...] Cansada de viver, tinha escolhido
Para morrer a mísera Lindóia.
Lá reclinada, como que dormia,
Na branda relva e nas mimosas flores,
Tinha a face na mão, e a mão no tronco
De um fúnebre cipreste, que espalhava
Melancólica sombra. Mais de perto
Descobrem que se enrola no seu corpo
Verde serpente, e lhe passeia, e cinge
Pescoço e braços, e lhe lambe o seio. [...]”. (GAMA, 1759).

Essa epopeia brasileira nos apresenta o tema do índio, ressaltando seu ambiente natural e seus sentimentos. Traz, também, de maneira clara

e simples uma narrativa e um lirismo que prendem o leitor do seu tempo pela criatividade do texto que vai num crescente até a apoteose, que é o suicídio de Lindoia.

Ainda sobre a morte de Lindoia e a escrita de Basílio:

“[...] Ao libertar-se das prescrições determinadas pela épica, Basílio da Gama podia criar segundo os cânones líricos da Arcádia e, portanto, alcançar resultados mais satisfatórios: é o caso do suicídio de Lindoia, ponto máximo d*O Uruguai* e das páginas antológicas de nossa poesia setecentista”. (MOISÉS, 2005: 108).

Consideramos, portanto, o poema como sendo uma obra inovadora, criativa e bem trabalhada. A atenção para com um tema genuinamente brasileiro, o índio e seu universo; a liberdade de criação do autor, materializada por meio de versos brancos; a força da escrita de suas estrofes livres, bem trabalhadas nas palavras e nas frases decassílabas; e a inserção de argumentos defendidos pelos poetas árcades, tais como a natureza e a busca do prazer são provas da densidade dessa obra épica. Acreditamos assim que *O Uruguai*, de autoria de Basílio da Gama, lançado em meados do século XVIII, possa ser designado como um ponto de referência para a nossa literatura. Nessa mesma época estava começando a se configurar o sistema literário brasileiro.

3. Conclusão

O processo de amadurecimento literário brasileiro ocorreu de maneira paulatina. Nos primeiros dois séculos da colonização, Portugal controlava ao máximo as atividades literárias desenvolvidas no Brasil. Foi somente a partir de meados do século XVIII que surgiram os primeiros sinais do sistema literário brasileiro, uma vez que o público leitor amadurecia e as

obras lançadas cresciam em importância e densidade, adquirindo condições de ser legadas à posteridade.

Por esse tempo, José Basílio da Gama, que não completara ainda 30 anos de idade, lançou *O Uruguai*, poema épico brasileiro que viria a ser saudado com entusiasmo pela crítica da sua época. Basílio fazia parte de uma geração nova de escritores, os nossos árcades, um conjunto de poetas que conversava entre si e começava a difundir o sentimento brasileiro ao público leitor.

Basílio da Gama traz para o seu texto a tendência inovadora dos árcades, que de forma pioneira no Brasil, inserem o lirismo no cenário indígena. A harmonia no emprego das palavras e na construção dos versos, bem como o resultado que se pode observar no ritmo do poema, são prova da criatividade do autor, que estava inspirado, ao compor seu trabalho.

A relação entre o poema épico composto por Basílio da Gama e o surgimento do sistema literário brasileiro é notória. A mentalidade literária da época se impregnava de ideias novas, buscando formas e temáticas brasileiras. As instituições literárias se fortaleciam e os leitores amadureciam, começando a demonstrar interesse pelo que era, de fato, verdadeiramente brasileiro. Figura nesse universo, em posição de destaque, o poema *O Uruguai*, lídimo representante de um momento que marcaria os primórdios do sistema literário brasileiro.

Referências Bibliográficas

- BOSI, Alfredo (1994). *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix.
- CANDIDO, Antonio (1961). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins.
- _____ (1981). *Formação da literatura no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- _____ (2007). *Iniciação à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.

- CHAVES, Vânia Pinheiro (1997). *O Uruguai e a fundação da literatura brasileira*. Campinas: UNICAMP.
- COUTINHO, A. (1999). *A literatura no Brasil*. 5. Ed. v. 2. São Paulo: Global.
- FAUSTINO, M. (2003). *De Anchieta aos concretos*. São Paulo: Cia das Letras.
- GAMA, José Basílio da (1769). *O Uruguai*. Lisboa: [s.n.]. Disponível em <<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/basiliodagama/uruguai.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- HOLANDA, S. B. (2000). *Capítulos da literatura colonial*. São Paulo: Brasiliense.
- LITERATURA. In: *Dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Pliberam Informática, 1998. Disponível em <<http://www.pliberam.pt>>. Acesso em: 7 nov. 2010.
- MEYER, Marlise (2001). *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: EDUSP.
- MOISÉS, M. (2005). *A literatura brasileira através dos tempos*. São Paulo: Cultrix.
- PITA, S. da R. (1730). *História da América Portuguesa*. Lisboa: [s.n.]. Disponível em <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01495300#page/12/mode/lup>>. Acesso em 25 ago. 2011.
- SILVEIRA, E. (2007). *Tupi or not tupi: nação e nacionalidade em José de Alencar e Oswald de Andrade*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS.
- TRADUÇÃO. In: *Dicionário Michaelis*. São Paulo: Ed Melhoramentos, 2009. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 02 nov. 2010.

GÊNERO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO GLOBETREKKER DE LÍNGUA INGLESA

Tiago Lessas J. Almeida¹

Haroudo S. Xavier Filho

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: A compreensão de gêneros textuais como formas históricas participantes das atividades cotidianas tem sido recentemente abordada pelos PCN como fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas. No esforço de seguir tais orientações, o Livro Didático de língua inglesa *Globetrekker – inglês para o ensino médio*, adotado pelas Escolas Estaduais de Pernambuco, trabalha em um de seus exercícios o gênero Carta de Aplicação. O presente artigo procura discutir as noções acerca da problemática dos gêneros textuais como abordado por Marcuschi (2008), Bazerman (2011) e Miller (2009), tomando como base a discussão levantada por Bakhtin (2003) sobre a relativa estabilidade dos gêneros do discurso. Em seguida esboçamos o trabalho com gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) proposto por meio das sequências didáticas, para então analisarmos o processo usado pelo *Globetrekker* na tentativa de ensinar essas formas relativamente estáveis, verificando se sua proposta de seguir os parâmetros tem fundamento.

Palavras-chave: Gênero textual; PCN; Sequência didática; Livro Didático e Ensino de língua inglesa.

Abstract: The PCNs have recently discussed as fundamental in the teaching/ learning process the comprehension of text genres as historical forms which are part of day-to-day activities. Following those orientations the English language textbook *Globetrekker – inglês para o ensino médio*, which is adopted by State High

1. O artigo resultou de um trabalho de pesquisa desenvolvido e orientado em conjunto com duas disciplinas ministradas no primeiro semestre do ano de 2010 do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, ministrada pela Prof.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues e Linguística I, ministrada pela Prof.^a Karina Falcone de Azevedo.

Schools in Pernambuco, presents the genre Letter of Application in one of its units. This paper aims discusses the notions regarding text genres as pointed out by Marcuschi (2008), Bazerman (2011), Miller (2009) based on Bakhtin's (2003) notion of the relative stability of discourse the genres. We briefly describe Dolz, Noverraz e Schneuwly's (2010) work related to genres which is proposed in the book. Then we analyze the process used by *Globetrekker* to teach those relatively stable forms in order to if the aims of the book are achieved.

Keywords: Text genres; PCN; Didactic sequence; Didactic book and English language teaching.

Introdução

As atuais pesquisas linguísticas, como postuladas por Marcuschi (2008), apontam a importância das habilidades linguísticas (orais e escritas) como atividades de interação social, mediadora das relações entre os agentes, os quais usam a língua com propósitos comunicativos por meio de textos. Como será posteriormente analisado, a nossa produção textual tem seu esquema retórico orientado em gêneros, que apresentam-se como um dos orientadores da produção textual. Os textos nesse sentido são, portanto, portadores de sentido enquanto práticas sociais, por sua capacidade de compartilhar informações e estabelecer relações de poder por estarem envoltos num domínio discursivo específico, onde os interlocutores são capazes de dominar seus gêneros. O domínio linguístico possibilita ao sujeito estabelecer seu espaço na sociedade, tornando-o consciente de suas ações e crítico do sistema no qual se encontra. Embasando-se em uma concepção teórica “que aborda o texto a partir de várias situações comunicativas” (Melo, 2009:54), os PCN resumem assim o ensino de línguas estrangeiras:

É preciso pensar-se no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, em termos de competências abrangentes e

não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo, por excelência, da comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos (PCN+Ensino Médio, 2000:11).

A inserção sociocultural dos indivíduos será garantida, não por conseguirem expressar-se minimamente em outra língua; mas se o mesmo dominar, além da língua, as situações e contextos comunicativos de cada esfera discursiva, mantendo-se consciente da diversidade linguística, corporizada em gêneros textual-discursivos (MARCUSCHI, 2008).

No trabalho *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008) Marcuschi reconhece que o ensino de línguas deve dar-se por meio de textos, pois estes constituem a corporificação do processo enunciativo numa interação comunicativa. O autor ainda apresenta que essa é uma orientação presente nos próprios PCN e nas suas Orientações Educacionais Complementares (PCNEM+, 2000). Para os mesmos Parâmetros os textos cumprem uma função específica em cada momento histórico, alterando-se juntamente com a dinâmica das sociedades; determinados por meio de características próprias e constituídos em modelos estabelecidos em sociedade. Com isso, o estudo dos gêneros tem seu lugar primordial nos mesmos Parâmetros, sendo assim defendidos por proporcionarem “uma visão ampla dos usos da linguagem” (PCNEM, 2000:8).

Nosso trabalho se finca no esforço de investigar o processo de trabalho com gêneros presente no Livro Didático de língua inglesa, adotado pelas escolas estaduais de Pernambuco até o ano de 2010. O questionamento mostra-se relevante uma vez que tais parâmetros concordam que a atividade de ensino-aprendizagem de línguas deve dar-se num contexto situacional específico de forma que os alunos sejam capazes de compreender a funcionalidade dos diversos recursos textuais possíveis no idioma-alvo. Entretanto, para que isso seja possível, entendemos que

uma simples atividade não é capaz de explorar toda a potencialidade de uso de um determinado gênero.

