

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



volume 19.2
2017

VOLUME 19.2

JULHO A DEZEMBRO DE 2017

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 Kalia Ligia França da Silva, CRB4-1408

A638 Ao pé da letra. Revista dos alunos de graduação em letras / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação — Vol. 1, (1999)-. — Recife : Ed. UFPE, 1999-

V.

Semestral.

Descrição baseada no Vol. 18.2 (versão online/jul. a dez de 2016)

Inclui referências.

ISSN 1518-3610 (impresso)

ISSN 1984-7408 (online)

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

VICE-REITOR

Prof. Silvio Romero Marques

PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Paulo Savio Angeiras de Goes

DIREÇÃO DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. Vicente Massip Viciano

REVISTA AO PÉ DA LETRA

EDITORES

Joice Armani Galli (UFPE)

Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

Clarice Fernandes (UFPE)

Rayza Priscila da Silva (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

André da Cunha Melo (UFPE)

José Felipe Soares (UFPE)

Rodrigo Matheus Lucena (UFPE)

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Maria Júlia Moreira

MEMBROS DO COMITÊ

Acir Mário Karwoski (UFTM)
 Adna de Almeida Lopes (UFAL)
 Ana Larissa Adorno (UFMG)
 Ana Lima (UFPE)
 Anco Márcio Vieira (UFPE)
 André de Senna (UFPE)
 Andrey Pereira de Oliveira (UFRN)
 Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)
 Benedito Gomes Bezerra (UPE)
 Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)
 Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)
 Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)
 Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)
 Francisco Eduardo Vieira (UEPB)
 Ildney Cavalcanti (UFAL)
 José Alexandre Maia (UFPE)
 José Rodrigo Paiva (UFPE)
 José Vilian Manguieira (UERN)
 Judith Hoffnagel (UFPE)
 Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNIFESP)
 Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
 Maria Antónia Coutinho (Univ. de Nova Lisboa)
 Maria Augusta Reinaldo (UFMG)
 Maria Auxiliadora Bezerra (UFMG)
 Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)
 Miguel Espar Argerich (UFPE)
 Norimar Judice (UFRPE)
 Regina Lúcia Péret Dell Isola (UFMG)
 Ricardo Postal (UFPE)
 Roberto Carlos Assis (UFPB)
 Sherry Almeida (UFRPE)
 Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)
 Valdenides Cabral de Araújo Dias (UFRN)
 Vanhonnaeker Darius (Université libre de Bruxelles - ULB)
 Vera Menezes (UFMG)
 Wagner Rodrigues Silva (UFT)

POLÍTICA EDITORIAL

O **Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco**, em 1998, criou a Revista *Ao Pé da Letra* com os 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 e
- * Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

Em setembro de 2012, a editoria da *Ao Pé da Letra* ampliou, mais uma vez, os gêneros acadêmicos que integram sua linha editorial, passando a publicar, além de **artigos científicos, resenhas e ensaios, traduções** desses gêneros.

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 do país. Os textos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o texto será avaliado por um terceiro. Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores e somente serão publicados os textos aceitos por dois pareceristas.

SUMÁRIO

LINGUÍSTICA

- 13 A charge – intertextualidade e interdiscursividade presentes em sua construção

LITERATURA

- 29 O interesse pela leitura dos clássicos literários a partir da literatura de massa
- 41 Representation of hegemony in the short story “The Yellow Wall-Paper”: a brief investigation under Fairclough’s critical discourse analysis theory
- 59 Crítica biográfica: literatura e política da amizade
- 77 Lorde: do esvaziamento do “eu” para a busca de diferentes identidades
- 90 “Felicidade Clandestina” e “Restos do Carnaval”, de Clarice Lispector: a construção das personagens-protagonistas infantis
- 107 Precisamos falar sobre o poeta Machado de Assis

EDUCAÇÃO

- 123 A língua francesa: transformação social e intercultural
- 127 A produção de textos no livro didático de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental

1.

LINGUÍSTICA

A CHARGE – INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE PRESENTES EM SUA CONSTRUÇÃO

Vitória Vieira de Oliveira Kurtz de Azevedo^{1*}

Resumo: Este artigo fundamenta-se na teoria da Análise do Discurso (ORLANDI, 2003) de filiação pecheuxtiana. A partir de uma metodologia adequada à teoria, este texto se propõe a trabalhar com a análise de uma charge que trata sobre redes sociais e sua relação com a organização de protestos. Pretende-se, com a análise dessa materialidade, apreender os sentidos que a partir dela podem ser produzidos e, principalmente, colocar em evidência o processo de intertextualidade e de interdiscursividade que se instaura no momento de construção da charge, o que nos leva a compreender que ela sempre se apoia em um discurso prévio que lhe serve de matéria-prima.

Palavras-chave: discurso; Análise do Discurso; charge; interdiscursividade; intertextualidade.

Abstract: This article is based on the Discourse Analysis theory (ORLANDI, 2003) with Pêcheux's affiliation. From a methodology appropriate to the theory, this text proposes to work with the analysis of a cartoon that deals with social networks and its relation with the organization of protests. It is intended, with the analysis of this materiality, to apprehend the meanings that can be produced from it and, above all, to highlight the process of intertextuality and interdiscursivity that is established at the moment of the construction of the cartoon, which leads us to understand that it always relies on a previous speech that serves as raw material.

Keywords: speech; Speech Analysis; charge; interdiscursivity; intertextuality.

¹ Bolsista de Iniciação Científica no projeto intitulado “Dissertações em Análise do Discurso: rastreando noções”, custeado pela FAPERGS e desenvolvido no Centro de Educação e Comunicação, na Universidade Católica de Pelotas (UCPel) sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ercília Ana Cazarin. E-mail: vitoria.zvs@gmail.com.

1. Breve introdução à Análise do Discurso

Para compreender a teoria a qual sustenta este artigo, pensamos ser importante em um primeiro momento, considerar o contexto no qual a Análise do Discurso (AD) surgiu.

Em fins da década de 60, quando o filósofo Michel Pêcheux deu início à AD na França, o estruturalismo estava vivendo seu auge. A França, naquela época, era considerada a capital intelectual da Europa, pois contava com a presença de grandes estudiosos, como Jacques Lacan (figura importante na psicanálise) e Michel Pêcheux (fundador da teoria do discurso) dentre tantos outros. Mas o estruturalismo, que se fortaleceu com os estudos de Saussure, tratava da língua como um sistema e a separava da fala. Desta forma, o sujeito foi excluído das análises. Para Leandro-Ferreira (2003, p. 40), “o sujeito era visto como o elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico, que deveria corresponder a uma língua objetivada, padronizada”.

Foi a partir dos anos 70 que o estruturalismo passou a ser questionado. Para Pêcheux, havia algo a mais na língua, e que Saussure não tinha considerado em seus estudos. A partir disso é que Pêcheux constitui uma nova forma de operar sobre a linguagem (o discurso) que rompe com o sistema saussuriano. Assim, a teoria do discurso se constitui pela “brecha” que a Linguística formou ao deixar o sujeito e a exterioridade de lado em suas análises. Salientamos, no entanto, que os estudos de Saussure foram de suma importância no desenvolvimento de uma ciência voltada exclusivamente à linguagem e, além disso, contribuíram muito também para o próprio desenvolvimento da Análise do Discurso.

A Análise do Discurso surgiu em uma relação muito próxima com as ciências sociais e a Linguística, mas apesar disso é uma disciplina autônoma que, segundo Eni Orlandi, pesquisadora importante no desenvolvimento da AD aqui no Brasil, não pode ser considerada como auxiliar ou ainda como se pudesse completar o que falta nessas disciplinas.

2. Algumas noções basilares

Para a AD o sujeito é interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente e, ao produzir um discurso, é afetado pelo esquecimento n°2, que está ligado ao fato de o sujeito achar que o jeito que diz é único e que não poderia o dizer de outra forma e o esquecimento n°1, que dá a ilusão ao sujeito de que é dono do seu dizer.

Recorremos a Orlandi (2012) para melhor compreender a noção de sujeito:

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. (ORLANDI, 2012c, p. 53, *apud* SILVA, 2014, p. 106-107)

Assim, o sujeito não é normatizado, não é um sujeito “perfeito”, mas, ao contrário, é interpelado por vários fatores que irão interferir em seu discurso. Este sujeito não existe sem ideologia, da mesma forma que o discurso não existirá sem ele. A ideologia é constitutiva do sujeito, é também “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 1993, p. 31, *apud* QUEVEDO, 2012, p. 22).

O sentido, na Análise do Discurso, não é dado como universal, ainda que o sujeito que produz o discurso pense que o interlocutor irá interpretar seu discurso como ele propôs, pois, ao enunciar, já constrói uma imagem de seu ouvinte. Mas cada interlocutor interpretará de certa maneira, pois, ao produzir este gesto, o sujeito estará duplamente determinado pela ideologia e pelo inconsciente.

Outra noção importante, em especial, no campo metodológico, é a de formação discursiva (FD), pensada como um espaço heterogêneo, flexível, fluido e que, em uma certa posição dada, conforme aponta Pêcheux (1988/2009a, *apud* SILVA, 2014, p. 84), está relacionada ao que pode ou não ser dito. O sujeito, ao se inserir em uma determinada FD, assume uma posição-sujeito dentro dela e se identifica em maior ou menor grau com a forma-sujeito da referida FD. Ao produzir um texto ele será interpelado pela exterioridade e produzirá um texto a partir de outro texto em estreita relação com outros textos e com outros discursos.

A Análise do Discurso tem como objeto de estudo o discurso e como unidade de análise o texto. Assim, a relação entre texto e discurso é próxima, mas não é “biunívoca”, conforme propõe Orlandi (1988, *apud* CAZARIN, 1998, p. 14), pois um não é igual ao outro. O discurso é definido como efeito de sentido entre interlocutores e o texto caracteriza-

se como o lugar onde é possível apreender as construções ideológicas presentes em um discurso. Logo, percebemos que é através do texto que chegamos ao discurso.

Trazemos também a noção de intertextualidade e de interdiscursividade, que são de suma importância neste artigo, uma vez que delas tratamos e evidenciamos na análise. Esses dois conceitos relacionam-se à exterioridade constitutiva dos textos e dos discursos, ou seja, remontam a sua relação com algo que lhe é exterior e com que ele se relaciona.

O interdiscurso, para Orlandi (2003), é tudo o que já foi dito antes e foi esquecido, mas que determina o que dizemos. No interdiscurso “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras” (ORLANDI, 2003, p. 33-34 [grifos do autor]). A intertextualidade, por sua vez, é a retomada que um texto faz sobre outro texto, pois, conforme aponta Indursky (2001, p. 30), a intertextualidade consiste na “retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto, dele apropriando-se para transformá-lo e/ou assimilá-lo”. Essa relação de intertextualidade aponta para textos que se inscrevem na mesma matriz de sentido. Portanto, um texto que porta intertextualidade, terá elementos que nos permitem associá-lo a este outro texto que lhe serviu de base. Essa relação entre os textos poderá ocorrer por meio da paráfrase, da citação etc.

Simplificando o que foi mostrado acima, podemos dizer que um texto pode comportar intertextualidade (presença de outros textos), assim como o discurso, na maioria das vezes, comporta interdiscursividade (presença de outros discursos). Com relação a esta última, é possível que tenham dificuldades para distinguir o que é do intradiscurso ou o fio do discurso e o que é do interdiscurso. Entretanto, nos cabe salientar que texto e discurso não são a mesma coisa.

3. Definindo nosso *corpus*

A charge, que trabalharemos a seguir, constitui nosso *corpus* que, segundo Courtine (2009, p. 54, *apud* CORDEIRO, 2015, p. 11), é

um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a certo estado das condições de produção do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo

material de certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.

Escolhemos uma charge que trata da questão “redes sociais” e sua relação com os protestos ocorridos em 2011. Em nossa análise consideramos o contexto em que foi produzida, sem deixar de levar em conta os sentidos que dela se apreende, mas nosso objetivo principal é mostrar as relações de intertextualidade que ela traz e também mostrar que, conforme Pêcheux pontuou, um discurso sempre se inscreve sobre outro discurso.

As charges se mostram interessantes para a análise por tratarem também do não verbal, pois o texto imagético também significa para nós, analistas de discurso. Leandro-Ferreira (2006) nos diz que hoje em dia a Análise do Discurso já não se preocupa somente com os discursos políticos, como na época em que surgiu, pois há mais um leque de possibilidades para se analisar.

Salientamos que a leitura que fizemos da charge é uma leitura pessoal, pois ela é sempre suscetível a tornar-se outra. O trabalho do analista do discurso, segundo o que nos aponta Orlandi (2001, p. 25 *apud* CORDEIRO, 2015, p. 22), é “[...] em grande parte o de situar (compreender) – não apenas refletir – o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido”. Assim, não pretendemos definir um sentido universal para a charge ou dizer que a análise que fizemos é única e não pode acontecer de outra forma, pois a teoria que trabalhamos não nos permite isso.

A charge é um gênero textual que traz, através do humor e da relação texto verbal e imagem, sátiras sobre coisas ou fatos do cotidiano. Miani (2012, p. 39) destaca a questão da efemeridade da charge e explica que ela pode ser esquecida enquanto acontecimento em nossa memória social, mas enquanto memória histórica permanecerá sempre viva.

Prosseguindo, Cagnin (s.d., *apud* MIANI, 2012) nos traz a ideia da finalidade da charge, que é:

[...] expor uma ideia, dissertar sobre um tema. Ainda que esteja ligada a um fato ou acontecimento e o represente de alguma forma, sua preocupação ou a do chargista, não é o acontecimento, mas o conceito que faz dele, ou mais comumente a crítica, a denúncia do fato, quando não procura aliciar o leitor para os seus arazoados, princípios, programas ou ideologia.

A charge pode ser reconhecida então como uma relação de humor com coisas do cotidiano. Ela também critica, satiriza e evidencia ocorrências acontecidas em certos momentos do tempo e, se pensarmos como Cagnin (s.d., *apud* MIANI, 2012), o que o autor da charge faz, através da crítica e da denúncia, é nos chamar a atenção para o fato em questão.

4. Pensando a relação entre a internet e os protestos

Como a charge que propomos trabalhar se encontra na internet e trata especificamente sobre protestos e sua relação com as redes sociais como principal meio para difusão da organização desses protestos, consideramos aspectos sobre eles para melhor encaminhar nossa análise.

A internet é um importante meio de divulgação e também um importante meio para se difundir notícias, pois ela alcança mais pessoas e traz mais possibilidades de discussão entre os usuários. As redes sociais, conforme aponta Recuero (2005, p. 88), são um conjunto de dois elementos: atores e suas conexões. As relações sociais, estabelecidas por usuários destes sites, levam à interação social que tem um reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares (RECUERO, 2005, p. 89). Recuero (2009, p. 8), ainda diz que “as redes sociais, enquanto circuladoras de informações, são capazes gerar mobilizações”, o que muitas vezes passam a ser notícias em veículos jornalísticos, depois de alcançarem um grande público na rede.

Podemos relacionar a este fato os protestos organizados dentro desta esfera mediada pelas redes sociais, pois eles foram idealizados por usuários e tiveram uma grande difusão, alcançando outros usuários que tinham este interesse em comum. Organizaram-se na rede, nela tiveram grande repercussão e então alcançaram as ruas. Castells nos explica que esses protestos iniciados via sites de redes sociais “se tornam um movimento ao ocupar o espaço urbano, seja por ocupação permanente de praças públicas seja pela persistência das manifestações de rua” (2013, p. 129 *apud* DURIGAN, 2016, p. 22).

Conforme Cardozo e Di Fátima (2013, p. 148), desde sempre, os protestos estiveram relacionados com os meios de comunicação, como as rádios e os jornais, pois eles são os principais responsáveis por “exercerem função preponderante para os movimentos da contracultura, sobretudo em publicizar ideias, reivindicações e manifestos”.

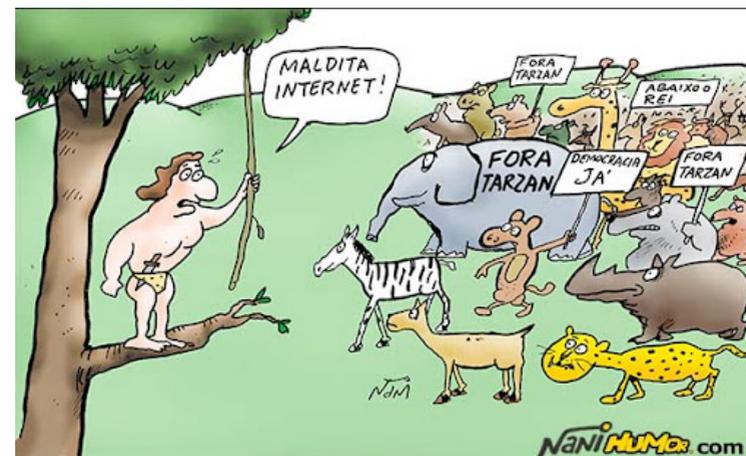
Compreendemos que os protestos organizados através das redes

sociais são capazes de gerar enormes mobilizações e organizar grandes manifestações. Como exemplo disso, recordemos que em 2011, o sinal de internet no Egito foi interrompido, em meio a uma grande proliferação de protestos organizados pelas redes sociais por usuários insatisfeitos com a crise política pela qual o país passava, é possível que isso tenha ocorrido para evitar a organização de novos movimentos. O governo negou, no entanto, que fosse o responsável pelo ato.

No Brasil, os protestos (como o “movimento passe livre” e os movimentos contra a corrupção) começaram a eclodir, principalmente no ano de 2011, mas até hoje percebemos mobilizações em torno de questões bem variadas. Os protestos que mais chamaram a atenção em 2015 e 2016 foram os que pediam o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Foram organizados em todo o país, também através das redes sociais. Contudo, a presidente foi afastada pela votação na câmara dos deputados, que apresentaram como justificativa para o voto “sim”, justamente a relação com as mobilizações e a “vontade do povo”.

5. Análise

Vejam a charge apresentada a seguir e os efeitos de sentido que ela pode produzir através da intertextualidade e da interdiscursividade.



Fonte: www.nanihumor.com. Acesso em: 12 maio 2016.

Concordamos que a relação texto verbal e imagem é importante para a compreensão e para a produção do humor na charge.

Os cartazes trazidos pelos animais estão no imperativo e, desta forma, representam um pedido, mas em forma de ordem. O cartaz trazido por um dos animais no qual está escrito “Democracia já” nos remete ao fato de Tarzan ser, desde sempre, o rei da selva e o protesto dele então se dá pelo direito ao voto para que possam escolher democraticamente quem irá ocupar este lugar. Outros cartazes trazem o sintagma “abaixo o Rei” e “fora Tarzan”, que se inscrevem na mesma matriz de sentido, ou seja, visam a retirar Tarzan do poder.

Há também o cruzamento de diferentes discursos, como: o literário e do cinema; o da internet (como facilitadora e difusora de informações e um dos principais meios de organizar protestos); o discurso político; e o discurso da rua (dos protestos). Estes discursos aparecem na charge através de dois processos, ambos vistos sob a perspectiva da Análise do Discurso, a saber:

a) de intertextualidade, em que, por exemplo, a charge traz a história de Tarzan, personagem que mora na selva, onde é considerado rei;

b) de interdiscursividade, que diz respeito aos discursos que circulam referentes aos protestos e as manifestações e a influência que eles têm com relação à política.

Portanto, corroboramos com Pêcheux (1996 *apud* Marques, 2011, p. 194), quando pontua que um discurso é sempre pronunciado a partir das condições de produção dadas, e caracteriza-se pelas relações de sentido nas quais ele é produzido. O processo discursivo, de fato, não tem um início, visto que o discurso se apoia sempre em um discurso prévio que lhe serve de matéria prima. Assim, sintetizando, percebemos que os discursos presentes na charge, fazem um “diálogo” com outros já existentes.

Sob uma perspectiva discursiva, dizemos que essa charge está em um processo de intertextualidade, pois possui relação com outras charges e com outros textos, da mesma forma que está em um processo de interdiscursividade, pois também dialoga com outros discursos. O que queremos mostrar, portanto, é que o processo de construção desta charge se deu em cima de um texto/discurso já existente. Assim, a charge no cumprimento de sua finalidade de criticar ou chamar a atenção para um fato do cotidiano, conforme vimos anteriormente, vincula-se à intertextualidade e à interdiscursividade.

Nesta charge, notamos principalmente que o tema do protesto organizado através da internet, é um fato real que ocorreu no ano de 2011. O que acontece, porém, entre a charge e os protestos de 2011, é uma mudança nas condições

de produção. Os protestos ocorridos em 2011, ano de publicação da charge, faziam diversas reivindicações (como, por exemplo, movimentos que pediam o fim da corrupção) e a maioria deles eram organizados através de sites de redes sociais por usuários insatisfeitos com a administração pública. Eles então organizavam eventos, marcando, data, hora e local, e outros usuários confirmavam presença. Indo além, podemos pensar que estes protestos constituíram um acontecimento histórico, pois segundo o que pontua Rassi (2012, p. 45) “a Análise do Discurso compreende o acontecimento histórico como o recorte de um fato ou sequência de fatos ocorridos em um tempo e em um espaço”. É importante lembrar ainda que, para a mesma autora, o que está dentro da história e será denominado acontecimento histórico, é selecionado pelo historiador, que será o responsável por “contar” o que ocorreu em certo momento da história. Já nesta charge que estamos analisando, o que temos é uma piada/brincadeira/sátira sobre este acontecimento. Se não tivéssemos conhecimento sobre condições de produção desta charge, talvez não fosse possível entender a mensagem que o chargista queria passar.

Vejamos, a seguir, algumas notícias que nos falam sobre a ocorrência dos protestos no ano de 2011:

Manifestantes se reúnem em protesto contra a corrupção no Rio

[...] O movimento “Todos contra a corrupção” foi organizado e divulgado pela internet. Os manifestantes aderiram através de redes sociais. No Facebook, até as 17h30, cerca de 35 mil pessoas tinham confirmado participação no evento

DF: manifestantes marcham pela 2ª vez para protestar contra a corrupção

[...] Segundo a idealizadora do evento, Lucianna Kalil, a ideia de ir às ruas contra a corrupção ganhou força, inicialmente, por meio de redes sociais na *internet*. “O povo se movimenta para tanta coisa, consegue se juntar para tomar cerveja, para ver uma partida de futebol, para fazer outros tipos de marchas. E por que não se juntar contra a corrupção que é um mal que afeta todo mundo, ricos e pobres?”, indagou.

Contudo, a charge produzida em 2011, ainda em 2016, é capaz de produzir sentidos. Embora, como referido acima, o texto chargístico seja efêmero, ao considerarmos as condições de produção

do momento atual, ou seja, diante do contexto político atual (2017), esta charge continua produzindo sentidos. Não produz os mesmos sentidos daqueles em 2011, obviamente, mas produz outros sentidos.

6. Conclusão

Na construção da charge os discursos se cruzam e se relacionam, para então produzirem sentidos. A respeito da intertextualidade/interdiscursividade, que mostramos serem constitutivas da charge, corroboramos com Romualdo (2000, p. 6 *apud* MIANI, 2012) quando diz que:

Se a charge contém a expressão de uma opinião sobre determinado acontecimento, este deve ser um fato importante, com muita probabilidade de aparecer em outros textos do jornal. Isso dá ao leitor a possibilidade de relacioná-los e, até mesmo, usar esses outros textos para auxiliar na interpretação da charge. Nos casos em que as relações intertextuais se dão com textos que não estão no jornal, cabe ao leitor fazer a recuperação desses intertextos, para inteirar-se mais profundamente da mensagem transmitida pelo texto chárigo.

Portanto, considerando que a charge em análise (assim como tantas outras que circulam no ciberespaço) foi publicada em um site especificamente de um autor de charges, estes fatos não estarão, como disse Romualdo, presentes no mesmo meio em que foi publicada. Dessa maneira, esta intertextualidade/interdiscursividade que a charge possui, leva o leitor ao processo de produção de sentidos e à recuperação de elementos que serão imprescindíveis para a compreensão da mensagem que o chargista procura passar. O leitor precisa buscar e reconhecer os elementos que a charge traz e, ao mesmo tempo, relacioná-los ao seu contexto histórico, aos fatos recorrentes em seu cotidiano.

Por fim, salientamos que este artigo procurou trabalhar as noções de interdiscursividade e de intertextualidade, pensadas pela Análise do Discurso. Propomos compreender a charge e seus possíveis diálogos, seu funcionamento discursivo, ou seja, o que faz com que ela funcione de um modo e não de outro (remetendo ao político: manifestações; e não simplesmente a personagem ou cenário: Tarzan, selva etc.). Esperamos, ao concluir o texto, que ele sirva de apoio para estudos futuros sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Gustavo; DI FATIMA, Branco. Movimento em rede e protestos no Brasil: qual gigante acordou?. *Revista ECO-Pós*, v. 16, n. 2, p. 143-176, 2013.

CAZARIN, Ercília Ana. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, Série Dissertações de Mestrado, 1998.

CORDEIRO, Maria Inês Gonçalves Medeiros. *Ensino profissionalizante no Brasil: determinações e escapes*. 2015. 135 f. Pelotas: Ucpel, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras.

DURIGAN, Gisleine de Fátima. *Video-ativismo em rede: um estudo sobre os protestos brasileiros de 2013 registrados no documentário 20 centavos*. Bauru: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2016. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia).

Entenda a crise no Egito. *G1*, Rio de Janeiro, 10 fev. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/crise-no-egito/noticia/2011/02/entenda-crise-no-egito.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bórneo (orgs.). *A escrita e a leitura como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: *Letras*, n. 27, pp. 39-46, 2003.

_____. *Análise de Discurso no Brasil: notas à sua história. Percursos da análise do discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007, pp. 11-22.

MARQUES, Elizete Terezinha Lopes. O Discurso Chárgico: espaço de interpretação. In: GRANTHAM, Marilei Resmini; CASEIRA, Ingrid Gonçalves. (orgs.) *Análise do Discurso e ensino: Um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2011.

MIANI, Rozinaldo Antônio. Charge: uma prática discursiva e ideológica. In: *9ª Arte*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-48, 2012.

OLIVEIRA, Kelly. DF: manifestantes marcham pela segunda vez para protestar contra a corrupção. *Jornal do Brasil*, Brasília, 12 out. 2011. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/10/12/df-manifestantes-marcham-pela-2a-vez-para-protestar-contra-a-corrupcao/>>. Acesso em: 25 maio 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003

RASSI, Amanda Pontes. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da “Marcha das vadias”. *Rev. Hist. UEG-Goiânia*, v. 1, n. 1, p. 43-63, 2012.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; FIRMINO, Fernando. (Org.). *Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009, p. 1-269.

_____. Um estudo do capital social gerado a partir de redes sociais no Orkut e nos Weblogs. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, Brasil*, v. 1, n. 28, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.universciencia.org/index.php/famecos/article/view/454>>. Acesso em: 09 maio 2016.

SILVA, Naiara Souza. *Tatuagens: sujeitos e sentidos*. Pelotas: Ucpel, 2014. Dissertação (mestrado em Letras).

THUM, Tássia. Manifestantes se reúnem em protesto contra a corrupção no Rio. *GI RJ*, 20 set. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/09/manifestantes-se-reunem-em-protesto-contra-corrupcao-no-rio.html>>. Acesso em: 25 maio 2016.

QUEVEDO, Marchiori Quadrado. *Do gesto de reparar a(à) gestão dos sentidos: um exercício de análise da imagem com base na Análise do Discurso*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2012. Dissertação (mestrado em Letras).

2. LITERATURA

O INTERESSE PELA LEITURA DOS CLÁSSICOS LITERÁRIOS A PARTIR DA LITERATURA DE MASSA

Nathália Carvalho Advíncula*
Lais Dayane Silva*

Resumo: Apesar dos estudos sobre “literatura de massa”, ela é constantemente banida dos currículos escolares. Assim, fica difícil enxergar nela a oportunidade de iniciar a formação do que as pesquisas “Retratos do Brasil” (2011) conceituam como “leitor”, aquele que declara ter lido ao menos um livro nos últimos três meses. Então, este ensaio tem a intenção de debater a criação dos hábitos de leitura de obras cânones a partir da literatura de massa, baseando-se, por exemplo, nos estudos de Morin (1975) sobre as produções populares, e Zilberman e Silva (2008) sobre a interrupção do trabalho didático acerca das potencialidades do texto literário.

Palavras-chave: literatura de massa; cânone; leitor

Abstract: Even with studies about “mass literature”, it is constantly banished from the schools. Thus, it is hard to look in it the opportunity to begin the formation of what the research “Retratos do Brasil” (2011) conceptualizes as “reader”, survey that declares that have read at least one book in the last three months. Therefore, this essay has the intention to debate the creation of canon work’s reading habits from mass literature’s reading, based, for example, on the studies of Morin (1975) about popular productions and Zilberman e Silva (2008) about the interruption of the didactic work on the potentialities of the literary text.

Key-words: mass literatura; canon; reader

1. Introdução

Segundo Pulcinelli (1995), a leitura constitui, muitas vezes, uma interpretação unilateral, pontuando que os valores advindos dela são ditos pelas classes dominantes, as quais veem a leitura como desfrute, lazer, possibilidade de alcançar horizontes e experiências, diferentemente das classes dominadas, que a compreendem como instrumento de sobrevivência cultural, auxiliando no mundo competitivo de trabalho e das condições de vida. Assim, se olharmos para o passado, veremos que a produção literária e a reprodução das obras tornaram-se muito mais dinâmicas com a invenção da imprensa por Gutenberg durante a Renascença. No entanto, as transformações provenientes desse feito não foram amplamente usufruídas, já que a classe trabalhadora não tinha acesso à essas mudanças. Nos séculos seguintes, a grande maioria da sociedade ainda estava às margens da produção de cultura literária, mas a tentativa da ascendente burguesia de romper com os antigos moldes de criação, almejando uma arte mais popular, dá forma ao Romantismo, ação que pode ser vista como uma investida em direção a concepção de que a arte pode ser feita pelo e para o povo. Assim, esse ponto de vista ganha, cada vez mais, força e forma, o que influencia o crescimento exponencial da produção cultural feita com o intuito de alcançar a maior parte da população. No entanto, hoje em dia, essa dinâmica que deveria servir para levar ao público como um todo, sem distinção, entretenimento e conhecimento, vem sendo banida das salas de aula, por exemplo, que são, para Coelho (2002), um “espaço privilegiado” para desenvolver a formação do indivíduo e proporcionar a ele o contato com diferentes pessoas, necessidades e leituras. Dessa forma, parece ser criada uma desarmonia nas salas de aula entre a valorização das produções clássicas e as consideradas populares, conflito esse que pode provocar uma ruptura nos hábitos de leitura. É possível inferir que alguns aspectos da nossa sociedade fomentam esse desequilíbrio de tratamento, e um deles é o processo crescente de “pedocratização”, ou seja, o rejuvenescimento dos lugares de influência e prestígio social, visto que as obras clássicas são, muitas vezes, tratadas pejorativamente como antigas, título que pode acarretar o pensamento precipitado de que as histórias dessas obras são ultrapassadas e maçantes, dificultando ainda mais o interesse de leitura. É, ainda, um agente facilitador dessa problemática, o déficit no sistema educacional brasileiro, já que ele é, basicamente, conteudista, e não parece incentivar nem a leitura de *best-sellers* nem a de obras cânones, pois prioriza apenas a explanação de nomes e livros

consagrados, além das características e os contextos históricos em que eles foram escritos, sem se importar com o trabalho cuidadoso do texto em si.

Dito isso, o presente trabalho procura refletir a possibilidade da formação do leitor a partir da literatura dita de massa, se for concedida a esta a legitimidade enquanto entretenimento e fonte de conhecimento, sem que as obras cânones sejam tratadas como algo sem valor atrativo, e sim como fonte de prazer também. Assim, a construção deste ensaio busca o debate sobre a necessidade de unir esses dois mundos que há tanto tempo foram separados, o que só traz prejuízos para os índices de leitura do país, e fundamenta-se, por exemplo, nos estudos de Morin (1975), que discute a visão preconceituosa ainda recorrente e precipitada sobre as produções populares; Zilberman e Silva (2008), que discorrem sobre a leitura e o ensino de Literatura; Paz (2004), quando debate a importância do estímulo dos hábitos de leitura a partir da “literatura de massa”; Cosson (2006), quando reforça a importância do ensino da Literatura canônica; além dos dados disponibilizados pelo Instituto Pró-Livro (2016).

2. Literatura canônica x literatura de massa

Um possível conceito atribuído ao cânone literário abarca a noção de que ele é constituído por um conjunto de obras ou autores que, por instituições, foram tidos como clássicos, atemporais e dignos de representarem uma nação. Seguindo esse ponto de vista, a literatura canônica seria “[...] uma relação de obras e autores social e institucionalmente ‘universais’ e ‘verdadeiros’, transmitindo os valores humanos e características ideais de um texto, por isso, dignos de repasse de geração a geração.” (SOUZA NETO, 2008, p.44). A manutenção dessa ideia clássica é feita, por exemplo, por instituições que têm grande influência na propagação dessas obras e na criação dos hábitos de leitura, como a escola. Assim, os livros didáticos usados nas salas de aula contribuem para essa legitimidade canônica, pois determinam o que será passado pelo(a) professor(a), além de, segundo Fidelis (2009, p.1),

[...] reconstruir a historiografia literária, destacam os principais autores e suas principais obras, organizam o material crítico sobre períodos literários e seus principais representantes. Portanto, os livros didáticos possuem uma força informadora, capaz de direcionar o que se lerá na

escola, pois representam ao professor, sob nova organização, autores e obras representativas de certo fazer literário.

No entanto, ao longo da história, é possível perceber o movimento de questionamento dessas obras e autores considerados clássicos, assim, surge a necessidade de “[...] nos perguntarmos se os valores da ‘alta cultura’ não são dogmáticos, formais e mitificados” (MORIN, 1969, p.18). Com isso, é possível ver que alunos e jovens rejeitam os livros indicados pela escola, já que a influência escolar tem apenas 7% de crédito nas principais motivações de leitura, segundo a pesquisa feita pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro em 2016, e há vários motivos pertinentes para que isso ocorra. Mesmo que uma ordenação de fatores não se faça necessária, o primeiro coeficiente que exponencia essa recusa por parte dos jovens se constitui nas exigências da sociedade capitalista, que não se apega à estética, porém se atém muito mais à venda dos produtos e dá mais atenção aos temas tratados e aos autores, por exemplo, fatores que totalizam 42% da influência na escolha de um livro, segundo dados de 2016 do mesmo instituto supracitado. Somando-se a isso, as aulas que deveriam servir para aproximar os alunos da obra literária, geralmente têm seu foco apenas na exposição de nomes e obras consagradas, assim como suas características e contextualização histórica, submetendo a leitura e a literatura à um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo costumeiro por meio de atividades e exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural e historicamente constituída. Ainda, os arcaísmos que podem ser encontrados nas obras de literatura canônica ampliam ainda mais a falta de entendimento e de interesse, pois, sem a mediação correta, coloca essas criações como distantes. Ante essa perspectiva, Duarte e Werneck (2009, p.1), afirmam que,

Diante dessa realidade, percebe-se que não há interação entre o aluno e o texto literário. Por não entender que se trata de uma linguagem artisticamente trabalhada e não compreender seu vocabulário, que muitas vezes é de outro século, o aluno cria um distanciamento em relação à Literatura e acaba aceitando a interpretação do professor sem promover um diálogo com o texto.

É possível perceber que a dificuldade de aproximar o jovem e as obras cânones pode trazer esses aspectos negativos para a criação dos hábitos de leitura, pois o professor, que deveria ser um mediador de leitura, corre o

risco de aproximar-se apenas de questões pedagógicas de modo a deformar os clássicos no momento de escolher quais obras e autores serão trabalhados. Se a mediação ocorrer desta forma, é revelada uma falta de planejamento prévio, em que se é imprescindível levar em consideração os alunos, as novas tecnologias e as obras em si. Essa negligência pode influenciar a visão que o estudante tem sobre determinado autor ou obra, então, parece necessária a seleção do que é colocado em sala de aula, pois não basta trabalhar o cânone, é preciso escolher dentro do acervo canônico as obras mais relevantes e representativas. Para isso, faz-se indispensável a atuação habitual do professor interventor, capaz de mostrar aos seus alunos que, ao ler, tanto livros cânones quanto *best-sellers*, pratica-se um exercício de raciocínio, tornando-os sujeitos cultos, justos, solidários, criativos e conhecedores do mundo. Assim, conhecendo os textos em circulação, recursos para conduzir seus alunos ao caminho da leitura, técnicas e metodologias adequadas, poderá propiciar atividades práticas e criar diferentes momentos de leitura baseados em estratégias que promovam diferentes níveis de letramento.

Dentro desse cenário que coloca estudantes contra o hábito da leitura, surge, fora dos muros da escola, uma literatura que parece agradar e prender os jovens às páginas mais facilmente, sonho de qualquer professor. Esses livros são chamados de “Literatura de massa” e, embora tenham a proposta de atingir o maior público possível, não são considerados nas discussões escolares, tendo sua legitimidade negada e taxada como pobre de valor e relevância. Nas escolas, lugar que supervaloriza as obras canônicas, essa literatura emergente parece ser tida, apesar de existirem muitos estudos sobre ela, muitas vezes, apenas como instrumento à serviço das ideologias de mercado e incapazes de levarem o(a) leitor(a) a refletir.

[...] Uma atitude de direita tende a considerá-la como divertimento de hilotas, barbarismo plebeu. Foi a partir da vulgata marxista que se delineou uma crítica de “esquerda”, que considera a cultura de massa como barbitúrico (o novo ópio do povo) ou mistificação deliberada (o capitalismo desvia as massas de seus verdadeiros problemas) (MORIN, 1969, p.17)

No entanto, segundo Paz (2004, p.2),

Se o *best-seller* é resultado do processo de industrialização e efeito da ação capitalista sobre a cultura, é preciso levar em conta também que esse

tipo de narrativa tende a constituir-se em ‘campeão de vendas’ porque se configura uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e estimular a imaginação do leitor-consumidor. O fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode analisá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeito de estratégias mercadológicas ou como subproduto da literatura culta.

Assim, fica evidente a possibilidade de trabalhar com a Literatura de massa na formação do leitor, já que, de acordo com as Orientações Curriculares (p.56,57), ela tem “[...] importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto[...]”. Porém, mesmo aparentemente sendo difícil o interesse instantâneo de um jovem por um clássico literário, porque ele está, muitas vezes, vinculado à ideia de imposição escolar, é importante a presença da Literatura canônica dentro das salas de aula, pois é necessária a visão de que esta é “parte da nossa cultura e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para ampliá-la.” (COSSON, 2006, p.34). Visando essa possibilidade de união,

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2006, p. 47-48).

Dito isso, para o contato com a leitura, qualquer uma que seja, é necessário o reforço da tarefa escolar de proporcionar aos estudantes o ato de ler, permitindo-lhes “confortável, solitário e vagarosamente sensual” (MANGUEL, 2000, p.11), o convívio com a leitura. Para a proximidade com o mundo clássico, de modo a não excluir as novidades, a aproximação das obras canônicas com os livros da Literatura de massa parece ser uma opção. Cabe ao professor ficar atento, por exemplo, à possibilidade de relacionar, nivelar obras, sendo o *best-seller* usado como porta de entrada para a leitura. Dessa forma, apresentar trabalhos com temas relacionados com a realidade e com a vida dos jovens pode ser um mecanismo facilitador da apreciação, por exemplo, o uso dos livros “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881), de Machado de Assis, e “Jogos Vorazes” (2008), de Suzanne Collins, já que ambos abordam, de alguma forma, temas como a violência, a opressão e classes sociais.

[...] nenhum leitor nasce lendo Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa. Até porque é preciso maturidade do leitor para apreciar os mestres. Prefiro ver um adolescente lendo, feliz, Harry Potter do que vê-lo sendo obrigado, pela escola, a ler um romance qualquer de Machado de Assis por conta de ser seu centenário, e odiando, por tabela, qualquer leitura. (MARIA, 2009, p.159)

Desse modo, os jovens podem construir uma visão que una os dois lados e construa o hábito da leitura.

[...] a leitura é um mundo de liberdade intelectual. É quase irrelevante que as primeiras leituras tenham, ou não, a assim chamada ‘qualidade literária’, embora obviamente quando a tiverem será preferível. A seleção vem com o tempo, o importante é que as pessoas adquiram o hábito de leitura. (MINDLIN, 2009, p.17)

2.1 A prática da leitura nas salas de aula

É frequente ouvir dos professores de Língua Portuguesa que os alunos adolescentes não leem, pois considera-se essa fase de maior rebeldia, principalmente ante as exigências escolares. No entanto, é necessário pensarmos na veracidade dessa afirmação, já que, de acordo com os dados da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), o número de leitores no Brasil, apesar de não ser o ideal, subiu 6 pontos percentuais entre 2011 e 2015, totalizando em 56% da população, o que nos leva a indagar se esse pensamento não está fundamentado na negação dos outros tipos de leitura feitos pelos alunos, os quais poderiam servir de ponto de partida para a criação de hábitos de leitura e, posteriormente, para a leitura dos cânones.

Segundo Zilberman (2008, p.50), o ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio enfrenta uma crise devido ao apego antigo ao método historiográfico. As inúmeras reformas dos currículos escolares não parecem dar conta da problemática brasileira sobre o déficit de leitura, pois, de modo geral, não modificaram completamente as aulas de língua e literatura. As lições de Língua Portuguesa têm focado na gramática, na leitura e na produção de textos, preterindo a Literatura à simples exposição das obras, destacando apenas as suas características e seus principais autores para os alunos. No entanto, não se pode afirmar que apenas a inserção da chamada “literatura de massa” nos

currículos resolveria o problema da falta de interesse dos jovens pelos livros. É necessário lembrarmos de um personagem muito importante nessa dinâmica: o professor, que deveria atuar como mediador de leitura em sala de aula. O problema também parece estar na falta de identificação deste como produtor de conhecimento capaz de orientar e, quem sabe, definir o que deve ser debatido, estudado e produzido para e pelos estudantes. Segundo Silva (2009), é papel do professor refletir coletivamente sobre sua bagagem cultural, cruzando novos horizontes, movimentando o mecanismo de aprendizagem, a fim de incorporar interdisciplinaridade e planejamento com regularidade e nexos.

Os dados revelados pela Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹, em maio de 2016, que consideram leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses, provam isso; o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano, sendo 0,94 indicados pela escola e 2,53 por vontade própria. Esse cenário mostra que a leitura proporcionada pelo ambiente escolar não está sendo bem feita. Somando-se a isso, a pesquisa ainda mostra quais os fatores que mais influenciam na escolha de um livro, tendo o tema/assunto creditado 30% dessas escolhas e as dicas de professores apenas 7%, o que demonstra a pouca credibilidade que a escola tem na formação de leitores. Tudo isso demonstra que está sendo falho o ensino dessa disciplina, pois, segundo Zilberman e Silva (2008, p.22-23), “a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário.” A esse respeito, Zilberman (1996) afirma que a leitura se concretiza ao criarmos conceitos para o entendimento das narrativas, e somente no diálogo dos interlocutores com a discursividade, as condições e os fatores adequados que efetivarão o processo de ler irão definir-se. Assim, construir a leitura a partir das experiências é reconhecer as diferenças sem discriminá-las, propiciando ao leitor, à medida que ele põe em prática, formar-se, representar-se e identificar-se como sujeito ativo num determinado grupo social. Então, parece ser imprescindível a busca por essa experiência, tanto na leitura dos cânones quanto dos *best-sellers*.

1 Pesquisa realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, na qual foram ouvidas 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, o que representa, segundo o Ibope, 93% da população brasileira.

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores - alfabetizadores, professores, bibliotecários - desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p.28)

2.2 Adaptações, releituras e reescrituras de clássicos literários

O recurso que permite modificações que não parecem ter os aspectos da tradução tende a ser compreendido como “adaptação”. A ele, seria atribuída maior liberdade, uma vez que há uma disposição a se considerar a adaptação sob o ponto de vista da intenção comunicativa e do receptor, enquanto a tradução contém uma linguagem mais objetiva e mais centrada no texto de origem. Assim sendo, a reescritura de uma obra literária está ligada à concepção de adaptar e traduzir, ações que permitem a criatividade e a expressão de seus feitores, mas que precisam estar limitadas à fidelidade à obra e seu texto original, sem encobrir a real intenção do texto. Contudo, quando o objetivo é o de “atingir” um maior número de leitores, existem casos que as adaptações e reescrituras não respeitam a originalidade do texto e o contexto histórico em que ele se insere, de modo a diminuir, com isso, o “monopólio” de conhecimentos únicos que só os leitores da obra “traduzida corretamente” adquiriram.

Assim, dando uma investida em direção à criação dos hábitos de leitura, os professores, com o intuito de melhorar o rendimento dos alunos e contribuir de maneira concreta para seu aprendizado, poderiam buscar, num primeiro momento, alicerce nas adaptações literárias, como, por exemplo, a obra *Ciumento de Carteirinha* (2006), de Moacyr Scliar, que adapta a história de Dom Casmurro (1899), de Machado de Assis, à um novo ambiente, o que poderia atrair o jovem mais facilmente no começo. Depois, poderia ser mais fácil introduzir a leitura dos clássicos em sua real essência, buscando demonstrar aos seus alunos os pontos positivos de se ler e que, quanto mais próximo do original, mais informações são apreendidas, pois, como Machado (2002, p.15) sustenta, “clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno e que não sai de moda.”

Porém, por mais importante que essa leitura canônica seja imprescindível, ela só será aproveitada quando o leitor/aluno o fizer com sensatez e maturidade, adquiridos com o tempo. Assim, de modo a construir essa estrada que levará para esse amadurecimento, a literatura de massa, assim como as adaptações literárias, os ajudam a começar, ou até mesmo criar, o hábito da leitura.

3. Conclusão

O ambiente escolar parece estar acostumado a negar a legitimidade da chamada Literatura de massa no processo de formação do leitor, julgando essa forma de expressão como sem valor estético e instrumento apenas das ideologias de mercado. Assim, a escola vem assumindo uma postura desatualizada e pautada em conceitos que não mais parecem agradar nem satisfazer os alunos, perpetuando um ensino historicista, sem ter cuidado com o texto em si, e sim na explanação de nomes, características das obras e contexto histórico; hierarquizado, no qual o aluno parece não ter voz e suas leituras e gostos não são levados em consideração, atrasado, pois não se adequa às novas tecnologias, e falho na missão de formar leitores não apenas durante a vida escolar, mas para a vida toda.

No entanto, o ensino de Literatura não precisa perpetuar esse histórico de déficit no número de leitores, além de criar uma guerra entre as obras canônicas e os *best-sellers*. Se partirmos da noção de que o leitor precisa ser formado, enxergar a Literatura de massa, assim como adaptações e reescrituras de obras cânones, como porta de entrada para a criação dos hábitos de leitura parece uma forma de dar utilidade para ela dentro das salas de aula.

Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura. E melhorar, aqui, nada tem a ver com a memorização ou velocidade de leitura. Tem a ver, isto sim, com níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto (LAJOLO, 1984, p. 58).

Esse tipo de escrita pode, além de ajudar a melhorar a leitura, contribuir para aproximar o aluno. Assim, caberia ao professor relacionar essas obras aos clássicos literários, que não devem ser deixados de lado, pelo contrário, devem ser trabalhados de modo a mostrar o passado para que a nova geração o repita ou o construa diferentemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006
- DUARTE, Márcia Nunes; WERNERCK, Leonor. *A Literatura e o Ensino de Literatura para o Público Juvenil*. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- FIDELIS, Ana Cláudia e Silva. *Cânone Literário e Livro Didático: Mediações*. Campinas: 2005.
- LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- NETO, Alaim Souza. *Formação do Leitor e o Cânone Literário: relação entre as Orientações Curriculares e as práticas docentes*. 2008, p.44
- MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MARIA, Luzia de. *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009t
- MINDLIN, José. *No mundo dos livros*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975
- ZILBERMAN, Regina. & SILVA, EZEQUIEL Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2ªed. São Paulo/ Campinas: Global/ALB, 2008.
- PAZ, Eliane H. *Massa de qualidade*. In: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial, 2004, Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro.
- Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. 3ºed, São Paulo, 2011
- Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. 4ºed, São Paulo, 2016

REPRESENTATION OF HEGEMONY IN THE SHORT STORY "THE YELLOW WALL-PAPER": A BRIEF INVESTIGATION UNDER FAIRCLOUGH'S CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS THEORY

Thaina Caroline Frankiw¹

Abstract: In this paper we analyse the 1892 short story *The Yellow Wall-Paper* written by Charlotte Perkins Gilman under Fairclough's (1992) critical discourse analysis approach, specifically under the three-dimensional model he proposes. The choice of such theory is justified by the story's autobiographical trace, which creates a parallel with the historic context of production of such short story, elucidating social problems that Gilman used to fight against. The conclusion is that with this story Gilman could achieve the critical discourse analysis main goal: to cause some change in society. Throughout this article we will see how she did it.

Keywords: *The Yellow Wall-Paper*; critical discourse analysis; Fairclough.

Resumo: Neste artigo, o conto *The Yellow Wall-Paper*, escrito por Charlotte Perkins Gilman em 1892, foi analisado através da abordagem de análise do discurso crítica de Fairclough (1992), especificamente, através do modelo tridimensional que ele propõe. A escolha da teoria foi feita em razão do caráter autobiográfico da história, o qual cria um paralelo com o contexto histórico de produção do conto, elucidando as problemáticas sociais contra as quais Gilman costumava lutar. A conclusão feita foi que Gilman atingiu o principal objetivo da análise do discurso crítica: causar mudança na sociedade. Ao longo desse estudo será possível observar como a escritora conseguiu tal façanha.

Palavras-chave: *The Yellow Wall-Paper*; análise do discurso crítica; Fairclough.

¹ Undergraduate student of Letras at UFPR. This paper was written in the subject Escrita em Língua Inglesa 3 at UFPR under the supervision of Msc. Janice Inês Nodari.

1. Introduction

Charlotte Perkins Gilman was a woman ahead of her time. The domestic life – that the society from the 19th century imposed on women – did not satisfy her. In fact, she was aware that the women's role is not restricted to only one function. In this article her short story “The Yellow Wall-Paper”, which brings out exactly these problematics, was analysed by the light of a linguistic theory, aiming at exposing social issues in the same way Gilman did.

Anchored in Fairclough's critical discourse analysis theory (1992) – that correlates linguistics with social aspects – it was possible to see and emphasize the power of language. On the one hand, language can be used as a tool to oppress and dominate people. On the other hand, it can be used to help people and change society. In the short story, as well as in the analysis that follows, we will observe both facets of language in the context of the aforementioned short story.

For this reason, this paper provides Gilman's social background, followed by a summary of her short story: “The Yellow Wall-Paper”, an introduction to Fairclough's critical discourse analysis, the analysis of the short story, and it is finished with a conclusion that summarizes the thesis defended here.

2. Social background: the author and her journey

Charlotte Perkins Gilman (1860 – 1935) was born in Connecticut, USA. Daughter of Frederick Beecher Perkins and Mary Ann Fitch, she was abandoned by her father and raised by her mother, who had to move to Rhode Island, USA, owing to financial issues. Because of this, Ms. Fitch apparently became a cold woman believing that, to protect her child from others, she had to ban affection from the raising process in order to make Gilman an independent woman. In her autobiography, that was published posthumously, Gilman claims that:

having suffered so deeply in her own list of early love affairs, and still suffering for lack of a husband's love, she heroically determined that her baby daughter should not suffer if she could help it. Her method was to deny the child all expression of affection as far as possible, so that she should not be used to it or long for it. [...] She would not let me caress her, and would not caress me, unless I was asleep. (GILMAN, 1990, p. 10)

The non-emotional relationship with her mother compiled with the neglect feeling stemming from her father's absence played a huge effect on Gilman's personality, a trace which appears in her writings. In addition, as a consequence of the financial issues, Ms. Fitch moved a lot from city to city. As a result, Gilman attended various public schools during her childhood. Nevertheless, she used to do autonomous readings, which helped her balance the irregular education she experienced. The children's magazine *Our Young Folks*, the novels of Adeline Dutton Train Whitney and Louisa May Alcott are some examples of what Gilman used to read; she considered these readings extremely powerful in the creation of moral values as well (KESSLER, 1995).

As a young lady, Gilman worked as a governess, art teacher, and trade cards designer (WARD, 1996). In 1878 she entered the Rhode Island School of Design and in 1883, when she finished her design degree, she had her first works, such as poems and articles, published in journals (KESSLER, 1995). In the following year, she married the artist Charles Stetson and some months later gave birth to their daughter Katherine. Right after Katherine's birth, Gilman went through postpartum depression. Persuaded by her husband, she started the Rest Cure treatment with its creator, the well-known physician S. Weir Mitchel. According to Mitchel's prescription, Gilman should have a domestic life and stay with her child constantly, while abolishing any mental or rational stimulation (WARD, 1996). However, it did not take much time until she realized the treatment's inefficiency; in fact, it was making her situation even worse instead of making it better.

In the year of 1892, Gilman divorced Stetson – in a time that divorce was not well seen in society –, moved to California, USA, with Katherine and published the semi-autobiographical short story called *The Yellow Wall-Paper* (KESSLER, 1995), in which she tells, through a fictional voice, the harmful and catastrophic Rest Cure treatment which results in a woman, ironically, going crazy by the care of her loving husband.

In order to dedicate more time to her writing career, Gilman, in the end, sent Katherine to be raised by Stetson. As a result, she became very famous in her time, being a social theorist and defending women's rights². Eventually, she married again. Her second marriage was to her

² I chose not to describe Gilman as a feminist, because she did not use this term to describe herself.

cousin George Houghton Gilman and starkly different from her first one. Although it was like a dream, depression always followed her in her life. In 1934 her husband died and she discovered she was in terminal state of breast cancer, leading her to commit suicide in 1935 (BEEKMAN, s.d.). She wrote a suicide note that said: “When all usefulness is over, when one is assured of unavoidable and imminent death, it is the simplest of human rights to choose a quick and easy death in place of a slow and horrible one” (HARRISON, s.d.). In short, Gilman’s productions reflect some of the main events and issues in her life.

3. *The Yellow Wall-Paper: the story plot*

The 1892 “The Yellow Wall-Paper”, a semi-autobiographical short story written by Charlotte Perkins Gilman, is divided in twelve parts. The narrator, a woman whose name is not revealed until the last lines of the narrative, used to write a sort of diary in secret; for this reason, each segment of the story corresponds to a moment when she could write. The narrator was experiencing depression and this issue increases throughout the story. Moreover, the story takes place inside a house focusing on a specific room with yellow wallpaper covering its walls, which later on is proven to have a connection with the narrator’s situation, as will be pointed out in the analysis that follows.

In the very first part of the story, the narrator and her husband, John, had just arrived in the house they had rented for the summer. She alleged that there was something “queer”³ (p. 74) about the house. Her husband, however, thought it was a foolishness of hers. He was a sceptical physician and this, as reported by the narrator, was probably the problem.

You see he does not believe I am sick!

And what can one do?

If a physician of high standing, and one’s own husband, assures friends and relatives that there is really nothing the matter with one but temporary nervous depression – a slight hysterical tendency – what is one to do?

My brother is also a physician, and also of high standing, and he says the same thing. (p. 74)

³ The quotes followed only by a page number refer to GILMAN, 1892.

In order to follow her husband’s treatment and get better, the narrator was supposed to eat and do certain things, and one of those was not to work until she was well again. She strongly disagreed with the situation. By contrast, she thought that real work would help her. John, on the other hand, believed that the narrator should not think about what was happening to her. In the text, we find: “[...] but John says the very worst thing I can do is to think about my condition, and I confess it always makes me feel bad. So I will let it alone and talk about the house.” (p. 75)

The house was described as a wonderful place with a paradisiacal garden. Although it was an incredible place, the narrator still felt it had a peculiar aspect. This can be seen in the following excerpts: “I am afraid, but I don’t care – there is something strange about the house – I can feel it. I even said so to John one moonlight evening, but he said what I felt was a draught, and shut the window.” (p. 75)

The room she had to stay in – John’s choice –, on the other hand, was described as a horrible place with a “repellant, almost revolting” (p. 76) yellow wallpaper. The narrator hated it.

The second part was written two weeks after the couple arrived in the house. Here, the narrator presents a more detailed description of the room she was staying in and introduced three new characters: a baby, Mary, and Jennie, John’s sister. The only thing in the room was an old bed; the floor was “scratched and gouged and splintered” (p. 78); and the wallpaper seemed to have staring “bulbous eyes” (p. 78) all over it. Yet, it seemed to have a subpattern, which allowed the observer to see a weird figure that the narrator believed to skulk behind the front wallpaper.