I. Gênero textual: aspectos funcionais no ensino de línguas

O domínio de um gênero textual representa uma forma de fazer-se entender mediante sua produção textual, seja ela oralizada ou não, realizando linguisticamente objetivos e funções, definidos como uma ação sociocultural-discursiva. Para Miller (2009) os gêneros são uma ação social, e por isso sua importância para a questão do aprendizado de uma língua, uma vez que o caráter pragmático da comunicação insere a produção textual como portadora de sentido entre os falantes quando situadas em gêneros discursivos. Sua análise revela questões socioculturais da língua, reforçando a noção de seu uso no ensino de línguas como um elemento fundamental e portador da inserção cultural e social no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Assim, toda manifestação comunicativa se dá por meio de textos, que estão inseridos em contextos sócio-discursivos, marcados em gêneros específicos.

Neste aspecto precisamos entender que os gêneros não existem sem propósitos definidos; pelo contrário, são fundados em objetivos, como entidades marcadas pelas situações de comunicação real (MARCUSCHI, 2008). A partir de Mikhail Bakhtin começamos a discutir o gênero como é atualmente validado. No conceito de linguagem de Bakhtin (2010), os processos comunicativos estão marcados pela construção histórica e social de tal forma que nossos discursos tornam-se marcados dialogicamente pela presença de outros discursos. Em sociedade, estamos sempre nos utilizando de algo já enunciado para construir e reformular nosso próprio enunciado. Obviamente, este processo de interação onde o EU somente se constitui no OUTRO, permeará todas as esferas do uso da linguagem e formação dos discursos e ideologias presentes na situacionalidade de

nossa enunciação, pois não nos comunicamos sem haver um outro sujeito com quem entramos em diálogo; mesmo que este seja nossa própria consciência discursiva que por sua vez dialoga com outras consciências (BAKHTIN, 2010). Neste sentido Irene Machado afirma que para a concepção bakhtiniana “gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas do uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (2010:152).

Para o filósofo, os gêneros são esquemas de utilização da linguagem onde os enunciados se inserem e as práticas da sociedade elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003: 262). Sendo formas “relativamente estáveis”, os gêneros constituem-se de um modelo que firma-se no tempo com características próprias, mas que encontram-se em constante processo de modificação e reformulação, de acordo com as mudanças sofridas nos processos comunicativos realizados numa sociedade. Ainda nestes termos, Bakhtin ao determinar duas esferas de produção de gêneros (primários e secundários) deixa claro que todas as culturas realizam suas atividades através desses tipos relativamente estáveis como modelos e ao mesmo tempo, mediadores das relações comunicativas/verbais. No seu texto *Gêneros discursivos* Machado (2010) afirma:

Os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação de cultura. [...] Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor” (2010:158).

Se para Bakhtin os gêneros seriam formas estáveis de processos discursivos, Marcuschi (2008) caracteriza-os como estando num contínuo

entre três elementos constituintes e participativos da compreensão de gênero: *domínio discursivo, formação discursiva e gênero textual*. Posicionando sua perspectiva como sócio-histórica e cultural, Marcuschi defende diversas características como apontando para uma possível definição acerca do gênero. Como formações comunicativas que realizam uma função dentro de um contexto específico, os gêneros textuais são dinâmicos, e apesar de considerarmos seu caráter em certo ponto estável, permanecem em constante processo de reelaboração, uma vez que certos gêneros são constantemente afetados por outros gêneros e apropriados pela necessidade cultural de uma sociedade. Por serem dinâmicos, são construídos em eventos históricos e se encontram numa situacionalidade diacrônica contínua. Os gêneros não existem sem a necessidade e um fim comunicativo específico, interferindo e mediando assim, nossas relações sociais, as quais se encontram contextualizadas verbal e temporalmente.

Ao tratar de discurso, Marcuschi (2008) identifica que o gênero se inscreve como um elemento próprio de um domínio discursivo específico, o qual por seu turno contribuirá para caracterizá-lo e construí-lo. Sendo então campos de atuação discursiva, nas quais os discursos das sociedades se inscrevem, os domínios tomam seus discursos a partir de seu processo de formação (formação discursiva) e produzem seus textos constituídos de modelos que servem aos processos discursivos e ideológicos. Desse modo, considere o domínio discursivo judiciário como exemplo. Este se utiliza de certos gêneros que somente existem no seu domínio para validar seus atos e firma-se numa sociedade que compartilha dos mesmos com o propósito de determinar suas relações de poder. Não haveria validade numa sentença judicial, por exemplo, se esta não fosse assinada por um magistrado reconhecido pelo Superior Tribunal de Justiça; se não tivesse sido emitida por um órgão do governo específico e se não mantivesse suas principais características e formatações textuais próprias. Apenas assim poderíamos aceitar esses textos como validados e capazes de

realizar propósitos na vida em sociedade. Marcuschi resume a discussão da seguinte forma:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressão em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas” (2008:155).

Como estão em estreita relação com o cotidiano e com as relações travadas em sociedade, não podemos compreender a noção de gênero despregada das experiências vivenciadas a todo o momento. Charles Bazerman (2011), em seu trabalho *Gêneros textuais, tipificação e interação*, define o uso de gênero e a sua contribuição para a formação de fatos sociais. Nos processos comunicativos, realizamos nossos enunciados perlocutoriamente através de intenções ilocutórias. Bazerman se utiliza da noção pragmática da linguagem para salientar que nas nossas relações comunicativas tendemos a cometer falhas de compreensão por não conseguirmos enunciar perlocutoriamente nossos objetivos iniciais, e para evitá-las, seguimos tipos de enunciados que funcionam positivamente em certas situações, reproduzindo esquemas de atos de fala similares a outros contextos. Ao seguir tais padrões “podemos antecipar melhor as reações das pessoas e seguimos essas formas padronizadas e conhecíveis”. Essas formas por sua vez, nas palavras de Bazerman, “emergem como gêneros” (2011: 30).

Em vista disso, consideramos que os gêneros participam do nosso cotidiano; determinam relações de poder; inserem e excluem sujeitos; constituem instituições; participam de formações histórico-discursivas;

são apropriados por determinados sujeitos participantes de contextos específicos; elaboram e guiam textos; auxiliam na compreensão e mediam relações. Entender seu funcionamento é entender as relações estabelecidas numa cultura. Se familiarizar com sua produção, significa ser inserido numa rede de relações singulares, onde a comunicação somente se realiza entre os que compartilham seu uso.

Não se pretende, entretanto, classificar ou recorrer a alguma lista ou classificação dos gêneros textuais, o que seria impossível do ponto de vista prático. Fundamental é entender suas formações e funções sociais/discursivas. Gêneros habitam um campo abstrato da esfera discursiva e são mobilizadores de inserção social. Neles são realizados os contextos de fala e escrita, nos quais a construção de sentido se realiza. O domínio de uma língua pressupõe implicitamente a capacidade de se articular por entre os diversos gêneros textuais existentes numa sociedade.

1.1 Sequência didática e o ensino de gêneros

Neste ponto, o grande questionamento reside em como se pode articular tais conceitos na prática da sala de aula com o ensino de gêneros. Dolz, Noverraz e Schneuwly nos dão uma sugestão ao apresentarem o procedimento de *Sequências Didáticas*, as quais são esclarecidas a seguir: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2010:82). A noção de gêneros dos autores franceses concorda com a abordagem bakhitiniana, visto que os mesmos corroboram seu procedimento didático com teorias linguísticas e afirmam serem os gêneros “formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas” (Dolz et al, 2010:92).

Para os autores a atividade de produção textual poderia seguir os seguintes passos básicos: *apresentação da situação, primeira produção,*

módulos e produção final. Na primeira etapa o professor deve apresentar o “problema de comunicação”, isto é, a função ou propósito comunicativo para determinado gênero a ser trabalhado. Neste ponto é preciso levar em consideração alguns questionamentos a serem feitos antes de se partir para o trabalho com gêneros, como por exemplo, qual será o gênero abordado, a quem deve se dirigir a situação, qual o formato que a produção assumirá (vídeo, jornal, carta...); e ainda, quem serão os participantes da produção. Dolz, Noverraz e Schneuwly destacam que esta primeira fase serve para “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (2010:85). A segunda fase do trabalho sugerido pelos autores torna-se, de fato, o primeiro momento de escrita do gênero. É nesta fase que o aluno começa a conhecer o funcionamento do gênero a ser trabalhado. Como bem se destaca, este é apenas “um primeiro encontro com o gênero” (2010:86). Com os ‘módulos’, o professor pode verificar os eventuais problemas de articulação com o gênero, fornecendo aos alunos maiores esclarecimentos acerca da atividade de produção e retórica do gênero, de modo que estes tenham “instrumentos necessários” (2010:87) para aperfeiçoarem seu processo de construção textual.

Por fim, na ‘produção final’, como descrito pelos autores, além de proporcionar ao professor uma avaliação conjunta com o restante da produção anterior, é o ponto em que os alunos têm a oportunidade de praticarem tudo que foi discutido e apresentado nos módulos intermediários. Evidentemente, não pretendemos destrinchar o processo de produção de sequências didáticas. Apenas nos interessa entender que o processo de ensino-aprendizagem com gêneros – sejam estes orais ou escritos – não pode se resumir a uma apresentação superficial e pouco elucidativa quanto a determinado evento comunicativo, que muitas vezes não participa significativamente da vida do aluno.

2. Globetrekker e gêneros: uma análise crítica

No ensino de Língua Estrangeira, existe uma preocupação cada vez maior com a utilização do texto para abarcar situações de ensino-aprendizagem de forma mais ampla. Ainda mais a partir dos PCN se percebe nos LDs um esforço em se trabalhar ainda mais os gêneros e suas funções. Em vista disso, decidimos analisar o “Globetrekker”, livro didático para ensino de língua inglesa que foi adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco até o ano de 2010. Publicado pela editora Macmillan em 2009, o livro e seu CD são os únicos materiais didáticos utilizados pelo professor, para o ensino médio. Sua importância social, por servir aos alunos da escola pública de todo um estado, e por ser único material utilizado, nos fez escolher o livro como objeto de estudo e analisar se este, diante das discussões acerca das atividades pedagógicas com gêneros, cumpre com os requisitos para o adequado ensino desses. Somado a isto, o LD trás em seu verso um selo com a seguinte justificativa: “De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais”, fato que aparentemente o garante um trabalho com gêneros em concordância com as contemporâneas pesquisas no campo da linguística textual.