Then, in the third section, the narrator presents John’s plan in case she did not get better. The part is: “[...] he shall send me to Weir Mitchell in the fall. But I don’t want to go there at all. I had a friend who was in his hands once, and she says he is just like John and my brother, only more so!” (p. 79). Right after, she mentions the yellow wallpaper again, because she could not avoid it; it was living in her mind, and she declared that at some point she was going to arrive at a conclusion for its pattern.

In the next section, the narrator gives more details about her situation – that was getting worse – and John’s thoughts regarding it. “He said I was his darling and his comfort and all he had, and that I must take care of myself for his sake, and keep well. He says no one but myself can help me out of it, that I must use my will and self-control and not let any

silly fancies run away with me.” (p. 81) Moreover, she added information about the wallpaper; something nobody knew or would know about it, except her: a woman seemed to be behind it.

It was night in the fifth part. John was sleeping and the narrator was observing the moonlight. Meanwhile, that figure behind the wallpaper was apparently shaking it in a way as if she was trying to get out of it. The narrator got up from her bed to see if that was really happening and, as a result, John woke up. Since he was awake, she thought it would be a good chance for talking. She was not happy at that place, it was not helping her and she wished they could leave. John, however, did not see a reason for them to leave; he actually thought she was getting better while she completely disagreed with him.

“Better in body perhaps –” I began, and stopped short, for he sat up straight and looked at me with such a stern, reproachful look that I could not say another word. “My darling”, said he, “I beg of you, for my sake and our child’s sake, as well as for your own, that you will never for one instant let that idea enter your mind! There is nothing so dangerous, so fascinating, to a temperament like yours. It is a false and foolish fancy. Can you not trust me as a physician when I tell you so?” So of course I said no more on that score. (p. 82)

In the sixth section, the narrator exposed some of the reasons why she observed the wallpaper so much: it changed with the lights and, although it took a long time, she discovered that the figure behind it was a woman. In addition, she was suspecting that John and Jennie were interested in the wallpaper too, but she was determined to be the only one to solve its mystery. Due to it, the seventh part was a little note of how she was feeling better because of the wallpaper, since now she had motivation: to investigate its enigma.

Over a week of bad weather, in the eighth part, the narrator reports that, because of the closed windows, it was possible to smell an odour coming out of the wallpaper. A weird smell that followed her everywhere, even when she was not in the house. As described by her, it was a “yellow smell” (p. 85).

The ninth section was an announcement that the wallpaper really moved. This was caused by the woman behind it; she crawled creating its movements. After that, in the tenth part of the story, the narrator alleged that the wallpaper woman used to get out during the day, because she could

see that woman through every window of her room and she knew that it was her, that it was the same woman. However, according to the eleventh part, they were going to stay in the house for only two more days; therefore, the narrator had only two days to get the wallpaper off. At this point, John was starting to distrust the narrator, questioning her and Jennie.

The story ended in the last day they were staying in the rented house. John was going to spend the day out and Jennie even suggested that the two – the narrator and her – slept together, but the narrator refused with the excuse she would rest better alone. When the moonlight arrived, the wallpaper woman started shaking it again and the narrator immediately went to help her peel the wallpaper off. She narrated that as the sunlight appeared, the wallpaper started laughing at her; nevertheless, she was decided to have it finished by dawn. Then, Jennie showed up and stared, shocked, at what the narrator was doing and she, in turn, said that she “did it up of pure spite at the vicious thing” (p. 87) and that she was going to sleep for the rest of the day and Jennie should not even call her for dinner. After that, the narrator locked herself in the room and threw the key out of the window. Incidentally, she started to act and speak as if she were the wallpaper woman. Some time later, John arrived and asked her to open the door, but she had thrown the key away and he went to pick it up. When he finally managed to open the door, he got startled and blacked out. The last lines are:

“What is the matter?” he cried. “For God’s sake, what are you doing!” I kept on creeping just the same, but I looked at him over my shoulder. “I’ve got out at last,” said I, “in spite of you and Jane. And I’ve pulled off most of the paper, so you can’t put me back!” Now why should that man have fainted? But he did, and right across my path by the wall, so that I had to creep over him every time! (p. 88)

As the short story has its autobiographical aspect, which can be elucidated by the crossing of the author’s social background and the plot of *The Yellow Wall-Paper*, we can see that Gilman had also experienced postpartum depression and had gone through the Rest Cure treatment like her main character in the short story. This correlation can be contemplated by Fairclough’s critical discourse analysis in the section that follows.

4. An overlook through critical discourse analysis: Fairclough's three-dimensional model

Critical discourse analysis consists of a transdisciplinary project with two connected faces: a linguistic and a social one. It puts certain concepts in evidence; some of these concepts are also approached in *The Yellow Wall-Paper*, being a few examples: hegemony, ideology, social practice, and stratified social world. Yet, according to Fairclough's transdisciplinary framework, this theory studies the relation between discourse and society aiming at discussing the role of discourse in the conservation and transformation of power relations (FERNANDES, 2014). However, there are many critical discourse analysis approaches and the one used in this article is just one of them.

Fairclough's critical discourse analysis (CDA) has a dialectical/relational approach, which can also be characterized as a "textually oriented discourse analysis"⁴. However, to understand his theory, it is necessary, firstly, to understand his notion of "discourse". Fairclough refers to discourse as considering language as a social practice, in opposition to the idea of language as an individual activity. Therefore, when he mentions discourse, he can be citing writing, oral and multimodal texts. Moreover, Fairclough uses systemic-functional linguistics (SFL) as the analytical instrument to CDA.

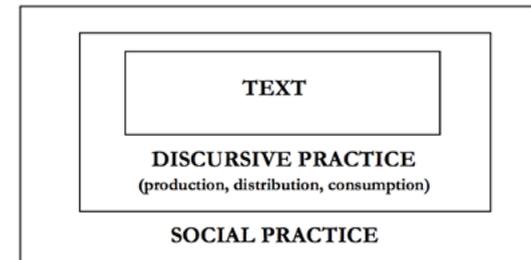
Thus, the SFL has a self-explanatory name; it is called 'systemic', because the language is seen as a potential resource arranged in systems, and it is 'functional', because the language is also seen as an action in context, since it is the language that enables people to act in daily social contexts. Nevertheless, when people use the language, either in writing or speaking, they simultaneously perform three phenomena: i) they portray the world, other people, events, objects; ii) they relate to other people; and iii) they organize the discourse in order to make it coherent. For this reason, Michael Halliday, one of the main forerunners of systemic-functional linguistics, developed three language metafunctions, which are: the ideational, the interpersonal, and the textual.

The ideational function symbolizes and expresses both the concrete and the abstract as well as people's thoughts, beliefs and values.

⁴ In the original: "(...) uma análise de discurso textualmente orientada." (FERNANDES, 2014, p. 42).

The interpersonal function assigns social roles to people in interaction (for instance, as we will see in the short story: husband x wife, doctor x patient) and allows comprehension and articulations of feelings, actions and judgments. The textual function refers, basically, to the language importance in specific situational contexts.

Hence, Fairclough's first theoretical-methodological mechanism to the CDA was the so called three-dimensional model (FERNANDES, 2014). He argues that his method's goal is "to bring together linguistically-oriented discourse analysis and social and political thought relevant to discourse and language, in the form of a framework which will be suitable for use in social scientific research, and specifically in the study of social change" (FAIRCLOUGH, 1992, p. 62 *apud* Fernandes, 2014). The three dimensions that the model consists of are: the textual, the discursive practice, and the social practice. In addition, it is possible to say that the dimensions work as three layers; in other words, the textual dimension would be the internal layer, followed by the middle one: the discursive practice, and the social practice, by its turn, would be the external layer, which embraces the other two. Fairclough (1992, p. 73) represented it in a figure (this figure is present in Fernandes, 2014 as well):



5. An applied analysis: *The Yellow Wall-Paper* and critical discourse analysis

The textual dimension is constituted by two metafunctions: the interpersonal and the ideational, where they, respectively, illustrate "social construction of relationships and entities"⁵ and "social construction

⁵ In the original: "[...] construção social das relações e das identidades" (FERNANDES, 2014, p. 95)

of reality”⁶. Moreover, according to the CDA, there are categories to be applied in the analytical process of each metafunction, given the interpersonal ones: interactive control, modalization, politeness, and ethos. And the ideational one: the use of transitional words, transitivity and theme, words meaning, and lexicalization (FERNANDES, 2014). I will not explain each category; instead I will explain the ones relevant to my analysis of the short story while I carry it out.

The interactive control is related to communicative interaction elements. These elements (shift take, topic control, agenda-setting) can elucidate asymmetric power relations through guiding questions, such as “which participant seems to have more power?”⁷ and “on this specific interaction, is the shift take control being challenged? By who? How?”⁸. *The Yellow Wall-Paper* seems to be, superficially, a common narrative that follows a diary form. However, most of the times, when there was a dialogue between the narrator and her husband or when she described things John said, it is possible to observe the power relation that he exerted over her. The strongest example of it – in my opinion – happens in the fifth part of the short story, in which, despite of the power relation, the shift take control is also challenged, since the narrator is interrupted when she started talking. John’s position exercises such a powerful domain that just a look made the narrator feel insecure and oppressed:

“Better in body perhaps –” *I began, and stopped short*, for he sat up straight and *looked* at me with such a *stern, reproachful look* that *I could not say another word*. “*My darling*”, said he, “I beg of you, for my sake and our child’s sake, as well as for your own, that you will never for one instant let that idea enter your mind! There is nothing so dangerous, so fascinating, to a temperament like yours. *It is a false and foolish fancy. Can you not trust me as a physician when I tell you so?*”

So of course *I said no more on that score*. (p. 82, emphasis added)

6 In the original: “[...] construção social da realidade” (FERNANDES, 2014, p. 95)

7 In the original: “Qual participante parece ter mais poder?” (FERNANDES, 2014, p. 97)

8 In the original: “Nessa interação específica, o controle da tomada de turno está sendo desafiada de alguma forma? Por quem? Como?” (FERNANDES, 2014, p. 97)

In CDA, the use of transitional words consists of examining how meaning is created according to the semantic relations that are produced by transitional expressions (FERNANDES, 2014). Then, what called my attention in Gilman’s short story is the fact that “but” is used sixty-two times in the composition. The Cambridge dictionary (2011, p. 52) defines “but” as a conjunction “used to introduce something new, especially something that is different from what you have just said”. The narrator frequently used this transitional word to point out how John always had an opinion contrary to hers or to show that she disagreed with him. She did not have the right to think properly or have an opinion because John had authority over her, oppressing her and relativizing her situation. Let us consider the three following excerpts: 1. “[...] *but* John says the very worst thing I can do is to think about my condition, and I confess it always makes me feel bad. So I will let it alone and talk about the house.” (p. 75, emphasis added); 2. “I am afraid, *but* I don’t care – there is something strange about the house – I can feel it. I even said so to John one moonlight evening, *but* he said what I felt was a draught, and shut the window.” (p. 75, emphasis added); and 3. “[...] he shall send me to Weir Mitchell in the fall. *But* I don’t want to go there at all. I had a friend who was in his hands once, and she says he is just like John and my brother, only more so!” (p. 79, emphasis added)

Transitivity and theme are associated with grammar. Transitivity resides in the inspection of which processes are used in the composition visualizing how people and events are represented. Theme contemplates how the sentences start, because it usually shows how people manipulate the discourse (FERNANDES, 2014). Following this assumption, it is possible to observe the excessive use of the verb “say” in the story. It illustrates the power of discourse, since dialogue reports predominate and there are not many actions. Also, the narrator was, frequently, persuaded by John’s speech, revealing once again the power relation between the two characters. The fragment that best represents this assumption is found in the fourth part: “He *said* I was his darling and his comfort and all he had, and that I must take care of myself for his sake, and keep well. He *says* no one but myself can help me out of it, that I must use my will and self-control and not let any silly fancies run away with me.” (p. 81, emphasis added)

Discursive practice discusses the production, distribution and consumption of texts. The production of *The Yellow Wall-Paper* was in

a predominantly misogynistic historic time. Nevertheless, Gilman was a social theorist who defended women's rights; her intention, probably, was to cause an impact on society and delegitimize the regent hegemony. Additionally, it was distributed in a book, therefore, it stayed at people's disposal for a longer period, allowing more time for reflections around it as well. In regards to the consumption of a text, Fernandes (2014) highlights that several actions can result from it. The consumption of this short story by the physician S. Weir Mitchel, who treated Gilman, made him change his mind and, as a consequence, change his treatment methodology (KESSLER, 1995). For this reason, in some way Gilman's and the CDA purposes were achieved, because the author could cause some changes in the social background of her time.

The social practice represents how hegemony and ideology are created and developed in discourse. Fairclough defined hegemony as:

[...] leadership as much as domination across the economic, political, cultural and ideological domains of a society. Hegemony is the power over society as a whole of one of the fundamental economically-defined classes in alliance with other social forces, but it is never achieved more than partially and temporarily, as an 'unstable equilibrium'. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92 *apud* Fernandes, 2014).

In short, hegemony is the domination of society by a group that defends certain ideas – ideologies, however it never stays on power forever; in different periods of time, different groups will hold the regent hegemony. Thus, discourse, as emphasized by Fernandes (2014), is the vehicle to maintain or achieve hegemony, because it is through discourse that power relations are “reinforced and naturalized, becoming part of the common sense; and becoming, therefore, supposedly, incontestable” (FERNANDES, 2014, p. 141)⁹.

By ideology, Fairclough follows John Thompson's approach line, which is committed with the investigation of symbolic forms in social uses; i.e. Thompson studies if, to what extent and how these forms are used to

9 In the original: “[...] reforçadas e naturalizadas, passando a fazer parte do senso comum; e tornando-se, assim, supostamente, incontestáveis.”

establish and support power relations in the contexts they are produced, transmitted and received. For this reason, Thompson elaborated five modes of operation of ideology – legitimation, dissimulation, unification, fragmentation, and reification. Moreover, each mode is composed of some symbolic strategies (FERNANDES, 2014).

The legitimation mode tries to legitimize power relations. One of its strategies is the rationalization that consists of the development of a train of thought that “defends or justifies certain actions, people or institutions”¹⁰. That is what John did over the story. He tried to justify his oppressive conduct by his status of a high standing physician, claming that because of it, he knew what was right and what was wrong, leaving the narrator with no options. This can be seen in excerpts taken from the first and fifth part of the short story:

You see he does not believe I am sick!

And what can one do?

If a *physician of high standing*, and one's own husband, assures friends and relatives that *there is really nothing the matter with one* but temporary nervous depression – a slight hysterical tendency – *what is one to do?*

My brother is also a *physician*, and also of *high standing*, and he says the same thing. (p. 74, emphasis added)

“[...] *It is a false and foolish fancy. Can you not trust me as a physician when I tell you so?*”

So of course I said no more on that score. (p. 82, emphasis added)

Unification, by its turn, refers to power relations that can be sustained through the development of a unity that connects individuals in an entity. In its strategy named ‘standardization’, standards are produced in order to create, by reuniting individuals, a sense of collectivity (FERNANDES, 2014). In this way, in *The Yellow Wall-Paper* the category “physicians”, constituted by John and the narrator's brother besides the physician who had suggested the Rest Cure to the narrator – Weir Mitchell, is a form of standardization

10 In the original: “[...] defender ou justificar determinadas ações, pessoas ou instituições.” (FERNANDES, 2014, p. 125)

that structures a unified identity to people in power – wealthy physician men – also categorizing the others as inferior and, somehow, ignorant, at least of very specific knowledge. The fragments that exemplify this are in the first and fifth parts of the story, the ones also cited above in rationalization. Thus, rationalization and standardization happened simultaneously and they mutually reinforced each other in the composition showing the abusive relation maintained among the characters.

The dissimulation mode is used to “dissimulate, obscure, occult and negate relations of domination”¹¹. In the strategy called ‘euphemization’, actions, institutions, and social relations are reported positively, aiming to obscure their problematic aspects (RAMALHO & RESENDE, 2011). In the short story, what is represented positively by John is the Rest Cure treatment, because if the narrator did not get well “faster” (p. 79), he would send her – against her will – to do this treatment. Additionally, this worked as blackmail, and intimidated and oppressed the narrator even more, also showing John’s power. Along with it, the narrator was aware of the problematic, as can be observed in the third section of the narrative: “[...] he shall send me to Weir Mitchell in the fall. But I don’t want to go there at all. I had a friend who was in his hands once, and she says he is just like John and my brother, only more so!” (p. 79)

The trope is another dissimulation strategy. It consists of using figures of speech in order to occult, neglect or obscure power relations (RAMALHO & RESENDE, 2011). In the ending of *The Yellow Wallpaper* we find the use of metaphor; however, Gilman used this figure of speech in a very elaborated way, because to comprehend it, one has to resort to information beyond what is explicitly said. In the text, we see:

“What is the matter?” he cried. “For God’s sake, what are you doing!” I kept on creeping just the same, but I looked at him over my shoulder. “I’ve got out at last,” said I, “in spite of you and Jane. And I’ve pulled off most of the paper, so you can’t put me back!”
Now why should that man have fainted? But he did, and right across my path by the wall, so that I had to creep over him every time! (p. 88)

11 In the original: “[...] dissimular, obscurecer, ocultar e negar relações de dominação.” (FERNANDES, 2014, p. 127)

Knowing what Gilman had gone through her life, the issues, the frustrations, and mainly, the psychological problems created owing to her childhood experiences, the interpretation of *The Yellow Wallpaper* ending can be seen as a metaphor, in which the compilation of the composition and Gilman’s social background are required, otherwise the ending can be turned into a superficial and meaningless subject. Since the short story is semi-autobiographical, it has real life experiences mixed with fiction. Thus, it is possible to contrast and compare the author’s life with the narrator’s point of view.

Unravelling the metaphor, we can build a connection between space and character, where the yellow wallpaper represents the house as a prison, the woman behind the wallpaper as the narrator that was locked as a prisoner, and everything as a consequence of John’s behaviour: the Rest Cure treatment in Gilman’s life and its environment. Additionally, when the narrator turned, ironically, into the wallpaper woman, she revealed the name that was unknown until that moment: Jane. The lines “in spite of you and Jane” (p. 88) and “now why should that man have fainted?” (p. 88) show that, at this point, the narrator was not herself anymore and neither was John, because he is not treated as John, or the husband, but as “that man” (emphasis added). Hence, Gilman was not herself anymore either.

It is possible to assume that when she was under the Rest Cure treatment, she did not feel like herself, she felt she was a prisoner with no will, with no voice being constantly oppressed by the treatment, by the society that thought that a woman’s role was to lead a domestic life and nothing else. This, in the short story, can be represented by the character Jennie, who was introduced in the second part and described as “a perfect and enthusiastic housekeeper, and [that] hopes for no better profession” (p. 78), which can also be classified as a metaphor to what society expected from a woman. The content of concealing, neglecting or obscuring power relations is given through the implicit meaning of the metaphors, which are only understood if the author’s life and the historic moment she lived in are taken into consideration.

6. Conclusion

In summary, Fairclough’s critical discourse analysis is a theory and, simultaneously, a method of discourse analysis, which explains that

discourse is a social production. For this reason, in a critical analysis, the analyst is not interested in the text itself only, but on the social content around identity manifestations, ways in which reality is portrayed, and power relations, and for that, the systemic-functional linguistics can be used as the analytical apparatus. This is so because the CDA is descriptive, interpretative and, also, explanatory.

Since *The Yellow Wall-Paper* is a semi-autobiographical short story, it means that it has a strong correlation with the real world and its social context around the time it was written, being possible, hence, to be more thoroughly understood when notions from the CDA are applied. Knowing that the author was a social theorist and defended women's rights makes it clear that the story's social context involves power relations, which Gilman denounced through the relationships between the narrator and John, her husband, achieving one of the biggest goals of CDA: social change.

Social change takes place after the oppressive relation that John exerted over the narrator. This works as a personification of the oppressive relation that men exerted over women in the 19th century; because of this exposition, Gilman was able to challenge the *status quo*/regent hegemony and open some eyes. As the short story is a fictionalization of an experience lived by the author, people around her were influenced as a result of her writing. The main example of such influence is the physician S. Weir Mitchel, who had misogynist thoughts and developed a treatment to depression anchored on such assumptions. He reported that after he had read *The Yellow Wall-Paper*, he observed and understood that his treatment was inappropriate and, consequently, modified it. This is the power of language exercising a positive effect.

REFERENCES

BEEKMAN, Mary. *Charlotte Perkins Gilman (1860 – 1935): Her life and work as a social scientist and feminist*. Available on: <<http://faculty.webster.edu/woolfm/gilman.html>>. Accessed in: Sept. 25th 2016.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. *Cambridge English Mini Dictionary*. Cambridge: 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Malden: Polity Press, 1992.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. *Análise de Discurso Crítica para Leitura de Textos da Contemporaneidade*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2014.

GILMAN, Charlotte Perkins. *The Living of Charlotte Perkins Gilman: An Autobiography*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

_____. The Yellow Wall-Paper [1892]. In: WARD, Candace. *Great Short Stories by American Women*. New York: Dover Thrift Editions, 1996, pp. 74-88.

HARRISON, Pat. *The Evolution of Charlotte Perkins Gilman*. Available on: <<https://www.radcliffe.harvard.edu/news/radcliffe-magazine/evolution-charlotte-perkins-gilman>>. Accessed in: Sept. 15th 2016.

KESSLER, Carol Farley. Making Herself: A Biographical Exploration. In: _____. *Charlotte Perkins Gilman: Her Progress Toward Utopia with Selected Writings*. New York: Syracuse University Press, 1995, pp. 13-38.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (para a) Crítica: O Texto como Material de Pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

WARD, Candace. Charlotte Perkins Gilman. In: _____. *Great Short Stories by American Women*. New York: Dover Thrift Editions, 1996, p. 73.

CRÍTICA BIOGRÁFICA: LITERATURA E POLÍTICA DA AMIZADE

Pedro Henrique Alves de Medeiros¹

Resumo: Este artigo propõe uma leitura crítica biográfica do conceito de amizade e de encontros literários. Sendo assim, nossas afirmativas se sustentam pelos postulados de Jacques Derrida em *Políticas da amizade* (2003), Francisco Ortega em *Para uma política da amizade* (2000) e Eneida Maria de Souza em *Crítica cult* (2007) e *O século de Borges* (2007). Nesse sentido, nossa metodologia é de cunho bibliográfico sendo guiada por filósofos e críticos literários. Por fim, chegamos à conclusão de que todas as relações são políticas, sobretudo, as de amizade e que, pelo crivo da metáfora, autores podem ser aproximados, tornando-se, assim, amigos.

Palavras-chave: crítica biográfica; amizade; política; literatura; cultura.

Resumen: Este artículo propone una lectura crítica biográfica de los conceptos de amistad y de encuentros literarios. Así, nuestras afirmativas son sostenidas por los postulados de Jacques Derrida en *Políticas da amizade* (2003), Francisco Ortega en *Para una política da amizade* (2000) y Eneida Maria de Souza en *Crítica cult* (2007) y *O século de Borges* (2007). De esta manera, nuestra metodología es de cuño bibliográfico siendo guiada por filósofos y críticos literarios. Por fin, concluimos que todas las relaciones son políticas, sobre todo, las de amistad y que, por el cribo de la metáfora, autores pueden acercarse, llegando a ser, así, amigos.

Palabras clave: crítica biográfica; amistad; política; literatura; cultura.

¹ Este artigo é um dos frutos do projeto de pesquisa contemplado com bolsa PIBIC/CNPq intitulado “Silviano Santiago: mil rosas (auto)biográficas”, UFMS/NECC sob orientação do professor Dr. Edgar César Nolasco.

1. Amizade: um *ethos* do distanciamento

A boa amizade supõe, claro, um certo ar, um certo toque (*Anstrich*) de intimidade mas uma intimidade sem intimidade propriamente. Ela manda-nos sabiamente prudentemente (*Weislich*) abster de toda a confusão, de toda a permutação (*Verwechslung*) entre as singularidades do tu e do eu. E eis que se anuncia a comunidade sem comunidade dos pensadores por vir. (DERRIDA, 2003, p. 74)

Este artigo propõe-se a discutir criticamente o conceito de amizade em perspectivas político-literárias. Nesse sentido, a escolha da epígrafe supracitada possui um intuito claro e objetivo: desconstruir a noção de amizade enquanto fraternidade – conceito este desenvolvimento e (re) pensado no decorrer deste texto.

Essa discussão estará atravessada pelo pensamento de Jacques Derrida em *Políticas da amizade* (2003), Francisco Ortega em *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida, Foucault² e, sobretudo, Eneida Maria de Souza em *Crítica cult*, “Teorizar é metaforizar” e *O século de Borges*. A fim de iniciarmos a discussão, analisemos a definição de amizade a partir do dicionário Michaelis online:

1. Sentimento de afeição, estima, ternura etc. que une uma pessoa a outra sem implicar, necessariamente, a existência de laços de família ou de atração sexual.
2. Bondade de ânimo para com alguém; benevolência, generosidade, humanidade.
3. Pessoa amiga; companheiro, camarada.
4. Apreço, estima ou camaradagem entre grupos ou instituições. (MICHAELIS, 2017)

Isto é, pensando a amizade a partir do dicionário ou mesmo do senso comum, tal conceito estaria associado à fraternidade, à ternura, à compaixão, à camaradagem. Entretanto, tais definições só são úteis no

2 Francisco Ortega é natural da Espanha, Madri. Nasceu em 1967 é doutor em filosofia pela Universidade de Bielefeld (Alemanha) e atua como professor visitante no Instituto de Medicina Social da UERJ. Possui livros publicados sobre Foucault e a obra aqui utilizada *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida, Foucault é resultado de vários cursos ministrados em universidades, como a UFF e a Unicamp.

plano do senso comum. Quando nos propomos a pensar de maneira crítica de acordo com os teóricos citados, veremos que a amizade é muito mais complexa do que o senso comum acredita. Segundo Ortega à luz de Derrida, nem tudo que parece ser é:

O objetivo de Derrida seria nos mostrar como em tudo o que nos parece natural, familiar, se esconde ao mesmo tempo, o sinistro, o estranho, o lúgubre. A descoberta de Freud do duplo significado da palavra alemã *heimlich* (ao mesmo tempo familiar e oculto), que coincide com seu oposto, *unheimlich* (sinistro, estranho), leva Derrida a desenvolver uma estratégia de leitura que, partindo do familiar, do natural do conhecido, desemboca no seu oposto. (ORTEGA, 2000, p. 51)

Além disso, ainda na esteira de Derrida, Ortega tece uma crítica às análises sociológicas e filosóficas que desconsideraram e puseram de lado o aspecto crítico do fenômeno da amizade, despolitizando-a. Assim, o filósofo espanhol elenca algumas características constitutivas da experiência da amizade segundo Nietzsche, Blanchot e Jean-Nuc Nancy:

Em *Politiques de l'amitié*, Derrida mostra como, para Nietzsche, Blanchot e Jean-Luc Nancy, entre outros, *distância infinita*, *assimetria*, *irreciprocidade*, *divisão* e *esquecimento* constituem a experiência da amizade. Ou seja, esses são precisamente os elementos que nunca são considerados nas análises sociológicas e filosóficas do fenômeno da amizade. (ORTEGA, 2000, p. 79)

Dessa forma, adentramos ao campo do porquê utilizamos a epígrafe de Derrida retirada do livro *Políticas da amizade* para abrirmos a discussão. O filósofo franco-magrebino afirma que uma boa amizade é marcada por um toque de intimidade sem a intimidade propriamente dita. Ou seja, para que uma amizade seja definida como boa deve-se haver um distanciamento de um amigo para o outro, sobretudo, no que convém à fraternidade:

251. Na separação (*Im Scheiden*). Não é na maneira como uma alma se aproxima da outra, mas na sua maneira de se afastar que eu reconheço a sua afinidade e parentesco com a outra (*Verwandschaft und Zusammengehörigkeit MIT der ander*). (T.2) (DERRIDA, 2003, p. 67)

Logo, sob o plano da teoria, a amizade se funda a partir do distanciamento, da separação, pois só assim o parentesco e a afinidade são reconhecidos – noções que o senso comum não leva em consideração, visto que a conceituação é atravessada pela fraternidade. Desse modo, ao engendramos uma nova política da amizade, os filósofos buscam desconstruir o estigma de que amizade está imbricada à fraternidade. Para eles, ambas devem ser distanciadas, a noção de amizade deve ir além. Ortega ressalta:

Dada que a sua proposta é apresentar uma nova *política da amizade* (possível ou impossível), deve tentar desconstruir a ligação entre amizade e fraternidade, presente em todos os discursos, para criar o espaço de uma nova amizade e uma nova democracia para além da fraternidade, para além da fraternização. (ORTEGA, 2000, p. 67)

Em vista disso, achamos necessário grifar o uso da expressão “política da amizade” – nomenclatura referente aos dois livros –, pois sua utilização não é aleatória. Outro ponto que diverge da noção banal acerca da amizade é a inexistência de caráter político. Para os filósofos Derrida e Ortega, a expressão da amizade é dotada de natureza política na qual se funda a partir do espaço e *processo público, um acontecimento no mundo*: “[...] a amizade representa, como veremos, um ‘exercício do político’, um apelo a experimentar formas de sociabilidade e comunidade, a procurar alternativas às formas tradicionais de relacionamento” (ORTEGA, 2000, p. 23).

Já no que convém à consciência da formação da identidade do sujeito e, subsequente, da amizade no espaço público, Ortega (2000, p. 29) afirma:

A formação da identidade é um processo público, um acontecimento no mundo. Nas lutas contra formas de subjetivação, à procura das novas formas de subjetividade e sociabilidade, como a amizade, o sujeito se constitui no mundo compartilhado por outros indivíduos.

Derrida, sob a ótica do conceito de amizade extrínseco à fraternidade, o define como *revolução do político; uma revolução sísmica no conceito político de amizade herdado*. Isto é, há o mito social de que a amizade está associada apenas às noções fraternalistas e comodistas; contudo, Derrida desloca tal crença, visto que não há como falar de amizade sem passar pelo crivo do político – relações sociais pressupõem política.

Ortega, em confluência com Derrida, também teoriza acerca do caráter político da amizade; para ele, o fraterno dissipa a pluralidade constituinte da diversidade, pois pressupõe uma ideal de que todos são irmãos, são iguais: o que é uma inverdade, nenhum sujeito é igual ao outro. Para Ortega, o amor e a fraternidade apresentam-se como *forças antipolíticas* – o que vai de encontro com a teoria política proposta pelos filósofos:

[...] a amizade exprime mais a humanidade do que a fraternidade, precisamente por estar voltada para o público. Ela é um fenômeno político, enquanto a fraternidade suprime a distância dos homens, transformando a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade. [...] Assim como a fraternidade e o amor se apresentam como forças antipolíticas, Arendt também critica a família e o parentesco como modelos de organização política. (ORTEGA, 2000, p. 31)

Além disso, segundo o filósofo, a partir das discussões propostas por Arendt, Derrida e Foucault, o conceito de amizade serve como um modo de se reinventar a noção do político. Ou seja, os debates propostos pelos teóricos supracitados estabelecem a função de traçar alternativas à despolitização, característica das sociedades alocadas na contemporaneidade. A amizade é proposta, sobretudo, como ato político – a procurar de alternativas a formas de relacionamento já institucionalizadas.

Outro ponto preponderante à teoria da amizade está relacionado à comodidade em duas medidas: uma, enquanto o sujeito restringe-se à existência privada e à permanência no seio familiar. Outra, na qual a amizade estabelece-se seguindo um paradigma não crítico, quer dizer, o amigo mantém-se confortável para com o outro, não estabelece críticas e, portanto, silencia-se.

Sendo assim, diante da primeira medida, Ortega sob a pluma de Hannah Arendt³ afirma: “somente podemos ter acesso ao mundo público, que constitui o espaço propriamente político, se nos afastarmos de nossa existência privada, e do pertencimento à família, a que nossa vida está unida” (ARENDRT *apud* ORTEGA, 2000, p. 32) E ressalta: “[...] a amizade seria deslocada da esfera privada, da intimidade, para o mundo, a sociabilidade, o público.” (ORTEGA, 200, p. 57). Logo, o distanciamento, dos amigos ou

3 Hannah Arendt é natural de Linden, Alemanha. Nasceu em 1906 e faleceu em 1975, foi uma filósofa política judaica e utilizada por Francisco Ortega para engendrar sua discussão política sobre a teoria da amizade.

da família, é enriquecedor na medida em que leva o sujeito a acessar o espaço público e político por excelência.

Já no que concerne à segunda medida, o conforto entre amigos, com base em Ortega sob a égide de Nietzsche, deve ser extinto. A amizade deve estar enviesada sob o crivo do desafio, da transformação, da pluralidade. Quando um amigo fala e o outro apenas escuta, concordando, não há o estabelecimento da transformação; logo, a amizade é banalizada, como no senso comum.

Os filósofos citados propõem uma amizade política imbricada pelas tensões, contradições, fatores que não anulariam as diferenças entre os sujeitos. Assim, o filósofo espanhol relendo os pensamentos nietzschianos, crítica a postura dos bons amigos: aqueles que sempre se posicionam a favor do amigo e nunca estabelecem críticas, fortalecendo, desse modo, o caráter identitário do ser. A amizade enriquece-se quando há a transformação, o agonismo, o desenvolvimento das diferenças, podendo funcionar como uma unidade de aperfeiçoamento: uma *ascese*.

Porém, tomar como base uma amizade agonística, transformadora, não quer dizer que esta estará sempre atravessada pelo conflito, pelo dissenso. O que se deve estabelecer é o questionamento. As relações em que não há o questionamento, pouco se fazem transformadoras. Pretende-se fugir da noção canônica de amizade enquanto consensual, acrílica e consolidada pela conformidade. Por estar engendrada sob um viés político, o caráter transformacional, deve fazer-se presente:

Uma nova noção de amizade iria contra o ideal clássico (aristotélico-ciceroniano) da amizade, entendida como “igualdade e concordância”; pois, no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma *incitação, um desafio para nos transformarmos*. Tratar-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões, que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças. [...] Nietzsche critica os “bons amigos”, que sempre dizem o que queremos escutar, sempre concordam [...] Esses amigos são “preguiçosos em excesso, pois, na condição de amigos, acreditam ter direito à comodidade”. (ORTEGA, 2000, p. 90)

Um exemplo da literatura brasileira acerca desse caráter transformacional da amizade está relacionado a Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade. Pensando em uma perspectiva literária,

Mário de Andrade e Drummond estabeleciam uma relação de mestre-aprendiz presentificada através da epístola. Diante disso, Drummond, certa vez, enviou o poema “Nota social” a Mário de Andrade. Este, no que lhe concerne, aconselha-o a manter uma construção linguística que Drummond quisera retirar. Isto é, Mário de Andrade, enquanto mestre e amigo desloca-se da noção banal comodista e acrílica da amizade projetando-se ao ideal proposto por Ortega, Derrida e Nietzsche:

Na sua carta-resposta, Mário foi direto: “Gostei. Gostei francamente, embora a sua prosa por enquanto seja mais segura que os seus versos”. Além disso, teceu comentários e fez anotações à margem dos poemas. *Os elogios dividiram espaço com alguns reparos, sobretudo quanto as escolhas vocabulares, de gosto duvidoso e construções gramaticais [...]* que soavam excessivamente afrancesadas ou lusitanas. O melhor exemplo é a polêmica em torno do poema “Nota social”. (FERRAZ, 2013, p. 83)

Portanto, a partir da citação supracitada, nota-se o caráter transformacional da amizade entre Mário de Andrade e Drummond. Visto que aquele não poupa as críticas a este; logo, a amizade entre os autores é condizente com a teoria política da amizade proposta pelos filósofos. Há o distanciamento que, por consequência, promove o aperfeiçoamento; neste caso, do poema em questão.

Ainda no que convém ao exemplo da literatura brasileira, evoca-se a noção proposta do amigo verdadeiro como *imagem (exemplo) de si mesmo*. A projeção de si, no outro. Tal conceito é espelhado pela relação entre Drummond e Mário de Andrade, pois o aprendiz projeta-se no mestre, promovendo, assim, o caráter transformacional, a *ascese* da amizade: “A amizade seria a possibilidade de me citar exemplarmente – pois o amigo é uma *imagem (exemplo)*, uma cópia de mim [...]” (ORTEGA, 2000, p. 69)

Já a política da amizade na concepção foucaultiana, estaria embasada em perspectivas plurais, experimentais, na liberdade e na desterritorialização. Esses aspectos da amizade vão de encontro com a noção comum apresentada por ideais da sociologia e filosofia social, no qual amizade seria definida como “[...] uma relação voluntária baseada na transparência da comunicação e na verdade da informação.” (ORTEGA, 2000, p. 89).

Avançando ainda mais as proposições foucaultianas, Ortega elenca outros pontos preponderantes para se pensar a amizade, como a desigualdade,

a hierarquia e a ruptura (ORTEGA, 2000, p. 89). Melhor dizendo, a amizade funcionaria como uma alternativa aos modos operantes de relacionamento já institucionalizados. Há a desconstrução do caráter banal da amizade, descentrando-a do seu caráter comum.

Esse caráter comum estaria associado à proximidade que um amigo tem com o outro. Para Ortega, nas relações de amizade, a partir da perspectiva política, deve-se conservar a distância, a qual o filósofo denomina como “*ethos da distância*” (ORTEGA, 2000, p. 114). Todavia, tal distanciamento não implica renunciar a comunicação nos relacionamentos. Apenas estabelece limites acerca do que é da ordem do pessoal e do público – visto que a amizade está associada ao espaço público. À vista disso, o filósofo espanhol ressalva:

A amizade constitui uma nova sensibilidade e uma nova forma de perceber diferente, baseada no cuidado e na encenação da “boa distância”. Somos capazes de aceitar o desafio de pensar a amizade para além da amizade própria, de imaginar metáforas e imagens para nossas relações de amor e amizade, de usufruir o sabor do dessa nova amizade? TALVEZ. (ORTEGA, 2000, p. 117)

Ademais, Jacques Derrida, ainda sob a égide do distanciamento, difere as noções de amor e amizade. Para ele, aquela possui correlações com a possessão, com o ciúme e, sobretudo, com o egoísmo. Já esta, permeia o âmbito da *distância infinita*, em que características comuns ao amor, como as supracitadas, são postas de lado. Como já citado, o amor e a fraternidade são elementos antipolíticos enquanto, a partir do que pensam os filósofos aqui trabalhados, a amizade se funda como um exercício político. Derrida afirma:

[...] o discurso da boa amizade não cede à proximidade, à identificação, à fusão ou à permutação entre tu e eu. Pôr aí, deixar antes aí, respeitar aí uma *distância infinita*. Justamente aquilo que o amor não sabe fazer, aquilo que a assim se chama, o amor entre os sexos, o próprio egoísmo, o ciúme que não tende senão para a possessão. (*Besitzen*) (DERRIDA, 2003, p. 77)

Sendo assim, outra exemplificação que torna mais palpável a discussão teórica acerca de uma política da amizade refere-se à amizade entre Derrida e Nietzsche. Em *Políticas da amizade*, Derrida explicita a admiração e, por sua vez, sua amizade admirativa com Nietzsche. Entretanto, essa

relação admirativa não faz com que ele não critique alguns posicionamentos quanto à fraternidade a qual o filósofo alemão se vale. Derrida pontua:

Então, sim, o que direi a partir e a respeito de Nietzsche, também a seu favor, será uma saudação aos amigos que acabo de citar ou de nomear. O que também direi *contra* Nietzsche também, talvez, por exemplo quando mais tarde, eu protestar contra as apostas que ele ainda faz numa fraternização. (DERRIDA, 2003, p. 52)

Dessa forma, após abordarmos o conceito de amizade relacionado à fraternidade, desconstruirmos essa banalização e propormos um novo olhar sobre a amizade no que convém ao distanciamento dos amigos e, sobretudo, ao exercício político. Deteremo-nos, agora, a outro recurso da crítica biográfica: as amizades literárias. Amizades propostas a partir do plano da ficção, abalizadas pelas pontes metafóricas criadas entre vida e obra.

2. Amizades literárias e encontros ficcionais: dos laços imaginativos às predileções metafóricas

Uma crítica técnica de Wilde torna-se para mim impossível Pensar nele é pensar num *amigo íntimo*, que não vimos nunca mas cuja voz conhecemos, e que sentimento a falta dia, a sua falta. (BORGES, 1999, p. 493)

Para exemplificarmos nossa discussão teórica sobre esse recurso da crítica biográfica, nos valeremos principalmente do escritor argentino Jorge Luis Borges e algumas das amizades literárias que estão relacionadas ao arquétipo borgiano, como Oscar Wilde ou Clarice Lispector, por exemplo.

Isto posto, Eneida Maria de Souza em *Crítica cult* afirma: “[...] é possível estabelecer laços de amizade literária entre os autores, substituindo-se a tradicional metáfora familiar [...] a partir dos conceitos de influência e de tradição.” (SOUZA, 2007, p. 117). Ou seja, a partir do advento dos estudos culturais e, por conseguinte, da abertura dos estudos literários, as noções canônicas de tradição e influência são deixadas de lado em detrimento das aproximações de ordem metafórica que o próprio escritor pode estabelecer, como no caso de Borges.

O escritor, em certa medida, é deslocado da posição passiva a qual os conceitos de tradição e influência o mantinha. Agora, o autor tem mais

liberdade para manter um círculo imaginário de amigos que possuem interesses comuns aos seus. Esta aproximação sob o crivo da metáfora é tão forte que pode ser realizada até por escritores que estão alocados de maneira distante no tempo, tais associações mantêm independência sobre o que é da ordem do factual ou não: característica decorrente das pontes metafóricas criadas pela crítica biográfica entre ficção e realidade. Segundo Souza (2007, p. 118):

O contato literário entre escritores distanciados no tempo, e participantes da mesma confraria fornece subsídios para que sejam feitas aproximações entre os seus textos, estabelecendo-se feixes de relações que independem de causas factuais mas que se explicam por semelhantes ou diferentes poéticas de vida e de arte.

Sob essa ótica, Derrida, em *Políticas da amizade*, aborda a perspectiva da *amizade de pensamento* (DERRIDA, 2003, p. 51). Que, segundo ele, estaria relacionada aos pensadores e aos textos os quais o filósofo recorreu para engendrar seu discurso teórico. Logo, a relação de amizade, como já discutido, é estritamente distinta daquela conhecida pelo crivo da fraternidade. A ideia de amizade aqui debatida por Derrida, através do trato metafórico, associa-se à noção intelectual, a qual o filósofo privilegia aqueles que farão parte do seu círculo imaginativo – como a citação de Souza pontua. O filósofo franco-magrebino afirma:

Estas palavras são, é sabido, de Bataille. Porque é que citamos aqui? Para testemunhar, demasiado brevemente, pobremente, a atenção reconhecida que me leva aqui para pensadores e para textos a que me liga uma *amizade de pensamento* à qual serei sempre desigual. (DERRIDA, 2003, p. 51)

Com isso, Derrida também aborda a noção de amizade através do *abuso de linguagem* (DERRIDA, 2003, p. 49) realizada figurativamente. Se associarmos a discussão supracitada de Souza à proposta por Derrida, ambas, de certo modo, abordam a explanação metafórica da amizade ficcional sob o crivo da linguagem. Ou seja, uma amizade que existe pelo intermédio linguístico, metafórico, ficcional e que por sua vez, elege sua comunidade imaginativa⁴ ou singular comunidade⁵. Segundo Derrida (2003, p. 49):

4 Nomenclatura adotada por Eneida Maria de Souza em *Crítica cult.*

5 Nomenclatura adotada por Jacques Derrida em *Políticas da amizade.*

Uma tal amizade, como será ela possível senão figurativamente? E porque chamar ainda a isso amizade a não ser por abuso da linguagem e pelo desvio de uma tradição semântica? Como poderíamos nós ser não somente amigos da *solidão*, amigos nascidos [...] amigos jurados [...] amigos ciosos da solidão [...] mas convidar-vos ainda a fazer parte desta singular comunidade?

Pensando a partir da noção evocada por Souza (2007) acerca da liberdade que o escritor tem de escolher os membros de seu círculo imaginativo, deslocando-se da posição passiva em relação à influência. Abordaremos, agora, a amizade literária entre duas figuras da literatura mundial: Jorge Luis Borges e Oscar Wilde.

Jorge Luis Borges por ter sido letrado primeiramente em língua inglesa e ser professor de literatura era um grande conhecedor da literatura inglesa e, por consequência, exprimia uma admiração ímpar para com a figura do escritor Oscar Wilde, autor de *O retrato de Dorian Gray* (1890). Entretanto, esse fascínio pela figura de Wilde vai além da ficção, extrapolando “os limites” da realidade – o que é negligenciado pelos conservadores e contra os estudos culturais. Segundo Souza em *O século de Borges*:

[...] o texto literário de Borges é uma referência imprescindível para repensar o século XX como sendo dominado pelo paradigma da ficção e, mais precisamente, pela ausência de *limites entre e a realidade e a sua construção virtual*, os defensores de uma ética literária histórica não se contentam em aceitar tais provocações. (SOUZA, 2007, p. 28)

Desse modo, Souza constata a concepção operacional do texto biográfico por meio de dois eixos teóricos: “[...] a mimetização e a desconstrução dos modelos canônicos da historiografia literária e da abordagem biográfica tradicional.” (SOUZA, 2007, p. 87). Assim, como já mencionado, a crítica biográfica revitaliza as noções de influência e tradição, pois desloca o escritor da posição inerte, permitindo que estabeleça as amizades que lhe melhor convir.

Em vista disso, ocorre a ampliação das possibilidades de redes conectivas entre escritores, parentescos realizados sob a égide das pontes metafóricas entre ficção e vida, há uma ruptura na normalização do processo comparativo. A obra passa a não ser mais entendida como reflexo da vida, mas sim, uma relação metafórica, visto que o é da ordem do real ou do

ficcional, não se faz relevante. Souza (2007, p. 88) afirma:

Expande-se a rede de conexões, analogias e parentescos entre ficção e a vida, entre correspondências veladas e inconscientes encontradas na obra dos escritores, aparentemente distanciados um do outro. As analogias, ao se inserirem na cadeia metafórica de relações, rompem com a naturalização do processo comparativo [...]

Partindo desses pressupostos teóricos elencados por Souza e Derrida, Borges, através da amizade literária, encarna a obra póstuma de Wilde⁶ na medida em que, ao exilar-se voluntariamente em Genebra, o argentino busca um hotel para mimetizar, encenar sua morte *à la* Wilde. Logo, por meio das pontes metafóricas, as fronteiras entre ficção e vida são diluídas.

Há uma fetichização do lugar, o hotel é transformado em um símbolo de propriedade wildiana, sob o viés metafórico. Pelo fato de o escritor inglês ter morrido naquele espaço, o ambiente é mitificado, sacralizado. Desta maneira, Borges, ao se propor mimetizar a morte do amigo, experimenta o encontro imaginário com Oscar Wilde por intermédio da morte e, sobretudo, da ficção. Segundo Souza (2007, p. 113):

O conceito de literatura em Borges recupera a estética da existência wildiana, através da qual a ficção cria realidades e a vida imita a arte. Encontros ficcionais e amizades literárias formam redes e possibilitam o diálogo entre vozes no espaço aberto da ficção: “Uma crítica técnica de Wilde torna-se para mim impossível. Pensar nele é *pensar num amigo íntimo*, que não vimos nunca, mas cuja voz conhecemos, e que sentimos a cada dia sua falta.”

Borges, ao visitar o lugar em que Wilde morreu, reitera a noção de amizade literária, pois mesmo que ambos nunca tenham se encontrado, possuíam uma amizade intermediada pela ficção. Para o argentino, como na citação anterior, o inglês era tido como um “amigo íntimo” que, apesar de nunca terem se encontrado de modo físico, aquele sentia falta deste.

⁶ Oscar Wilde morreu desconhecido em um hotel na França no ano de 1900. Cf. *O século de Borges* de Eneida Maria de Souza.

Assim sendo, segundo Eneida, Borges ao escolher mimetizar a morte do inglês, cumpre, novamente, seu destino literário. A morte é encarada como um ato ficcional da própria vida. A professora mineira afirma que quando a morte “real” do argentino se concretiza, ocorre um processo que “[...] vem selar o caráter duplo da existência e da ficção, superfícies textuais nas quais a morte simbólica é de várias maneiras dramatizada.” (SOUZA, 2007, p. 115).

Um exemplo que se relaciona às referências a Wilde na escrita borgiana e às pontes metafóricas estabelecidas entre ficção e realidade está no livro *Atlas* (1984) – obra que reúne textos acerca da viagem de Borges e María Kodoma pela Europa – no texto “Nota ditada em um hotel do Quartier Latin”. Pois, ao visitar a França, Borges finalmente conhece o local que Wilde morreu. E, ressalta: “Esse hotel é agora o hotel L’Hôtel, onde ninguém pode encontrar dois quartos iguais.” (BORGES, 1999, p. 493) Logo, ao mimetizar a morte do seu amigo imaginário em Genebra, faz-se apenas uma representação, dado que como o argentino já afirmara, não existem dois quartos iguais. Conforme explicitado anteriormente, há a fetichização do ambiente e, sob a perspectiva ficcional, a propriedade do inglês sobre o espaço de sua morte.

Ainda pensando nas questões tangíveis à morte, Borges em entrevista a Osvaldo Ferrari⁷, faz pontuações acerca da morte do amigo – não um amigo específico, apenas um amigo. Para ele, em certa medida, a imagem do amigo se torna mais forte após sua morte, ela não é modificada pelo tempo e torna-se passível de mudanças a partir dos manejos:

Ou seja, quando alguém morre, temos uma imagem dessa pessoa que não está modificada pelas circunstâncias contemporâneas, e pode-se manejar essa imagem do jeito que quiser. De modo que poderíamos dizer que a imagem do amigo seja talvez mais forte após a morte do amigo, e, além disso, podemos ajustá-la, não? (BORGES; FERRARI, 2009, p. 133)

Portanto, até o momento, tratamos das amizades literárias apenas do ponto de vista do escritor que elege seu círculo imaginativo de amizades. Todavia, a crítica biográfica também proporciona encontros e amizades engendrados através dos críticos que podem aproximar escritores de tempos ou até mesmo lugares distintos. Tais encontros podem ser muito rentáveis no que convêm as fontes conceituais. Souza, em “Teorizar é metaforizar”, ressalta:

⁷ Osvaldo Ferrari é argentino, jornalista, poeta, ensaísta e professor universitário.

Embora a proposta literária do escritor-crítico tenha se voltado para a indagação sobre o ato de escrever e dos *encontros ficcionais entre escritores* – e por este motivo seja criticado pelos adeptos da literatura como fruição –, é ainda por esta via que grande parte dos argumentos teóricos contemporâneos encontra aí rentável fonte conceitual. (SOUZA, 2016, p. 220)

Para Souza, a prática teórica não se consolida de maneira individual, é alimentada por outras, como a de *ficcionalizar, vivenciar e metaforizar* (SOUZA, 2016, p. 218). Logo, há a desmistificação de que teoria e ficção são polos opostos. A crítica biográfica, em detrimento dos estudos culturais, trabalha na contraposição de binarismos modernos e excludentes, isso justifica o porquê da formação de pontes metafóricas o que é da ordem ficcional e do real.

A fim de exemplificar os encontros ficcionais propostos por críticos, utilizaremos o texto “Uma história secreta” de Edgar Cézár Nolasco⁸ presente no livro *Quem tem medo de Clarice Lispector?* O enredo baseia-se no encontro ficcional entre Jorge Luis Borges e Clarice Lispector na cidade do Rio de Janeiro:

[...] Qual o seu nome? Sou Jorge Luis Borges, já ouviu falar? Ora se já, tenho em casa quase todos os livros. Quando eu era mais jovem, lia feito uma doida, lia de tudo. Foi por essa época que descobri sua obra fantástica. [...] Você escreve, ele perguntou? Eu escrevo umas coisas, ela disse. Mas não chamo de literatura. (NOLASCO, 2014, p. 15)

É válido ressaltar que a escolha do autor argentino e da ucraniana não foi aleatória; essa opção se dá do mesmo modo operacional que as amizades estabelecidas pelos próprios escritores – à la Borges e Wilde. Nolasco faz suas escolhas baseadas no seu círculo imaginativo de autores, aqueles os quais possuem características que o atraem. Logo, pressupõe-se uma relação biográfico-metafórica entre o crítico e seu objeto de estudo.

Assim, nos propusemos desmistificar algumas concepções acerca do conceito de amizade como uma perspectiva política sob a égide de Jacques Derrida e Francisco Ortega. Além disso, buscou-se ressaltar o caráter ficcional da teoria, a qual, segundo a crítica biográfica, está desvinculada de paradigmas

8 Edgar Cézár Nolasco é coordenador do NECC (Núcleo de estudos culturais comparados), professor de teoria da literatura na UFMS, professor de literatura comparada no programa de mestrado em linguagens e, sobretudo, como ele mesmo define, um obsesso por Clarice Lispector.

binários e excludentes – como a oposição vida/obra, teoria/ficção. O olhar dúbio é posto de lado, e ampliam-se as fronteiras da ficção e da realidade sob o artifício metafórico da linguagem – segundo Eneida Maria de Souza.

3. Notas finais

A figura de um amigo, ou melhor, qualquer amizade, demanda, desde o princípio, uma aliança, um compromisso sem *status* institucional, reservando o espaço necessário à crítica. Esse espaço já é o lugar onde o crítico habita, trabalha, escreve e ensina, por exemplo. O crítico encontra-se nesse espaço e dele demanda a presença do amigo. Um espaço político, por excelência, para fazer alusão ao livro *Políticas da amizade*, de Derrida [...] (NOLASCO, 2010, p. 38)

Portanto, neste ensaio, objetivou-se problematizar a concepção de amizade fraternal à luz das discussões arroladas por Jacques Derrida e Francisco Ortega. Como explicitado, a amizade é uma relação política e transformadora por excelência. E, para que esta consiga cumprir seu papel, sua *ascese*, é preciso que se mantenha a boa distância para que, ali, se fundamente a crítica.

Nesse sentido e relendo a epígrafe desta conclusão, o crítico, quando se propõe a falar do outro, do amigo, do objeto, também deve manter essa “boa distância” (NOLASCO, 2010) que reserva o espaço necessário para a crítica. Essa lacuna entre o intelectual e o objeto é justamente o lugar onde o crítico habita: um espaço político, transformacional e que não reafirma as próprias identidades, mas sim, as transforma.

Segundo Nolasco, na esteira de Derrida, *nunca falamos daquilo que não admiramos*, isto é, a partir do momento que nos colocamos na condição de *sujeito suposto saber* tal qual um decifrador de vidas alheias estabelece-se, assim, uma amizade, uma relação político-amorosa (e crítica) entre o crítico e o objeto-amigo. Há uma transferência entre aquele e este a qual se fundamenta, sumariamente, no desejo. Em suma, a perspectiva transferencial é tão latente no âmbito crítico-biográfico que quando falamos do outro, cumprimos a difícil missão de falarmos de nós mesmos (SOUZA, 2011):

A cada relação proposta pelo crítico biográfico, uma história pessoal alheia é invadida pelo ‘decifrador de vidas alheias’ e, por conseguinte, um ‘romance familiar’ é estabelecido por meio do ‘intrusão’ que

usurpa o lugar, o desejo e, às vezes, a vida do outro. É nesse sentido que entendemos que qualquer produção de natureza crítica biográfica é, em algum sentido, a escritura de uma autobiografia (do próprio crítico). (NOLASCO, 2010, p. 41)

Por fim, amizades, encontros literários e relações crítico-objeto constituem a política da crítica biográfica trabalhada por Souza. Como explicitado neste artigo, o ficcional se alimenta da teoria e vice-versa, houve a diluição entre as fronteiras disciplinares e a leitura crítico-biográfica se endossa, substancialmente, no viés metafórico, isto é, aproxima-se ou distancia-se através da metaforização. Objetivou-se debater amizades políticas e literárias, tais como Drummond/Mário, Borges/Clarice e Borges/Wilde. E, como apontado anteriormente, *nunca falo do que não admiro*, haja vista que é quando eu falo do outro que falo de mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Jorge Luis Borges. Nota ditada em um hotel do Quartier Latin. In: _____. *Obras completas*. vol. 3. São Paulo: Editora Globo, 1999, pp. 455-506.

BORGES, Jorge Luis; FERRARI, Osvaldo. *Sobre a amizade e outros diálogos*. Trad. John O'Kuinghtons. São Paulo: Hedra, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Políticas da amizade*. 1ª ed. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das letras, 2003.

FERRAZ, Eucaná. Alguma cambalhota. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2013, pp. 81-99.

MICHAELIS. Significado da palavra amizade. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=amizade>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

NOLASCO, Edgar César. Uma história secreta. In: _____. *Quem tem medo de Clarice Lispector?* São Paulo: Intermeios, 2014, pp. 15-16.