Para esta análise, escolhemos, dentre os vários gêneros de texto apresentados no livro, a *Carta de Apresentação*. Nossa análise se ateve a apenas um gênero por compreendermos que a produção e análise de gênero deve se fincar num processo contínuo e gradual, especialmente em se tratando de uma segunda língua, onde a possibilidade de uso dos gêneros requer um cuidadoso estudo. Além disso, a *Carta de Apresentação* é um gênero de texto essencial para o não-nativo da Língua Inglesa, não apenas para buscar uma posição de trabalho por meio desse tipo de carta, mas também por ser uma das representações mais patentes do uso formal da língua. Entendemos que um gênero de magnitude formal como este, exige

do interlocutor uma habilidade linguística apropriada e um conhecimento criterioso da retórica e funcionamento do mesmo.

Não optamos por uma análise quantitativa, embora a publicação apresente uma variedade considerável de gêneros relevantes para o ensino de L2. Nosso objetivo se mantém em determinar o processo de produção textual e análise de gêneros; como o LD consegue trabalhar este aspecto da língua de forma a dar conta do processo de aprendizagem da língua inglesa. Nossos critérios de análise ficam-se nos mesmos sugeridos por Marcuschi (2008), que critica o isolamento de elementos da língua, sejam morfológicos ou semânticos, para a aprendizagem, defendendo em seu lugar um ensino focado no texto de forma situada e relevante. Dessa forma, nosso trabalho foi avaliar se a aplicação desse gênero se dava de fato em um contexto didático, na qual não fossem apenas os mecanismos demonstrativos de elementos gramaticais isolados os determinantes para a aprendizagem. Investigamos ainda se há ou não produção textual, ou se os elementos de uma dada produção contemplam ou não o texto como um todo, ou ainda se apenas com partes isoladas da gramática, essa produção aborda ou não os gêneros textuais na concepção pretendida.

2.1 Letter of Application

No enunciado da atividade (p.27) percebemos uma tentativa de contextualização quando esclarece que o texto a seguir se trata de uma *letter of application* (carta de aplicação) de Joep, o qual é candidato a uma vaga de gerente de loja. Observe o enunciado e um trecho da atividade (anexo I):

Joep is a candidate for a position as a clerk at Casual Wear, a clothes shop in Hamburg, Germany. Read his letter of application and choose the correct answers to fill in the gaps.

[...] I (1) writing in response to the classified [...] (COSTA, 2008:27).²

O trecho acima exemplifica a atividade de carta formal trabalhado no livro, implicando a leitura e compreensão de um texto, seguida por uma produção textual que se limita a preencher lacunas nos espaços vazios. Observa-se que um exercício assim está aquém de uma produção que abarque com completude todo o potencial do gênero textual, pois não dá oportunidade de desenvolvimento do texto de cunho do próprio aluno, o que lhe ajudaria a se apropriar melhor da técnica, além de prepará-lo melhor para o uso de estratégias de persuasão, usuais nesse tipo de produção textual. Lembrando o procedimento sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2008), um trabalho com qualquer gênero deve dar-se num processo de elaboração e reelaboração textual, de modo que o aluno se aproprie do desenvolvimento do gênero em questão. Além disso, num exercício como este, o aluno não tem a possibilidade de se sentir situado num contexto de real interação, onde o uso da língua o moveria a realização de uma ação, mobilizando sua capacidade de construção discursiva.

Pode-se argumentar que, sendo de uma língua estrangeira, as habilidades do aluno, especialmente no começo do livro, não seriam suficientemente capazes para realizar essa produção. Esse mesmo argumento perde sustentação quando afrontado com o seguinte questionamento: se há uma produção textual de uma carta formal não pode ser realizada nesse momento, diante das dificuldades de repertório sintático e semântico de um aluno em começo de aprendizagem, porque

2. Joep é um candidato para uma vaga como gerente de loja na Casual Wear, uma loja de roupas em Hamburg, Alemanha. Leia essa carta de apresentação e escolha as respostas corretas para preencher os espaços.

[...] Eu (1) escrevendo em resposta ao classificado [...]. – Tradução dos autores.

não apresentar em seu lugar, gêneros textuais de domínio mais simples, para paulatinamente desenvolver as habilidades do aluno? A crítica nesse ponto poderia ir além da ocorrência de um exercício que nega a capacidade total do uso de um gênero, e extrapola para uma incoerência de seu uso em dado momento.

Segundo o posicionamento adotado no livro didático, o aluno seria capaz de compreender o funcionamento do gênero carta de apresentação a partir da procura de alguns léxicos. Uma produção textual somente pode ser considerada assim quando há a participação de interlocutores que, estando cientes do funcionamento do gênero, potencializam a realização de sentidos dos textos. Podemos observar também que a produção textual no LD se encontra regularmente na seção *ROUNDING OFF*. Este tipo de separação apesar de demonstrar uma certa organização, não dá conta de uma progressão didática, na qual o texto pudesse ser apresentado, analisado, discutido em classe e então trabalhado. Ao invés, observamos o uso de gêneros distintos em cada seção, o que dificulta a compreensão retórica de gêneros; nem mesmo permitindo ao aluno a possibilidade de usar sua escrita de forma crítica.

Se analisarmos ainda mais profundamente a organização do exercício em questão notamos que o LD tem o cuidado de apresentar uma organização de *Letter of Application*, com devido espaçamento e seqüência de elementos. Entretanto, não conseguimos encontrar como LD pretende que o aluno entenda a retórica de um gênero como este a partir da simples escolha de algumas palavras. Se considerarmos que uma efetiva aquisição de uma entidade comunicativa como a em questão, a atividade exigiria que o aluno trabalhasse sistematicamente seu modelo, analisando seu real funcionamento, tendo seu texto inserido num evento comunicativo real – como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Assim, entendemos que o método usado pelo LD não atinge seu objetivo de capacitar o aluno de língua estrangeira a usar seu poder argumentativo

e retórico neste gênero. Não apenas nesta passagem, mas em todo o livro, não se permite ao professor um processamento de atividades nas quais a produção textual valorizasse o entendimento de gêneros considerados relevantes para este nível linguístico.

3. Conclusões

A aplicação de exercícios em que os gêneros textuais sejam aproveitados de forma mais completa, onde o aluno pode se apoderar das capacidades comunicativas quanto ao uso de gêneros, não pode ser realizada em apenas uma etapa ou em atividades simplistas que não permitem ao estudante desenvolver-se discursivamente. Utilizar a língua de forma interativa, em que o enunciado tenha a oportunidade de se produzir através de uma realização textual para que discuta com o leitor, e nesse ponto, aprimore suas habilidades discursivas, é deixado à margem. Isolar elementos da língua cria deficiências pontuais na comunicação, especialmente no hábito de se traduzir elementos da língua em vez de produzir com naturalidade aquilo que fora planejado discursivamente, prejudicando o entendimento e a retórica.

Na perspectiva proposta pelos Parâmetros Curriculares a ideia de construção e de acompanhamento na produção textual é evidente como se observa: “Cabe ao professor o acompanhamento e a orientação dos trabalhos, pois ele tem em mente o plano de tratamento integrado dos diversos conteúdos” (PCNEM+, 2000:44, 45). E embora se aceite o conceito de ‘protagonismo’ (PCNEM+, 2000:44) na produção textual como determinante no processo, ainda falta aos parâmetros especificar o procedimento mais claramente. Optamos pelas sequências didáticas como uma possível possibilidade por sua relevância teórica e praticidade pedagógica. Claro está que o professor deve ter a sua autonomia no trabalho em sala, pois certamente não há um modelo didático único

capaz de se encaixar em todos os contextos sociais existentes. A crítica, no entanto, se concentra no fato de os livros didáticos, mesmo quando tentam seguir os PCN, ainda carecem de uma compreensão sobre o que são gêneros textuais e sua aplicação, pois não há sequer um consenso acerca de sua definição entre os autores de livros didáticos.

Existem, então, barreiras entre o que há na teoria, o método a ser utilizado e sua aplicação. Os PCN cumprem seu papel prescritivo, mas as formas como são aplicadas suas instruções parecem carecer de uma avaliação mais profunda. A maior responsabilidade, no entanto, recai sobre a universidade. Não só pela formação de profissionais capazes de elaborar livros didáticos que desconstruam um paradigma vigente em que os gêneros textuais são usados de forma ineficaz, mas que possam lidar também com essas inadequações, suprimindo as faltas do material didático com suas próprias produções, contemplando sempre a desenvolvimento e aprimoramento do aluno como meta essencial.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. (2003) *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2010) *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 5 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BAZERMAN, C. (2011) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEE.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (2000) *PCN Ensino Médio+ : Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEE.

CAMPOS, M. I. B. (2009) *Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas*. In: Bakhtin, dialogismo e polifonia. Organização Beth Brait. São Paulo: Contexto, p. 113-149.

COSTA, M. A. (2008) *Globetrekker – inglês para o ensino médio*. Volume único. São Paulo: Macmillan.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2010) *Sequências didática para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento*. In: Gêneros orais e escritos na escola. Org. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. São Paulo: Mercado de Letra, p. 81-108.

MACHADO, Irene. (2010) *Gêneros discursivos*. In: Beth Brait. Bakhtin: conceitos-chave. 4. Ed. São Paulo: Contexto, p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2008) *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

MELO, Iran Ferreira de. (Set. 2009) *Gênero de texto como uma ação social da linguagem*. In: Revista Língua Portuguesa, São Paulo, v.20, p.54-62.

MILLER, C. R. (2009) *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução: HOFFNAGEL, J. C. Recife. Editora Universitária da UFPE.