_____. Políticas da crítica biográfica. In: *Cadernos de estudos culturais: crítica biográfica*. Campo Grande: UFMS, v.2, n.4, jul./dez. 2010, pp. 35-50.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

_____. *O século de Borges*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Teorizar é metaforizar. In: CECHINEL, André (org.). *O lugar da teoria literária*. Criciúma: Ediunesc, 2016 pp. 217-224.

LORDE: DO Esvaziamento do "EU" PARA A BUSCA DE DIFERENTES IDENTIDADES

Aline Jéssica Antunes^{1*}
Catherine Luiza Werlang

Resumo: Este trabalho propõe-se a analisar características pós-modernas no romance *Lorde*, de João Gilberto Noll, sendo sua base de estudo o conceito de pós-modernismo cunhado por Hutcheon (1991), o conceito de não-lugar de Augé (1994) e a definição de sujeito pós-moderno apresentada por Hall (2000). A temática justifica-se pela inquietação que a falta de uma identidade sólida do protagonista causa no leitor, que acompanha sua busca por múltiplas identidades da primeira à última linha da narrativa. Constatou-se que *Lorde* reflete características de uma sociedade de sujeitos pós-modernos na qual as fronteiras tornaram-se fluidas e os indivíduos fragmentados.

Palavras-chave: permeabilidade identitária; pós-modernismo; sujeito pós-moderno; Lorde.

Abstract: This paper aims to analyze postmodern characteristics inserted in the novel *Lorde*, by João Gilberto Noll, taken as references Hutcheon's concept of postmodernism, Augé's concept of nonplace and Hall's definition of a postmodern being. The theme was chosen due to the uneasiness that the protagonist's lack of a solid identity causes on the reader that accompanies his search for multiple identities, since the narrative's beginning to its ends. After the analysis, it can be concluded that *Lorde* reflects the characteristics of postmodern subjects living in a society in which boundaries have become fluid and individuals fragmented.

Keywords: identity permeability; postmodernism, postmodern subject; Lorde.

^{1*} Profissionais de Letras - Português/Inglês diplomadas pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. O presente artigo foi apresentado à disciplina de Literatura Brasileira Contemporânea na Educação Básica, ministrada pela Prof. Ma. Rosiene Almeida Souza Haetinger, no primeiro semestre de 2015.

1. Introdução

O presente artigo visa discutir sobre a permeabilidade identitária, enquanto característica pós-moderna, no protagonista do romance *Lorde*, de João Gilberto Noll. Sabendo que o livro, lançado em 2002, possui viés pós-moderno, escolheu-se o narrador-personagem como foco de uma análise mais profunda. Afinal, quem é Lorde? Tendo-se como base teorias literárias e antropológicas do pós-modernismo, o que as ações do narrador-personagem permitem pensar sobre a sua, ou melhor, sobre as suas identidades?

A escolha do tema se deu pelas inúmeras indagações e dúvidas que a leitura do livro instigam no leitor. *Lorde*, enquanto narrativa de abstração e romance psicológico, lança uma série de questões a serem debatidas, muitas delas ligadas à pós-modernidade. A falta de uma constituição identitária do protagonista, que ao mesmo tempo em que parece estar esvaziando um certo *eu*, está também à procura de outros *eus*, é um dos fatores mais instigantes para o leitor. Normalmente, os leitores estão acostumados com narrativas nas quais é possível montar uma imagem física e psicológica do personagem, o que não acontece em *Lorde*. Além disso, as questões de identidade estão presentes não só em textos literários ou na ficção, mas também na vida real. Sabendo que o pós-modernismo derrubou certas barreiras entre a arte e a vida, investigar a identidade em *Lorde* é também uma forma de investigar a nossa própria identidade. Afinal, quem somos nós?

Como objetivos, o trabalho propõe uma discussão sobre a permeabilidade identitária no narrador-personagem de *Lorde*, em algumas de suas ações e no título do livro, além de uma análise mais profunda de determinadas passagens da narrativa, tentando explicá-las através de teorias pós-modernas de cunho literário e antropológico.

O artigo apresenta, primeiramente, uma breve explicação acerca do conceito de pós-modernismo usado para a análise do livro, seguido de questionamentos referentes à escolha do título do romance e à ironia utilizada pelo autor ao nomear a obra. Após, seguem análises da cena em que o narrador-personagem chega a Londres para uma viagem originária de um convite misterioso, exemplificando o exato momento em que ele inicia a despedida do *eu* que havia sido até agora, para então tornar-se um novo. Algumas cenas, como as inúmeras viagens de ônibus pela capital inglesa,

a compra de um espelho tailandês, de um pó compacto para o rosto e a mudança de visual também são analisadas, seguindo como suporte teórico a constituição do sujeito pós-moderno. O encontro com o marinheiro George e a parte que encerra a narrativa também serão discutidas neste artigo, já que expressam o modo como o narrador-personagem se valia de características dos demais para formar ou encontrar um *eu* para si.

2. O pós-modernismo na literatura

O período pós-moderno define-se como um tempo contraditório, que sugere uma continuidade do modernismo, já que à palavra *moderno* é acrescido o prefixo *pós*, mas também caracteriza um tempo que pode se diferenciar e muito do período moderno. Nesses jogos de palavras, o que se pode afirmar, com certeza, sobre o pós-modernismo é que ele não possui uma definição pronta e fácil e que as suas características respingarão em diversos segmentos e manifestações artísticas e culturais presentes na sociedade.

Entre essas manifestações está a literatura, que ao ser escrita nesse período, por autores que se enquadram nesse tempo, sofre mudanças profundas e adquire características que pretendem ir ao encontro da própria constituição da sociedade pós-moderna. Sendo a arte não mais indissociável da vida, Hutcheon (1991) afirma que o pós-modernismo preocupar-se-á em apresentar os diversos discursos presentes na sociedade “buscando afirmar não a identidade homogênea, mas sim a diferença” (p. 22). O provisório e o heterogêneo ganham lugar de destaque, sendo as suas obras literárias totalmente diferentes daquelas conhecidas. Os personagens pós-modernos se identificam com as minorias étnicas e sociais, e os narradores “passam a ser perturbadoramente múltiplos e difíceis de localizar ou deliberadamente provisórios e limitados – muitas vezes enfraquecendo sua própria consciência aparente” (HUTCHEON, 1991, p. 29). Os temas das narrativas tratarão de conceitos antes considerados tabus, quebrando paradigmas e transformando o ato de escrever em uma experiência dos limites de gênero, sexuais e de identidade. De acordo com Russel *apud* Hutcheon (1991), isso se deve ao fato de que a “arte pós-moderna afirma de maneira idêntica e, depois, ataca de maneira deliberada, princípios como valor, ordem, sentido, controle e identidade” (p. 31).

3. Lorde enquanto romance pós-moderno: do título à narrativa

Tendo em vista o panorama pós-moderno, pode-se dizer que é nesse contexto em que o narrador-personagem do romance *Lorde* está inserido. A obra de muitas características pós-modernas, escrita por João Gilberto Noll, apresenta diversas marcas psicológicas, sendo uma das principais características a permeabilidade identitária do protagonista. O leitor de *Lorde* se depara com diversas dúvidas no decorrer da leitura, mas talvez a sua falta de identidade sólida, cuja trajetória o leitor acompanha, seja um dos pontos mais presente na narrativa, já que aparece desde o título da obra até a frase final.

A história traz como título uma palavra de origem inglesa – *lord* –, que significa um importante título nobiliárquico muito comum no Reino Unido. Um *lord* é aquele que ostenta poder e riqueza, que faz parte da nobreza britânica, devendo ser respeitado como tal. Dessa forma, o título do livro induz o leitor mais desavisado a pensar que a história tratará de algo que remeta a alguém de importante posição social, tese essa já desbancada nas primeiras páginas e que, ao final da história, indica uma ironia. A palavra *lord*, na verdade, não tem nada em comum com o protagonista que o leitor vai conhecendo ao longo da história e está, enquanto título, demonstrando a identidade desconhecida desse personagem. As únicas manifestações do personagem no que se refere a um possível pertencimento à nobreza estão no momento da morte do misterioso homem que o chamou à Inglaterra. O narrador-personagem encontra, no lixo, uma espécie de manto e, antes de o inglês se jogar no Tâmesis, ele veste o suicida com esse manto:

Chego perto. Tiro o manto. Ponho-o sobre os ombros dele. Abotoo. O botão dourado é todo trabalhado por um artesão de primeira. Eu digo vai, você é o rei, o soberano, o bispo. Ele sobe para a primeira das pontes, sobe, e vai. (NOLL, 2004, p.85)

Além disso, antes de “fugir” para Liverpool, o personagem menciona a sua vontade de ser tratado como príncipe: “onde me acolherão feito a um príncipe como mereço?” (p. 93); e hospeda-se em um dos hotéis mais caros da cidade, que “chamava-se Britannia

Adelphi Hotel. O Adelphi, soube depois, que o chamavam assim. Soube que hospedou reis e rainhas” (p. 99).

Portanto, pode-se afirmar que além do título estar indicando a falta de uma identidade definida, pois não se sabe quem é Lorde nem por que Lorde, há uma ironia na escolha de um pronome de tratamento nobiliárquico para nomear a obra. O narrador não possui nada que o identifique como um *Lord*, além de uma fantasia achada no lixo e o desejo de, após cenas em que ele mendiga e satisfaz, de forma grosseira, as suas necessidades fisiológicas, querer ser tratado como príncipe.

4. A chegada em Londres e os não-lugares

A narrativa inicia quando o escritor – do qual o leitor só sabe que tem alguns livros vendidos e nenhum amigo – sai do Brasil e chega ao aeroporto de Londres, passando das barreiras da alfândega:

Quando saí pela porta da alfândega, suas pesadas malas, sacola penduradas no ombro, nem pensei em olhar para os que esperavam atrás de uma corda dos passageiros que chegavam a seu destino. (p. 9)

As barreiras pelas quais ele passa significam uma espécie de transformação, já explícita na primeira cena da história, na qual o personagem abandona o seu país de origem para adentrar em um novo lugar, em um espaço diferente daquele ao qual ele está acostumado. Segundo a antropologia da supermodernidade², o aeroporto, enquanto constituição física e social, representa um local vazio de significação e de identidade, sendo caracterizada como um não-lugar:

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. [...] Os não-lugares, contudo, são a medida da época; medida quantificável e

2 Da supermodernidade, segundo Augé (1994, p. 33), “poder-se-ia dizer que é o lado ‘cara’ de uma moeda da qual a pós-modernidade só nos apresenta o lado ‘coroa’ - o positivo e o negativo”. Ou seja, está relacionada ao excesso, ao que acontece em grande escala, seja nos fenômenos sociais, tecnológicos e espaciais.

que se poderia tomar somando, mediante algumas conversões entre superfície, volume e distância, as vias aéreas, ferroviárias, rodoviárias e os domicílios móveis considerados “meios de transporte” (aviões, trens, ônibus), os aeroportos, as estações, [...] enfim, redes a cabo ou sem fio, que mobilizam o espaço terrestre para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com outra imagem de si mesmo. (AUGÉ, 1994, pp. 73-74)

Pode-se afirmar que o personagem sofre uma transformação só por “passar” por um não-lugar, vazio de identidade, e que o coloca em contato com outra imagem de si mesmo. As questões referentes à identidade se fazem fortemente presentes nessa cena, já que a partir daí ele demonstrará o desejo de não mais ser quem ele era enquanto estava no Brasil, querendo transformar-se em novos *eus*.

A presença de não-lugares é quase uma constante no decorrer da narrativa: já na capital inglesa, o personagem pega ônibus e trens inúmeras vezes, o “55” é citado em diversas passagens e conduz o personagem pelas partes mais importantes da cidade. Além disso, os trens, bastante comuns na Inglaterra, também são meios de transporte escolhidos por ele para viagens solitárias entre cidades. Na afirmação de Augé (1994), a maioria dos meios de transporte são classificados como não-lugares e, diferentemente dos lugares antropológicos, que criam um social orgânico, “os não-lugares criam tensão-solitária” (p. 87), o que pode ser frequentemente observável na figura do personagem.

Ao fato de se buscar novas identidades, vale acrescentar que o narrador adentra em uma das cidades mais multi-identitárias do mundo. Londres, enquanto capital inglesa, é, na verdade, uma capital cosmopolita, onde se encontram pessoas das mais diferentes nacionalidades e etnias. De inglês mesmo, talvez só alguns pontos turísticos, já que a cultura da cidade não pode mais ser definida como única, mas sim como múltipla. Dessa forma, o narrador que passa das barreiras ao aeroporto para encontrar novos *eus*, o faz em um local sem uma única identidade.

5. Transformação e mudanças do narrador-personagem

Durante essa busca por outras identidades, há o esvaziamento do próprio *eu*, daquele ser que ele era enquanto ainda morava em

Porto Alegre – capital do estado do Rio Grande do Sul, Brasil – e que foi convidado, por uma instituição britânica não mencionada, para passar uma temporada em Londres, na Inglaterra. O escritor de meia idade, cujo nome não é mencionado na obra, é conduzido pelas ruas da cidade até chegar à sua nova casa: um apartamento no bairro de Hackney, tradicionalmente povoado por imigrantes. Após conhecer todos os bairros, o narrador indaga: “Onde eu estive o dia todo? Procurando por um outro, pois preciso constatar que ainda sou o mesmo, que outro não tomou o meu lugar” (p. 24). Nessa parte, ele já tem consciência de que outro pode estar tomando o seu lugar, então compra um espelho e pendura-o na banheira, para que possa sempre se olhar.

Após, ele parece assumir de vez o fato de que gostaria de “ser” outros. Assim, compra um pó-compacto para passar na face e parecer diferente, talvez não tão velho, e pensa: “Tinha vindo para Londres para ser vários - isso que eu precisava entender de vez. Um só não me bastava agora - como aquele que eu era no Brasil” (p. 28). Além disso, o narrador-personagem cita que “[ele] se olha no espelho e vê a figura de um parente distante, alguém com quem podemos conviver, mas logo podemos deixar de lado a nossa procura de uma outra identidade que teima em nos escapar” (p. 29).

Na tentativa de mais uma vez esvaziar seu antigo *eu*, ele resolve pintar os cabelos, de modo que fique parecido com o modelo que aparece no salão de beleza:

[...] embora tivesse me perdido e começasse a desconfiar de que nem o meu patrão inglês poderia enfim fazer alguma coisa para me devolver a mim. Precisava guardar de alguma maneira essa compensação de ser alguma forma todos, porque sem ela não tinha sobrevivência até a esquina: sem pedir a ninguém, tinha me acontecido de ultrapassar aquele indivíduo que eu mecanicamente formara para os outros. Precisava encontrar outra fonte de formação, nos meus cinquenta e poucos anos de idade, e essa fonte viria dali, daquele homem de cabelos castanhos-claro, com a maquiagem recomposta, vivendo em Londres por enquanto sem lembrar com precisão porquê. (NOLL, 2004, p. 32)

Nesse excerto, é possível perceber o quão permeável e múltipla é a identidade desse homem, que precisava guardar essa compensação de

ser, de alguma forma, todos. Esse desejo de ser todos, sem o qual ele não sobreviveria, está relacionado ao fato de o personagem ser um sujeito do pós-modernismo. Ele é um homem que vive nessa época e que, através de uma viagem misteriosa, descobriu que não é apenas um, como pensava ser:

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O sujeito pós-moderno não possui uma identidade, fixa ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2000, p. 12)

Ainda, conforme Hall (2000, p. 12), as transformações do início do período pós-moderno estão:

[...] modificando as paisagens de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento-descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos - constitui uma crise de identidade para o indivíduo.

Como bem infere Hall (2000), valendo-se de uma citação de Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Mercer *apud* HALL, 2000, p. 9).

Todas essas referências ajudam a entender o comportamento do narrador-personagem de *Lorde*. Na capital inglesa, ele descobre não ser mais o sujeito integrado de antigamente e sofre uma espécie de deslocamento, que à primeira leitura pode parecer apenas geográfico - a mudança de um país para o outro -, mas que, após uma análise mais aprofundada, por ser entendida como um deslocamento de si mesmo, ou melhor, daquele *eu* que era antes da viagem.

6. Constituição de *si* no outro

Em *Lorde*, algo que também atrai a atenção é o modo como o narrador-personagem se espelha nos outros para se constituir, cujo sentimento já foi elaborado poeticamente pelo escritor português Mário de Sá-Carneiro: “Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio” (BUENO, 1995, p. 82). Assunto este que foi retomado por Machado (2004), quando citou que: “um outro de si, um outro de outro e, no entanto, não há nenhum ‘eu’ e nem nenhum outro, somente um ‘entre’” (MACHADO, 2004). Esse intermédio de personalidades se torna visível, principalmente, em duas passagens do romance de João Gilberto Noll: a primeira quando ele conhece o idoso hindu e a segunda quando ele interage com George.

Quando falamos em um idoso hindu, temos de destacar que este termo deriva do Hinduísmo, que é a principal religião indiana, na qual predomina o respeito pela tradição, pelos escritos sagrados e pela reencarnação. Então, quando o narrador-personagem de *Lorde* encontra o idoso hindu, ele não encontra somente a pessoa, o ser humano. Ele se depara, em meio à sua busca, com a consciência religiosa e os sistemas que representam o que é sagrado em diferentes dimensões. Porém, o choque cultural praticamente inexistente, pois, para o personagem, seus escritos não são mais sagrados sequer para ele mesmo, sua reencarnação, ou melhor, seu renascimento parece não ser breve, além de não haver ligação dele com o seu passado ou com o seu presente, apenas o desejo de sempre perseguir sua busca:

Pela Charing Cross um velho me olhou com afincio. [...] O velho parou à beira da calçada. Virou-se com vagar, me olhou. Era Inglês? Não, era hindu com algum no bolso. Pele escura. O cabelo ainda preto. Corpo pequeno. Boa saúde. [...] Eu era um homem sem compaixão e ele, esse minúsculo, quase inexistente velho hindu, me ensinaria a tê-la. O meu contato diário, carnal com ele, repito, com um ser quase à flor do nada, me restituiria à biologia que tantos ocupam feitos inquilinos em dívida. Alguém me pediu as horas do meu lado no caminho e levei um susto, pensei que fosse o velho hindu e que eu teria mesmo de aceitá-lo. Ainda olhei para trás, imaginei que ele estivesse me seguindo. Eu perdera o velho hindu na multidão. E precisava seguir sozinho - o que já me era um vício. (pp. 90-91)

No entanto, tudo começou a se relacionar quando ele encontrou o marinheiro George, que se tornou um refúgio para o narrador-personagem, tal qual se propõe a âncora, símbolo de todos os marinheiros. Tanto a âncora quanto o marinheiro são símbolos de força e tranquilidade, ou seja, uma alusão ao que é estável, visto que ambos precisam se manter firmes frente aos desafios do mar. Nessa analogia, George representaria para o narrador-personagem a solidificação, uma espécie de porto seguro.

Porém, o grande trunfo do marinheiro que o escritor conhece em um *pub* está naquilo que ele provocará no narrador. À medida que a passagem em que os dois se conhecem e resolvem ir ao hotel avança, percebe-se que, na verdade, nunca existiu nenhum George físico. Depois de uma fantástica noite de amor entre os dois, o narrador assim se pronuncia:

A primeira coisa que vi foi o sol rodeado de raios tatuado no meu braço. Abaixei a cabeça para não me surpreender com o resto. Murmurei: Mas era no meu braço esse sol ou no de George? O espelho confirmava, não adiantava adiar as coisas com indagações. Tudo já fora respondido. Eu não era quem eu pensava. Em consequência, George não tinha fugido, estava aqui. Pois é, no espelho apenas um: ele. (p. 109)

George, típico nome inglês – nome de rei inclusive – é o próprio narrador, finalmente descobrindo-se e conhecendo a sua identidade, agora como professor de português da Universidade de Liverpool. É somente na parte final do livro, e depois de tantas indagações e andanças, que o escritor se reconhece pela primeira vez, e, para tal, ele induz o leitor a pensar que passara a noite com outro, outro este que é e representa o seu próprio *eu*.

No parágrafo final, ele vai até o cemitério mais antigo da cidade e no meio de folhas e galhos áridos pela chegada do inverno encontra o seu lugar e resolve deitar. Queria sonhar: “Ver se sonharia o sonho de outro de quem jurava ter ainda sobras do sêmen na mão. Seria a prova irrefutável do que eu aprenderia a aceitar...” (p. 111). É na aridez de um lugar que representa a morte, mas também a transformação, que o narrador “enterra” o seu antigo e esvaziado eu, encerrando sua busca e parecendo aceitar quem ele realmente se tornou. Ainda que

para o leitor isso não fique explícito, a busca por várias identidades – permeáveis e múltiplas – parece encerrar-se ali, no momento em que a narrativa também se encerra e que o narrador adormece, deixando o leitor mais uma vez intrigado e apto a construir o sentido de tudo aquilo.

7. Conclusão

Após a análise da obra, pode-se afirmar que características pós-modernas, em especial a permeabilidade identitária, se fizeram presentes durante toda a narrativa, desde o título – uma ironia com a identidade sólida imaginada pelo nome *Lorde* – até as últimas linhas da narrativa, por não apresentar características homogêneas. A perfeição de personagens completamente compreendidos se desfaz quando encontramos alguém como o narrador-personagem de *Lorde*, que desmistifica o que havia até então e evidencia uma pessoa em meios provisórios, em busca de algo que ele próprio desconhece. O pós-modernismo da obra confere certa dose de multiplicidade e perturbação, visto que a incessante busca por um *eu* faz com que o personagem se perca em sua própria caminhada.

O personagem que, ao adentrar em uma cidade multi-identitária, através de um *não-lugar*, busca constituir seu próprio *eu* valendo-se dos *outros* que o cercam, mas somente encontra-se quando, por fim, estabelece uma relação consigo e finaliza sua busca em um cemitério, local famoso por aliar vida e morte, simbolizando o renascimento deste indivíduo.

A teoria de Hall (2000), que diz respeito ao sujeito pós-moderno, se confirma plenamente no narrador-personagem e em suas ações ou não-ações. A busca por uma identidade única e própria é em vão, não se aplica à narrativa, já que o sujeito pós-moderno é múltiplo e assume diferentes identidades em diferentes momentos. O fato de a história se passar em Londres e as inúmeras referências a diversas nacionalidades – o restaurante vietnamita, o espelho tailandês e a cabeleireira da Malásia – representam a configuração do mundo pós-moderno, em que as fronteiras, e não só as literárias, tornaram-se fluidas.

Por fim, constatou-se que a história é constituída de metáforas, de distinções e de buscas infundáveis, tal qual o “ser humano não-fictício”, que constantemente procura por si, passando por momentos de indeterminação pessoal e profissional. *Lorde*,

enquanto romance psicológico, reflete as características do mundo e do homem que vive nesse tempo conflituoso do pós-modernismo, daquele que adquire múltiplas identidades e vive, por vezes, em busca de um *eu* – que por não existir no singular jamais será alcançado.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BUENO, Alexei. *Mário de Sá-Carneiro: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar SA, 1995.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. *Para que serve uma Subjetividade?: Foucault, Tempo e Corpo*. In: Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(3), p. 343-349, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HUTCHEON, Linda; CRUZ, Ricardo. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MACHADO, Leila Domingues. *O desafio ético da escrita*. Revista Psicologia & Sociedade; 16 (1), p. 146-150, Número Especial, 2004.

NOLL, João Gilberto. *Lorde*. São Paulo: Francis, 2004.

“FELICIDADE CLANDESTINA” E “RESTOS DO CARNAVAL”, DE CLARICE LISPECTOR: A CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS-PROTAGONISTAS INFANTIS

Cíntia Roberto Marson*

Resumo: Este trabalho objetiva investigar a construção das personagens-protagonistas infantis dos contos “Felicidade Clandestina” e “Restos do Carnaval”, presentes na obra *Felicidade Clandestina* (1998), de Clarice Lispector, a fim de demonstrar como elas são caracterizadas e retratadas em sua infância. Além disso, busca-se expor de que maneira o sofrimento está presente na vida de tais personagens e de que forma a epifania se manifesta em suas vidas. Para isso, toma-se como aparato teórico Antonio Candido (2007), Benedito Nunes (1989), Affonso Romano de Sant’anna (2012), Regina Zilberman (2003), entre outros estudos que contribuirão para a análise.

Palavras-chave: Clarice Lispector; produção contística; personagens infantis.

Abstract: This work seeks to investigate the construction of main infantile characters from short stories “Felicidade Clandestina” and “Restos do Carnaval”, by Clarice Lispector, presented in the work *Felicidade Clandestina* (1998) in order to demonstrate how they are characterized and represented in their childhood. Moreover, it seeks to expose how suffering is present in the characters’ life and how epiphany is manifested in their lives. To this, it utilizes as theoretical support Antonio Candido (2007), Benedito Nunes (1989), Affonso Romano de Sant’anna (2012), Regina Zilberman (2003), among other studies that will contribute to the analysis.

Keywords: Clarice Lispector; short-story production; infantile characters.

1. Introdução

Na sua vasta produção literária, Clarice Lispector não deixou de criar personagens infantis, que possuem singular personalidade, vivenciam conflitos interiores e descobrem dia após dia a pulsão que é a vida.

Desse modo, a fim de demonstrar como algumas dessas personagens são caracterizadas e retratadas pela autora, foram escolhidos dois contos presentes na obra *Felicidade Clandestina* (1998): “Felicidade Clandestina” e “Restos do Carnaval”.

No primeiro conto, “Felicidade Clandestina”, a narradora-protagonista, autodiegética, criança não nomeada pela autora, conta a angústia e o sofrimento causados por uma menina com quem estuda. Esta tem como pai o dono de uma livraria. Certo dia, a garota comunica à narradora-protagonista de que tinha em mãos a obra *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, e que no dia seguinte a emprestaria. A menina, então, fica contentíssima e vai até à casa da filha do dono da livraria, porém essa diz que emprestara o livro à outra garota, sendo assim, no próximo dia ela deveria voltar, pois o livro estaria disponível.

Assim que volta até a casa da menina, infelizmente, a resposta foi a mesma: o livro ainda não estava consigo. Desse modo, “o drama do ‘dia seguinte’” (LISPECTOR, 1998, p. 10) se repetiu por muitas vezes. A maldade da garota sardenta não tinha limites, e só fazia sofrer a menina que tanto queria ter o livro emprestado.

Certo dia, a mãe da garota ruiva foi até a porta verificar o que acontecia e descobriu o plano ardiloso de sua filha com a colega. Voltando-se para a filha, disse “[...] mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!” (LISPECTOR, 1998, p. 11). Após a descoberta, a mãe empresta o livro à narradora e permite que ela fique com ele por quanto tempo desejar. A alegria da personagem é enorme. Enfim, a ansiedade a deixa e seu coração é confortado pelo fato de levar o livro junto ao peito.

Esplendidamente feliz, a protagonista finge não possuir o livro, a fim de posteriormente “[...] ter o susto de o ter” (p. 12). A personagem “Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade” (p. 12).

Neste conto, a narradora-protagonista é uma personagem que possui medos, desejos, vivencia situações conflituosas, sofre, precisa superar obstáculos até conseguir o que anseia e conhece o quão perverso o ser humano pode ser.

No segundo conto selecionado, “Restos do Carnaval”, a narradora-

protagonista, já adulta, narra as memórias que tem do carnaval que marcou a sua vida quando criança. Certo dia, a mãe de uma amiga sua decidira fantasiar a filha de rosa: “Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais [...] pretendia imitar as pétalas de uma flor” (p. 26).

Então, inesperadamente, sobrava papel crepom, e a mãe da menina resolvera fantasiar, também de rosa, a protagonista. A felicidade da personagem não cabia em si; às três horas ela vestiu a fantasia. Porém, repentinamente, sua mãe, que estava doente, piorou e a garota teve de comprar um remédio na farmácia, rapidamente.

Tempo depois, quando o ambiente estava mais calmo, a irmã da narradora lhe penteia e maquia, assim a menina foi para a rua. Contudo, algo havia morrido dentro de si, “[...] não era mais uma *rosa*, era de novo uma simples menina” (p. 28, grifo da autora). Não conseguia aproveitar a grandiosa festa, pois o remorso pelo estado de saúde da mãe era maior do que seu êxtase em participar daquele momento.

Em vez de sentir-se uma mulher, como desejara ao enrolar os cabelos e pintar o rosto, a personagem se sentia apenas uma menina. No entanto, finalmente, em meio ao Carnaval das ruas do Recife, um menino para diante da protagonista e cobre seus cabelos de confete: “E eu então, mulherzinha de 8 anos, considere pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa” (p. 28).

Neste conto, assim como no primeiro, a personagem-protagonista não é meramente uma criança sem aspirações ou um adulto em miniatura. Ao narrar os sentimentos contraditórios pelos quais passa, ao buscar o seu ser e desejar transformar-se numa mulher, demonstra seus anseios e revela a complexidade de seu interior.

Sendo assim, pode-se perceber, a partir desta análise, como a epifania se manifesta nos contos mencionados. Segundo Sant’anna (2012, p. 271), “ainda mais especificamente em literatura, epifania é uma obra ou parte de uma obra onde se narra o episódio da revelação”. Portanto, ao longo da análise, demonstrar-se-á de que forma isso se desenvolve durante a narrativa.

Essa análise procura demonstrar, então, como essas personagens infantis são construídas, de modo a revelar o mais íntimo de seu ser. Busca-se compreender como o sofrimento envolve os contos e, além disso, de que maneira a epifania se manifesta nos textos. Por fim, espera-se contribuir para os estudos sobre as personagens infantis presentes nas narrativas de Clarice Lispector e incentivar novas pesquisas.

2. Personagens infantis: sofrimento e epifania em Clarice Lispector

É possível perceber que, em ambos os contos selecionados, as narradoras-protagonistas não são nomeadas durante a narrativa, revelando-se como “seres complicados, que não se esgotam nos traços característicos, mas têm certos poços profundos, de onde pode jorrar a cada instante o desconhecido e o mistério” (CÂNDIDO, 2007, p. 60).

Longe de criar personagens infantis que não possuem personalidade e aspirações, Clarice Lispector apresenta ao leitor crianças que revelam os seus anseios, medos, angústias, compartilham seus pensamentos e são marcadas pelo sofrimento. Assim como as personagens adultas de Lispector, as crianças não são personagens já prontas, mas vão construindo-se durante a narrativa, surpreendendo o leitor.

Inicialmente, em “Felicidade Clandestina”, a narradora-protagonista sofre nas mãos da “colega” de classe, pois esta inventa desculpas para não lhe emprestar o livro *As Reinações de Narizinho*, fazendo com que a primeira sofra a angústia de não poder ter acesso ao livro.

Percebe-se que as características da garota malvada, descritas pela narradora que sofre, são grotescas, assim como a sua personalidade:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa por cima do busto, com balas. (p. 9)

As características grotescas que marcam a menina assemelham-se às suas atitudes: “Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho” (p. 9).

Além disso, o pai da garota era dono de livraria, logo, ela aproveitava para exercer sua maldade, pois, além de não ler os livros que tinha à disposição, não os emprestava. A narradora conta ao leitor a angústia em que vivia: “Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia” (p. 9).

No trecho acima, é possível notar o sofrimento pelo qual a narradora passa. Todavia, o sofrimento maior se inicia a partir do momento em que a

garota sardenta informa à narradora de que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, e que no dia seguinte poderia lhe emprestar o livro.

É interessante observar o fato de que a escolha pelo livro de Monteiro Lobato não é meramente ocasional. Clarice Lispector publicou, em 12 de outubro de 1968, no *Jornal do Brasil*, uma crônica intitulada “Fidelidade”, na qual se lê: “Quanto a mim, continuo a ler Monteiro Lobato. Ele deu iluminação de alegria a muita infância infeliz. Nos momentos difíceis de agora, sinto um desamparo infantil, e Monteiro Lobato me traz luz” (LISPECTOR, 1994, p. 145).

Sabendo que muitos contos da obra *Felicidade Clandestina* versam sobre a infância da autora, a aparição de *As Reinações de Narizinho* é muito significativa, pois como afirmara a própria Lispector, Monteiro Lobato traz luz à sua vida, uma vez que ela continuara a ler sua obra.

Neste sentido, é possível perceber a influência das experiências de vida da autora na construção de suas personagens, embora isto não ocorra com todas. Consequentemente, pode-se constatar que a personagem infantil em questão revela uma possível autoficcionalização de Clarice Lispector.

Diante da possibilidade de ler a obra, a protagonista se enche de alegria e esperança, finalmente teria aquele livro em mãos. A personagem vai correndo até a casa da garota, porém essa afirma não estar com ele, pois o emprestara para outra menina.

A decepção lhe atinge, mas a esperança ressurgiu e até mesmo o seu modo de andar pelas ruas evidencia a sua ansiedade e felicidade:

[...] eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem café: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez. (p. 10)

A alegria e esperança da personagem são notáveis, no entanto ela mal sabia a decepção que teria quando voltasse à casa da garota. Novamente, a resposta que obteve foi de que o livro ainda não estava com a menina, portanto deveria voltar no dia seguinte. Assim, a narradora confidencia que “O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. [...] E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso” (p. 10-11).

A personagem reconhece a perversidade da garota que lhe negava emprestar o livro, apresentando desculpas que a angustiavam, dia após dia. Aos poucos, o sofrimento da menina aumentava.

Freud (2011), em sua obra *O mal-estar na civilização*, afirma que entre as três principais fontes de dor e sofrimento – o corpo; a natureza; as relações com os outros seres humanos – esta última é a mais poderosa. Diante disso, é interessante observar que o sofrimento da personagem se deve ao relacionamento difícil que tem com a garota, que não lhe deseja emprestar o livro.

Se nesse conto a criança sofre, vivencia a angústia de ter suas expectativas frustradas, em “Restos do Carnaval”, tais sentimentos também estão presentes na vida da narradora-protagonista, que se recorda do Carnaval que a marcou.

Quando a data festiva se aproximava, uma excitação tomava conta da personagem: “[...] como explicar a agitação íntima que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlate. [...] Carnaval era meu, meu” (p. 25).

No entanto, a narradora afirma que participava pouco da festa de Carnaval, portanto se contentava em ficar até às 11 horas da noite olhando as pessoas se divertirem. Se no conto anterior a personagem se alegrara com a simples esperança de ter *As Reinações de Narizinho* em suas mãos, neste conto a protagonista sente-se feliz com muito pouco: “Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete” (p. 25).

Em “Felicidade Clandestina”, a felicidade da garota consistia na esperança de ter o livro desejado; e em “Restos do Carnaval”, no lança-perfume e no saco de confete que a menina economizava. Clarice Lispector salienta, então, a inocência das personagens que, em sua infância, eram movidas pela esperança de que seus desejos se realizassem.

Pode-se verificar a simplicidade da narradora-protagonista em “Restos do Carnaval” que, em uma análise mais profunda, demonstra a complexidade de sua personalidade e alma humana, fato que pode ser confirmado a partir do seguinte trecho: “[...] me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz” (p. 26).

Devido à doença de sua mãe, a personagem não conseguia aproveitar o Carnaval. Contudo, ela recorria à irmã:

Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto [...] nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça [...] e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice” (p. 26).

Diante do grave estado de saúde da mãe da menina, percebe-se, claramente, a influência de um fato que marcou a vida de Clarice Lispector: a morte de sua mãe. De acordo com as informações acerca da biografia da autora, segundo Gotlib (2009) e Moser (2009), verifica-se que ela viveu durante dez anos no Recife, permanecendo parte de sua infância na referida capital. Conforme expõe Gotlib (2009, p.78), “o núcleo familiar constituirá um eixo fundamental em torno do qual serão construídos os textos de Clarice Lispector”. Isto pode ser observado no conto analisado, no qual a escritora rememora um melancólico episódio de sua vida.

De acordo com Moser (2009), durante a Segunda Guerra Mundial, a mãe da escritora contraíra sífilis em decorrência do estupro sofrido pelos soldados, sendo assim, definhava-se com a doença. Portanto, perante tamanho sofrimento, a autora transpõe para as páginas de sua obra os sentimentos vivenciados em decorrência do luto, construindo, assim, um conto autobiográfico.

Quando menos esperava, um milagre acontece na vida da menina. A mãe de uma amiga sua fantasiara a filha de rosa, utilizando papel crepom cor-de-rosa para imitar as pétalas da flor. Então, com o papel crepom que sobrara da fantasia da filha, “[...] a mãe de minha amiga [...] resolveu fazer para mim também uma fantasia de *rosa*. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma” (p. 27).

Assim, a *rosa*, constitui importante metáfora na narrativa. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 788), a rosa é “formosa por sua beleza, sua forma e seu perfume”. Ao se pensar na rosa, lembrar-se-á suas pétalas que desabrocham, simbolizando o desabrochar da feminilidade da personagem, que deseja tornar-se mulher.

Percebe-se que a personagem está na busca de seu ser. As pessoas mascaradas lhe causavam um medo necessário, confirmando a busca pelo “eu”:

Eu as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital [...] porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. [...] Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim. (p. 26)

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 598), a máscara

É um tipo de identificação. O símbolo da máscara se presta a cenas dramáticas em contos, peças, filmes, em que a pessoa se identifica a tal ponto com o seu personagem, com a sua máscara, que não é mais capaz de retirá-la; ela se transforma na imagem representada.

Assim, o fato de fantasiar-se de rosa e acreditar que o ser humano é uma máscara comprova que a personagem percorre a busca de si; a pequena menina, ao fantasiar-se de rosa, transforma-se na própria flor, abandonando a meninice e tornando-se bela mulher. Também é possível verificar que a rosa atua como uma máscara, atenuando o sofrimento da garota, que presenciava o definhamento de sua mãe.

Um aspecto interessante a ser observado é a humildade presente em ambas personagens. Em “Felicidade Clandestina”, a menina aceita o seu sofrimento:

Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. (p. 11)

Em “Restos do Carnaval”, a narradora-protagonista demonstra sua humildade, conforme pode-se observar no trecho seguinte: “Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola” (p. 27).

Em ambos os contos, as personagens infantis aceitam o fato de o destino não ser tão justo como desejavam. Sendo assim, aceitam com humildade o pouco de felicidade que lhes restam.

Notoriamente, o sofrimento está presente na vida das personagens, que tão pequenas vivenciam situações que as angustiam e as torturam. Em “Felicidade Clandestina”, a perversidade da garota sardenta só aumentava:

Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados. (p. 11)

A personagem que não tinha olheiras, passa a tê-las, uma vez que o cansaço e desânimo se apoderam de si. Aos poucos, a expectativa de ter o livro diminui.

Em “Restos do Carnaval”, o estado de saúde da mãe da protagonista piora, e assim que se veste de rosa, a menina precisa buscar um remédio para a mãe.

[...] Minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. [...] mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Conforme demonstrado anteriormente, o conto de Clarice Lispector pode ser considerado autobiográfico. Para Philippe Lejeune (1991, p. 48), uma das possíveis definições de autobiografia diz respeito ao “[...] relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, colocando ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade”. É a partir do drama vivido na infância que a escritora, possivelmente, cria o seu conto, salientando a dor de viver com sua mãe enferma e a impossibilidade de festejar o Carnaval como esperara. Afinal, “[...] a mãe agonizante e a falta que ela fazia para a filha seriam recorrentes em quase tudo o que Clarice escreveu” (MOSER, 2009, p. 97).

A alegria da menina acaba quando o estado de saúde da mãe se agrava, a tragédia aproxima-se de sua vida e o medo se faz presente. A garota, que desejava se tornar mulher, vê a sua infância exposta enquanto corre pelas ruas de rosto limpo. Dor e sofrimento tomam conta da personagem, que esperou tanto para comemorar a data festiva.

Ainda que mais tarde os ânimos tenham se acalmado na casa da menina, e sua irmã tenha lhe penteado e pintado o rosto, a garotinha se encontrava desanimada, conforme afirma: “Mas alguma coisa tinha morrido em mim. [...] não era mais uma *rosa*, era de novo uma simples menina” (p. 28, grifo da autora).

Desse modo, a personagem, que estava amadurecendo, assim como uma rosa ao desabrochar, volta a ser uma mera criança em sua meninice. Não consegue festejar durante o Carnaval, pois logo se sente culpada: “Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria” (p. 28) Segundo Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 621, grifos dos autores),

Ela [a morte] é **revelação e introdução**. Todas as iniciações atravessam uma fase de morte, antes de abrir o acesso a uma vida nova. Nesse sentido, ela tem um valor psicológico: ela liberta das forças negativas e regressivas, ela desmaterializa e libera as forças de ascensão do espírito.

Dessa maneira, quando a narradora afirma que lembrava-se do estado grave de sua mãe e, novamente, morria, ela também demonstra que estava renascendo para outra fase de sua vida, que aconteceria no momento em que ela fosse reconhecida como mulher. Assim, quando parecia não mais haver esperança à menininha, um fato salvou o seu dia:

Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, [...] numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa (p. 28).

Nesse instante, o desejo de ser uma mulher se realizara. O menino de 12 anos a reconheceu como uma rosa, linda, perfumada e que, enfim, desabrochava. Pode-se dizer que nesse trecho da narrativa, que encerra o conto, ocorre a epifania, característica fundamental na escrita da autora:

Aplicado à literatura, o termo significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes [...] (SANT’ANNA, 2012, p. 271).

Isto é, algo se revela à personagem: tornara-se mulher diante dos olhos do menino. No momento em que o garoto jogara confete nos cabelos da menina, gesto aparentemente simples, a protagonista percebe que havia se tornado mulher, finalmente o desejo do seu coração havia se cumprido.

Benedito Nunes (1989, p. 88, grifo nosso) expõe que

[...] num bom número de contos, associam-se a esse confronto, de natureza visual, os dois motivos, que são recorrentes nos romances de Clarice Lispector, da *potência mágica do olhar* e do *descortínio contemplativo silencioso* [...].

Sendo assim, no momento em que as personagens se olham, ocorre o momento epifânico: “[...] por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar” (p. 28). Olhar e silêncio permitem que a menina reconheça ter abandonado a infância, pois diante do olhar do rapaz transformara-se na moça que tanto sonhara.

Nota-se que o elemento quiasmático, “[...] disposição em X de termos que se repetem em ordem contrária numa frase ou verso – como pertinente à arquitetura dos textos de Clarice Lispector” (GOTLIB, 1988 apud FRANCO, 2004, p. 132) se faz presente em “Restos do Carnaval”. No conto, o quiasmo ocorre por meio da figura do menino e da menina, pois ambos, de sexos opostos, se defrontam, evidenciando o momento epifânico. Desse modo, a figuração da infância se constrói a partir deste par antitético, que permite à garota vivenciar uma nova experiência, o que a leva a amadurecer e se perceber enquanto sujeito no mundo.

O título do conto, além de remeter às sobras de papel crepom, também lembra as migalhas que restaram daquele carnaval, data triste em que a esperança de festejar fora impedida pelo estado grave de saúde da mãe. Ademais, também remete à morte, pois há o fim do carnaval, simbolizando a morte da festa da carne e do corpo, o que sinaliza a morte do corpo da mãe da narradora. Desse modo, há a perda da vida, mas, também, o nascimento e florescimento do corpo da mulher naquela que antes era apenas uma menina.

Ao invés de festejar o carnaval, a criança vive a tristeza e o desalento; onde deveria haver alegria, há angústia. Portanto, pode-se dizer que neste momento também ocorre o quiasmo, pois as situações estão invertidas, formando “[...] uma espécie de X em que se fixam dois contrários relacionados numa mesma experiência” (ALONSO, 2013, p. 1327). É justamente por meio de tais situações invertidas que ocorre a humanização da personagem, pois apesar de viver a tristeza devido à doença da mãe, a menina também vive momentos de alegria, principalmente durante o encontro com o garoto que desperta a sua feminilidade e contribui para a construção de sua identidade, configurando a infância da garota.

No conto “Felicidade Clandestina”, a protagonista também tem um momento de revelação. Depois de tanto sofrer, finalmente, a mãe da garota sardenta descobre o que a filha viera fazendo com a colega, e permite que a menina leve o livro para casa: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser” (p. 11). A alegria e euforia da menina são notórias: “Entendem? Valia

mais do que me dar o livro: ‘pelo tempo que eu quisesse’ é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer” (p. 11).

A partir disso, a garota não saiu pulando pelas ruas de Recife, pois detinha em mãos o livro tão desejado. “Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. [...] Meu peito estava quente, meu coração pensativo” (p. 12).

O simples fato de ter o livro para si a deixara muito feliz, fazendo com que a calma lhe atingisse. Chegava a fingir não possuir o livro, para depois ter o prazer de encontrá-lo: “[...] fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim” (p. 12). Apesar de conseguir o que tanto almejava, a felicidade da menina era “clandestina”, isto é, era oculta, algo que até ela desconhecia.

Ao final do conto, a personagem se encontra em êxtase, afirmando que “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (p. 12). Aqui, também há o amadurecimento da menina que sente transformar-se numa mulher, não mais perante um livro, mas perante o seu amante. O amante metaforiza, neste conto, o despertar para a feminilidade, finalmente, a garota alcançara a maturidade.

Portanto, ao final de ambos os contos, a epifania acontece na vida das personagens. Percebe-se que o sofrimento acompanha a vida das crianças, resultando em uma felicidade “clandestina” e na recordação dos “restos” do carnaval.

Mais significativa do que o enredo dos contos de Clarice Lispector é a profundidade psicológica interior das personagens, pois segundo Assis Brasil (1969), a autora retrata um mundo subjetivo no qual destaca-se a ação interior e não a simples trama. Sendo assim, o drama e o sofrimento interior pelos quais as personagens passam é o que move a narrativa, ressaltando o aspecto psicológico das crianças. A autora, então, reconhece a infância, período de descobertas e autoconhecimento.

Contudo, o reconhecimento da infância perante à sociedade tardou a acontecer, uma vez que:

Na sociedade antiga, não havia a ‘infância’: nenhum espaço separado do ‘mundo adulto’. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos,

testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. (RICHTER, 1979 apud ZILBERMAN, 2003, p. 36)

As crianças não recebiam o cuidado e afeto que deveriam receber, pois eram excluídas, como se não devessem viver em sociedade:

As crianças eram frequentemente negligenciadas, tratadas brutalmente e até mortas; muitos adultos tratavam-se mutuamente com suspeita e hostilidade; o afeto era baixo e raro. [...] A falta de uma única figura materna nos primeiros dois anos de vida, a perda constante de parentes próximos, irmão, pais, amas e amigos devido a mortes prematuras, o aprisionamento físico do infante em fraldas apertadas nos primeiros meses e a deliberada quebra da vontade infantil, tudo contribuiu para um “entorpecimento psíquico”, que criou muitos adultos, cujas respostas aos outros eram, no melhor dos casos, de indiferença calculada e, no pior, uma mistura de suspeita e hostilidade, tirania e submissão, alienação e violência. (STONE, 1979 apud ZILBERMAN, 2003, p. 37)

Clarice Lispector, diferentemente da maneira como as crianças eram tratadas na antiguidade, apresenta-nos personagens infantis de profunda e complexa natureza humana, que vivenciam, constantemente, os mais diversos sentimentos.

Em “Felicidade Clandestina”, a protagonista descobre o quão cruel o ser humano pode ser, porém, também experimenta momentos únicos ao conseguir emprestado o livro que tanto desejava. Em “Restos do Carnaval”, a protagonista vive o desalento e a tristeza ao perceber o grave estado de saúde da mãe e, conseqüentemente, por não conseguir aproveitar o Carnaval das ruas de Recife; todavia, sente-se mulher aos olhos do garoto que a encontra. Portanto, as personagens infantis conseguem encontrar esperança em meio às dificuldades, tornando-se mulheres e descobrindo-se mais fortes do que poderiam imaginar.

Na obra da escritora, as crianças são reconhecidas como seres que descobrem, paulatinamente, o êxtase da vida, a eterna esperança, bem como os obscuros sentimentos que habitam o mais íntimo do ser humano. Aqui, as personagens são apresentadas de acordo com suas reais experiências e emoções.

Se na literatura de Clarice Lispector a autora salienta a singularidade

de cada personagem infantil, Ariès (2012, p. 99) expõe a inexistência do sentimento da infância na antiguidade:

Na sociedade medieval, [...] o sentimento da infância não existia [...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Ou seja, a criança não tinha lugar nem vez na sociedade, logo se tornava um adulto em miniatura, uma vez que a “consciência da particularidade infantil” não existia. Em ambos contos analisados, Clarice Lispector recupera o sentimento da infância, ressaltando aspectos emocionais, identitários e afetivos das personagens, que amadurecem após cada experiência vivida.

Finalmente, no século XVIII, a infância se encontra ao centro das considerações:

Um quarto sinal era a identificação das crianças como um grupo de *status* especial, distinto dos adultos, com suas instituições especiais próprias, como as escolas, e seus próprios circuitos de informação [...] (STONE, 1979 apud ZILBERMAN, 2003, p. 38).

Diferentemente dos primeiros livros infantis, surgidos sob o aspecto pedagógico, as personagens analisadas nos contos de Clarice Lispector possuem densidade psicológica, surpreendem o leitor, simbolizando o quão complexo é o interior de uma criança, haja vista que elas também vivenciam dramas, assim como qualquer adulto.

Segundo Cândido (2007, p. 63), as personagens esféricas, assim nomeadas por Forster, são “organizadas com maior complexidade e, em conseqüência, capazes de nos surpreender”. É notória, então, que as personagens construídas pela autora possuem uma profundidade psicológica, fazendo com que transmitam ao leitor suas angústias, vivam momentos de alegria e, ao mesmo tempo, sofrimento e tristeza, amadurecendo após cada conflito superado.

Assim como ocorre nos demais contos de Clarice Lispector, as protagonistas infantis também vivem um momento de epifania e alcançam a maturidade, tornam-se mulheres perante situações extremas que as fazem questionar sua própria identidade.

3. Conclusão

Clarice Lispector cria suas personagens infantis e lhes dá vida, demonstrando que as crianças vivem intensamente. Sofrimento, angústia, medo, alegria, êxtase, esperança, um turbilhão de sentimentos se apoderam das personagens que, graças aos desafios superados e ao amadurecimento, conseguem traçar os seus próprios caminhos.

Longe de infantilizar as personagens infantis ou tratá-las como se fossem adultos em miniatura, a autora realça a complexidade psicológica das crianças, demonstrando que elas são criaturas extraordinárias.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Mariângela. As grossas patas de um sensível elefante de circo: grotesco e comicidade na ficção de Clarice Lispector. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/934>>. Acesso em: 01 maio 2017.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2012. 196 p. Tradução de: L'Enfant et la Vie familiale sous l' Ancien Régime.

BRASIL, Assis. Contos e situação literária. In: _____. *Clarice Lispector: ensaio*. Rio de Janeiro: Org. Simões Editora, 1969.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, ANTONIO [et al.]. *A Personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. pp. 52-80.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015. Tradução de: Dictionnaire des Symboles.

FRANCO-JÚNIOR, A. Questionando a identidade da literatura: *A Legião Estrangeira*, de Clarice Lispector. *O eixo e a roda*, Belo Horizonte, n. 9/10, pp. 125-142, 2004.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin e Companhia das Letras, 2011.

GOTLIB, N. B. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 2009.

LEJEUNE, Philippe. El pacto autobiográfico. In: DOBARRO, Ángel Nogueira (Org.). *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Antropos, 1991, pp. 47-61.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994. p. 145: Fidelidade.

_____. Felicidade Clandestina. In: _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. pp. 9-12

_____. Restos do Carnaval. In: _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. pp. 25-28.

MOSER, Benjamin. *Clarice*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ótica, 1989.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Laços de família e Legião estrangeira. In: _____. *Análise estrutural de romances brasileiros*. São Paulo: Unesp, 2012. pp. 261-297.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da Literatura Infantil. In: _____. *A Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. pp. 33-59.

PRECISAMOS FALAR SOBRE O POETA MACHADO DE ASSIS

Ana Valéria Araújo¹
Carlos Henrique

[...] Estabelecei a crítica, mas a crítica fecunda, e não a estéril, que nos aborrece e nos mata, que não reflete nem discute, que abate por capricho ou levanta por vaidade; estabelecei a crítica pensadora, sincera, perseverante, elevada – será esse o meio de reerguer os ânimos, promover os estímulos, guiar os estreados, corrigir os talentos feitos; condenai o ódio, a camaradagem e a indiferença, – essas três chagas da crítica de hoje, – ponde em lugar deles, a sinceridade, a solicitude e a justiça, – é só assim que teremos uma grande literatura. (ASSIS, 1865, p. 1)

Ao passo que as figuras de um Machado de Assis romancista e contista têm certo lugar ao sol nos estudos literários, o autor de *Crisálidas* (1864), *Falenas* (1870), *Americanas* (1875) e *Poesias completas* (1901) – reunião dos primeiros três livros com *Ocidentais*, o último – há muito é empurrado para debaixo dos tapetes da Academia e, conseqüentemente, da escola. As laudas reservadas ao autor na maioria dos livros didáticos de português e/ou literatura quase não fazem menção aos seus poemas e, nesse embalo, professores dessas disciplinas seguem dando continuidade a esse ciclo vicioso e injusto de omissão.

Consequência infeliz disso é o desconhecimento quase generalizado da inclinação poética de Machado. O saber dos alunos do ensino básico sobre o autor muitas vezes se restringe à tríade *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891) e *Dom Casmurro* (1899) e, se quisermos ser otimistas, a alguns de seus contos mais famosos. Os próprios graduandos do curso de Letras se surpreendem ao saber que Machado escreveu poemas. E essa surpresa, que mais a frente poderia se tornar uma curiosidade e dar bons frutos, se bem trabalhada por algum professor-mediador de literatura, logo é

1 Ensaio desenvolvido pelos graduandos Ana Valéria Nascimento Pereira de Araújo e Carlos Henrique da Silva Santos sobre o eixo temático – Machado de Assis poeta, para fins de avaliação na disciplina de Literatura Brasileira III – Pós-Romantismo, ministrada pelo Prof. Dr. Fernando Oliveira Santana Junior, do curso de Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, em julho de 2016.

assassinada. O que se coloca no lugar dela é um consensual desprezo pelas primeiras letras do autor, quando esses estudantes sequer leram os poemas de Machado longe das folhas amareladas de alguma antologia crítica da literatura brasileira.

Mesmo que os poemas tenham sido os primeiros passos de Machado de Assis como literário, as impressões que ficam são a de que essa fase não existiu e/ou que há um esforço consciente ou inconsciente da crítica literária em fazer os poemas machadianos sumirem do mapa da literatura brasileira. Felizmente, a primeira impressão é prontamente anulada pelas publicações de *Crisálidas* (1864), *Falenas* (1870), *Americanas* (1875) e *Poesias completas* (1901) e contra fatos não há argumentos. Sobra, então, a segunda impressão que, dita de forma exagerada ou não, tem rastros de verdade.

Entre os estudiosos da literatura brasileira, não se deixa de mencionar o fato de Machado de Assis ter se dedicado à produção de diversos gêneros literários. Em *História da literatura brasileira*, vol. 2, por exemplo, Moisés (1984, p. 391), no início da parte reservada a Machado, chama-o de “talento polimórfico”. Isso pela sua contribuição como romancista, contista, cronista, crítico literário e escritor de peças de teatro, ficando de fora, propositalmente ou não, o Machado de Assis poeta, o que, a nosso ver, constitui um problema, se se pensa que com esse “esquecimento” uma parte da história da literatura brasileira está sendo omitida, de certa forma.

Mas não é sempre que esses estudiosos “esquecem” de mencionar a vertente poética de Machado. A maioria dos que seguem o caminho da crítica literária chega a fazer menções aos primeiros textos do autor, mesmo que o objetivo disso seja meramente depreciativo. Merquior (1996, p. 212), por exemplo, faz a menção e logo em seguida postula a informação de que “as suas [de Machado] primeiras realizações dignas de interesse são as peças teatrais compostas no decênio de 1860”.

Nesse mesmo sentido, Coutinho (1999, p. 154-156) chega a caracterizar os primeiros textos de Machado como realizações fracas, medíocres e precárias, e a dizer que não passam de “ensaios poéticos e medíocres” escritos com a finalidade de suprir “uma necessidade de expressão [de Machado] que ainda não encontrou linguagem” e certamente encontrará em obras posteriores.

De acordo com Nicola (1988, p. 101), que ao contrário dos autores citados até o momento se debruça sob uma explicação mais didática voltada para o ensino superior, destaca que obra de Machado de Assis é costumeiramente dividida em duas fases distintas: a romântica e a realista. Aquela compreendida como fase de amadurecimento pelo fato de o autor ainda estar “preso a alguns princípios da escola romântica”, e esta como fase de maturidade, haja vista a imersão total de Machado dentro das ideias realistas.

Nessa lógica, a maioria de seus poemas está, evidentemente, situada na fase romântica e o que Nicola (1988, p. 101) tem a nos dizer sobre eles é que no geral “prendem-se aos padrões de autores românticos ou mesmo de alguns arcades” e não têm “grande preocupação formal, embora se perceba sempre uma linguagem bem cuidada”. A temática desses poemas, por sua vez, “é amorosa ou nacionalista, principalmente em seu livro *Americanas*, onde é mais perceptível a influência de Gonçalves Dias”. Na fase realista, situa-se *Ocidentais* o último livro de poemas de Machado. Neste, através de “sonetos metrificados, rimados, numa linguagem apuradíssima”, o autor, ainda nas palavras de Nicola (1988, p. 101-102), é um perfeito parnasiano e seu trabalho se assemelha ao de Raimundo Correia e Olavo Bilac.

Avançando na análise crítica da fase poética de Machado de Assis, Merquior (1996) e Coutinho (1999) tecem algumas considerações sobre os livros de poemas do autor. O primeiro diz que em *Crisálidas* (1864) há, de forma geral, um “patetismo romântico” e os versos, por sua vez, são corretos, porém anêmicos, sem força, algo semelhante ao que diz Coutinho (1999, p. 155) sobre o mesmo livro: “é tudo muito correto, muito castiço, numa bela língua cantante e clara, mas sem infusão poética”.

Sobre *Falenas* (1870), Coutinho (1999, p. 155), por um lado, diz que não houve melhoras entre o primeiro e o segundo livro, e apenas chama atenção para um “sabor baudelaireano” num poema em francês intitulado “Um vieux pays”. Por outro lado, Merquior (1996, p. 213) diz ser palpável o progresso do lirismo machadiano e chama atenção para o poema “Pálida Elvira”, em que, para ele, o sentimentalismo romântico está represado “numa esperta e sóbria moldura narrativa”.

Nesse sentido, o mesmo autor diz que “o cume da lírica

romântica” (COUTINHO, 1999, p. 213) de Machado está em *Americanas* (1875), livro em que, nas palavras de Merquior (1996), predomina “a lira indianista em verso branco” e merecem destaque os poemas “Sabina” e “Última Jornada”. O primeiro pelo fato de a temática da “mucama bonita, vítima do sinhô-moço” receber um tratamento lírico superior ao poema “Lúcia”, de Castro Alves; e o segundo pela “placidez elegíaca” de alguns de versos, bem como pelo indianismo machadiano, “que não é heroico [...] e sim moral” (COUTINHO, 1999, p. 215).

Coutinho (1999, p. 155), por sua vez, não tem muito a dizer sobre *Americanas* (1875), a não ser o fato de que ele é uma “transigência com o mito literário do índio” e que sua linguagem é arcaica. O último livro de poemas, *Ocidentais* (1900), é resenhado apenas por esse último autor, e as considerações feitas chamam rapidamente a atenção para a popularidade dos poemas “Círculo vicioso” e “A mosca azul” e nada mais.

É a isso que geralmente se resume o estudo que alguns críticos fizeram sobre os poemas de Machado: algumas caracterizações pontuais, comparações com obras desse ou daquele outro escritor da literatura brasileira e algum destaque dado a um ou dois poemas específicos. Se, por um acaso, comparássemos a quantidade de linhas e laudas reservadas às análises de contos e romances de Machado com o espaço curto que recebe a análise de alguns de seus poemas, talvez a impressão que ficasse fosse a de que a crítica literária menciona e discute um pouco os poemas machadianos para o mero cumprimento de tabela.

Muito antes dessa crítica à qual caracterizamos como superficial e um tanto desinteressada, as primeiras letras machadianas foram alvo de nomes como José Veríssimo, Araripe Júnior e Silvio Romero – tríade crítica contemporânea ao autor – e também Múcio Teixeira e Medeiros de Albuquerque.

Ao estudar esse primeiro momento da recepção crítica aos poemas de Machado, Gonçalves (2010) nos informa que os referidos críticos “acolheram, embora com algumas ressalvas, positivamente a poesia de Machado de Assis” e que entre as compilações poéticas organizadas por ele, *Americanas* (1875) talvez tenha sido a que mais foi rechaçada. Isso “por conta do tributo conferido ao indianismo,

tema considerado por muitos literatos da época inseparável da estética romântica, e, portanto, ultrapassado em 1875”.

A opinião dos estudiosos supracitados sobre os poemas de Machado não era consonante. Ao mesmo tempo em que havia quem depreciasse, havia quem já reconhecesse o seu talento na arte do verso. Como arquétipo de crítica favorável, destacamos o seguinte trecho de Albuquerque (2003, p. 253):

Quem conhece o prosador maravilhoso que escreveu estas três obras-primas: Memórias póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba e Dom Casmurro, deve ler as suas Poesias completas. Só assim verá o seu talento sob todos os aspectos.

E, como crítica não favorável, trazemos à tona “O poeta das Americanas”, texto em que Romero (1992), num primeiro momento, diz que Machado de Assis não é poeta (p. 69) e, num segundo momento, que “é um doce poeta de salão, pacato e meigo, se quiserem; porém, mudo ou completamente gago para servir de companheiro a qualquer coração dolorido, a qualquer alma sedenta de emoção e verdade” (p. 79).

A crítica feita por Albuquerque, como informa-nos Gonçalves (2010), recebeu influência dos pensamentos de José Veríssimo sobre os poemas de Machado. Trata-se de um artigo intitulado “Poesias completas: o Sr. Machado de Assis poeta”, publicado no Jornal do Comércio em 1901, em que, nas palavras de Gonçalves (2010, p. 6): “Veríssimo oferece ao leitor uma das análises mais consistentes a respeito da poesia machadiana”.

É nesse artigo que Veríssimo, ao comparar os títulos dos dois primeiros livros de poemas machadianos, se apercebe da indicação de “evolução feita de lagarta (*Crisálidas*) para a borboleta (*Falenas*)”, e, pensando de uma forma mais geral, comenta que a evolução nas composições de Machado se realiza “do subjetivismo sentimental para o objetivo mental” (VERÍSSIMO, 2003, p. 250 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 8).

Outro estudioso que teceu críticas consistentes e favoráveis aos livros de poemas machadianos foi Araripe Júnior (1963). Como pontua Gonçalves (2010), o crítico, ao se debruçar sobre *Falenas*

(1870), chega a se queixar do pouco espaço dado aos temas nacionais nesse volume, revelando, assim, o projeto de nacionalização da literatura brasileira ao qual estava dedicada a crítica literária do século XIX. E, noutro momento, define Machado da seguinte forma:

Em síntese, Machado de Assis significa um poeta clássico-romântico que, em caminho, matizando a sua imaginação com a variedade das cores e dos aspectos das opostas paisagens que foi atravessando, descobriu a existência, em sua alma, de uma região excêntrica e nela firmou as tendas do seu estilo (ARARIPE JÚNIOR, 1963, p. 9).

Nos trechos destacados das críticas favoráveis aos poemas machadianos, percebem-se um pouco o reconhecimento do talento poético de Machado, das ideias de evolução entre uma obra e outra, da singularidade estilística do autor, bem como a tentativa de Albuquerque em convencer os leitores da época a conhecerem Machado de Assis por completo.

O trecho destacado da crítica de Romero (1992), por sua vez, nos chama a atenção pela falta de seriedade, consistência crítica e, antes de tudo, de coerência no que está sendo dito. Explicamos: primeiramente, num tom um tanto grosseiro, o crítico diz que Machado de Assis não é poeta! Num segundo momento, se mostrando incoerente, Romero admite-o como tal e, num terceiro e último momento, diminui-o através de informações de cunho biográfico, prática essa que, de acordo com Gonçalves (2010), era muito comum na crítica literária da época que era tão polemizante. Sobre isso, com vistas a confirmar o que foi dito, vejamos o trecho de crítica a seguir, que, segundo a referida autora, ultrapassa “as barreiras da boa civilidade literária”:

Nasceu para a pacatez burocrática este estéril verzejador de meia-tigela. Subiu devagarinho, desde que trocou a tipografia pela repartição pública, até chegar a oficial de secretaria; foi mais tarde oficial da Rosa, que é a flor simbólica do amor e fidelidade à Monarquia; passou, na República, a servir como oficial de gabinete dos ministros da Agricultura. E até já se diz por aí, à meia voa, que está em vésperas de ser secretário particular de um alto personagem que tem secretários pessoais... Conserve-se, pois, na sua secretaria, mas não volte mais ao Parnaso (TELXEIRA, 2003, p. 241).

Nesses dois trechos destacados de críticas negativas aos poemas de Machado, fica evidente, pois, certa falta de manejo na arte de fazer uma crítica literária séria e consistente – mais no de Múcio Teixeira do que no de Sílvio Romero –, tal e qual fizeram José Veríssimo e Araripe Junior. E não estamos dizendo isso porque esses dois últimos se mostraram a favor dos poemas machadianos, mas simplesmente pelo fato de eles não terem seguido o caminho da depreciação gratuita que, no final das contas, acaba se perdendo do que realmente importa: a literatura.

Para nós, foi a esse tipo de crítica que Machado de Assis, em 1865, se contrapôs quando publicou o ensaio “O ideal do crítico” no então *Diário do Rio de Janeiro*. A leitura desse ensaio, de certa forma, acordou-nos para a forma como foi e ainda vem sendo tratada essa primeira fase de Machado como literato. Não discutiremos sobre esse ensaio aqui, mas, tendo em vista o que foi discutido até agora, faz-se obrigatória a leitura de “O ideal do crítico”.

No início deste nosso ensaio, destacamos um trecho dele e agora, como complementação e com vistas a aguçar a curiosidade dos leitores, destacamos outro:

A crítica útil e verdadeira será aquela que, em vez de modelar as suas sentenças por um interesse, quer seja o interesse do ódio, quer o da adulação ou da simpatia, procure produzir unicamente os juízos da sua consciência. Ela deve ser sincera sob pena de ser nula. Não lhe é dado defender nem os seus interesses pessoais, nem os alheios, mas somente a sua convicção, e a sua convicção, deve formar-se tão pura e tão alta, que não sofra a ação de circunstâncias externas (MACHADO DE ASSIS, 1865, p. 2).

Felizmente, há, na crítica literária, estudiosos que talvez tenham entendido melhor as diretrizes postas por Machado em “O ideal do crítico”, e que se deixaram influenciar pela forma de fazer crítica de José Veríssimo e Araripe Junior. Há quem, assim com Medeiros de Albuquerque, defenda um entendimento mais completo de quem foi o poeta Joaquim Maria Machado de Assis. Há quem ache justa e necessária uma compreensão mais ampla da obra desse autor tão aclamado na literatura em prosa e tão malvisto na literatura em verso. Há quem enxergue essa fase “menor” de sua

carreira como um verdadeiro campo de preparação sem o qual ele não chegaria ao posto de “figura central nas nossas letras” – para usar a fala de Merquior (1996).

Um desses poucos é Santiago (2000) que, ao voltar seus olhares para a crítica que se fazia à monotonia e à repetição de certos temas e episódios em romances e contos de Machado, exige da crítica literária machadiana uma urgente revisão de posicionamento dizendo que:

Já é tempo de se começar a compreender a obra de Machado de Assis como um todo coerentemente organizado, percebendo que à medida que seus textos se sucedem cronologicamente certas estruturas primárias e primeiras desarticulam e se rearticulam sob forma de estruturas diferentes, mais complexas e mais sofisticadas (SANTIAGO, 2000, p. 27).

O autor ainda se posiciona contra a divisão da obra de Machado em duas fases (a exemplo de Nicola, 1988) e questiona o fato de os críticos irem com muita sede ao pote (metáfora nossa) ao estudar a obra de Machado de Assis, isto é, fazem uma leitura dirigida para os “melhores momentos” do romancista. Isso, ainda nas palavras de Santiago (2000), acaba impedindo-os, muitas vezes, de descobrir aquela que

Talvez seja a qualidade essencial de Machado de Assis: a busca, lenta e medida do esforço criador em favor de uma profundidade que não é criada pelo talento inato, mas pelo exercício consciente e duplo, da imaginação e dos meios de expressão de que dispõe todo e qualquer romancista (SANTIAGO, 2000, p. 28).

É basicamente com esse espírito que nos propomos a escrever sobre a inclinação poética de Machado de Assis. Para nós, chega a ser, no mínimo, estranho um autor ser tão aclamado na prosa e tão maldito no verso. Se todas as críticas já feitas a Machado tivessem trilhado o mesmo caminho dos pensamentos de Santiago (2010), talvez, hoje, não tivéssemos que lidar com esse desconhecimento quase generalizado dessa primeira fase de Machado como literato.

Nesse sentido, afirmamos que toda a produção de Machado deve ser tomada pela sua totalidade. Muito do que ele fez enquanto

poeta serviu de preparação estilística, de amadurecimento da própria arte, que viria a ser tão conhecida e apreciada. Como foi dito anteriormente, esse primeiro momento do autor é desvalorizado por ser “inferior” às produções posteriores. Será que não existe nenhuma importância significativa nos poemas do grande Machado, só porque ele ainda estava iniciando a vida de escritor? Essa pergunta norteia nossos pensamentos, e nos ajuda a entender que o seu posto de “figura central nas nossas letras” é fruto dos versos de início de carreira.

O contista, o crítico, o cronista, o dramaturgo. Tantos talentos. Onde pode ser encontrado o poeta? Conveniente para a crítica foi ver os aspectos que interessavam e condenar o todo. O problema é que sempre quiseram encaixá-lo em algum movimento literário, então qualquer falha já causaria o isolamento e a resposta: “não é tão bom, falta algo”. Porém, em seus versos, Machado já apresenta características de uma voz própria, um estilo que não suporta enquadramento em apenas um movimento, mas sim uma ampliação do que já fora visto antes e a afirmação de sua singularidade:

A obra poética machadiana, erguida sobre o edifício da tradição, acrescentou às antigas paredes a camada do novo. Não a novidade de vanguarda, mas a releitura e aprimoramento do antigo, num minucioso trabalho de restauração, de reavivamento do sentido primordial da poesia (AMPARO, 2008, p. 14).

A obra de Machado tem traços do medieval, do Renascimento, do clássico, do neoclássico e do romântico, principalmente as primeiras produções, algo que, muitas vezes, é encarado por uma crítica feroz como mediocridade. Entretanto, todos os movimentos da escrita machadiana conversam entre si, o poeta e o prosador se encontram em vários momentos e parecem escrever juntos. Mas por que separá-los? Ele consegue amarrar vários em um só, ele mesmo. É por isso que se torna ínfimo dizer que a poesia dele é fraca e indigna de estudo.

Observando por esse ângulo Machado é essencialmente poeta, visto que, mesmo na prosa, parte de um ponto de vista da realidade comum a todos os homens, baseada nos princípios essenciais da vida, para, logo em seguida, abandonar o palco da realidade, como um espectador da cena, onde tudo é revelado in abstracto, a partir de uma observação distanciada do narrador. A maioria dos narradores machadianos está — fora de si —, por isso pode captar o subjetivo de maneira objetiva, ao mesmo tempo

que, vivendo uma segunda vida, pode rir-se daquela primeira sem que se sinta emocionalmente atingido (AMPARO, 2008, p. 16).

Então, essa essência poética pode ser entendida como a matriz de toda a sua genialidade. Isso se dá porque ele não abandona seu poeta, na verdade reconfigura-o e utiliza-o para modificar o antigo nas moldagens do novo. Ele consegue dialogar com vários escritores e ainda perdurar a sua voz. Assim, podemos compreender o quão importante é estudar e analisar os primeiros passos do escritor mais aclamado do país, que iniciou com pequenos poemas, que cresceu, e que faz com que a obra como um todo alcance diversos segmentos e consiga ser única.

Dessa forma, alguns estudiosos, munidos da consciência de vivacidade nos primeiros escritos machadianos, procuram, através de seus estudos, trazer à baila essa vivacidade. Vários trabalhos foram publicados analisando os poemas de Machado, e descobrindo novos olhares e primeiros traços do que viriam a ser seus romances posteriores. Em nível de apresentação, mencionaremos, a seguir, dois desses trabalhos e falaremos um pouco sobre eles.

Em “O olhar judaico em Machado de Assis”, capítulo último do livro *Machado de Assis, os Judeus e a Redenção do Mundo*, de Anita Waingort Novinsky, é proposta uma nova leitura para o poema machadiano “A Cristã Nova”. A autora diz que, no poema, Machado trabalha com os conceitos de Tradição, de Continuidade – muito caros à obra machadiana – e com o conceito judaico de Sacrifício.

Ao conceito de Tradição corresponderia o da identidade com o povo de Israel; o conceito de Continuidade seria a perseverança do judaísmo entre os cristãos-novos no Brasil ou a fidelidade ao Deus de Israel; e o conceito de Sacrifício, o martírio em nome do Amor, e neste caso o Amor é tanto divino (no velho) quanto humano (na moça) (NOVINSKY, 2008, p. 45).

Machado parece empregar certa empatia ao versejar sobre esse assunto. Pode ser porque a Inquisição, por mais que estivesse em um passado relativamente distante dele, ainda trouxesse marcas e efeitos trágicos. Novinsky (2008) defende que “o poema é pessimista, sem esperanças” e “traz o sentido trágico da existência”, ou seja, possui

uma significação além do convencional esperado. É possível haver uma interpretação de denúncia, que foi retomada através de um tema da história judaica e moldada para transmitir o que o escritor achou que era necessário. Nesse momento, perguntamos: a poesia dele é realmente menor? O poeta tem que ser esquecido?

Outro trabalho que pode ser citado para atestar a riqueza dos poemas machadianos é “Machado de Assis, um Poeta Satírico?”, artigo escrito por Anselmo Luiz Pereira Campos. Nele, o autor diz que a famigerada verve satírica de Machado já mostra suas faces nos primeiros poemas e, para comprovar isso, ele traz uma seleção de poemas que foram publicados na Gazeta de Holanda, e que são, na sua essência, obras que satirizam a sociedade brasileira da época:

O tom geral dessas gazetas é a sátira. A verve crítica machadiana apresenta-se com grande liberdade, uma vez que tanto a composição, quanto o jornal em que figurava assim o permitia. Os assuntos da semana eram comentados sempre por um viés satírico e bastante crítico. O vocabulário vai da fala popular — que Machado soube captar bem — ao registro erudito. É de grande interesse para a poesia machadiana o estudo de tais composições, principalmente porque muitas vezes o autor estabelece uma metapoética capaz de revelar pequenas sutilezas no trato com o verso. Sutilezas típicas de um cultor ininterrupto e eminente estudioso dos versos em língua portuguesa (CAMPOS, 2006, p. 35-36).

É interessante reconhecer que parte significativa de quem era Machado como pessoa e escritor foi se perpetuando durante os anos, que aperfeiçoaram e melhoraram-na. A sátira e a crítica feroz machadiana são elementos caracterizadores da maior parte de suas obras prosaicas, e é ingênuo pensar que apareceram magicamente apenas na prosa. É claro para nós que os seus poemas estavam repletos de um humor que também é renovado a cada obra, um humor que possui a capacidade de saber “a maneira leve de tratar as coisas graves, e a maneira grave de tratar as coisas leves” (ASSIS, 1997, p. 329).

Após essa longa reflexão, conseguimos entender um pouco mais sobre o universo que pode se tornar as pesquisas acerca das poesias machadianas. Seria essencial que essa visão diferenciada que é proposta por alguns poucos estudiosos chegasse com mais força à Academia e provocasse algumas mudanças. Nesse sentido, seria

interessante que os graduandos do curso de Letras se deixassem influenciar por esse movimento de entender Machado de Assis por completo e, assim como fizemos, produzissem trabalhos como este, a fim de, em longo prazo, acabar pouco a pouco com esse infeliz desconhecimento quase generalizado da inclinação poética de Machado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Medeiros de. *Crônica Literária*. In: MACHADO, Ubiratan. Machado de Assis: roteiro de consagração. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, pp. 252-254.

AMPARO, Flávia Vieira da Silva. “Sob o véu dos versos”: o lugar da poesia na obra de Machado de Assis. 2008. 346f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

CAMPOS, Anselmo Luiz Pereira. Machado de Assis, um Poeta Satírico? Em Tese, Belo Horizonte, v. 10, p. 35-40, dez. 2006.

COUTINHO, Afrânio (dir.) e COUTINHO, Eduardo de Faria (co-dir.). *A Literatura no Brasil. Volume IV: Era realista / era de transição*. (5.ª edição revista e atualizada). São Paulo: Global, 1999, p. 151-173.

GONÇALVES, Fabiana. O princípio da crítica à poesia machadiana. Revista Iluminart do IFSP, Sertãozinho, v. 1, n. 4, p. 3-13, abr. 2010.

MACHADO DE ASSIS. O ideal do crítico. In: _____. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 3, 1994.

MACHADO DE ASSIS. *Poesias completas: Crisálidas, Falenas, Americanas, Ocidentais*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1977.

MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides da Cunha: breve história da literatura brasileira – I*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996, p. 209-252.

MOISÉS, Massaud. *História da Literatura Brasileira - II – Romantismo e Realismo*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1984.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. 8ª Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

NOVINSKY, Anita Waingort. *Machado de Assis, os Judeus e a Redenção do Mundo*. São Paulo: Documenta Histórica: Humanitas, 2008.

SANTIAGO, Silviano. Retórica da verossimilhança. In: _____. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

TEIXEIRA, Múcio. *Poesias completas*. In: MACHADO, Ubiratan. Machado de Assis: roteiro de consagração. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, pp. 235-242.

3. EDUCAÇÃO

A LÍNGUA FRANCESA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E INTERCULTURAL

GALLI, Joice Armani; SANTOS, Lorena. Tornar-se professor de francês no Brasil: a experiência do projeto *Les Crabes* para a implementação de políticas linguísticas. **Caderno de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato**. Rio de Janeiro: out. 2016, nº 53, pp. 379-401.

Ivaneide Felix*

O artigo retrata um modelo mais interacional de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) no país. Nessa abordagem, questiona-se a falta de articulação entre formação superior, poder público e sala de aula na construção de políticas linguísticas que gerem inclusão e ampliem o saber através da interculturalidade. O texto apresenta o projeto *Les Crabes* (Os Caranguejos), desenvolvido por estudantes do curso de Letras/Francês da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e tem por objetivo o ensino de língua e cultura francesas em uma comunidade carente do Recife.

Já na introdução, o artigo traz um breve retrospecto sobre a recente abordagem de políticas públicas linguísticas no Brasil. Na sequência, aborda a formação universitária das licenciaturas em LE e a implicação do modelo atual no debate linguístico. É abordada, ainda, a dependência que as discussões sobre políticas linguísticas sofrem dos poderes públicos desde a formação universitária. O artigo ressalta que a implementação dessas decisões desagua na rede básica de educação, destino dos profissionais de licenciatura.

As autoras reforçam a necessidade da mudança dos modelos curriculares passados, em que era possível cursar a dupla licenciatura no período de quatro anos. Para Galli e Santos, restava insuficiente o aprendizado de LE conjuntamente com a licenciatura em língua portuguesa em tão pouco tempo, considerando que os alunos podiam entrar com um “niveau zéro en langue” (p. 380).

O artigo faz uma crítica contundente sobre o papel profissional da LE no contexto contemporâneo. Para as autoras, “é

preciso romper com práticas mercadológicas tradicionais, é preciso fugir à lógica utilitarista das línguas” (GALLI; SANTOS, 2016, p. 381). Sob essa visão funcional da LE, é proporcionado ao aluno a mera reprodução de conteúdo, não instigando sua produção. Essa prática comercial, e por vezes deslumbrada, da língua francesa, especialmente, faz-nos refletir sobre o quão equivocado tem sido o ensino de uma LE no país. Tal como vários aspectos do ensino e acesso à cultura, as LE têm se tornado sinônimo de poder e privilégio, a tal ponto que se formou o entendimento, inclusive governamental, de que seu ensino não é tão fundamental como outras disciplinas, é um *plus* para quem pode custeá-la e utilizá-la da forma mais conveniente.

Esse desleixo governamental com a LE, em todos os seus aspectos didáticos e culturais, abre espaço para que os cursos particulares de LE ditem as regras do ensino, expandam e disseminem suas perspectivas limitadas sobre língua, e elitizem cada vez mais o seu acesso. Assim como não se formam linguístas em cursinhos, tampouco esses especialistas costumam manifestar interesse em partilhar ideias puramente mercantis de ensino de LE propostas nessas escolas. Aliás, tem-se uma prática de ensino muitas vezes alheia ao conhecimento intercultural e à percepção da própria língua materna.

O projeto *Les Crabes*, que tem esse nome por se instalar em uma comunidade de extrema vulnerabilidade social do Recife, conhecida como Comunidade do Caranguejo, insere-se num modelo de ensino de LE em situações adversas. Sob iniciativa da aluna de licenciatura em Letras-Francês da UFPE, Lorena Santos, o trabalho teve início no ano de 2011, e as aulas aconteciam na Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaras (BCCT). A partir de um contrato institucional entre as cidades de Recife e Nantes, na França, esse projeto propiciou o intercâmbio entre crianças das duas cidades, através de cartas, e-mails e videoconferências.

O processo de intercâmbio iniciou-se antes da chegada de Lorena e da denominação *Les Crabes*. No convênio inicial entre Nantes e Recife, os alunos da comunidade teriam aula de Francês na Aliança Francesa de Recife, e a prefeitura da cidade se comprometia a arcar com os custos do transporte etc. Pouco tempo depois, com a descontinuidade do projeto e com o que as autoras chamam de

“choque cultural” entre os jovens da comunidade e os frequentadores da Aliança Francesa, essas aulas foram interrompidas e retomadas já na BCCT, com a professora Lorena ministrando-as.

O artigo detalha minuciosamente todo o processo de planejamento, didática e ensino do Francês na comunidade, bem como se deu o intercâmbio entre as crianças das duas cidades. Percebe-se que não houve resistência de contato entre os dois lados. As crianças tornaram-se amigas, inclusive trocando declarações afetuosas entre elas.

O projeto *Les Crabes* compartilha a ideia de que língua não se resume apenas ao aprendizado para fins lúdicos ou profissionais, mas para estabelecer laços entre as pessoas e possibilitar diferentes leituras do mundo, criando pontes, transpondo barreiras, estabelecendo trocas ‘sem fronteiras’, pelo próprio estranhamento que o conhecimento linguístico engendra. (GALLI; SANTOS, 2016, p. 397).

Esses dois grupos de crianças e jovens nunca tinham se visto, habitavam em lugares que o outro jamais havia estado e descobriam uma nova língua, ainda precisando de tradutores para intermediar frases simples. É curioso observar que as crianças e jovens de Recife encontraram menos estranhamento e mais acolhimento com franceses do que com seus conterrâneos, falantes da sua língua.

Apesar de curioso, não é estranho. O acesso a uma LE no país é privilégio de poucos. A língua francesa, então, costuma servir para deleite e soberba dos que podendo acessá-la, não se interessam em dividi-la. Afinal, tem sido utilizada como um símbolo de poder e distinção. O adendo é que possivelmente não se interessam por Beauvoir, Sartre ou Baudelaire, ou saberiam o peso e a responsabilidade que o conhecimento nos traz.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela Pedro Tondini*

Resumo: Este artigo analisa a abordagem da produção textual no livro didático *Linguagens*, do 6.º ano do Ensino Fundamental II, e se essa abordagem vai ao encontro do que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) e autores como Marcuschi (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Fiorin (2006) e Antunes (2006). Realizou-se, no livro didático analisado, em cada unidade, um levantamento dos gêneros textuais contemplados pela leitura e produção textual e seus respectivos encaminhamentos metodológicos. Essa análise reforçou a importância de se estudar os gêneros textuais no ensino da língua portuguesa, tornando-o significativo.

Palavras-chave: Gênero textual; Livro didático; Produção de texto.

Resumen: Este artículo analiza el abordaje de la producción textual en libros didácticos del 6º año para Enseñanza Fundamental II, y si este abordaje va al encuentro de lo que prescriben los Parámetros Curriculares Nacionales (1998), las Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) y autores como Marcuschi (2002), Dolz y Schneuwly (2004), Fiorin (2006) y Antunes (2006). Se realizó en el libro analizado, en cada unidad, un estudio de los géneros contemplado por la lectura y la producción textual y sus respectivas referencias metodológicas. Este análisis refuerza la importancia de estudiar los géneros textuales en la enseñanza de portugués, tornándola significativa.

Palabras-clave: Género textual; Libro didáctico; Producción de texto.

* Acadêmica do curso de Letras - Português/Espanhol, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), E-mail: daniptondini@gmail.com. O trabalho foi desenvolvido para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura do Departamento de Estudos da Linguagem da UEPG, no segundo semestre de 2016. Ministrada pela professora Sandra do Rocio Ferreira Leal. E-mail: sandra_rff@yahoo.com.br

1. Introdução

Neste artigo, analisamos a inserção dos gêneros textuais no Livro Didático (LD) *Linguagens*, do 6.º ano do Ensino Fundamental (EF) II. Ressaltamos que essa análise se restringirá às atividades de produção textual por acreditarmos que essa abordagem, em sala de aula, é de grande importância, uma vez que revela a capacidade de descobertas dos alunos, tanto na oralidade como na escrita.

Ao considerarmos que a formação acadêmica do aluno não ficará restrita apenas ao ambiente escolar, assim como afirmam os documentos oficiais, mas também à sua vida em sociedade. Os gêneros textuais não estão presentes somente na escrita, mas também na oralidade, é papel do educador fazer com que os alunos consigam perceber isso. Portanto, partindo dessa premissa e considerando que o livro didático é um dos materiais de apoio mais presentes nas salas de aula, analisaremos se os autores do LD, Cereja e Magalhães (2012), trabalham esse aspecto, isto é, se apresentam gêneros textuais e encaminhamentos metodológicos que permitem aos discentes trabalharem a oralidade e a escrita. Finalizaremos analisando os gêneros trabalhados com enfoque na produção de texto.

Nessa perspectiva, este artigo analisa, primeiramente, os diversos gêneros textuais encontrados nas práticas de leitura. Em seguida, os gêneros pedidos para a produção textual em cada unidade, buscando perceber se as práticas de produção textual estão de acordo com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, 2008) e também com as teorias defendidas por autores como Marcuschi (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Fiorin (2006) e Antunes (2006).

2. Livro didático (LD) *Linguagens* e os gêneros textuais

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, autores do livro didático *Linguagens* (2012), do 6º ano, são especialistas em Linguística Aplicada e Estudos Literários.

O material didático em foco está dividido em quatro unidades. Cada uma delas possui três capítulos. Ao final de cada unidade, o livro traz um projeto a ser trabalhado referente ao tema da unidade,

de, nomeado de “Intervalo”. Cabe ressaltar que o livro, que é alvo da análise, corresponde ao “Manual do professor”, possui 256 páginas e são iguais ao LD dos estudantes. Porém, por se tratar de material de apoio dos docentes, ao final, vem acrescido de 63 páginas, que auxiliam os professores a compreender tanto a estrutura quanto a metodologia da obra, além de apresentar textos dissertativo-argumentativos sobre questões importantes vivenciadas em sala de aula, como leitura, interdisciplinaridade, entre outras.

Por se tratar de um material exclusivo dos docentes, as atividades trazem orientações para que as aulas se tornem mais dinâmicas, além de apontar as respostas das atividades. Contudo, ter acesso às respostas aumenta a responsabilidade dos professores que precisam buscar formas alternativas e dinâmicas para não se limitar ao repasse das respostas contempladas pelo livro.

Cabe salientar que optamos por trabalhar com essa temática logo após da realização das práticas de estágio curricular supervisionado de Língua Portuguesa, realizadas em uma escola pública estadual da cidade de Ponta Grossa – PR, em uma turma de 6.º ano. Nessa turma, nos deparamos com situações em que o docente utilizava como único material de apoio e ao mesmo tempo como roteiro metodológico o LD *Linguagens*, privando os discentes de outros materiais e metodologias mais instigantes. Com esta análise, pretendemos verificar os encaminhamentos metodológicos utilizados pelo LD em relação às produções textuais.

Por tratar-se de um LD de 6.º ano, as unidades e capítulos apresentam títulos chamativos para a faixa etária, além de várias histórias em quadrinhos, tiras, cartuns e anúncios publicitários. Por outro lado, o material também apresenta textos longos que, por sua vez, podem provocar o desinteresse dos alunos. Então caberá aos docentes elaborarem uma melhor “[...] formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal”. (PCN, 1998, p. 73).

As atividades relacionadas à produção textual são de cunho reflexivo e lógico, ou seja, permitem que o estudante utilize seus conhecimentos linguísticos. Os PCN afirmam que cabe ao aluno um

posicionamento crítico e reflexivo diante de textos, argumentando e se posicionando. (PCN, 1998, p. 64).

Para que possamos compreender melhor a estrutura do LD, elaboramos uma tabela na qual é possível perceber a atenção dos autores com sua clientela, alunos de 6.º ano, crianças que têm uma interação maior com o mundo do faz de conta.

Tabela 1 – Estrutura do livro didático *Linguagens* (2012), para o 6º ano EF II.

Unidades	Capítulos	Gêneros	
1. No mundo da fantasia.	1. Era uma vez.	Conto	
		Fábula	
		Notícia	
		HQ	
		Tira	
		Cartum	
		Entrevista	
		Anúncio	
		Parlenda	
		2.Terra de encantamento. 3. Todas as crianças crescem... menos uma!	Pintura
			Crônica
			Tira
			Poema
	Anedota		
	Cartum		
	Anúncio		
	Folheto		
	História infantil		
	Conto		
	Poema		
	Filme		
	Tira		

Unidades	Capítulos	Gêneros	
1. No mundo da fantasia.	2.Terra de encantamento.	Anedota	
	3. Todas as crianças crescem... menos uma!	Anúncio	
		Receita	
	Cartum		
	Intervalo = projeto		
2. Crianças	1. Coisa de criança	HQ	
		Piada	
		Tira	
		Receita	
		Diário	
		Pintura	
		Letra de Música	
		Anúncio	
		Biografia	
	2. Uma questão de valor	Crônica	
		Tira	
		Fotografia	
		Cartum	
		Cartaz	
		Fábula	
	3. Hora da diversão!	Cartum	
		Tira	
		Poema	
		Artigo Científico	
		Intervalo = projeto	
	3. Descobrimo quem sou eu	1. O encantador de melros*	História infantil
			Tira
		2. Eu: o melhor de mim.	Fotografia
Pintura**			

*De acordo com o dicionário online de português, melros é pássaro dentirostro (*Turdus merula*), de plumagem negra, bico amarelo e canto melodioso. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/melro/>>

**Tela de pintores famosos.

Unidades	Capítulos	Gêneros	
3. Descobrimos quem sou eu	2. Eu: o melhor de mim.	Carta	
		E-mail	
		Tira	
		Poema	
		História infantil	
		Artigo Científico	
		Crônica	
	3. Em busca do sonho	Entrevista	
		Cartum	
		Diário	
		Notícia	
		Tira	
		Blog	
		Artigo Científico	
	Intervalo = projeto	Cantiga de Roda	
	4. Verde, adoro ver-te	1. Natureza morta ou natureza-morta?	Cartum
			Diário
Anúncio			
Tira			
História infantil			
Poema			
Artigo Científico			
Pintura			
Notícia			
Fábula			
Piada			
2. A natureza em pânico		Crônica	
		Anúncio	
		Cartum	
		Tira	

Unidades	Capítulos	Gêneros
4. Verde, adoro ver-te	2. A natureza em pânico	Artigo Científico
		HQ
		Pintura
		Receita
		Poema
		Anúncio
	3. S.O.S. animal	Notícia
		Anúncio
		Lei
		Cartaz
		Piada
		História
	Intervalo = projeto	Poema

Fonte: A autora, com base no livro *Linguagens* (2012), para o 6º ano EF II

Conforme vemos na tabela, os títulos que norteiam cada parte do LD são formas de envolver os estudantes, fazendo com que eles se familiarizem com o material. Cabe ressaltar que para esse levantamento foram utilizados os gêneros textuais integrantes dos exercícios das práticas de análise linguística, produção de texto e leitura, porém nos dedicaremos à produção textual dos gêneros que estão inseridos nessa prática.

Podemos observar, na tabela, que esses gêneros são apropriados à faixa etária das crianças, pois permitem uma leitura prazerosa, já que são textos curtos, atraindo a atenção dos estudantes, uma vez que oportunizam “atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: [...]. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal”. (PCN, 1998, p. 73).

Antunes (2003, p. 62-63 *apud* DCE-PR, 2008, p. 69) aponta que os gêneros textuais trabalhados nas salas de aula têm uma função social determinante. Essa função busca preparar os estudantes para

a vida fora do âmbito escolar. Segate (s.d.) concorda com Antunes (2003) quando afirma que o ensino de gêneros textuais “é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua”. (SEGATE, s.d., p. 09).

Para a eficiência dos gêneros textuais é necessário uma escrita adequada, contudo Santos e Silva (s.d.) apontam que a escrita dos alunos ainda não apresenta autonomia e eficácia, que seria o esperado pelos docentes e governantes. Apesar disso, o papel dos professores é incentivar seus alunos para que se tornem bons leitores e produtores de textos. As DCE (2008) afirma que “o trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos”. (DCE, 2008, p. 53). Isso significa que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula contribui para que o aluno possa exercer, de forma consciente e crítica, a sua cidadania. Pensando nisso, analisaremos os gêneros textuais empregados nas produções de textos do LD *Linguagens*, do 6º ano.

Para essa análise, nos fundamentamos em Dolz e Schneuwly (1998), que afirmam que

[...] uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhes orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ E SCHNEUWLY, 1998, p. 278).

Nesse sentido, buscaremos analisar como as propostas de produção de texto do LD contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e como os gêneros textuais são importantes para a formação dos discentes, não apenas na esfera acadêmica, mas para a vida em sociedade. Para as DCE,

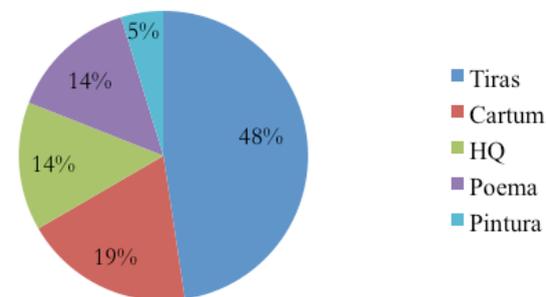
O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto

singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo. (DCE, 2008, p. 56).

Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais não está restrito apenas ao ambiente escolar. Esse processo parte das práticas sociais que por sua vez oferecem os objetos de análise, gêneros textuais diversos, orais e escritos, permitindo ao estudante uma melhor comunicação.

Após a compreensão da necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais, iniciaremos nossa análise apresentando alguns dos variados gêneros que compõem o material didático analisado:

Gráfico 1 – Os gêneros textuais inseridos nas atividades propostas pelo LD.



Fonte: A autora, com base no livro *Linguagens* (2012) para o 6º ano EF II.

A análise do gráfico baseou-se nos gêneros textuais dos exercícios propostos pelo LD *Linguagens*, do 6.º ano. Para essa análise, foram utilizadas as quatro unidades do material, que contam com trinta e um gêneros textuais, apresentados nos exercícios das quatro unidades. No entanto, esses gêneros não são distribuídos de modo uniforme, ao contrário, há gêneros textuais (Lei, parlenda, *blog*, conto, biografia, etc.) que se encontram apenas em uma unidade.

Os gêneros apresentados no gráfico aparecem nas quatro unidades, exceto a HQ que não consta entre as atividades propostas na

unidade 3; contudo optamos por inserir no gráfico porque se destacou na quantidade em relação a outros gêneros.

Cabe ressaltar que ao final de cada atividade é solicitada ao estudante a releitura da sua produção para então escrever a versão final. Ainda para cada atividade concluída, a unidade se encarrega de inseri-la no projeto “Intervalo”, que tem como objetivo expor para a comunidade escolar as produções textuais, escritas e orais, realizadas em sala.

3. Síntese das atividades e as inserções dos gêneros textuais

Na primeira unidade, nomeada “No mundo da fantasia”, o foco das produções textuais são os contos infantis. Primeiramente, os estudantes deverão produzir dois tipos de contos, um no passado impreciso e outro nos tempos atuais, sempre de forma ousada e inusitada. No segundo capítulo, o papel deles é escolher uma das histórias infantis que o LD apresenta ou escolher outra de seu conhecimento. Após eleger a história, o estudante terá que reproduzi-la de modo que sejam invertidas algumas situações em relação ao conto original.

No último capítulo, mais uma vez, o aluno escolhe um livro, porém agora caberá a ele contar para turma, sem a utilização de gírias, substituindo-as por palavras da língua culta. Por fim, deve ler os contos de *Andersen* e assistir aos filmes relacionados aos contos, realizando uma comparação entre os dois gêneros. No próximo tópico, o estudante deve escolher uma história infantil e reescrevê-la, alterando uma parte fundamental da mesma. Por exemplo, a *Bela Adormecida* sofre de insônia. Por fim, no último tópico, é apresentada a parlenda “Uma história sem fim”. Após a leitura do texto, o aluno deve elaborar uma história sem fim.

O estudo dessa unidade didática possibilita que os alunos, primeiramente, trabalhem com suas lembranças, isto é, antes de iniciarem a produção textual é pedido que recordem a história, pois dificilmente as crianças passam pela infância sem ouvir as clássicas histórias infantis. Melo (2009) afirma que

Por se tratar de um gênero textual cujo emprego se justifica pelas reflexões, lembranças, situações vividas, prazer, fantasias e desejos que proporcionam ao leitor/ouvinte, é altamente recomendável sua utilização em sala de aula. Sabemos que a presença de vários textos desse gênero no ambiente das crianças favorece essencialmente o acesso à língua escrita, a formação do leitor e o desejo de aprender a ler. Além disso, possibilita uma série de aprendizagens para o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como favorece a interação do aluno com o texto. [...]. (MELO, 2009, p. 3).

Percebemos que o estudo desse gênero é fundamental, principalmente para as crianças, por se tratar de um texto curto e cheio de fantasias, deixando que soltem sua imaginação para a realização das produções textuais. Na maioria dessas atividades há orientações para que o estudante manipule e/ou recrie partes dos contos, não somente na escrita, mas também na oralidade. Assim, constatamos que os autores pretendem mostrar aos alunos as diferenças entre oralidade e escrita, uma vez que

Língua e escrita também não podem ser confundidas, pois se trata de dois sistemas distintos. A escrita é um ato posterior ao da fala. Muitas pessoas fazem uso da língua através da fala e não sabem escrever. Mesmo que a linguagem falada seja a mais utilizada pelas pessoas. (SILVA, 2009, p. 2).

Se língua e escrita são coisas distintas, notamos que os autores do LD têm por objetivo nessa atividade (figura 1) mostrar aos estudantes que os elementos coesivos da oralidade são diferentes dos elementos coesivos da escrita, pois, durante a atividade oral, o estudante não pode utilizar de expressões da sua vivência social e sim de expressões que utilizaria na forma escrita, ou seja, trazer a escrita para a oralidade, por meio da contação de histórias e não como mera leitura. Veja a figura 1:

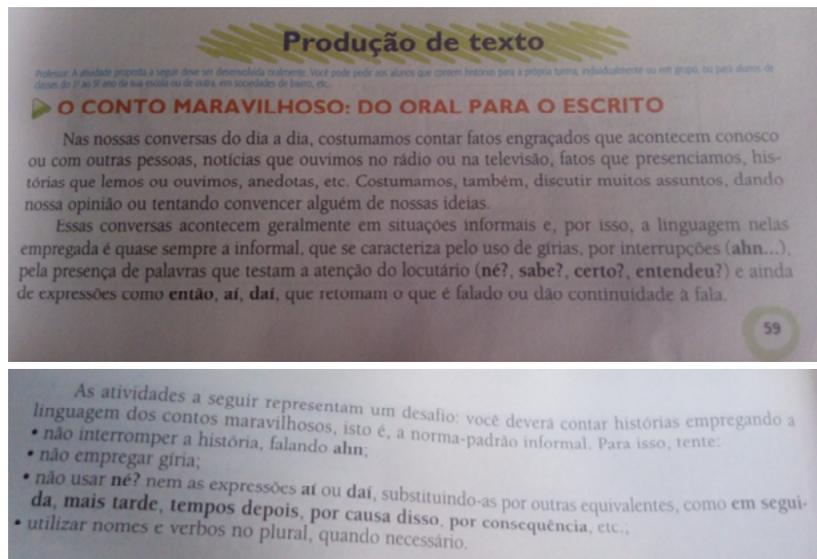


Figura 1- Proposta de atividade oral do LD. Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Linguagens*. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012, pp. 59-60t

A unidade dois, “Crianças”, apresenta, primeiramente, como proposta de leitura e escrita, a leitura de uma piada. Os alunos devem reconstruí-la em forma de uma HQ. Portanto, a finalidade é a realização de uma HQ, utilizando seus recursos usuais, como: balões, legendas, onomatopéias, interjeições, tempo e lugar, que foram estudados nesse segundo capítulo. Ainda é proposto aos alunos que produzam um cartaz dispondo de partes de gibis, utilizando os recursos estudados e descrevendo um dos personagens. Em seguida, identificamos que somente no último capítulo apareceram os processos de construção das HQs, que são: o argumento e o esboço; o desenho e o acabamento. Depois de identificá-los, o aluno tem que elaborar uma HQ utilizando esses processos.

Ao observarmos essa unidade, percebemos que assim como na unidade anterior, o gênero textual apresentado é curto, bem humorado e colorido, facilitando a aceitação das crianças e auxiliando-as na prática da leitura, pois para os professores, “o interesse por tal gênero na idade

escolar é um dos aspectos impulsionadores de um trabalho didático-pedagógico com êxito, o qual nos mobiliza para a proposta do uso das tirinhas em sala de aula”. (VARGAS; MAGALHÃES, 2011, p. 128). Nessa perspectiva, o LD apresenta, na maioria das vezes, as HQs e tiras¹ da “Turma da Mônica”, de Mauricio de Sousa, tornando assim

O ensino mais prazeroso, pois, motivam os estudantes a se interessarem mais pelos conteúdos escolares tendo em vista que estimulam a curiosidade e incitam o senso crítico, considerando a relação existente entre texto e imagem, ampliando assim a possibilidade de entendimento, além de contribuir para a formação de hábitos de leitura e enriquecimento do vocabulário, dentre outras, por seu caráter dinâmico e animado. (PASSOS e VIEIRA, 2014, p. 5).

As HQs presentes nos exercícios dessa unidade têm como função social divertir o leitor e criticar questões sociais (política, economia, etc). Por outro lado, percebemos que o LD não contempla um ponto importante ressaltado pelo PCN, as questões sociais contemporâneas. O teórico Fiorin (2006) defende que

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. (FIORIN, 2006, pp. 61-62).

A HQ é um gênero importante a ser trabalhado em sala de aula, primeiramente, porque a sua estrutura composicional é dialogal, facilitando a compreensão e provocando o interesse por novas leituras, além de ser colorida e ter as crianças, muitas vezes, como personagens.

Na terceira unidade, “Descobrimo quem sou eu”, a primeira proposta de produção equivale a um relato pessoal em que o estudante optará entre duas linhas, sendo elas “Quem sou eu?” e “No túnel do tempo”, caracterizando pessoas, lugares, objetos, entre outros, além de ser escrito em 1.ª pessoa, já que o texto tratará de uma vivência pessoal.

¹ Para Vargas e Guimarães (2011), o gênero textual tira é similar à HQ, porém as tiras não possuem títulos.

No capítulo seguinte, é solicitada a produção de uma carta em que o aluno deverá convidar o destinatário a responder. Cabe ressaltar que a carta deverá ser escrita de acordo com a variedade linguística do interlocutor. No próximo capítulo, será realizada a mesma atividade, contudo com o gênero textual *e-mail*. No último capítulo da unidade, é orientado para que os alunos escrevam uma página de diário. Para encerrar, é solicitado que criem um *blog* particular ou comunitário.

Ao analisarmos esses vários gêneros dentro do gênero relato pessoal, que Marcuschi (2002) dá o nome de intergêneros, explicando que isso acontece devido à configuração de uma estrutura de natureza híbrida, sendo que um gênero assume a função de outro, percebemos a importância e a riqueza do trabalho com esse gênero textual.

Ao falarmos em relato pessoal, isso nos remete à questão da oralidade, já que relatar é contar um acontecimento em 1.^a ou 3.^a pessoa. Na esfera linguística, os documentos oficiais defendem que “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (PCN, 1998, p. 23).

Nessa unidade, as orientações para a produção de texto são chamativas, pois permitem que o aluno narre acontecimentos vividos por ele, isto é, o discente sente-se valorizado por perceber que suas vivências também são importantes para sua formação.

Na última unidade, “Verde, adoro ver-te”, o primeiro capítulo pede que os alunos produzam um texto de opinião sobre animais. No capítulo seguinte, a solicitação se repete, porém o aluno deverá escolher entre três temáticas relacionadas ao meio ambiente, assumindo uma posição sobre a temática escolhida, para então começar a escrever. Para finalizar, é pedido que o estudante publique a redação no *blog* criado na unidade três.

Por fim, na última produção do material, é solicitado que os estudantes produzam um cartaz relacionado ao meio ambiente. Em seguida, é apresentado um cartaz onde os alunos devem incluir a frase produzida. Por último, eles devem escolher um tema relacionado

ao meio ambiente, que esteja ligado à escola, cidade ou região, e depois devem apresentar a pesquisa oralmente.

Para a produção do texto de opinião, é preciso que o educando se posicione contra ou a favor da problemática, para então construir uma argumentação sólida. Cabe ressaltar que para escrever sobre determinada temática, não é necessário que seja um especialista. Assim, observamos que o LD não se preocupa se o aluno conhece a temática e sim se saberá argumentar sobre ela, o que é uma incoerência. Para facilitar as produções, o material coloca um texto como referência para que o estudante compreenda o que está sendo pedido, representado por um determinado gênero textual que, neste caso, é a notícia. Há um texto de apoio auxiliando o discente na produção da atividade, porém cabe ao professor trazer outros textos que complementem a discussão sobre a temática trabalhada.

Cabe salientar que os sujeitos (leitores) envolvidos com esse gênero textual tendem a aceitar as ideias propostas pelo autor. Antunes (2006) defende que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”. (ANTUNES, 2006, p. 46). Assim, é importante que o autor tenha um cuidado pautado em seus leitores para que possa dosar o conteúdo e também saber se deve utilizar uma escrita mais simples ou mais rebuscada.

No LD, observamos que os autores tomam o mesmo cuidado, orientando os alunos nesse sentido e em vários outros (leitura e análise linguística), permitindo que compreendam o conteúdo. Vejamos:

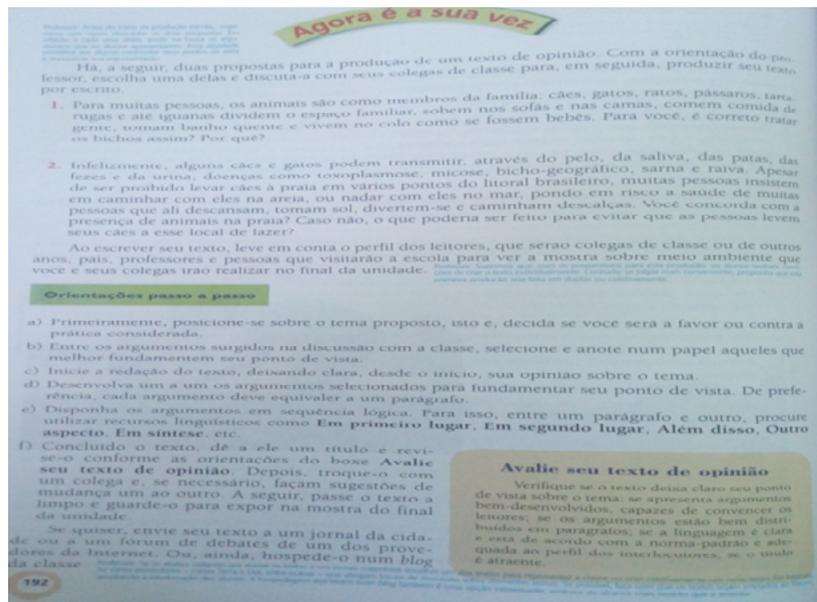


Figura 2 – Atividade proposta para a produção textual.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Linguagens*. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 192.

Observamos que são apresentadas as propostas para a produção e em seguida o aluno recebe todas as orientações necessárias, porém nem o enunciado nem as orientações explicam se o texto deve ser em 1.ª ou 3.ª pessoa. Pereira (2006, s/p *apud* BOFF et al, 2009, p. 5) afirma que “na sequência argumentativa, o autor pode se colocar de modo pessoal (em primeira pessoa: na minha opinião, penso que etc), ou de modo impessoal (em terceira pessoa: é provável que, é possível que, não se pode esquecer que, convém lembrar que etc)”. (PEREIRA, 2006, s/p *apud* BOFF et al, 2009, p. 5).

Assim é possível percebermos que há um diálogo entre autor e leitor, tornando o texto mais abrangente, possibilitando que esse leitor construa o sentido do texto a partir desse diálogo.

As produções textuais são apresentadas no corpo do LD, por meio da subseção “Agora é a sua vez”, na qual é colocada aos alunos: “comandos ou propostas de produção de texto, são oferecidas informações para o aluno sobre como planejar, avaliar, refazer o próprio texto, se necessário”. (RODRIGUES, 2007, p. 77). Portanto, percebemos que os autores trabalham com duas vertentes: a teórica e a metodológica. A teórica permite ao estudante conhecer, principalmente, o gênero textual em destaque de cada unidade, por meio de explicações, instruções e atividades realizadas. Já a metodológica está relacionada aos encaminhamentos para a realização da produção textual.

Ao longo do LD são propostas doze produções textuais, orais e escritas. No final de cada unidade, na seção “Intervalo”, é solicitada a mediação do docente para expor à comunidade escolar o trabalho realizado pelos alunos. Para os autores, “as propostas de projetos dizem respeito a situações concretas de produção e de recepção do texto”. (CEREJA e GUIMARÃES, 2012, p. 35). Cabe ressaltar que o capítulo “Intervalo” busca trazer atividades diferenciadas. Os docentes não são obrigados a trabalhar tudo o que está no LD, ao contrário, o material deve servir de apoio aos conteúdos em sala de aula, isto é, deve ser cuidadosamente analisado pelos professores que selecionarão o que for mais adequado para o desenvolvimento do seu planejamento.

4. Conclusão

No decorrer desta pesquisa, percebemos a importância de se estudar os gêneros textuais, pois são fundamentais para o ensino-aprendizagem dos alunos, tanto na oralidade como na escrita. Para isso, é necessário que os docentes façam escolhas de materiais complementares, não se detendo apenas ao LD, mas diversificando (vídeos, revistas etc.) Assim as aulas se tornarão mais eficazes e com um maior aproveitamento por parte dos alunos. Além disso, as práticas de produção de textos oferecerão elementos que contribuirão para um melhor desempenho dos discentes.

Em se tratando do livro didático analisado, percebemos que ele apresenta uma grande diversidade de gêneros textuais que nos

parecem adequados aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas, na sua maioria, são interessantes e desafiadoras. No entanto, há também no LD atividades contraditórias, uma vez que na unidade dois é pedido, no primeiro capítulo, que os estudantes produzam o gênero textual, HQ, sendo que somente no último capítulo dessa unidade são apresentadas as etapas necessárias para a elaboração desse gênero. Além disso, o LD apresenta atividades cansativas, como a proposta de leitura de cinco textos longos, isto é, textos cuja extensão é de uma página e meia ou mais.

Essas constatações indicam que não há material didático perfeito e que cabe ao professor analisar o LD adotado, selecionando os gêneros e atividades que melhor contribuam para o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. *Lutar com palavras coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARI-NELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Linguagens*. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS Disponível em: <https://www.dicio.com.br/melro/> Acesso em: 25 mar. 2017.
- DOLZ, Joaquín; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, Claudiana Maria Nogueira. *Os gêneros textuais conto e poema como objetos de ensino e de aprendizagem na alfabetização*. (2009). Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_04_2010.pdf>. Acesso em 07 jan. 2017.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

PASSOS, Livia Almeida; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. *A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura*. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1690.pdf>. Acesso em: 08 jan 2017.

RODRIGUES, Paulo Cezar. *Característica do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita*. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/pcrodrigues.pdf>. Acesso em: 13 jan 2017.

SEGATE, Aline. *Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2010-12-10T170058Z-354/Publico/dissertacao_rosilda.pdf>. Acesso em: 04 jan 2017.

SILVA, Gerleide Gomes da. *Oralidade e escrita: uma questão de letramento*. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT30/30.1.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SILVA, Solimar Patriota; SANTOS, Graciela Silva Jacinto Lopes dos. *Produção textual: concepção de texto, gêneros textuais e ensino*. Disponível em: <file:///D:/Desktop/Artigo%20Est%C3%A1gio/Referencial%20te%C3%B3rico/produ%C3%A7%C3%A3o%20textual.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Meneira. *O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