DE MISERÁVEL À HEROÍNA: AS ESTRATÉGIAS DE PERSUAÇÃO NO NOVO JORNALISMO

Maria Eduarda Araújo¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O objetivo deste estudo é identificar as estratégias de persuasão contidas no Novo Jornalismo - corrente que buscava unir Literatura e Jornalismo na elaboração de reportagens com maior requinte estético - através da análise da crônica-reportagem “Eva Contra as Almas Deformadas”, da jornalista-escritora Eliane Brum. A análise será feita tomando por base o conceito de dialogismo de Bakhtin e para identificar o lugar do “fazer-fazer” e do “fazer-creer” nos textos, bem como todas as outras estratégias persuasivas, tomar-se-á como base teórica os conceitos de argumentação e persuasão difundidos por Koch (2004).

Palavras-chave: jornalismo; literatura; dialogismo; persuasão; novo jornalismo.

Abstract: This article aims to identify the strategies of persuasion contained in the New Journalism - a tendency whose objective was to unite Literature and Journalism in the productions of more aesthetical news - by analysing the ‘journalistic chronicle’ “Eva Contra as Almas Deformadas”, by journalist-writer Eliane Brum. The analysis will have as basis Bakhtin’s dialogism concept. In order to identify the place of “make-happen” and “make-believe” in the texts, as well as other persuasive strategies, the analysis will have as theoretical basis the concepts of argumentation and persuasion presented by Koch (2004).

Keywords: journalism; literature; dialogism; persuasion; new journalism.

1. Artigo apresentado às Profas. Karina Falcone e Siane Gois, como requisito para obtenção de nota nas disciplinas de Língua Portuguesa e Produção de Textos Acadêmicos, no período de 2010.2, da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Introdução

Em tempos de efervescências culturais, quando o hibridismo aparece como uma das características principais da sociedade contemporânea, é comum perceber a fusão de várias linguagens. Aconteceu assim nas relações do jornalismo com a literatura. Principalmente a partir da década de 1960, com o sucesso dos trabalhos de Tom Wolfe e seus colegas Truman Capote, Norman Mailer e Gay Talese, surgiu o que se ocasionou chamar de *New Journalism* (Novo Jornalismo) ou Jornalismo Literário. Projeto estilístico que se propunha a reunir literatura e jornalismo com a finalidade de humanizar as reportagens e construí-las com ares impressionistas.

Para criar e fazer valer o novo gênero, foram utilizadas várias estratégias de persuasão, que tinham por objetivo valorar o gênero e estimular outros jornalistas a aderi-lo. Hoje, com o Jornalismo Literário já consolidado, observam-se, na construção intimista das reportagens, estratégias outras, dessa vez utilizadas para alçar temáticas comuns, com personagens da vida cotidiana, à categoria de grandes histórias.

Toda ação argumentativa está imbricada numa ação persuasiva. Os atos linguísticos são carregados de conteúdo persuasivo, pois é na linguagem que o sujeito se forma e esta é essencialmente argumentativa. A linguagem é ela própria um grande instrumento de persuasão. Ao falar estamos argumentando/persuadindo e, por consequência, materializando o nosso discurso, inevitavelmente contaminado por ideologias e juízos de valor.

Ao utilizar determinados argumentos, o enunciador tem o objetivo de persuadir o enunciatário, porque a persuasão é inerente às relações humanas. Este estudo mostrará de que forma a persuasão acontece no Novo Jornalismo, uma literatura híbrida, distante do engessado modelo jornalístico de produção e circulação de notícias.

I. Jornalismo e Literatura: correntes complementares

O principal objetivo do Novo Jornalismo era quebrar com o antigo modelo do fazer jornalístico, baseado no *lead* e no *sublead*²² e na objetividade a qualquer preço. O gênero aparece, ainda, como um produto da relação dialógica entre Literatura e Jornalismo, entendendo dialógico, aqui, como diálogo ou “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006:19). Observa-se o dialógico como inerente a todo e qualquer enunciado e, mais do que isso, como um elemento formador da linguagem (BRAIT, 2006), pois todo discurso é produto de uma construção coletiva atrelada a momentos históricos específicos e um enunciado, nada mais é do que um elemento construído a partir das relações histórico-ideológicas dos enunciadores.

Tais relações dialógicas “podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo” (FIORIN, 2006:24). Para explicar o dialogismo proposto por Bakhtin, Fiorin (2006) cita duas categorias divisórias: o intertexto e o interdiscurso. A saber: no intertexto há uma adesão de um texto por outro, com o objetivo de reproduzir ou transformar o sentido incorporado. No interdiscurso, a atenção está voltada para os caminhos de incorporação de um discurso em outro, o que acontece através da citação (repetição de ideias de outros discursos) ou da alusão (repetição de temas ou elementos de um discurso). É no interdiscurso que se dá o Novo Jornalismo, uma vez que formado a partir da relação entre os elementos constitutivos de dois gêneros distintos, o Jornalismo tradicional e a Literatura.

2. Primeiro e segundo parágrafos de uma matéria, respectivamente. Em nome da objetividade, determinou-se que tais parágrafos devem conter os fatos principais de uma reportagem. Para tanto, responde às seguintes perguntas: O quê? Quem? Como? Quando? Onde? Por quê?

A partir da construção dialógica das ideias dentro desse campo especulativo e da necessidade natural que se tem de criar categorias e classificá-las, vê-se emergir um novo gênero, cuja poeticidade do discurso nasce da promoção da permeabilidade entre o plano literário e o plano jornalístico. O Novo Jornalismo procurava tornar o texto mais flexível, utilizando elementos ficcionais na construção de uma narrativa mais livre, com maiores possibilidades de apreensão e descrição dos fatos. “A preocupação do Jornalismo Literário, então, é contextualizar a informação da forma mais abrangente possível – o que seria mais difícil no exíguo espaço do jornal” (PENA, 2006:14). Sobre o gênero, Tom Wolfe escreveu, em *Radical Chique e o Novo Jornalismo*, publicação considerada como o manifesto do movimento:

E, no entanto, no começo dos anos 60, uma curiosa ideia nova, quente o bastante para inflamar o ego, começou a se insinuar nos estreitos limites da *statusfera* das reportagens especiais. Tinha ar de descoberta. Essa descoberta, de início modesta, na verdade, reverencial, poderíamos dizer, era que, talvez fosse possível escrever jornalismo para ser... lido como um romance (WOLFE, 2005:19).

Há, ainda, práticas jornalísticas anteriores ao manifesto que podem ser encaradas como parte do Jornalismo Literário. Em 1897 o brasileiro Euclides da Cunha, incumbido de fazer a cobertura da Guerra de Canudos para o jornal *O Estado de São Paulo*, escreve “Os Sertões”, narrativa com rigor estético, estilo literário e riqueza ímpar de detalhes, que se transformaria num clássico da literatura brasileira e numa das maiores obras do dito pré-modernismo. Euclides é considerado um dos pioneiros do Jornalismo Literário no Brasil e “Os Sertões” surge como uma das principais produções do gênero em âmbito nacional.

O Jornalismo Literário pode ser visto num *continuum* entre o Jornalismo e a Literatura, pois guarda características de ambos os gêneros, dando continuidade umas às outras. Legitima-se, portanto, a partir do uso de elementos referenciais reconhecidos como pertencentes aos já legitimados gêneros anteriores e surge como constituinte de um processo de hibridização e diluição de fronteiras, transita nos entre-lugares, num deslizamento capaz de dar conta de diferentes contextos. Através da conciliação de elementos contrários (Jornalismo – Literatura) pode-se descrever o percurso de significação do gênero.

Nota-se, portanto, que Jornalismo e Literatura podem ser encarados como linguagens complementares, principalmente se analisados pelo viés da quebra das dicotomias, grande desafio da Linguística atual. O entendimento do Jornalismo Literário requer uma análise distante da ideia um tanto maniqueísta demais de que jornalismo sempre está atrelado ao real e literatura à ficção e ambos os instrumentos não podem estar relacionados. Pensar que tudo que é publicado nos jornais é, de fato, verdadeiro e irrefutável é tão falso quanto pensar que a literatura é, exclusivamente, fictícia e imaginária. Até porque o maniqueísmo caiu junto com o muro de Berlim e o fim da Guerra Fria. Sorte nossa.

2. Relatar para convencer: as estratégias de persuasão

A argumentação é inerente ao processo de comunicação e está presente de maneira constitutiva na cadeia dialógica de enunciados, pois, sabemos, nos comunicamos para fazer o outro fazer ou crer em alguma coisa. Todo enunciado é, antes de tudo, uma ação sobre os outros, uma vez que dirigido a alguém com intenções específicas (KOCH, 2004).

De acordo com Bakhtin (*apud* FIORIN, 2006), a simples escolha das palavras que serão utilizadas nos gêneros/enunciados já determina uma intenção do enunciador. Logo, ao produzir um enunciado, o enunciador

está, ainda que veladamente (como acontece no Jornalismo, que preza pela imparcialidade) argumentando, construindo discursos próprios que dialogarão ou entrarão em conflito com os discursos do enunciatário, porque a produção de discursos é característica própria a qualquer comunidade humana. Logo, o princípio dialógico estabelece o elo entre a linguagem e a vida social. Partindo de Fiorin (2006), é possível entender a lógica bakhtiniana, na qual o teórico explica, ainda, que todos os enunciados estão permeados por julgamentos de valor e a junção de tais julgamentos (ideologia comum a determinada sociedade) forma o contexto no qual a enunciação ganha vida.

Ao construir discursos estamos, inevitavelmente, argumentando, o que significa dizer que estamos tencionando pontos de vista, indo além da compreensão rasa de enunciados. Koch (2004) entende a linguagem como uma ação de intencionalidade do sujeito sobre o mundo e julga utópica a neutralidade pregada por gêneros como o jornalístico. Nessa perspectiva, surgem os 'efeitos de sentido', ou 'efeitos de neutralidade', ou seja, uma vez permeado por vários discursos e mergulhado no movimento da interminável cadeia de enunciações, nenhum enunciado pode ser visto como neutro, pois sempre haverá questões ideológicas por trás. Ao lançar mão de alguns recursos, buscam-se alguns efeitos de sentido estratégicos para o objetivo da fala. Isso se dá não pela propriedade da linguagem, mas pela propriedade de quem elabora o enunciado. É o que diz Koch (2004:17):

O ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a *todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende 'neutro', ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

A autora vai além e aponta o ato de argumentar como um sinônimo do ato de persuadir, pois através da argumentação procura-se “atingir a vontade do outro”, estimulando sua subjetividade, seus sentimentos, levando-o a aderir determinada conduta ou pensamento. Argumentar é expor ponto de vista e, ao fazê-lo, tem-se sempre o objetivo de convencer, ou seja, de fazer-fazer ou fazer-creer. Koch explica, também, a diferença entre convencer e persuadir. Segundo a autora, o ato de convencer traz provas objetivas, tem a intenção de provocar certezas através de evidências. Já o ato de persuadir, tem o objetivo de provocar inferências, jamais estabelece verdades absolutas.

No caso do jornalismo, local de manifestação dos efeitos de sentido, o enunciador/jornalista utiliza-se do efeito de verdade e da aparente credibilidade diante do enunciatário/leitor para exercer seu poder persuasivo. No Novo Jornalismo, a relação dialógica se amplia, pois há diálogo não apenas entre o jornalista e suas fontes e leitores, mas, também, entre os dois discursos que deram origem ao novo gênero.

O próprio Wolfe (2005) diz que o fazer jornalístico está repleto de intenções conscientes e as escolhas das narrativas estão baseadas em fatores relacionados à possibilidade de controle. É no momento da circulação da notícia/reportagem que a verdade/discurso do enunciador/jornalista ganha fôlego. É no momento da circulação que a realidade ganha significação de verdade e passa a existir enquanto discurso, num processo de negociação entre sujeitos.

O fato escolhido para ser alçado à categoria de notícia já diz muito do fazer jornalístico e traz, na circunstância de processamento da notícia/reportagem, uma forte carga persuasiva. No Novo Jornalismo, tais estratégias de persuasão surgem mais claramente em dois momentos: o da criação e legitimação do movimento enquanto gênero e o de sua utilização, ao erguer temáticas banais que, de maneira alguma teriam lugar nos jornais de larga circulação, à categoria de grandes narrativas. A

quebra com o jornalismo clássico acontece, também, na temática e nas escolhas dos personagens.

O Novo Jornalismo é o lugar do incomum, do não noticiável. Os jornalistas-escritores se valem da linguagem para tratar de tais assuntos. “A Sangue Frio”, romance-reportagem escrito por Truman Capote (2003) que foi marco do movimento e cujo processo de produção durou seis anos, por exemplo, fala sobre o assassinato de uma abastada família do Texas. Capote (2003) teve a ideia de escrever o livro após ler uma pequena nota de falecimento num grande jornal americano. Eliane Brum, uma das mais respeitadas jornalistas-escritoras da atualidade, ganhou, em 2007, o prêmio Jabuti (mais importante prêmio nacional de literatura) com “A Vida que Ninguém Vê”, livro de crônicas-reportagens publicadas no jornal Zero Hora, de Porto Alegre, em coluna semanal de nome homônimo, cujo mote era, exatamente, a publicação de histórias pedestres, da gente anônima, que não tem espaço nos veículos de comunicação.

Ao valer-se da literatura como instrumento narrativo, propõe-se uma sobreposição da linguagem, para que, tal qual na literatura, haja uma interpretação mais livre dos fatos narrados. Este estudo analisará a crônica “Eva Contra as Almas Deformadas”, um dos relatos publicados em “A Vida que Ninguém Vê”, quando será possível observar, a partir dos elementos persuasivos e da linguística de texto, de que maneira a jornalista-escritora, apenas através do uso da linguagem, ergue ao patamar de grande narrativa a história de uma mulher humilde, cuja existência é pautada por tragédias pessoais. No texto de Brum (2006), a personagem, que dificilmente viraria notícia, sai do anonimato da sua vida miserável e é alçada à categoria de heroína.

3. Um recorte mais detalhado: analisando a obra

Em “Eva Contra as Almas Deformadas”, Eva, a personagem sobre a qual o texto trata, aparece posta como heroína, uma lutadora que se recusou a ser vítima e enfrenta o maior de todos os obstáculos: o preconceito social. O texto levanta bandeiras contra o preconceito, toma a posição da personagem e deixa claros juízos de valor da enunciativa/jornalista.

Exemplo 1:

Eva Rodrigues preenchia todos os requisitos para sentença. Era mulher: coitada. Era negra: coitada. Era pobre: coitada.

Aqui, observa-se um juízo de valor do qual se podem fazer inferências, como: há preconceito contra negros, pobres e mulheres. Em nenhum momento, a autora fala declaradamente sobre tal preconceito, pois acredita estar este comportamento social pressuposto. Está aí uma estratégia de persuasão: colocar o velado como claro, ou deixar claro o argumento para o qual se deseja maior atenção do leitor. Nesse caso, o recurso argumentativo está exatamente em colocar o *posto* (opinião da autora de que há preconceito) como *pressuposto* (o preconceito como uma pressuposição coletiva). (KOCH, 2004).

Exemplo 2:

À Eva, o mundo reservava apenas um destino: o de ser coitada. Eva poderia estender a mão e pedir esmolas. E receberia olhares de profunda pena. Em troca da moeda, devolveria ao doador o alívio não apenas da caridade, mas o outro, secreto: a garantia de que a deformidade, assim como a loucura, está sempre no outro.

Nesse caso, a argumentação se estabelece por meio de uma *construção enfática*. A autora coloca como dada a “deformidade” da alma humana e deixa claro seu juízo de valor de que a humanidade é pequena, limitada.

Exemplo 3:

Como ela, a deformada, como ela, a deficiente, como ela, a defeituosa, ousava renegar a mão da caridade, irmã da pena, prima da hipocrisia?

Aqui, há o uso de adjetivos, prática evitada pelo jornalismo tradicional, que busca sempre a imparcialidade. Logo, observa-se também o já citado “efeito de objetividade”, que reveste a prática jornalística de uma neutralidade que, como vimos, não existe, pois a argumentação é inerente à linguagem. Já que, como disse Koch (2004), “*não existe escolha neutra: o que existe, apenas, é uma escolha que parece neutra, a partir da qual se podem estudar as modificações argumentativas*”. Há, ainda, a repetição do termo “como ela”, que caracteriza o uso da estratégia de persuasão *cumulativa*, utilizada para reforçar a ideia básica do texto.

Exemplo 4:

Como ousava Eva ser diferente em um mundo onde a igualdade das idéias é a única garantia de segurança? Como ousava Eva vencer pelo espírito no mundo da aparência?

É interessante observar, nesse trecho, a *repetição* do verbo “ousar”, cujo significado traz uma carga valorativa, apontando como positivo determinado ato da personagem. A seleção lexical molda o argumento. A ousadia reforça a ideia de heroísmo atribuída à personagem. A argumentação se apresenta, também, na utilização de *perguntas retóricas* (*Como ousava Eva ser diferente...?*), quando a afirmação aparece em forma de pergunta.

Exemplo 5:

Mesmo com as melhores notas, foi obrigada a repetir o ano(...).
Que os venceria, **nem** que fosse pelo cansaço. Que pedissem tudo a ela, **menos** o impossível.

Nesse caso, a estratégia de persuasão se dá a partir da *quebra de expectativa* delimitada pelo uso do termo “mesmo”. O esperado era que, com boas notas, Eva passasse de ano, mas não foi o que aconteceu, fato que reforça a existência de preconceito contra a personagem. A autora utiliza, ainda, operadores discursivos - *nem*; *menos* - para estabelecer condições. Ambos servem para corroborar a ideia de que Eva não irá se render, mesmo diante de intempéries e surtem valor persuasivo através da negação/condição.

Exemplo 6:

Apenas para comprovar que a ignorância está onde menos se espera. Eva, **a deficiente física**, respondeu à **deficiente de alma**:

- Em primeiro lugar, eu não vou desistir. Em segundo, a vida é um risco. Não só para mim. Mas para todo mundo.

Aqui, a persuasão acontece por meio das *oposições*: deficiente física x deficiente de alma. Ao estabelecer polos opostos, a autora defende e valora positivamente um dos lados, ainda que de maneira implícita, o que evidencia seu juízo de valor sobre o fato. Outro ponto a ser ressaltado é o uso do travessão, um elemento característico da literatura. No jornalismo tradicional, seria comum o uso das aspas.

Exemplo 7:

Por fim, como Eva não desistisse (...). E Eva não caiu (...). Eva não desistiu (...). Eva ousou vencer a aposta.

Nota-se, a partir da análise de alguns trechos retirados de diferentes momentos da crônica-reportagem, que a ideia central é reforçada o tempo inteiro. Descreve o percurso heróico do sujeito, que sai da *opressão/sujeição* imposta por uma sociedade preconceituosa e busca *autonomia/liberdade*.

Exemplo 8:

*Quando descobriam que Eva não era coitada, que emprega-la não era um ato de caridade, tudo mudava. Quando descobriam que Eva era capaz, que era preciso competir com sua mente, não com seus tremores, tudo se alterava (...). Uma assinatura encerrou o **capítulo de uma vida**. Eva ingressou na justiça. A defensora pública não compareceu ao julgamento alegando não ter sido avisada. Eva continuou.*

Nesse trecho, vê-se um encadeamento de ideias a partir da *qualificação* de Eva (não era coitada; era capaz). A argumentação se dá, então, através do *tema* (Eva) e do *comentário* (era capaz), o que revela o caráter polifônico do relato. Observa-se, ainda, o uso de metáfora, figura de linguagem utilizada ao longo de todo o texto. No jornalismo diário, tal artifício, se permitido, deve ser evitado ao máximo, pois se prega a elaboração de um texto direto, objetivo, simples. A metáfora ajuda a construir veladamente o efeito de sentido e veste-se de conteúdo persuasivo. Também é possível perceber que ao contrário do que prega o jornalismo, a autora parece ter ouvido apenas um lado da história, o de Eva, uma vez que não há declarações da defensora pública ou do Supremo Tribunal Federal, o que evidencia ainda mais o distanciamento do jornalismo tradicional em nome do apuro narrativo, da defesa de uma ideia através da linguagem.

Exemplo 9:

Eva mudou-se para Porto Alegre. Empregou-se como doméstica e terminou o ensino médio. Suas mãos, assim como sua alma, eram escalavradas por cicatrizes. Mas já não sangravam.

É importante observar que a passagem do tempo é narrada de um modo completamente subjetivo, diferente daquilo que seria permitido no jornalismo tradicional. A autora se coloca como narradora onisciente e fala da alma da personagem, ou seja, vai além do que a personagem poderia ter dito como depoimento. Vale ressaltar que objetividade, imparcialidade e textos claro e conciso são alguns dos aspectos pregados pela cartilha jornalística, mas que, sabemos, estão distantes da prática cotidiana do jornalismo, baseado num “efeito de objetividade”, não numa objetividade propriamente dita.

Exemplo 10:

A vida é pródiga de paradoxos. O de Eva é que a odeiam porque não podem sentir pena dela. E o do mundo é que as piores deformações são as invisíveis.

A autora encerra o texto com um posicionamento sobre a história da personagem e, mais ainda, com uma opinião sobre a condição humana em geral. Está posta, aqui, uma das principais diferenças entre o Novo Jornalismo e o Jornalismo Tradicional, uma vez que neste, ao contrário do que acontece naquele, não é permitido ao jornalista/autor emitir declaradamente qualquer opinião sobre a temática narrada.

4. Considerações finais

Partindo dos pressupostos teóricos acima demonstrados, o Jornalismo Literário pode ser definido como uma linguagem de transformação, um

gênero que surge do entrelaçamento de opostos, da permeabilidade de fronteiras, e expressa a multiplicidade das práticas do contemporâneo. O Novo Jornalismo mora no lugar do interdiscurso e ao promover a união de elementos constitutivos de dois gêneros distintos, forma um terceiro gênero. Surge, pois, como o produto dialógico de uma infinita cadeia de enunciações.

A argumentação/persuasão, por sua vez, é um ato constitutivo da prática linguística, visto como outro modelador do processo de interação humana e também aparece como um resultado de tal funcionamento dialógico. Todo ato linguístico está carregado de intencionalidade e essa carga é responsável por direcionar o discurso, elaborado sempre com a intenção de convencer, ainda que isso não seja explicitamente dito. Dessa maneira, a argumentação está situada para além dos fatos, porque parte indissociável do processo linguístico por ele mesmo.

As pessoas se comunicam para convencer as outras sobre determinado pensamento ou conduta. Observar as estratégias de persuasão contidas na narrativa do Jornalismo Literário é um importante exercício que ajuda a entender melhor o gênero e analisá-lo com autonomia, escapando da polêmica estéril entre ficção e realidade.

É possível concluir que o cerne da questão está no necessário desprendimento de antigas concepções e na abertura para novas visões, que permitam criar diferenciados mapas linguísticos e culturais, pensando sempre que um gênero está inevitavelmente imbricado no outro. No mundo do “agora”, em que nada mais pode ser visto de maneira definitiva e nenhum processo pode ser dado como terminantemente findo, essas visões críticas se dão muito menos pela simples vontade de criação de novos aportes teóricos e muito mais por uma necessidade. Enxergar o Novo Jornalismo distante da lógica cartesiana formal e dos preceitos kantianos de razão pura é essencial para o entendimento do que é o gênero em si.

Referências Bibliográficas

- BRAIT, Beth (2006). *Bakhtin – Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- BRUM, Eliane (2006). *A Vida que Ninguém Vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial.
- CAPOTE, Truman (2003). *A Sangue Frio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FIORIN, José Luiz (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- _____ (2006). *Intertextualidade e Interdiscursividade*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore (2004). *Linguagem e Argumentação*. São Paulo: Cortez.
- PENA, Felipe (2006). *Jornalismo Literário*. São Paulo: Contexto.
- _____ (2005). *O Jornalismo Literário como Gênero e Conceito*. Pesquisa registrada na Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro.
- WOLFE, Tom (2005). *Radical chique e o Novo Jornalismo*. Companhia das Letras.

ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA POR UNIDADE TEMÁTICA

**Maria José Ferreiro Strogenski
Susane Soares¹**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: O Ensino de literatura vem enfrentando diversas mudanças ao longo do tempo. No entanto, as mudanças ocorridas não têm demonstrado a eficiência almejada. Este trabalho pretende apresentar uma proposta de ensino de literatura, baseado nas ideias de Cereja, que defende o ensino da literatura através de temas pré-estabelecidos. Além deste autor, foram utilizados ainda os critérios fornecidos pelo Guia Nacional do Livro Didático e as Diretrizes de Ensino de Português do Estado do Paraná. O tema escolhido para a exposição do ponto de vista defendido foi o Índio.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Índio. Livro Didático. Unidades Temáticas.

Abstract: Teaching literature has faced many changes over time. However, the changes have not shown the desired efficiency. This paper aims to propose a teaching of literature, based on the ideas of Cereja, who advocates the teaching of literature subjects through pre-established. In addition to this author were also used the criteria provided by the National Textbook Guide and the Guidelines for the Teaching of Portuguese in the state of Parana. The theme chosen for display point of view held was the Indian.

Keywords: Teaching Literature. Indians. Teaching Book. Thematic Units.

1. Graduandas do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba. Este estudo é resultado de um seminário apresentado na disciplina de Prática de Língua Portuguesa I, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Alice Atsuko Matsuda, do 6º período do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba, 2º semestre/2011.

Introdução

Muito se discute a respeito do ensino de língua e literatura no Brasil e muitas são as ideias para se conseguir um resultado mais efetivo no que se refere à sua qualidade. Ainda que linguistas e professores de literatura mantenham-se separados em termos de pesquisa, quando se trata de sala de aula no ensino fundamental e médio, é um mesmo professor que trabalhará com as duas disciplinas, e tudo com o nome de Língua Portuguesa. Essa junção de conteúdos não acontece por acaso. De fato, Língua Portuguesa e Literatura deveriam estar sendo ensinadas juntas. Não juntas nos moldes como vêm acontecendo, mas juntas no sentido de se ensinar o aluno a ler e a trabalhar língua a partir dos textos lidos. No entanto, quando se fala de ensinar a ler, volta-se a um mesmo problema: o conceito ou ideia do que entendemos por ensinar a ler e que relação tem isso com literatura. Atualmente o ensino de literatura vem sendo feito desarticulado da leitura em si. Temos um ensino que antes de tudo conta a história da literatura e das mudanças sociais no Brasil, mas que não é, necessariamente, literatura.

Tendo realizado uma análise de livros didáticos na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, descobriu-se que, apesar do que diz o Guia Nacional dos Livros Didáticos, os PCNS e Diretrizes Curriculares do Paraná, os livros continuam apresentando o ensino de língua e literatura da mesma maneira. Especificamente no caso da literatura, o que se apresentam são recortes de textos literários com o único objetivo de se ensinar características de escolas literárias.

Um dos livros analisados, por exemplo, foi o da coleção Língua Portuguesa, Projeto Eco da Editora Positivo. Tal análise trouxe resultados que merecem discussão e sugestão de soluções e levaram a uma pesquisa sobre formas de se ensinar literatura e leitura. Em seguida, passaremos a discorrer sobre como ensinar literatura na escola.

O Ensinar a Ler

Atualmente, o processo de alfabetização vem sendo chamado de letramento, conceitos, aliás, diferentes. Há uma grande distinção entre aprender a ler, como forma de alfabetizar, e aprender a ler, como forma de levar o aluno a ler efetivamente todo e qualquer tipo de texto ou gênero textual, enfim, ser letrado.

A professora Marta Moraes, em seu livro *Sempre Viva a Leitura* (2009) e em suas palestras, sempre defendeu que o processo de leitura é algo que se deveria começar em sala de aula, pois precisamos “ensinar nossos alunos a ler”. Ela explica que ensinar a ler consiste em o professor separar aulas semanais para fazer leitura de livros em sala de aula, isto é, o professor lê para os alunos e eles vão acompanhando. Isso porque o ensinar a ler implica em se criar o gosto pela leitura, o que, como estamos cansados de constatar, não acontece só com o professor mandando o aluno ler em casa, pois é preciso que se entenda que a leitura não é um processo natural, no sentido de um indivíduo pegar um livro, começar a lê-lo e, instantaneamente, gostar de ler.

Gostar de ler, normalmente, era um processo que se iniciava em casa, para aqueles que tinham como exemplo os pais. Ou para muitos que, não tendo outras opções, encontravam na leitura uma forma de passar o tempo ou encontrar uma realidade diferente da que tinham.

Dizia-se que o brasileiro não gostava de ler. Pesquisas vêm demonstrando que, nos últimos anos, o brasileiro vem adquirindo, a passos muito lentos, este gosto. A grande questão é que nos últimos anos aconteceram lançamentos de obras mais diversificadas e mais condizentes com o interesse de crianças e adolescentes. Claro que sempre houve bons livros para as diferentes faixas etárias. Contudo, as obras mais modernas vêm tratando de temas que, com a ajuda da mídia e dos filmes, passaram a ser de grande interesse para as crianças. Prova disso foi *Harry Potter*. Magia

é uma temática que sempre instigou a curiosidade de adultos e crianças. Os livros do *Harry Potter*, porém, dirigiram-se especialmente às crianças, em um contexto atual e moderno. As professoras não precisaram insistir, nem obrigar os alunos a lê-los. Existem, ainda, outros exemplos de livros que caíram no agrado de jovens, crianças e adolescentes, atualmente, e que vem mostrando que os brasileiros gostam de ler sim.

Tornar-se um leitor, portanto, é um processo que se inicia normalmente, com os mais variados tipos de literatura. Aos poucos, o leitor vai se aperfeiçoando, evoluindo, ficando com um gosto mais elaborado. Para se chegar a isso, é preciso de tempo, muitas vezes, de anos. Sabemos disso. Então, por que insistimos em apressar o processo? A escola poderia facilitar este processo e ajudar, conversando sobre os livros lidos, debatendo, auxiliando na “interpretação dos textos”. Gostar de ler significa, antes de tudo, entender o que se lê.

Talvez o ideal fosse que, nas séries iniciais, os alunos fossem alfabetizados, já com o auxílio de livros. É preciso se iniciar o mais cedo possível a leitura em sala de aula. O ensino da língua, ou sobre a gramática da língua, é algo que deveria ser protelado. Aqueles que são leitores vorazes sabem que um leitor tem e sempre terá uma grande facilidade em aprender ou discutir a língua. Isso porque, para aqueles que estão habituados a ler, a norma padrão torna-se familiar e, no momento em que se discutem questões da gramática da língua, esse leitor costuma experimentar certa facilidade em assimilar os conteúdos, porque os reconhece. O velho exemplo disso são as questões de ortografia. Quantas pessoas precisam ver a palavra escrita para lembrar a ortografia correta. Isso acontece porque estão acostumadas a vê-las escritas (não se sabe ortografia oralmente). Se fôssemos habituados a ler na escola, a ponto de conseguirmos ler, numa expectativa muito limitada, 10 livros por ano, por exemplo, o ato de ensinar língua portuguesa seria muito mais simples e bem mais eficiente. O mesmo aconteceria com literatura.

Uma vez habituados a ler, falar sobre literatura seria uma questão muito diferente. Como no ensino da língua, o aprender literatura não consiste em saber datas, movimentos literários, escolas literárias. Trata-se de conhecer uma sociedade através dos olhos de um autor e ser co-autor dessa narrativa, compactuando ou não, acrescentado, modificando, enfim, vivenciando-a.

Resta então a questão: como ensinar literatura?

O Dialogismo como Procedimento no Ensino de Literatura

Antes de se iniciar um estudo de proposta de ensino de literatura, é preciso que se entendam os currículos dos cursos de letras e de Ensino Médio no Brasil.

Para os PCNs, o ensino de literatura deve estar atrelado ao ensino de Língua. Tal ensino deve sempre buscar a competência do aluno para que ele se torne um bom cidadão, capaz de modificar sua realidade e dar contribuições positivas ao mundo. Para isso é preciso que ele aprenda a ler e entender um texto, de maneira a tirar suas próprias conclusões, através do pensamento crítico. Ora, para isso é preciso ler. Não há nos PCNS uma preocupação com o ensino de movimentos literários, propriamente ditos, mas com o resultado conseguido por meio da leitura.

No entanto, segundo o professor Franchette (2011), não é o que ocorre nos cursos de Letras nem no Ensino Médio:

Uma rápida visita aos programas de cursos universitários das mais prestigiosas universidades do país, complementada pelo exame dos livros didáticos de maior sucesso no mercado permite constatar que ensinar literatura significa usualmente ensinar 'história literária'. E a história literária, tal como tem sido ensinada nas escolas, raramente gera outra coisa além de habilidade classificatória.

O autor expressa muito bem a problemática do ensino da literatura e também propõe, em seu artigo *O Cânone em Língua Portuguesa*, que ensinar literatura implica em, antes de tudo, ensinar a ler. Isto é, fazer o aluno criar o gosto pela leitura, seja pelo método que for.

Tanto os PCNs quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais não pregam um ensino metodológico de língua. As Diretrizes Curriculares Nacionais também não fazem uma divisão entre o ensino de língua e literatura. Pelo contrário, nas Diretrizes há a preocupação, assim como nos PCNs com a qualidade da escrita e da leitura, realizada pelo aluno.

Observa-se que nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais há a preocupação com o ensino de língua e com a compreensão das diferentes linguagens. Só com base no que diz a legislação já se percebe que o ensino da literatura tem sido equivocado.

Porém, como mudar isso? Uma boa ideia pode ser o ensino de literatura, no ensino Médio, através de Unidades Temáticas, conforme sugestão desenvolvida por Cereja.

Segundo este autor, o ensino em geral exige a escolha de uma posição de ensino de acordo com um modelo a ser adotado: transmissivo, construtivista ou sociointeracionista. Porém no ensino de literatura é preciso escolher também os autores que serão trabalhados e como será feita a abordagem: se por autores ou estilos de época. Desta maneira, Cereja (2005:162) inicia seu texto *O Dialogismo como Procedimento no Ensino de Literatura*, argumentando que quase todas as opções metodológicas de ensino de Literatura têm suas vantagens e desvantagens e que cabe ao professor avaliar a melhor proposta metodológica.

Uma hipótese de trabalho no ensino de literatura, já apresentada por outros autores, seria a de organizar o estudo em Unidades Temáticas e, a partir delas, selecionar vários textos que confrontem autores e gêneros, contribuindo para endossar a importância do tema em pauta (CEREJA, 2005:162). Entretanto, a falta de domínio e conhecimento mais profundo

dos autores, do movimento literário e da época de produção dos textos por parte dos alunos pode comprometer esta proposta, tornando-a muito superficial, pois se limitaria a uma mera constatação de fatos na literatura.

Fazer como referência a diacronia, desde que não se transforme num fim em si, é uma proposta válida. A sequência histórica, segundo o autor, é uma maneira de estabelecer relações e cruzamentos com outros períodos da literatura e cultura que podem ser feitos do passado ao mais atual e vice-versa. Desta forma, Cereja (2005, p.163) apresenta duas propostas de trabalho.

A primeira é correspondente à forma convencional do estudo da literatura, partindo das origens até a contemporaneidade. Porém, como já dito anteriormente, todo ensino tem as suas vantagens e desvantagens, e neste caso seria a dificuldade que os alunos teriam na compreensão dos textos mais antigos devido à linguagem arcaica e o distanciamento da realidade. Por outro lado, existe a vantagem do aluno poder acompanhar os movimentos de ruptura e retomada que acontecem durante a tradição literária.

A segunda proposta sugere partir da contemporaneidade até as origens. Essa sugestão tem a vantagem dos textos iniciais terem a linguagem familiar aos alunos. Inicia-se por autores contemporâneos e, apenas no 3º ano do ensino médio, eles teriam contato com o Trovadorismo ou Camões, quando eles já estariam mais preparados para compreendê-los. Entretanto, mesmo que a linguagem dos textos contemporâneos seja acessível, o aluno do 1º ano sentirá dificuldades, devido ao tema, ideologias e técnicas narrativas que geram estranhamento a ele.

Desta maneira, Cereja apresenta uma proposta de ensino da literatura que ele julga como a mais possível, levando em conta os problemas de historiografia acadêmica e escolar, buscando conciliar os impasses entre a sincronia e a diacronia.

Uma Visão da Obra Analisada

Segundo o Guia Nacional do Livro Didático, a obra foi predominantemente organizada como manual. A coleção proporciona ao aluno um amplo contato com a literatura dos países de Língua Portuguesa, com ênfase na literatura brasileira. Alguns aspectos da língua e da literatura são explorados de modo articulado, a partir de uma coletânea de textos diversificados. O volume I trabalha bastante com literatura e os conhecimentos sobre a gramática da língua são enfocados de forma breve. Em termos de literatura, há um conceito dos diferentes tipos de arte, o conceito do que seria literatura; literatura e engajamento; o gênero poesia e o texto ficcional e explicações sobre os movimentos literários – Humanismo, Renascimento, Quinhentismo, etc. A forma como estes movimentos são tratados é a tradicional: explicação das formas, gêneros, datas, principais autores, etc.

O Guia Nacional expõe como pontos fortes da obra a ênfase do ensino da literatura e na leitura do texto literário realizando a articulação entre os eixos de ensino.

São vistos como pontos fracos a ausência de trabalho sistemático com a produção de textos orais e é dado destaque ao fato de haver diversidade de textos ligados à literatura e à cultura dos países de Língua Portuguesa.

Quanto à coleção, ela apresenta 3 volumes, estruturados em unidades (entre 5 e 6) que se organizam em 3 capítulos principais, assim denominados: “Literatura”, “A Língua em uso” e “Produção de texto”. A ênfase é dada à literatura, já que a esse campo do saber são dedicados sempre dois capítulos de cada unidade. Ao final de cada volume, há uma proposta de projeto: “Painel sobre a formação do Brasil”, no volume 1; “Jornal-mural sobre o século XIX”, no volume 2; “Sarau literário”, no volume 3. Os capítulos organizam-se nas seguintes seções:

“Leitura”, “Conhecimento em foco”, “Atividades”, “Ampliação”. Essas seções são recorrentes nas três partes de cada volume e se concentram na ampliação e exploração de elementos teóricos e de construção dos gêneros a serem postos em estudo. Aparece, ainda, uma seção intitulada “Para refletir”, na qual são apresentados problemas contemporâneos, questões linguísticas e culturais que instigam a reflexão em grupo. A essa seção, em geral, se segue a proposta de uma pesquisa. O Manual do Professor tece considerações em torno dos tópicos: “Rumos do Ensino Médio” (Parte 1), “Língua Portuguesa” (Parte 2) e “Orientações, sugestões didáticas e atividades complementares” (Parte 3). Nesta última parte, podem ser vistas orientações específicas para as unidades, os capítulos e seções. O Manual traz ainda muitas indicações de bibliografia, conforme as especificações da questão em foco.

Para este trabalho fez-se uma análise somente do volume I.

Análise do Ensino da Literatura na Obra

A proposta teórica da obra, em relação à língua portuguesa, está baseada em uma perspectiva interacionista e discursiva de trabalho com a linguagem. Essa abordagem prevê que a construção do conhecimento se dá por trocas subjetivas entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à literatura, a obra destina-se a criar um chamado “leitor literário”, isto é, ela pretende, efetivamente, contribuir para a ampliação da autonomia intelectual e da perspectiva crítica dos alunos. Para isso, assume uma atitude interativa e questionadora diante do texto literário. A proposta da obra apoia-se em dois pressupostos: a comparação e a prospecção.

No volume I são trabalhados os movimentos literários, Portugal e o projeto colonial e o Arcadismo. Para isso, foi feita uma introdução sobre o que é literatura e as diferentes formas de expressão artística. Uma

grande qualidade da obra está no fato de trabalhar com a arte e literatura de outros países de língua portuguesa.

No entanto, a obra apresenta uma série de diferentes textos literários que servem para exemplificar cada período literário. Ainda que se apresentem textos diferentes e interessantes, que se instigue o pensamento crítico, a obra ainda trabalha literatura de uma forma bastante conservadora.

São apresentadas obras da pintura, poemas, trechos literários. Porém, o resultado final continua sendo o mesmo, isto é, a literatura é trabalhada através de momentos históricos, conceitos (o que são epopeias, por exemplo), os cantos de Camões etc. O livro se posiciona contra o conhecimento enciclopédico em sua proposta, porém, no decorrer da obra ele se mostra a favor deste conhecimento. Este trabalho vai de encontro justamente com a proposta da obra, que é o de ir contra o conhecimento enciclopédico.

As discussões dos textos apresentados são pertinentes e levam à criação de um pensamento crítico, de certa forma. Todavia, o incentivo à leitura acontece da mesma maneira de sempre: os alunos são instruídos a ler, porque isso os ajudará no futuro, mas não há um projeto que leve a leitura em sala de aula, de obras completas. Esse seria, talvez, o ponto mais fraco da obra: uma falta de proposta que incentive a leitura, efetivamente, e não ao conhecimento de teoria literária.

A Literatura em Sala de Aula

Foi dito que o ensino de língua deveria ser uma consequência, que viria após o se ensinar a ler, na escola. Ler aqui, mais uma vez, consistiria em se criar o gosto pela leitura em sala de aula, como um processo a ser adquirido. O ler deveria implicar em se realizar a decodificação das letras, passando-se à interpretação do que está sendo dito, ou compreensão, até

a capacidade de se entender e de se criar relações com outros aspectos da vida ou de outras leituras. O processo de leitura deveria capacitar o aluno a desenvolver suas próprias ideias e opiniões, a ponto de se chegar ao ensino médio com competência para discutir e argumentar com propriedade, dentro dos padrões da norma culta. Enfatizou-se que isso levaria à compreensão da língua oportunizando discussões de alto nível, a respeito dela. Nesse sentido, entende-se que o leitor, propriamente dito, é aquele que lê muito, e que por isso não precisaria de tanto tempo para compreender as regras de gramática. Isso porque a própria leitura o prepararia para a compreensão da língua e o capacitaria para a metalinguagem.

Faz-se importante, neste ponto, entender que a leitura familiariza o leitor com a língua, no entanto, não o ensina a dominar a escrita, por exemplo. A leitura capacita o aluno a criar argumentos ou o instrumentaliza para a produção escrita, mas não o ensina a escrever. Esse é um outro processo, que não será discutido aqui, porque ampara-se em teorias cognitivas e linguísticas e este não é o foco deste trabalho.

Com a justificativa de que precisamos criar métodos mais didáticos e rápidos para que o indivíduo entenda a literatura, os livros didáticos passaram a dar características de escolas literárias, informações sobre a opinião de alguns estudiosos para, a partir daí, indicar a leitura ao aluno com o intuito de que ele perceba nas obras, o que viu em sala, isto é, realizamos o processo às avessas.

A teoria literária foi construída pelos grandes leitores que se tornaram críticos literários e conhecedores dos diferentes estilos ou “escolas literárias”. Não foram aqueles que, na escola, aprenderam uma porção de regras ou condições que caracterizaram as diferentes épocas da literatura. Então, por que esperamos que nossos alunos façam isso?

Não se faz tão importante que um aluno saiba os períodos ou características das diferentes escolas literárias. Faz-se importante que

ele as compreenda. Parte desse processo já vem sendo feito, a partir do momento em que os professores de literatura entenderam ser importante contextualizar os momentos literários como parte de processos sociais e históricos. Todavia, passou-se então a tratar os movimentos literários como aulas de História. Não se chegou ainda, salvo algumas exceções, ao ponto de se trabalhar com a ideia de que a História relata os fatos e que através da leitura podemos entendê-los, pois muitas obras literárias são verdadeiros relatos vivos dos pensamentos, das dúvidas, dos questionamentos de uma época. Percebe-se que por meio da literatura conseguimos entender as crenças e a forma como uma sociedade se sentia em determinado período.

Sendo assim, a compreensão da literatura não deveria consistir em se conhecer datas. Quando se fala de data aqui, faz-se referência à relação que se faz com a História e os séculos: o Romantismo é resultado de um momento político do século XIX, no Brasil, por exemplo. É preciso que o aluno compreenda como se sentiam as pessoas naquela época, como elas viam a vida, a sociedade, os costumes. Depois de visto isto é que se pode falar da sociedade em si, mas isso deveria ser um processo que o aluno deveria ser capaz de compreender sozinho, por meio das obras.

Uma maneira de se ensinar literatura, dessa forma, seria através de temas, sugestão feita por Cereja, por exemplo. Ao se dar um tema para discussão em sala de aula, deveríamos procurar textos que tratassem do tema proposto. Isso, porém, depois de perceber como o aluno se sente em relação a tal tema. Por exemplo: se fôssemos discutir a questão indígena no Brasil, hoje, de que maneira isso poderia ser feito. Em primeiro lugar, deveríamos saber o que os alunos sabem sobre os índios e como se sentem sobre a cultura indígena: ela deve ser mantida, separada da sociedade em geral? Os índios devem permanecer em locais separados, agregados sob o pretexto de que sua cultura não se perca? Como podemos

preservar a cultura indígena? O que podemos aprender com eles e por que isso seria importante? A partir desses questionamentos, levaríamos o aluno à pesquisa.

Tal pesquisa iniciar-se-ia através de uma seleção de textos jornalísticos atuais e que tratassem da questão indígena. No livro didático, volume I, nas páginas 218 a 220, há duas reportagens atuais e interessantes que tratam do tema. Essas reportagens podem ser aproveitadas para iniciar as discussões que podem continuar sendo aprofundadas com a obra *Quarup* (1967), de Antônio Callado (1917-1997), a qual retrata o índio de forma contemporânea. Depois, poderia ser solicitado aos alunos que pesquisassem textos de obras literárias, também atuais, sobre o mesmo tema. Então, poderia ser feita uma comparação entre os dois gêneros e iniciar-se uma discussão sobre como o índio é visto e tratado atualmente.

Feita uma pesquisa em diferentes níveis (social, cultural, político), poderíamos levar o aluno a procurar saber como a literatura atual está tratando ou se referindo ao índio: Há livros nos quais os índios são personagens? Como eles são retratados? São os livros de história ou sociologia os que tratam da temática, ou a literatura vem dispensando algum espaço à temática indígena? Somente essa discussão já levaria o aluno a compreender como um grupo social é visto dentro da sociedade em geral. Fazê-lo perceber isso: que encontrar livros nos quais o índio é representado como um dos personagens, já é um processo importante para se entender as escolas literárias.

Depois disso é que se começaria um processo de volta ao passado para se saber, ao longo da história, como o índio apareceu e como foi tratado pela literatura. Em seguida, faria uma comparação sobre a visão que temos do índio hoje com os textos atuais, e de como é o índio de fato para, a partir disso, se iniciar as aulas sobre períodos literários com as obras e sua relação com a sociedade. A obra *Quarup*, de Antônio Callado, por abordar o índio de maneira contemporânea, facilitando a compreensão

e familiaridade com o texto tanto na leitura quanto na reflexão sobre o tema, seria eleita a primeira a ser trabalhada. Uma continuidade seria dada a partir das obras: *Macunáima*, de Mário de Andrade, *Iracema*, de José de Alencar e *Cartas*, de Caminha. Formaria, assim, uma viagem ao passado do índio na literatura, na qual o aluno seria capaz de refletir e compreender o papel do índio na história.

○ mais interessante é que esse tipo de processo do ensino de literatura teria uma relação estreita com a forma de se trabalhar a interdisciplinaridade.

Considerações Finais

Ao ler os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, percebe-se que o objetivo do ensino de língua inclui o ensino literatura como ferramenta para que um concretize o outro. Porém, o mais importante é perceber a distância que há entre o que dizem os documentos nacionais e o livro didático que prevê um ensino que está longe da possibilidade de aprendizado do aluno e de desenvolver o gosto pela leitura de obras literárias. Conforme dito, foi feita uma análise de livros didáticos, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Guia Nacional do Livro Didático. Esta análise revelou que os livros didáticos ainda compartimentalizam em blocos separados as questões relativas à língua, à literatura e, mais grave, à gramática. Como se esses elementos não fizessem parte de uma coisa só: seja o texto oral ou escrito.

Ensinar Literatura hoje é um desafio ainda maior, frente às tecnologias e mídias às quais têm acesso as crianças e os jovens. Vivemos em um mundo no qual se fala em conexão com os diferentes meios de informação. Então, por que a escola permanece fora deste circuito? O ensinar a ler torna-se premente, pois a incapacidade de interpretar, de avaliar, de criticar os textos **tem sido e tornar-se-á** um obstáculo ainda maior, que impedirá o

indivíduo de assumir seu lugar social. As propostas de ensino de literatura vêm demonstrando essa necessidade, desde os temas, até a forma como o ensino de literatura vem sendo visto. Este trabalho compilou ideias e análises, na tentativa de se engrossarem as fileiras daqueles que veem no ensino da literatura uma ferramenta de libertação e sucesso da educação.

Referências Bibliográficas

ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia (2010). *Língua Portuguesa I*. Ilustrações André Figueiredo et. ali. Curitiba: Positivo. Projeto Eco Língua Portuguesa, Livro do Professor.

CALLADO, Antonio. *Quarup*. Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 2011.

CEREJA, William Roberto (2005). O dialogismo como procedimento no ensino de Literatura. In: _____. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, p. 162 – 195

COSTA, Marta Moraes da (2009). *Sempre viva, a leitura*. Curitiba: Aymarã.

FRANCHETTI, Paulo. O Cânone em Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.germinaliteratura.com.br/enc1_pfranchetti_ago06.htm Acessado em 27 nov. 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#ceb398> Acessado em 28 nov. 2011.

BRASIL. Guia Nacional do Livro Didático. Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Ase-educacao-basica&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livrodidatico&option=com_content&view=article Acessado em 24 nov. 2011.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares do Paraná. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados

