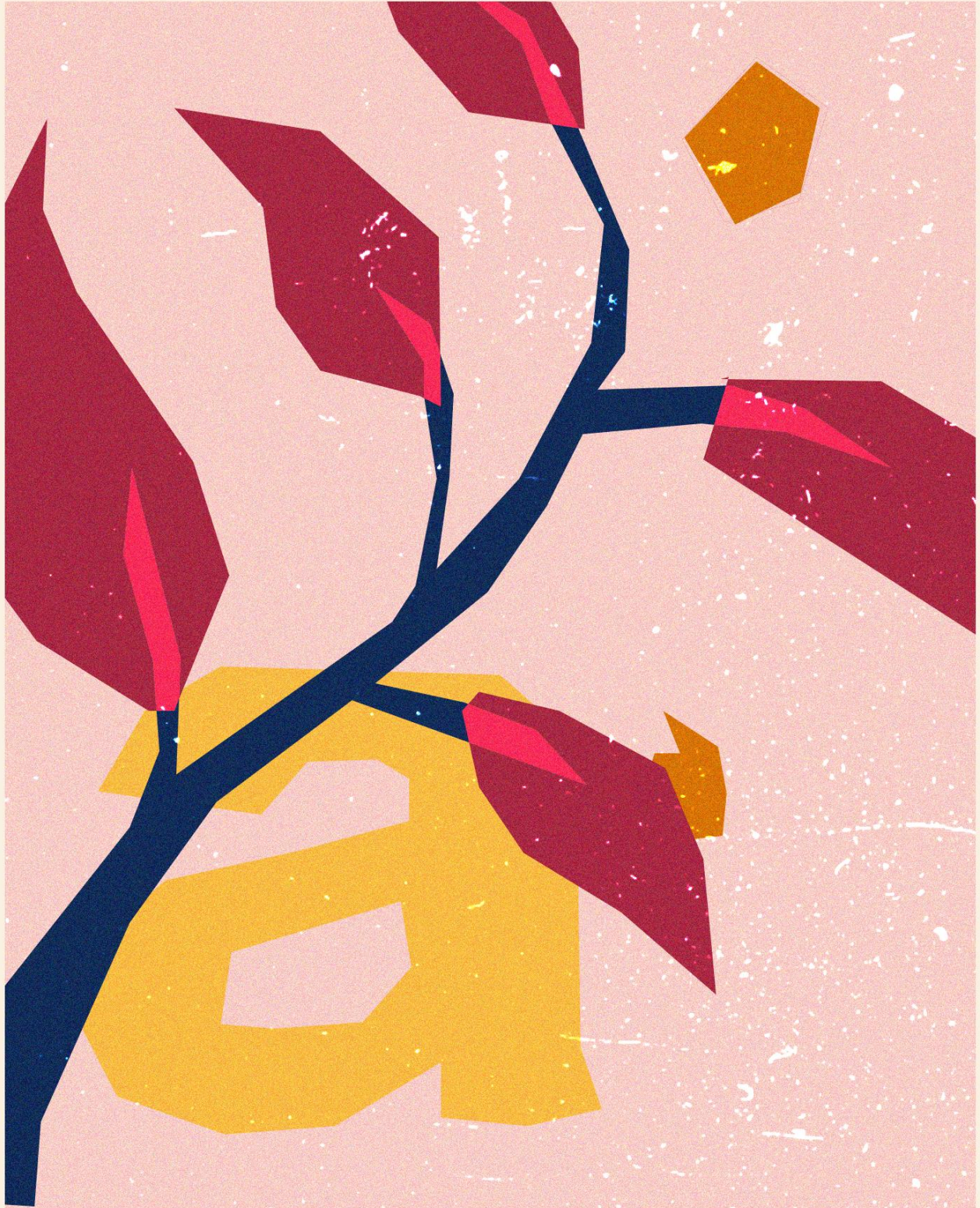


ao pē da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2019.1, ISSN 1984-7408



vol 21.1

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.

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Kalia Lígia França da Silva (CRB-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^a. Florisbela de Arruda Câmara e Siqueira Campos

Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos: Prof. Paulo Sávio Angeiras de Goes

Direção do Centro de Artes e Comunicação: Prof. Walter Franklin Marques Correia

Chefe do Departamento de Letras: Prof. Vicente Masip Viciano

Revista Ao Pé da Letra

Editores: Emanuel Cordeiro da Silva (UFPE); Maria Luisa de Andrade Freitas (UFPE).

Equipe Técnica: Alexandre Antonio de Amorim Filho (UFPE); Maria Luiza Pereira da Silva (UFPE);

Maria Eduarda dos Santos Silva (UFPE); Rodrigo Matheus Paz de Lucena (UFPE).

Revisão Técnica: Ana Beatriz Freire de Almeida (UFPE); Douglas Alan da Silva (UFPE); Júlia Leite Serrano de Lima (UFPE); Lígia Alves Cabral (UFPE); Natália de Lima Ferreira Papais (UFPE); Samantha Lima de Almeida (UFPE);

Projeto gráfico: Maria Júlia Moreira Rêgo.

Diagramação e capa: Jessyga Tavares Soares (UFPE); Pedro Henrique Carvalho de Arruda (UFPE).

Membros do Comitê Avaliativo

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Larissa Adorno Marciotto

Oliveira (UFMG)

Ana Maria Costa de Araújo Lima (UFPE)

Ana Regina Vaz Calindro (UFRJ)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

André de Sena Wanderley (UFPE)

Andrew Nevins (UFRJ)

Andrey Pereira de Oliveira (UFRN)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Anuska Karla Vaz da Silva (UFPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)

Dario Pagel (UFS)

Darius Vanhonnaeker (ULB)

Eduardo Melo França (UFPE)

Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB)

Emanuel Cordeiro da Silva (UFPE)

Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)

Felipe Bier (UNICAMP)

Félix Valentín Bugeño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)

Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (UFAL)

Janayna Maria da Rocha Carvalho (USP)

Joice Armani Galli (UFF)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Vilian Mangueira (UERN)

Judith Chambliss Hoffnagel (UFPE)

Letícia Raiane dos Santos (UFPE)

Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE)

Maria Luísa de Andrade Freitas (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Nefatalin Gonçalves Neto (UFRPE)

Patrícia Soares Silva (UFRPE)

Rafael Bezerra Nonato (UFRJ)

Regina Lúcia Péret Dell'Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Roberto Carlos Assis (UFPB)

Sherry Morgana Justino

de Almeida (UFRPE)

Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)

Telma Cristina de Almeida Silva

Pereira (UFF)

Vera Lucia Menezes de Oliveira

e Paiva (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Wanderlan da Silva Alves (UEPB)

Pareceristas ad hoc

Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE)

Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)

Cristina Corral Esteve (UFPE)

Flávia Barbosa de Santana Araújo (UFPE)

Gláucia Renata Pereira do Nascimento (UFPE)

Imara Bemfica Mineiro (UFPE)

José Jacinto dos Santos Filho (UPE)

Tiago Hermano Breunig (UFPE)

Valéria Severina Gomes (UFRPE)

Walison Paulino de Araújo Costa (UFPB)

Sumário

Surrealidade? Uma análise do conto “Encontro no quarto escuro” de João Gilberto Noll

Fernando Alexandre de Oliveira Maia

[7]

A representação da *mulata* no progresso fraturado de *Gabriela, Cravo e Canela*

Ismael Cunha Freitas

[21]

Antônio Candido e as cartas de mamãe

Wesley Lucas Batista da Silva

[35]

O Livro de Jó: uma alegoria redentora da salvação

Leonardo Rodrigo Nascimento Costa

[53]

Simbolismos presentes en el discurso de la defensiva: las armas y las letras, en el Quijote de Cervantes

Vinicius de Paula Aragão

[71]

A duração do dia, de Adélia Prado: o sagrado no cotidiano

Marta Botelho Lira

[85]

Identifying the concept of literacies underlying the pedagogic activities developed in a continuing English Teacher Education Program

Karina dos Reis Costantin

[99]

A duplicação do complemento indireto em Espanhol

Paula Rosinski Gonçalves

[121]

Marcas de oralidade na obra *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus

Adiel Bernardo da Silva; Caio José Campos da Silva; Gabrielle Claudino da Silva

[139]

Surrealidade? Uma análise do conto “Encontro no quarto escuro” de João Gilberto Noll

Fernando Alexandre de Oliveira Maia*

João Gilberto Noll é um autor brasileiro nascido em Porto Alegre e radicado na cidade do Rio de Janeiro, cuja obra está inserida no que se convencionou chamar de ficção brasileira contemporânea. Noll faleceu na capital gaúcha em 2017, deixando uma vasta bibliografia, entre romances e contos, em mais de 30 anos de carreira como escritor. Dentre suas obras estão os romances *A fúria do corpo* [1981], *Hotel Atlântico* [1987], *Berkeley em Bellagio* [2002] e o último, *Solidão Continental* [2012]. No gênero conto há poucas produções, como *Mínimos*, *Múltiplos*, *Comuns* [2003], *A Máquina de Ser* [2003] e *O Cego e a dançarina* [1980], com o qual estreou na literatura, do qual faz parte o conto “Encontro no quarto escuro”, objeto de análise deste ensaio.

São marcas do estilo de Noll explorar o inconsciente enquanto linguagem e liberdade nas estruturas narrativas, além de suas temáticas se moverem por questões relacionadas à sexualidade, ao corpo, ao orgíaco e à morte. Seus romances são ambientados em cenários ora quentes e solares, ora sombrios e carregados de angústia, e suas personagens variam de mendigos, vagabundos e pessoas instáveis a escritores e estancieiros, conforme matéria de Gomes (2013), publicada no jornal GaúchaZH. Em entrevista com o jornalista e escritor Ajzenberg (1996), disponível no portal Folha de S. Paulo, Noll afirma que se despojou de uma escrita hiper-realista, em que os detalhes iam de nomes de cidades a ruas, e adquiriu uma capacidade mais espontânea, presentificada e alegórica.

Convencidos de que nas dimensões lógica e racional, nas “realidades sumárias” (BRETON, 1924, p. 4), para usar a expressão de Breton em seu *Manifesto do Surrealismo*, de 1924, não seremos bem-sucedidos na tentativa de compreender o conto em análise, deixaremos que a razão poética nos conduza nessa jornada, a fim de ficarmos à vontade e livres para nos movermos entre o racional e o sensível, sem, no entanto, ser nosso intuito constituir polarizações. Abandonando o método exclusivamente racional e a intenção de achar respostas claras na escrita desterritorializada de Noll, apelamos mais ao sensível que

* Ensaio escrito pelo graduando Fernando Alexandre de Oliveira Maia, em novembro de 2018, no eixo temático Literatura Brasileira Contemporânea, para fins de avaliação da disciplina Literatura Brasileira IV, ministrada pelo Prof. Dr. Cid Ottoni Bylaardt, do curso de Letras, da Universidade Federal do Ceará-UFC. Trabalho aceito para apresentação no IV EPEGRAL – Encontro de Pesquisa da Graduação em Letras da UFC. E-mail: fmayabr@yahoo.com.br.

à razão para tentar (des)construir sentido(s) nesse conto, cientes da possibilidade de permanecermos desconfortáveis nesse processo.

Propomos a tese de que no conto “Encontro no quarto escuro” [2008] há a presença de elementos da ordem do onírico e ilógico, da figura da mulher e do desejo, e da animalização do ser humano, que nos remetem à vanguarda surrealista francesa. Todavia, com a renovação e atualização da linguagem ao estilo de Noll e com o rizoma deleuze-guattariano, percebemos o texto do autor como um tecido costurado com linhas múltiplas, transformadoras, não numeráveis e desordenadas.

Antes de prosseguirmos com esse aporte teórico e a proposta na qual nos lançamos, consideramos válido fazer uma breve reflexão sobre o termo “contemporâneo” no contexto da ficção brasileira. Dentro dessa problemática, algumas questões são levantadas sobre o significado da palavra na literatura:

‘O contemporâneo é intempestivo’, diz Barthes, o que significa que o verdadeiro contemporâneo não é aquele que se identifica com seu tempo, ou com ele se sintoniza plenamente. O contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, a uma defasagem ou a um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo. Por não se identificar, por sentir-se em desconexão com o presente, cria um ângulo do qual é possível expressá-lo. Assim, a literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a realidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente, que se afastam de sua lógica. Ser contemporâneo, segundo esse raciocínio, é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí, ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir. (SCHØLLHAMMER, 2009, pp. 9-10)

Em se tratando da literatura brasileira, Hollanda (*apud* SCHØLLHAMMER, 2009) afirma que, a partir da década de 1980, algumas inovações são notadas nas temáticas, que se voltam mais para a realidade urbana e têm “uma perspectiva internacional globalizada” (HOLLANDA *apud* SCHØLLHAMMER, 2009, pp. 21-22), com o consequente desvencilhamento da necessidade de se produzir uma literatura com identidade nacional e de cor local. O projeto ideológico encontra elementos na miséria humana, no crime e na violência, por exemplo, e nos romances abre-se espaço para narrativas intimistas e de introspecção psicológica.

O termo pós-modernismo, no entanto, talvez nos permita perceber uma maior afinidade com o estilo de Noll:

[...] A definição do pós-moderno depende, principalmente, de uma nova posição do sujeito marcada pela expressão literária de uma individualidade desprovida de conteúdo psicológico, sem profundidade e sem projeto. A aparição da obra de João Gilberto Noll, em 1980, com a coleção de contos *O cego* e *a dançarina*, ainda sob a influência de Clarice Lispector e da discussão

existencial, tornou-se o melhor exemplo dessa expressão. (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 29)

Se pudermos pensar num percurso da literatura brasileira não é incorreto afirmar que, a partir do século XX, principalmente com o e a partir do Modernismo, ela vem se mostrando cada vez mais multifacetada, livre (tanto no quesito estético como ideológico), diversificada nos gêneros a que recorre, desgeografizada, heterogênea, inclusiva e desinteressada em se autoafirmar nacional. E isso pode ser observado tanto na prosa como na poesia. O diálogo com outras linguagens artísticas também é perceptível no uso de técnicas narrativas como, por exemplo, “flash, mudança de foco, cortes, contrastes, elipses no tempo e ritmo acelerado [do cinema], que arrastam o leitor em movimentos continuamente estilizados” (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 31).

Bylaardt (2012, p. 216) esboça um panorama da “agitação discursiva e cultural” que o ocidente presencia desde o Iluminismo, no qual a arte e a escritura não poderiam estar dissociadas. Ele parte do pressuposto de que não há como delimitar um tempo preciso que separe o Modernismo do Pós-Modernismo, fato esse que propicia um olhar mais rico porque menos limitador sobre a arte, e aponta para um traço da estética pós-moderna, que é o questionamento da noção de História, geralmente compreendida como discurso linear e teleológico. Entre os principais filósofos que ‘desconfiaram’ e questionaram, com suas proposições, a partir do século XIX, [d]os saberes consolidados da tradição iluminista, citamos, entre outros, Nietzsche, Karl Marx, Habermas, Lyotard, Derrida, Foucault, Deleuze e Barthes.

De fato, não é possível ou tão simples, na realidade, dividir no tempo esses dois movimentos, mas podemos direcionar nosso foco para outros aspectos, como, por exemplo, para suas características. Certamente as inquietações, os interesses e as relações entre as áreas do conhecimento mudaram, tanto como consequência dos traumas pós-guerra, como também pelas intensas transformações pelas quais o mundo passaria a partir de então. Bylaardt (2012, p. 216) destaca, por exemplo, que “[...] do lado do Modernismo estariam as metanarrativas ou quaisquer discursos que pretendem legitimar o saber que defendem; [...] na dispersão pós-moderna, predomina a incredulidade quanto à possibilidade de emancipação filosófica ou política”.

E como a produção literária na contemporaneidade se apresenta? Como se define? O que ela subverte? O que conserva do tradicional? Pode-se ainda falar em gênero? As vanguardas literárias, que surgiram no início do século XX, serviram de prelúdio para o que na literatura apareceria como expressão a partir do pós-guerra. O esvaziamento do próprio sentido do texto é um aspecto notório. Na ficção brasileira contemporânea vemos isso, por exemplo, em Clarice Lispector. Ou o uso de uma linguagem que desafia o leitor, tanto em sua estrutura narrativa como nos signos que utiliza, o que observamos na obra de João Guimarães Rosa. E dando um salto para o momento atual com as novas tecnologias e as redes sociais, há um universo quase infindável de possibilidades de expressão da arte, e a literatura não fica de fora disso. A dificuldade de apreensão do símbolo é marcante e, sobre isso, Bylaardt (2012) afirma que:

Essa expansão do signo, essa dispersão do símbolo conduz à ideia de infinito, sustentada por Blanchot em relação à criação literária. O fato de o escritor possuir “apenas” o infinito faz com que as delimitações organizadoras deixem de funcionar, tornando a literatura algo absolutamente imprevisível. Assim, a abordagem da obra literária sofre necessariamente uma mudança de paradigma, que deverá conduzir inevitavelmente ao estranhamento, após tantas rupturas, desconstruções, transgressões aos modelos, questionamentos das práticas artísticas. Nas artes em geral, a revolução no conceito de objeto de arte, a supressão dos limites entre ficção e realidade, a arte multimídia, as instalações de movimentos e durações efêmeros, a utilização do corpo como objeto artístico, o alargamento do próprio conceito de arte e não arte contribuem para o efeito de estranhamento. (BYLAARDT, 2012, p. 217)

Se o diagnóstico da loucura leva uma pessoa a ser internada por cometer “atos legalmente repreensíveis” (BRETON, 1924, p. 2) numa determinada sociedade, podendo, como afirma Breton (1924), ser condenada por conta de sua imaginação, encontramos na literatura um refúgio, um terreno fértil que propicia o descumprimento e a ruptura de regras sem esse tipo de sanção. Se na vida em sociedade a loucura e aspectos a ela relacionados como, por exemplo, delírios, alucinações e ilusões se encontram em estado de disforia com a liberdade, de acordo com Breton (1924), no texto literário essa relação se torna eufórica, já que a fruição provocada pela obra literária pode estar em conjunção com o que incomoda, inquieta, transtorna, perturba.

O Surrealismo foi fortemente influenciado pelas teses psicanalíticas freudianas, como está bem explícito na parte do manifesto em que Breton se mostra grato a Freud e deposita sua fé nas descobertas do médico neurologista criador da psicanálise. Tais descobertas saem dos limites das “realidades sumárias” (BRETON, 1924, p. 4), que entendemos ser o racionalismo, e passam a investigar a mente humana também no seu subconsciente, concedendo espaço para a imaginação.

A vanguarda surrealista se manifestou em diversas linguagens da arte, como na pintura, no cinema, na literatura, com suas características que remetem ao fantástico, ao absurdo, ao onírico e ao inconsciente. Percebemos sua presença na literatura em autores que vieram depois, como Saramago:

Que recupera e renova o discurso surrealista pela maneira como compõe o cenário em que desenvolve sua proposta literária, particularmente quando se utiliza de efeitos de sentidos insólitos para criar uma atmosfera distópica, permeada pelo fantástico. (OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2017, p. 111)

As figuras e temas que foram obsessões de Breton na estética surrealista são, dentre outros, a mulher e o desejo, o inconsciente da psicanálise freudiana, assim como sua visão do “estranho” (*unheimlich*), os sonhos, a desordem psíquica, o insólito, a escrita urgente e automática, sem filtros que a controlassem, o desprezo pelo racionalismo e realismo literário, a ênfase no poder da imaginação, a valorização do ilógico e a alusão ao animismo

e à magia. Breton (1924) critica, por exemplo, o excesso de descrição dos romances realistas, a falta de “ambição dos autores” no que tange à caracterização das personagens, num caminho que leva o leitor ao lugar-comum. Ele definiu, “de uma vez por todas”, a palavra surrealismo como:

Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral. (BRETON, 1924, p. 12)

Walter Benjamin (2012), em seu ensaio *O surrealismo: o último instantâneo da inteligência europeia*, publicado em 1929, ou seja, num momento de tensões políticas na Europa, analisa o movimento surrealista e sua importância para a revolução política tão desejada pela classe artística. Nesse período, o Surrealismo estava na sua fase estética, já caminhando para um maior engajamento político, que culminaria posteriormente no que podemos chamar de projeto ideológico:

A dita primeira fase do movimento lança as bases das experiências revolucionárias da linguagem, que estão marcadas fortemente pela influência da psicanálise de Freud. Os procedimentos de linguagem que os surrealistas utilizam concentram-se, sobretudo, na escrita automática, aquela que quer manifestar diretamente o pensamento sem a contenção estética ou moral, relatos de sonhos e acasos objetivos, ou seja, a produção de semelhanças a partir de acontecimentos que se cruzam de maneira inesperada. (MOURA; OLIVEIRA, 2013, p. 4)

A interpretação de Benjamin (2012), contudo, não dissocia o surrealismo da tensão revolucionária iminente. Ele é, enquanto expressão da arte, uma mola propulsora da revolução. Podemos, então, verificar a fase ideológica do movimento caracterizada pelo engajamento político e pela adesão partidária, no caso, ao partido comunista:

Não é este o lugar para descrever a experiência surrealista em toda a sua especificidade. Mas quem percebeu que não se trata, nas obras desse círculo, de literatura, mas de algo distinto – manifestação, palavra, documento, blefe, ou, se se quiser, falsificação, tudo menos literatura –, sabe também, com isso, que são experiências que estão aqui em jogo, não teorias, e muito menos fantasmas. E essas experiências não se limitam de modo algum ao sonho, ao consumo de haxixe ou de ópio. (BENJAMIN, 2012, p. 23)

Neste trabalho, não enveredamos para a investigação da influência do contexto histórico e político pelo qual o Brasil passava sobre a obra *O cego e a dançarina* [2008]. Contudo, não podemos descartar que, assim como Benjamin (2012) enxerga o surrealismo além de sua face estética, vinculando-o a uma forma de conquista da liberdade e potencialidade revolucionária, pode haver relações entre a opressão ditatorial militar e a

escrita de Noll, que se materializa como forma de insubmissão por meio de suas narrativas ao regime imposto.

Em 1956, Theodor Adorno (2003) publica um artigo intitulado *Reverendo o Surrealismo*. A essa altura, a estética surrealista já estava sedimentada tanto pelo manifesto de Breton (1924) quanto por uma extensa bibliografia secundária. Historicamente, o mundo se recuperava dos efeitos catastróficos da II Guerra Mundial. A leitura de Adorno (2003) segue mais para o viés psicanalítico e sua relação com a arte, já que questiona a teoria de que o surrealismo se relacione simplesmente aos sonhos, ao inconsciente e, dentre outras, seja caracterizado por uma escrita automática ou expresso por meio de colagens ou montagens, numa “linguagem imagética livre das intromissões do eu consciente” (ADORNO, 2003, p. 135). Pensar o movimento surrealista assim seria, para o crítico literário, bastante reduutivo:

Se o Surrealismo fosse simplesmente uma coletânea de ilustrações literárias e gráficas de Jung ou mesmo de Freud, ele não apenas realizaria uma mera duplicação supérflua daquilo que a própria teoria já exprime, em vez de recorrer a metáforas, como também seria tão inofensivo que não deixaria nenhum espaço para o escândalo que o Surrealismo pretendia. (ADORNO, 2003, p. 136)

Sobre a espontaneidade que associamos ao surrealismo e que, no início desse ensaio, apresentamos como característica do estilo de Noll, devemos nos questionar como ela de fato ocorre. Noll declarou a Gomes (2013), em entrevista publicada no jornal GaúchaZH, que sua escrita ocorria na dimensão do inconsciente, sem uma preocupação ou preparação anterior ao próprio ato da escrita. Entretanto, revela que há a reescrita, num segundo momento em que esse processo é racional e analítico. Adorno (2003) considera que a expressão espontânea só é possível graças ao esforço e à vontade, que configuram a situação artística pregada pelos surrealistas. Soa paradoxal e é uma discussão antiga, mas é perfeitamente compreensível se concebermos a arte não só como inspiração, mas também como técnica e engenho.

Na sequência, analisamos o conto “Encontro no quarto escuro” [2008]. Assim se inicia: “Nadja caminha entre as aléias do cemitério e sabe que engravidou” (NOLL, 2008, p. 65). A próxima cena na qual o narrador, inicialmente observador e logo em seguida onisciente e ao mesmo tempo personagem, narra os pensamentos de Nadja em discurso direto nos introduz é a de uma festa na casa “do” Ministro, onde essa mulher de nome Nadja teria “brincado”, ou seja, mantido relações sexuais, com um “Fulano” irresistível e sedutor, que olha com “olhos de loucura [e] tem uma insanidade estética” (NOLL, 2008, p. 65). A caracterização desse homem direciona a atenção do leitor para partes de seu corpo, como suas “coxas rijas” e sugere sabores pelo uso de palavras como “mel” e “pimenta” ao se referir a seu olhar, dando uma conotação sensual e um efeito sinestésico.

Envolvidos numa atmosfera de erotismo, a animalização do ser humano é representada na seguinte passagem: “[...] e lábios que sabem beijar como me beijam neste momento em que eu me entrego como um animal sem falhas a contabilizar [...]” (NOLL, 2008, p. 65). A partir desse ponto, a narrativa prossegue em discurso direto, mas não nos é fornecida qualquer pista se continuamos nas lembranças de Nadja ou se o que é narrado acontece naquele momento. Em seguida, há um diálogo entre esse “Fulano” e Nadja, cujo espaço é o quarto quando, então, ela toma conhecimento que ele é filho do Ministro: “E no quarto trancado nós dois na mais completa escuridão, não queríamos acender suspeitas por que ele [o homem, o “Fulano”] me contou então que era o filho do Ministro [...]” (NOLL, 2008, p. 65). O quarto escuro anula, assim, um dos sentidos, a visão, e sem ela a imaginação é potencializada na história.

No decorrer da narrativa são feitas alusões a escritores, como o estadunidense Scott Fitzgerald e o francês Jean-Paul Sartre. A conversa entre Nadja e o “Fulano” continua. O homem conta que conhecera Marcuse, que pressupomos ser o filósofo alemão da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse, numa festa, onde também estava o cineasta Peter Bogdanovich com sua namorada. A partir desse ponto, o fluxo de consciência é intenso.

A mulher fala de dor e sofrimento e passa “a mão pela vagina”, sentindo-a “arder”. O homem se veste para sair do quarto, a mulher pede para que fiquem mais um pouco, pois quer contar sua história. Ela então diz que se chama Matilde Osório (a mesma que anteriormente seria Nadja) e que nasceu no interior do Rio Grande. Prossegue, dizendo compreender o “problema ontológico” que é ser mulher, assim como ser homem. E nosso olfato mais uma vez é acionado: “Seu corpo [o do homem] cheirava a esperma de novo. Pouco conseguíamos ver de nós. A luz apagada e pelo silêncio parecia não haver festa na casa do Ministro, cheguei a pensar que tinham morrido” (NOLL, 2008, p. 67). O corpo aparece agora pela menção a uma marca: a mulher fala de uma cicatriz e conta que estivera presa.

De repente, como num sonho em que os acontecimentos sucedem sem lógica ou coerência, percebe-se a voz em primeira pessoa do narrador personagem ou do narrador onisciente que, em discurso direto, faz referência a Bogdanovich: “[Ele] olhava insistentemente o relógio. Mas a namorada dele parecia muito desperta e queria comentários. Eu então comentei que achava o namorado dela um pouco duro. Ela respondeu que nada, é só hoje. Isso passa, eu arrematei” (NOLL, 2008, p. 67). Supomos que a festa onde o cineasta estava não era a mesma da casa do Ministro e se passara num tempo anterior. O narrador tece comentários sobre Marcuse, que “[...] já é bem mais disposto, senta e conversa sobre a ‘Consciência infeliz’, passa as mãos pelos cabelos cinza e sempre tem motivos para uma conversa nova” (NOLL, 2008, p. 68). Aqui tudo indica que é o homem que narra. Entretanto, o texto parece ser um quarto escuro por onde nos movemos perdidos, não fornecendo qualquer pista dessa alternância entre vozes e personagens. Noll (2008) faz isso de modo praticamente imperceptível ao leitor e mexe bastante com a estrutura da narrativa. A história termina com o homem e a mulher nus dentro do quarto escuro.

Consideramos relevante, nesse ponto, fazer referência ao romance *Nadja* (BRETON, 2007), publicado primeiramente em 1928, que tem personagem homônima ao conto “Encontro no quarto escuro” (NOLL, 2008). Preferimos usar o sentido da palavra ‘evocar’ para estabelecer algumas relações entre as duas obras. Eliane Robert Moraes, no prefácio de *Nadja* (BRETON, 2007) intitulado *Breton diante da esfinge*, afirma que “ao divisar um elo secreto entre lugares e palavras, Breton vai revelando não só a natureza do passeio surreal mas também um intento de um livro que pretende explorar os pontos de contato entre a vida e o sonho” (BRETON, 2007, pp. 8-9).

A personagem Nadja assim nos é apresentada quando o narrador, avatar de Breton, vê-la na rua:

De repente, ainda que estivesse a uns dez passos de mim, vindo no sentido oposto, vejo uma moça, pobremente vestida, que também me vê, ou tinha me visto. Vai de cabeça erguida, ao contrário de todos os passantes. Tão frágil, que mal toca o solo ao pisar. Um sorriso imperceptível erra talvez o seu rosto. [...] Sem hesitar, dirijo a palavra à desconhecida, já esperando, como seria possível, o pior. Ela sorri, mas muito misteriosamente e, eu diria, com conhecimento de causa, embora naquele momento eu não pudesse acreditar em nada disso. [...] Ela me diz seu nome, o que escolheu para si mesma: “Nadja, porque em russo é o começo da palavra esperança, e porque é só o começo dela”. (BRETON, 2007, pp. 63-67)

As relações entre *Nadja* (BRETON, 2007) e “Encontro no quarto escuro” (NOLL, 2008) são percebidas logo na forma transfigurada da escrita que rompe com os gêneros romance e conto, respectivamente, levando-nos a conceber este como um anti-conto. A Paris de *Nadja* (BRETON, 2007), onírica, cheia de lugares secretos, dialoga com o espaço criado por Noll (2008) no conto em análise: um quarto escuro, onde uma narrativa se tece, com seus mistérios e caminhos pelos quais o leitor, quase em estado de abdução, distante do eixo lógico das coisas, perambula de forma surreal.

Outro ponto de interseção que observamos é a alternância de dimensões, feita sem prévio aviso: real e imaginação, sonho e veracidade, razão e desrazão, loucura e lucidez, determinado e indeterminado, só para citar algumas. Além disso, os elementos acaso e encontro fortuito, envoltos numa atmosfera de erotismo, aparecem como aspectos centrais nas duas obras, como também a ausência de uma identidade fixa de suas personagens. Não sabemos quem são essas mulheres, o que fazem, seus nomes, suas histórias. As pistas que nos são fornecidas tampouco nos levam a decifrar esse enigma. Continuamos a percorrer os espaços numa experiência que ativa os sentidos tátil, auditivo, olfativo, gustativo, impelindo-nos a usar os olhos do imaginário.

Deleuze e Guattari (1995) negam ter um livro sujeito ou objeto e apresentam três tipos de livro, usando a botânica como analogia para sua teoria. O livro-raiz, o qual eles denominam de “livro clássico”, é aquele que “imita o mundo”, ou seja, a realidade de forma mimética. Tudo parte de um Uno, um pivô, com tendência a criar relações binárias, dicotômicas, nunca múltiplas.

O sistema radícula, que figura o livro da modernidade, em que “o mundo tornou-se caos, mas o livro permanece sendo imagem do mundo. [Não há raiz principal:] vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram num grande desenvolvimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14). Nesse sistema de raiz fasciculada ainda não ocorre a ruptura total com o dualismo do livro-raiz.

O rizoma é diferente da raiz e da radícula quanto à forma, é mais diversa; à função, de deslocamento, evasão e ruptura; e à extensão, ramifica-se em todos os sentidos. É uma espécie de linha que:

[...] já não faz contorno, e passa *entre* as coisas, *entre* os pontos. Pertence a um espaço liso. Traça um plano que não tem mais dimensões do que aquilo que o percorre; por isso, a multiplicidade que constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma. [São] multiplicidades de devir, ou de transformações, e já não são de elementos numeráveis e relações ordenadas; conjuntos vagos, e não mais exatos, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, pp. 220-221, grifo do autor)

Há algumas características aproximativas do rizoma, que Deleuze e Guattari (1995, pp. 15-21) denominaram de princípios, a saber:

- 1º e 2º- Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz, que fixam um ponto, uma ordem.
- 3º- Princípio de multiplicidade: não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. As multiplicidades se definem por fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização.
- 4º- Princípio de ruptura a-significante: um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.
- 5º e 6º- Princípios de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. Do eixo genético ou da estrutura profunda, dizemos que eles são antes de tudo princípios de decalque, reproduzíveis ao infinito.

Não pretendemos categorizar o conto “Encontro no quarto escuro” [2008] dentro de uma estrutura que seja aceita pelo que entendemos como possível dentro de uma realidade que concebemos como lógica e coerente. Nele, percebemos um movimento de desterritorialização, que é o abandono do território, a operação da linha de fuga. Contudo, a fuga pode ser bloqueada, fenômeno que Deleuze e Guattari (1997) chamam de reterritorialização, ou seja, quando algo toma o lugar do território perdido.

Abandonando a tradicional pergunta “O que quer dizer o livro?”, um dos caminhos a ser tomado seja, talvez, o de não querer entender ou fazê-lo fora dos limites da razão. Deleuze e Guattari (1995) afirmam que o livro é uma pequena máquina, uma máquina literária, que é ativada por meio de relações com outras máquinas. Na teoria do rizoma, as máquinas abstratas se definem pela desterritorialização,

[...] abrem o agenciamento territorial para outra coisa, para agenciamentos de um outro tipo, para o molecular, o cósmico, e constituem devires. As máquinas abstratas ignoram as formas e as substâncias. [...] Consistem em matérias não formadas e funções não formais. Cada máquina abstrata é um conjunto consolidado de matérias-funções. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 227)

Partindo desse pressuposto, indagamos: que máquina acionaria a máquina-livro de Noll? A máquina-delírio? A máquina-dor? A máquina-dissonância? A máquina-surrealidade? Quais as linhas de fuga que surgiriam? Certamente os bloqueios dessas linhas, isto é, a reterritorialização, se dão sempre que tentamos dar forma, encontrar sentido, atribuir significados.

Se recorrermos à imaginação, como propõe Breton (1924), ou usarmos a desterritorialização, ou seja, operarmos no regime do significante, segundo a teoria de Deleuze e Guattari (1995, 1997), teremos melhores chances de desbloquear as linhas de fuga do conto de Noll e, dessa forma, as próprias perturbações que ocorrem no interior da obra servem de instrumento para (des)construção de sentidos, que são múltiplos. Estamos, todavia, sempre inclinados a articular, organizar e estabilizar esses sentidos em significações, isto é, a operar com a reterritorialização, rebatendo ou bloqueando as possíveis saídas.

Quem é essa figura feminina representada por dois atores distintos, Nadja e Matilde? O que são esses corpos, que são só partes? As narrativas paralelas e entrecruzadas ou em abismo, as cenas cortadas e superpostas e as transições ocorrem de forma ilógica e promovem um choque entre o que se coloca no plano físico e no da expressão.

A relação que Noll constrói entre fatos passados e objetos concretos do presente pode significar uma tentativa de superação da realidade. No caso dos surrealistas isso acontecia, por exemplo, com a simpatia pelo antigo, pelo primitivo, a identificação com o antiquado em contraste com a modernidade dos centros urbanos.

Façamos uma comparação com um sonho. Nele nos damos conta de que estamos sonhando e, a partir de então, começamos a aceitar, dentro daquela surrealidade, acontecimentos inexplicáveis na dimensão do real. O texto de Noll (2008) está repleto de símbolos e sua leitura é mais produtiva quando feita de forma tabular e não linear. Se há uma charada, a intenção não é mais elucidá-la.

Poderíamos afirmar que Breton (1924), com o *Manifesto do Surrealismo*, ao contrário do que se pensa, estava bastante lúcido e quis com suas proposições banir o autocontrole, combater o superego, a instância moralizante, e promover algo que fosse além de uma mera reprodução. Ao contrário do homem por Breton (1924) caracterizado e ilustrado, a Noll (2008) não faltou nem “amplidão a seus gostos” [nem] envergadura a suas ideias” (BRETON, 1924, p. 1). Estamos dentro do rizoma e sua saída pode ser uma não-saída. Seria isso surrealidade?

Referências

ADORNO, T. W. *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003, p. 135-140.

AJZENBERG, B. "A Céu Aberto" ilumina a escuridão de João Gilberto Noll. Folha de S. Paulo, 9 nov. 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q5axfC>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: *Obras Escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 21-36.

BRETON, A. *Manifesto do Surrealismo*. 1924. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. *Nadja*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BYLAARDT, C. O. A estética contemporânea: nova poética, novo olhar. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 39, jan./jun. 2012, p. 215-233. Disponível em: <<https://bit.ly/2Sq59AW>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GOMES, F. João Gilberto Noll fala sobre seus livros e reflete sobre sua carreira na quarta entrevista da série 'Obra Completa'. GaúchaZH, Porto Alegre, 3 ago. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2PyAjsX>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MOURA, R. N.; OLIVEIRA, I. T. *Walter Benjamin e o Surrealismo*. Revista Gewebe, n.10, p. 1-19, 2013. Disponível em: <http://www.gewebe.com.br/pdf/cad10/rodrigo_negreiros.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

NOLL, J. G. *O cego e a dançarina*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. de; SILVA, F. D. da. *A presença do Surrealismo na Obra O ano de 1993, de José Saramago*. Revista de Estudos Saramaguianos, n.5, vol. 1, p. 108-123, 2017. Disponível em: <<https://estudossaramaguianos.com/n-5-vol-1-jan-2017/>>. Acesso em: 3 set. 2018.

SCHØLLHAMMER, E. K. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

A representação da *mulata* no progresso fraturado de *Gabriela, Cravo e Canela*

Ismael Cunha Freitas*

Resumo: O presente trabalho tem como proposição uma leitura à contrapelo (BENJAMIN, 2012) de *Gabriela, Cravo e Canela* (1958), romance de Jorge Amado. O foco recai na representação da *mulata* na personagem Gabriela de forma a balizar a leitura. Dessa forma, faz-se necessário a prerrogativa das análises de gênero, raça e classe na caracterização da protagonista como determinações sócio-históricas na obra. O recorte da cena, a exemplo de Erich Auerbach (2015), permite entrever os tensionamentos históricos dinamizados na representação da personagem. Pretende-se, com isso, colocar em relevo, através da representação (potencialmente) fetichizada de Gabriela, tensões históricas da sociabilização brasileira. A interpretação do romance traz à tona a contraposição entre as heranças escravistas patriarcais e os discursos de modernização e progresso no romance de Jorge Amado.

Palavras-chave: Gabriela; Jorge Amado; mulata; modernização; herança escravocrata.

Resumen: El presente trabajo se propone a hacer una lectura a contrapelo (BENJAMIN, 2012) de *Gabriela, Cravo e Canela* (1958), novela de Jorge Amado. El enfoque incide en la representación de la *mulata* en el personaje Gabriela de manera a conducir la lectura. De este modo se hace necesaria la prerrogativa de los análisis de género, de raza y de clase en la caracterización de la protagonista como determinaciones socio-históricas en la obra. El extracto de la escena, a ejemplo de Erich Auerbach (2015), permite entrever las tensiones históricas presentadas en la representación del personaje. Por ello se pretende poner en destaque, a través de la representación (potencialmente) fetichista de Gabriela, tensiones históricas de la sociabilización brasileña. La interpretación de la novela expone la contraposición entre las herencias esclavistas patriarcales y los discursos de modernización y progreso en la novela de Jorge Amado.

Palabras-clave: Gabriela; Jorge Amado; mulata; modernización; herencia de la esclavitud.

* Artigo desdobrado do projeto de pesquisa A prosa interrompida: os problemas do realismo e a representação da realidade, orientado pelo prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O texto serviu de base para a apresentação no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, no ano de 2018. E-mail do autor: ismaelfrts96@gmail.com.

1. Introdução

No presente artigo, proponho uma leitura a contrapelo, aos moldes benjaminianos, de *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado. Publicado em 1958, o romance narra a história de Nacib e Gabriela em meio ao progresso econômico de Ilhéus e à dissolução dos costumes patriarcais. Em outras palavras, a obra faz um suposto elogio a esse “progresso”, que, invariavelmente, incide sobre as mudanças de paradigmas sociais, dos hábitos e dos costumes da cidade. Sendo assim, sem perder o horizonte no debate sobre a forma estética como processo social decantado, tomo como foco a personagem Gabriela, enquanto representação da *mulata*¹. A aposta é que há uma tensão entre a continuidade narrativa, na construção do narrador, e a figura da *mulata*. Trata-se, então, de uma análise que objetiva apreender as violências sedimentadas na representação de Gabriela.

O romance traz uma aparente superação do patriarcado coronelista em Ilhéus, onde a honra do marido traído era lavada à sangue. O enredo se inicia com o assassinato cruel de um casal de amantes, e termina com o coronel responsável – autoridade da cidade interiorana – sendo julgado pelo seu crime. A história que nos é narrada se traduz em um fluxo homogêneo, de sentido progressista – o que se desdobra no desenvolvimento do debate sobre o progresso no próprio enredo. Em contraparte, a interrupção do fluxo narrativo captura momentos que desfazem a aparente naturalização da história narrada. Gabriela, de Jorge Amado, é uma *mulata*, figura popular, que, idealizada, dilui as violências que se apreendem na intersecção dos eixos de determinação social: raça, gênero e classe.

2. Rompendo com a continuidade: as contradições do elogio da mulata

Para avançarmos, vamos antes nos ater à estrutura do romance. Publicado em 1958, a cena histórica se desenrola, como plano de fundo no ano de 1925. O narrador em terceira pessoa parece, então, ter algum interesse em voltar ao passado e tomar essa data como chave para o desenvolvimento de sua narração e, portanto, da ação em Ilhéus. Essa escolha desenvolve o substrato realista da obra. A despeito disso, porém, há um aproveitamento de aspectos de romance de cordel, cujo tom se percebe nas soluções quase mágicas de *Gabriela, Cravo e Canela*. Um exemplo é a revelação da protagonista para Nacib, em que em um primeiro momento está coberta em barro e sujeira; no segundo, resplandecente na sua caracterização: a cor de sua pele como a do cravo, e o cheiro de canela envolvendo o seu companheiro. Praticamente nascida do barro, portanto. Dessa forma, há, no romance, uma amarra do tom fantástico dos cordéis com a construção realista da narrativa. Os amores de Gabriela e Nacib estão inseridos nos acontecimentos histórico e políticos de Ilhéus de 1925, ou são orbitados por eles – conforme a retórica do narrador². O índice

¹ Esse ponto pede um esclarecimento. Sabe-se que esse nexos, *mulata*, conforme o debate das questões raciais, carrega forte tom pejorativo e problemático. Trata-se de uma caracterização racista. O uso no trabalho é feito de um modo distanciado, sempre marcado no itálico. Continuo o uso porque é presente na obra e porque aqui há justamente uma tentativa de se pôr à luz as problemáticas da representação da “mulata”. Todavia, novamente, a marcação é feita de modo a destacar o problema, refletindo também no descolamento de um uso naturalizado, não questionado.

² [...] Naquele ano de tantos acontecimentos sociais e políticos, quando tanta coisa mudaria em Ilhéus, ano por muitos considerado como decisivo na vida da região. Para uns foi o ano do caso da barra, para outros da luta política entre

histórico, então, dá ao romance o andamento realista, cujo efeito principal é construir a aparência de continuidade, necessária para os acontecimentos da obra. Na forma, a continuidade narrativa, no enredo, o “progresso” de Ilhéus. Esses temas se imbricam, mas se tencionam quando lembramos o ponto de costura do narrador que, por fim, há de se projetar no desfecho conciliatório sobre a obra. Falo, nesse caso, do elogio à *mulata* de Jorge Amado no seu romance.

Dito isso, tomo como objetivo nuclear a análise da representação da *mulata*. Para tanto, em diálogo com *Mimesis*, de Erich Auerbach (2015), destacarei uma cena da obra, colocando à mostra violências recalcadas na representação de Gabriela, que, por sua vez, tensionam a leveza infantil e o erotismo ingênuo da *mulata*. O recorte de cena permite ver os atravessamentos históricos em questão. Em outros termos, conforme a proposição do teórico alemão, na representação séria do homem comum, o drama da sua vida cotidiana se articula ao substrato histórico. Tal seria o parâmetro de análise para se apreender a representação da realidade nas obras lidas. Aqui, desloco o gesto crítico para a determinação social em torno dos eixos de representação da mulher negra e pobre no Brasil.

Não se perde de vista o plano de fundo histórico de publicação da obra. A modernização conservadora da década de 1950 aparece de forma cristalizada na narrativa de *Jorge Amado*. De certo modo, o romancista baiano volta-se para 1925, como momento-chave, momento inaugural desse processo, em que os coronéis do cacau são obrigados a se aliar com o exportador, bem como a dar atenção para a modernização da cidade, do porto, das estradas. Esse processo histórico se imbrica na construção de Gabriela através de suas contradições. Por um lado, ela é a pulsão libertária, a força popular, que inicia a quebra dos códigos do domínio masculino. Por outro, remete à representação da mulher miscigenada (*mulata*). Jorge Amado faz seu elogio por sua capacidade de diluir a submissão ao poder patriarcal, de herança escravista, em que a figura popular traria, em si, uma promessa de emancipação – o prazer sexual da mulher, liberado das amarras masculinas.

Partirei, então, da seleção de uma cena (AUERBACH, 2015) em que, engessando o processo histórico decantado na obra, deixa capturar os gestos sociais, destacando-os nos nexos já apontados. Esse processo de análise tem como base o exercício do materialismo histórico, que Benjamin (2012) defende em suas *Teses Sobre o Conceito de História*.

Mundinho Falcão, exportador de cacau, e o coronel Ramiro Bastos, o velho cacique local. Terceiros lembravam-no como o ano do sensacional julgamento do coronel Jesuíno Mendonça, alguns como o da chegada do primeiro navio sueco, dando início à exportação direta do cacau. Ninguém, no entanto, fala desse ano, da safra de 1925 à de 1926, como o ano do amor de Nacib e Gabriela [...] foi a história dessa doida paixão o centro de toda a vida da cidade naquele tempo, quando o impetuoso progresso e as novidades da civilização transformavam a fisionomia de Ilhéus. (AMADO, 2012, p. 18)

Em sua tese de número XVII, o teórico discorre:

O historicismo culmina legitimamente na história universal. Em seu *método*, a historiografia materialista distancia-se dela talvez mais radicalmente do que qualquer outra. A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo: ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o *tempo homogêneo e vazio*. A historiografia materialista, por outro lado, tem em sua base um princípio constitutivo. Pensar não inclui apenas o movimento dos pensamentos, mas também sua *imobilização*. Quando o pensamento para, bruscamente, *numa constelação saturada de tensões*, ele lhe comunica um choque, através do qual ela se *cristaliza numa mônada* (BENJAMIN, 2012, p. 251, grifos meus)

Aqui, Benjamin (2012) reforça o contraponto do que seria, para ele, a tarefa do historiador materialista, em relação à concepção de um historicismo vulgar. Mas o faz em torno do que seria uma distinção teórica e metodológica da compreensão da história para essas perspectivas em questão.

Se de um lado – o do historicismo e da história universal –, há uma naturalização do conceito da historiografia, do outro lado – do materialismo e de sua missão –, o historiador se vê como responsável em interromper esse fluxo “homogêneo e vazio”. Posto dessa forma, podemos entender o historicismo vulgar a partir de uma ordem bancária (LÖWY, 2005, p. 131), de acumulação (de preenchimento do tempo por uma massificação dos fatos em um *continuum*). Sob essa perspectiva, a história é compreendida em relação ao tempo do relógio, em uma ordem quantitativa. Assim, a forma como apreendemos a história se dá por um processo aditivo, numa sobreposição causal dos fatos, que se traduz numa percepção linear e evolutiva da história. Para o teórico, essa atitude está diretamente relacionada à empatia com o cortejo interminável dos vencedores, que desfilam com seus despojos sobre os corpos oprimidos. É a visão da história, de forma naturalizada, que só percebe a “conquista” e o “progresso” da civilização e que, dessa forma, apaga a barbárie, a opressão e a exploração dos corpos dos vencidos. O historiador, conjugado à perspectiva do vencedor, só pode apreender a história como uma sucessão ininterrupta das vitórias dos poderosos.

O fluxo narrativo de *Gabriela, Cravo e Canela*, em sua leveza, corrobora esse movimento progressivo na história de Ilhéus, como uma narrativa de “progresso”. Mesmo com aproveitamento de aspectos romance de cordel, há um andamento realista, que constrói a cena histórica (dos anos 1925 e 1926), em que se inserem os amores de Gabriela e Nacib. Isso dá uma aparência de continuidade necessária para o desenvolvimento das ações na obra. Há uma proximidade possível de ser apontada entre o romance de feição realista e o historicismo, tal como discutido por Benjamin (2012).

A missão do historiador materialista é um contraponto à história universal, portanto. O historicista não tem “armação teórica”, pois, de forma acomodada, se adequa à história contada pelos vencedores. O materialismo, em contraparte, tem por base um princípio constitutivo, que ecoa de sua tarefa de “escovar a história à contrapelo” (BENJAMIN, 2012,

p. 245). Trata-se da interrupção, da imobilização do fluxo que, em um movimento dialético, coloca em questão o pensamento reificado – isto é, que perdeu seu nexos vital – do historicismo. A imobilização do fluxo histórico se cristaliza “numa constelação saturadas de tensões” (BENJAMIN, 2012, p. 251) por isso mesmo não resolvidas. O choque que Benjamin (2012) cita a partir dessa atitude crítica do materialista se traduz num *assombro* perante ao que se encontra sedimentado no engessamento da história. É o assombro que permite a tomada de consciência em relação à barbárie ininterrupta abaixo do cortejo virtuoso dos vencedores. Por isso, nessa parada, o materialista histórico não pode reagir senão sem terror. Nessa “mônada” concentram-se, em imagem dialética, as contradições históricas. Processo pelo qual a barbárie pode vir à tona, e apresentar os corpos oprimidos que, de outra maneira, continuamente desaparecem sob o fluxo homogêneo da história.

A interrupção, então, é o engessamento das contradições crispadas no curso da história, de tal forma que, assim, é possível a tomada de consciência em torno desse movimento dialético, agora imagem dialética. É desse ponto, dessa cristação da história, que se apreende a barbárie da luta de classes. O que aqui se empreende é a redenção do passado, da violência pela qual passou o vencido, e da qual a simples lembrança redime a violência sofrida. Aqui, a leitura anacrônica será a da remissão da violência patriarcal no corpo da mulher negra colocada em relevo.

Desta maneira, a interrupção que opero no trabalho – aos moldes dos franco-atiradores, da tese XV, que destroem os relógios na Revolução de Junho – serve de campo de luta para os gestos do narrador (similar ao historiador conformista) que, nas frestas do discurso, mostra a violência recalcada. O conceito do *gesto*, também bebido da fonte de Walter Benjamin, de *Que é o Teatro Épico?* [1931] reflete no resíduo, no fragmento da condição social que se captura no gesto congelado, enrijecido pela interrupção.

Em face das manifestações e declarações fraudulentas das pessoas, por um lado, e da complexidade e falta de transparência de suas ações, por outro, o gesto tem duas vantagens. Em primeiro lugar, ele é relativamente pouco falsificável, e o é tanto menos quanto mais inconspícuo e habitual for esse gesto. Em segundo lugar, em contraste com as ações e iniciativas dos indivíduos, o *gesto tem começo determinável e um fim determinável*. Esse caráter fechado, circunscrevendo *uma moldura rigorosa* cada um dos elementos de uma atitude que, não obstante, como um todo, está *inscrita num fluxo vivo*, constitui um dos *fenômenos dialéticos* mais fundamentais do gesto. (BENJAMIN, 2012, p. 85, grifos meus)

O gesto demonstra a significação e a aplicabilidade sociais da dialética. Ele põe à prova as condições sociais no ser humano. (BENJAMIN, 2012, p. 94)

Nesses termos, o gesto, quando da sua interrupção em relação ao teatro épico, cristaliza as condições sociais a serem resolvidas no próprio ser humano. Demonstra-se em sua moldura, em seu caráter fechado, pois, no engessamento de sua ação, expõe-se as tensões da totalidade do corpo social, refletidas na dialética em estado de repouso. O gesto, nesse sentido, é a própria exposição dos seus elementos dialéticos, não resolvidos.

A matriz do tempo congelado não é o campo da resolução da dialética, é o meio em que ela se apresenta nas suas contradições históricas. É onde o gesto se mostra, através da interrupção do fluxo, nos conflitos ali crispados, nas tensões que apresenta em face à dialética do movimento e interrupção.

Assim, no confronto à continuidade normalizada pelo narrador de *Gabriela*, o foco recai no gesto da personagem, pelo que nos é permitido descobrir as configurações sociais. O fluxo contínuo do romance nos envolve empaticamente com as vicissitudes das personagens, mas dissolve as tensões num movimento que remete sempre à frente. A atitude crítica, ao trazer um gesto de Gabriela, e do que nele se sedimenta como resíduo da barbárie histórica, destaca a resistência, do quanto há nela que resiste à estereotipia da *mulata*, ingênua, que deixa fluir naturalmente seus desejos sexuais. Dessa forma, institui-se uma dialética entre movimento e parada, através do combate ao fluxo narrativo, para evocar uma gama de violências do lado vencedor.

3. Pensar coisa alegre, pensar coisa ruim

A cena escolhida vem da segunda parte do romance, no capítulo terceiro *O Segredo de Malvina* [1958], em um fragmento intitulado *A Canção de Gabriela*. Nele, a consciência da personagem aparece à superfície, mediada pelo discurso indireto livre do narrador. Essa interiorização toma corpo em uma rotina que, na altura da ação do enredo, é, em alguma medida, fora da curva. Gabriela se joga em andanças por Ilhéus, por conta de um tratamento de seu dente cariado – tratamento esse que é imposto por Nacib. Nas confabulações internas da protagonista, em determinado momento, o narrador nos apresenta as lutas da consciência de Gabriela:

Tanta bobagem para pensar. Pensar, umas vezes era bom, outras não era. Pensar em defunto, em tristeza, gostava não. Mas de repente pensava. Nos que tinham morrido na estrada, seu tio entre eles. *Coitado do tio, lhe batia em pequena. Se meteu em sua cama, ela ainda menina. A tia arrancava os cabelos, xingava nomes, ele a empurrava, lhe dava tabefes. Mas não era ruim, era pobre demais, não podia ser bom.* Pensar coisa alegre, isso gostava. Pensar nas danças da roça, os pés descalços batendo no chão. Na cidade iluminada onde estivera quando a tia morrera, na casa, tão rica, de gente orgulhosa. Pensar em Bebinho. Isso era bom. (AMADO, 2012, p. 203, grifos meus)

Aqui, de forma diluída, vem à tona a violência física e simbólica sobre a origem de Gabriela; e de seu corpo. A leitura tende a apagar este dado por conta da continuidade do fluxo naturalizado na narrativa. Assim, o destaque dessa cena coloca em xeque uma tensão que, parte da forma, não aparece seguindo o fluxo homogêneo. A interrupção traz à superfície, numa cristalização, o processo histórico que carrega, abaixo de si, toda uma gama de violências que, agora, aparecem nas suas fraturas e cicatrizes como resíduos da

história. Gabriela, órfã de pai branco e mãe negra, vira cria de casa³ de seus tios. Violentada sexualmente, carrega a marca desse trauma, sem, em contrapartida, poder elaborar o que lhe aconteceu.

O narrador, nesse trecho, a constrói de forma a negar o “pensamento ruim”. À personagem que tão facilmente se lança aos prazeres da vida, do sexo, da brincadeira, é negada uma interiorização plena de elaboração de sua origem, e das violências que, aliás, nem a constituem como indivíduo. Esse não é um fator relevante para sua construção, pois o que se sobressai de sua caracterização é a sua propensão aos prazeres com esse tom ingênuo, infantil. De tal forma, recalcam-se as violências inerentes à forma do romance e de sua narrativa. O progresso, a superação do patriarcado coronelista, é apenas aparente. Deixa silenciadas essas tensões históricas, que só podem ser trazidas à tona pela interrupção, pela rememoração dos sofrimentos dos corpos que são representados na figura de Gabriela.

Podemos capturar esse congelamento tensionado pela contraposição à diluição na contiguidade do capítulo. Refletindo todo o romance, a trajetória da ação do capítulo tem o desfecho em uma congregação sem luta, em uma conciliação idealizada. Gabriela é nuclear nesse processo, pela chave da reposta ao combate como fuga ao prazer, à brincadeira.

“Seu Nacib era um santo, pagava o dentista sem ela pedir. Um santo ele era, a dar-lhe presentes, tantos pra quê?
Quando a visse no bar, reclamaria. Tinha ciúmes.... Que engraçado.

- Que fazes aqui? Vai andando pra casa...

la andando para casa. Vestida de fustão, enfiada em sapatos, com meias e tudo. Em frente à igreja, na praça, crianças brincavam brinquedos de roda. As filhas de seu Tônico, cabelos tão loiros, pareciam de milho. O menino do promotor, o doentinho do braço, aqueles sadios de João Fulgêncio, os afilhados do padre Basílio. E o negrinho Tuísca, no meio da roda, a cantar e a dançar:

*A rosa ficou doente
O cravo foi visitar
A rosa teve desmaio,
O cravo pôs-se a chorar*

Gabriela ia andando, aquela canção ela cantara em menina. Parou a escutar, a ver a roda rodar. *Antes da morte do pai e da mãe, antes de ir para a casa dos tios.* Que beleza os pés pequeninos no chão a dançar! Seus pés reclamavam, queriam dançar. Resistir não podia, brinquedo de roda adorava

³ Esse parece ser um aspecto sintomático da sociabilização brasileira. Tal fator carrega vínculos com as heranças escravistas, que serão em alguma medida abordados, senão esboçados no desenvolvimento do projeto.

brincar. Arrancou os sapatos, largou na calçada, correu pros meninos. De um lado, Tuísca, de outro lado Rosinha. Rodando na praça, a cantar e a dançar.

*Palma, palma, palma
Pé, pé, pé
Roda, roda, roda
Caranguejo peixe é.*

A cantar, a rodar, a palmas bater, Gabriela menina. ”

(AMADO, 2012, p. 204, grifos meus)

Para a leitura desse trecho, pegarei uma chave de interpretação em *Evocação do Recife* [1930], de Manuel Bandeira. Nos versos “*Mas o Recife sem história nem literatura / Recife sem mais nada / Recife da minha infância*”, o poeta amarra uma imagem da infância sem o lastro histórico, um período da vida orgânica que se desprende do gesto historicista. A infância é tomada para além da história, para além da cultura, como um paraíso perdido e, por isso, promessa de remissão, de redenção do outro lado. “Gabriela menina” é a marca dessa conciliação a-histórica, pela congregação das crianças de todas as classes a brincar. Assim, naturalizado na leitura, o gesto do narrador tende a apagar as marcas da violência, silenciando-as (recalcando-as?) na forma da conciliação festiva figurada na *mulata*. O passado violento, desta forma, se apaga e fica submetido à promessa de um futuro redentor.

Como dito anteriormente, nos excertos destacados, percebe-se uma irrupção do indireto livre. Em alguma medida, esse recurso carrega uma certa musicalidade no recorte levantado – coisa que se repete em outros momentos do romance, também sob a discursividade do narrador⁴. Peguemos, de exemplo, o parágrafo que começa com “Gabriela ia andando [...]”. Frases adiante o narrador dispõe: “Parou a escutar, a ver a roda rodar. *Antes da morte do pai e da mãe, antes de ir para a casa dos tios*. Que beleza os pés pequeninos no chão a dançar! Seus pés reclamavam, queriam dançar.” (AMADO, 2012, p. 204). Há nesses trechos um uso recorrente das rimas pobres com os verbos escutar – rodar – dançar. A rima imprime um ritmo leve e fácil que em tudo corrobora a continuidade narrativa do romance. No entanto, parece que há algo que resiste à musicalidade na frase grifada – que contém a sombra do trauma. Mesmo com a repetição (“antes de”), que toma um tom de estribilho, há aqui uma materialização de algo (talvez uma assonância sem muito rigor) que se interrompe com as rimas e o ritmo anterior e posterior. Talvez isso possa ser compreendido como uma contaminação da cantiga de roda logo acima, em um jogo formal que não leva muito além. Por outro lado, porém, podemos colocar em tensão esse jogo com a “fuga à infância”, que venho pontuando.

⁴ Em termos de comparação: “[...] Era tão bom, bastava pensar. Tão bom ir ao bar, passar entre os homens. A vida era boa, bastava viver. Quentar-se ao sol, tomar banho frio. Mastigar as goiabas, comer manga espada, pimenta morder. Nas ruas andar, cantigas cantar, com um moço dormir. Com outro moço sonhar.” (AMADO, 2012, p. 183).

A personagem parece voltar para a margem dessa infância pré-abuso nesses momentos em que experencia esses prazeres com tom ingênuo, infantil. Ao mesmo tempo, ela é percebida como uma mulher-criança pelos outros personagens ou pelo narrador, sendo caracterizada nessa ambiguidade. Uma retroalimentação, portanto, de processos de infantilização da mulher e de adultização da menina. Esse movimento dialético se conjuga à categoria da cria da casa, condensando de forma aguda esse cerceamento dos papéis "socialmente aceitáveis" para as mulheres (considerando os vários cruzamentos possíveis entre raça, classe e gênero) no contexto patriarcal escravocrata (e pós-escravocrata). No caso de Gabriela e do destaque levantado, a rima volta para o fluxo do narrador, diluindo as cicatrizes do trauma que ainda irrompem nas raias do discurso – que, lembramos, é mediado pelo narrador em terceira pessoa.

Conforme a narrativa do progresso de Ilhéus, o ano de 1925, no qual se passa todo o romance, é um marco de mudanças políticas e sociais na cidade. Como já foi apontado, isso está representado na superação de um costume patriarcal no romance – a saber, o da legitimidade do assassinato da esposa adúltera. Deslocando para o plano de fundo de publicação da obra, nós temos o ano de 1958, ou todo o fulcro da década de 1950, com as políticas de modernização da época. De certa maneira, essas datas se entrecrocaram em relação ao elogio que se pretende na obra. Novamente, também aqui, Gabriela é orbitada por essas narrativas, como uma constelação que põe em relevo o progresso. Dessa arte, a personagem é a representação de uma emancipação feminina em relação ao código masculino. De objeto do desejo patriarcal, Gabriela figura, agora, como sujeito desejante (DUARTE, 2004, p. 171). Em uma época em que a mulher começa a se ver liberta das amarras patriarcais, Gabriela representa uma possibilidade de reconfiguração das relações de gênero dentro da obra.

Por outro lado, tal pulsão afirmativa pode ser um tanto problemática. Gabriela claramente não domina os códigos da estrutura social de 1925 no Brasil. Esse enfrentamento contra as leis do mundo ocidental, por assim dizer, se dão no aparecimento da retirante praticamente sem identidade, e no exercício da liberdade que parece atravessar a personagem em todas as suas ações. Sem a noção de culpa, ou do pudor judaico-cristão, Gabriela não pode ser domada ou dominada pela lei patriarcal de Ilhéus. O casamento não convencional de Nacib e Gabriela, de uma mulher sem dote e/ou cabedal, deve invariavelmente chegar a um cabo, como um marco no romance, pois que, traindo seu esposo, não é assassinada, e ainda o contrato se encerra de uma maneira um tanto enviesada – não é um divórcio formal, mas sim um encerramento, tomando Gabriela como uma amante.

Essa tensão oscila por dois polos: de um lado, nós vemos a afirmação de sua liberdade que não pode ser dominada por nenhum dos códigos hegemônicos daquela sociedade. Do outro, há uma deslegitimação identitária intrínseca ao movimento da personagem. Em combate ao seu *ser livre*, ela deve casar e se adequar, adotar os códigos patriarcais do casamento, tendo, assim, sua identidade erradicada. Essa ascensão social, como a senhora de um representante de uma classe mais privilegiada, se esbarra na sujeição à ideologia opressora. Gabriela, de toda forma, não pode ser apreendida

totalmente pelos preceitos hegemônicos e acaba traindo Nacib, sem sentimento de pecado, com a sua leveza natural.

Se escovarmos, então, esse enredo a contrapelo, encontramos indícios de uma violência herdada do nosso patriarcalismo escravista. A *mulata*, marca da miscigenação, filha de pai branco e mãe negra ex-escrava, enfrenta uma liberdade crispada após abolição. Gabriela se joga ao prazer com uma propensão ingênua, infantil. O imaginário em torno dela é metonímico a uma sensualidade ligada à comida (o cheiro de cravo, a cor de canela de sua pele). Toda ela é ligada a uma dimensão erótica, um tanto mágica, que só Jorge Amado consegue fazer. Mas essa construção idealizada se choca com o preconceito em torno da *mulata* que, no romance, se estagna justamente pelas dimensões sociais que o autor não consegue (ou não pode) dissipar. Gabriela é filha de um abuso sexual, simbólico, pois isso se reflete nas violências dos senhores brancos sobre os corpos negros, que, ao contrário de dissuadir os códigos da hegemonia escravista, da ideologia patriarcal, esbarra na ausência de legitimidade da mulher negra nessa sociedade. Gabriela não pode ser a senhora, e, na verdade, acaba por ficar como a “amiga”, no quartinho aos fundos da casa de Nacib.

Portanto, temos uma impotência de uma afirmação identitária pela personagem. Ou sua identidade, sua origem, é silenciada e apagada, ou as potências que carrega se esbarram com as determinações sociais tão brasileiras. O movimento de progresso da narrativa, com o que foi colocado em relevo, se mostra insuperado, sem síntese. A interrupção que foi operada nos deixa apreender toda uma contradição de base na nossa história, um trauma não elaborado, que ainda mantém seus efeitos.

No engessamento desse processo histórico, deixamos em relevo o recalque dessas violências que se crispam na representação do corpo da personagem. Assim, como um *tipo* comprado da tradição da literatura brasileira, a *mulata* de Jorge Amado oscila entre essa tentativa de pulsão libertária e da estereotipia do corpo negro. É um símbolo de sexualidade que, pelo fetiche, tende a diluir as marcas da violência que atravessam esses corpos. Desta forma, há uma sublimação, como produto da cultura, em Gabriela. Ao contrário de uma elaboração de um trauma, o deslocamento para a uma outra ordem inscreve o corpo da personagem em algo morto, *reificado*. A percepção mágica esconde, em si, de forma recalcada, toda a gama de violências que aqui vai sendo pontuada. Essa idealização fetichizada da *mulata*, transformando-a em mercadoria, cinde com o sujeito ali representado. Trata-se de um corpo morto, segundo suas funções sociais, engessado sobre contradições do processo histórico que o assim fraturou. Gabriela não tem acesso ao seu espírito, à sua origem, à tomada plena de uma consciência sobre a sua história e seu lugar. Seu corpo é objetificado, e, dessa forma, diluem-se as violências patriarcais brasileiras.

Não há, portanto, uma síntese nesse movimento. Pelo eixo da raça, nós temos a presença-ausência de uma origem que não tem relevo, nem relevância. Apagam-se e tendem a se repetir as mesmas marcas simbólicas que a constituiriam de outra forma. Gabriela é violentada pelo próprio tio, remetendo a violência pela qual sua própria mãe passou – daí também o tensionamento da dimensão infantil na personagem. Nesse sentido,

articula-se com o gênero, de forma a recalcar a violência patriarcal. A reificação da cultura popular também se imbrica na personagem. Nesse ponto, o que se ressalta é a diluição do conflito, da luta de classes. Não há distinção nos gestos, pelo lado do fluxo narrativo naturalizado, pois há, nessa pressão, uma conciliação extorquida, que rouba a potência de tomada de consciência. Assim, a personagem é construída de forma a representar uma possibilidade de dissolução dos costumes patriarcais, reconfigurando a política dos gêneros e dos espaços da mulher. Porém, tal movimento se cristaliza nas tensões que foram colocadas em xeque. Em estado de repouso, em estagnação, conseguimos apreender todo o atravessamento das violências patriarcais herdadas da escravidão no corpo de Gabriela e na sua representação. O recalque é sintomático e, ainda hoje, mantém seus efeitos nos traumas não elaborados de nossa história.

4. Considerações Finais

Finalmente, parti, então, da seleção de uma cena que, com o seu recorte, me foi permitida a interrupção da narrativa de *Gabriela, Cravo e Canela* [1958]. Desse congelamento, fora do curso da história homogênea, as tensões históricas apareceram em seu estado de saturação, como resíduos da barbárie dos vencedores, como documento de cultura. Portanto, o exercício de análise determinou uma dialética de continuidade e irrupção de uma fratura histórica nesse engessamento operado. Por baixo de tudo isso, apareceram os sintomas de uma impotência de redenção dos corpos oprimidos. O corpo da mulher negra, representado em Gabriela, ainda mantém sua deslegitimação, e ainda sofre as violências da herança escravista. É um movimento sem síntese, ininterrupto, não elaborado, não superado no imaginário brasileiro.

Lembro de um dos subtítulos do capítulo quarto, *O Luar de Gabriela*, em que o narrador interroga se Gabriela seria a criança ou o povo. Desse modo, há uma identidade entre a personagem e a identidade coletiva. Gabriela, sempre rindo, disposta a brincar com as crianças, aberta ao prazer com homens bonitos, capaz de se dar bem com todos, desinteressada, etc. De certo modo, a leveza do tom do narrador se reflete no riso fácil de Gabriela, uma personagem que escapa à fatura realista para se alegorizar, enquanto promessa possível de conciliação. Assim, o uso de uma forma popular para estruturar o romance se harmoniza com a construção de Gabriela. Nos dois casos, há um deslocamento do fundamento histórico, próprio do romance, e da formação conflitiva, própria do herói romanesco, para a conciliação e para a identidade uniforme de Gabriela. No primeiro caso, a briga política acaba no casamento de Jerusa e Mundinho. No segundo, importa deixar Gabriela ser como ela, sempre igual, sempre rindo, de costumes livres; importa evitar o sofrimento e o conflito com as regras sociais. Ao selecionar o episódio em que a violência de origem é apagada, esse projeto de conciliação a partir da alegria popular, espontânea, se revela uma promessa falsa. Todos estão nos mesmos lugares: coronéis do cacau e suas amantes; exportadores que modernizam e incrementam seus próprios lucros e os dos coronéis; os trabalhadores da mata, etc.

De certo modo, o romance termina por exemplificar o quanto a modernização e seus benefícios para as elites não alteram as relações sociais e de exploração do trabalho.

Referências

AMADO, Jorge. *Gabriela, cravo e canela*: crônica de uma cidade do interior; posfácio de José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AUERBACH, Erich. *Mimesis*: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Constância Lima. *As relações sociais de gênero em Gabriela, Cravo e Canela*. (Págs 165 a 174). In.: Jorge Amado: leituras e diálogo em torno das obras / Rita Olivieiri Godet, Jacqueline Penjon, org. Salvador: FCJA, 2004.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*; tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

Antônio Candido e as cartas de mamãe

Wesley Lucas Batista da Silva*

1. A mãe, o pai e os filhos

A casa era pequena. Um quarto, uma sala-cozinha, uma área aberta que dava para a rua, um banheiro, um quintal e um beco. Como ela, outras treze casas formavam um dos blocos do conjunto habitacional construído pela prefeitura municipal. Nela, éramos, como os cômodos, seis: eu, dois irmãos, uma irmã, meu pai e minha mãe, vivendo do trabalho de meu pai – agente de endemias, como orgulhosamente gosta de ser chamado – e dos cuidados – não menos trabalhosos – de mamãe.

A esse tempo, a rotina de nós, crianças, resumia-se a brincar incansavelmente, em casa, na casa de um dos vizinhos ou na rua; ir para a escola, assistir tevê, brincar mais um pouco, comer e dormir. Bila, futebol, pipa, pião, esconde-esconde, pega-pega, bandeirante, barra-bola, polícia e ladrão etc., faziam parte do leque de brincadeiras que, não fosse o chinelo que mamãe impunha no alto da esquina, ao fim da noite, talvez virássemos o dia brincando.

Se para brincadeira havia hora, para os estudos não era diferente. Em nossa casa, mesmo sem livros à disposição, sem pais leitores que pudessem nos influenciar por meio do exemplo, estudo sempre foi uma palavra sagrada, sem o qual não poderíamos mudar jamais nossa realidade. Acerca disso, lembro com muito gosto de ver mamãe sentar-se conosco à mesa para nos ensinar os exercícios de casa, ainda que sequer tivesse concluído o primeiro grau – tarefa esta que teve de abandonar logo que ultrapassamos o nível de ensino no qual ela havia parado.

Era ela quem frequentava as reuniões na escola, as festas, as cerimônias de formatura, as peças de teatro – que eu, tímido, geralmente avisava em cima da hora, para que ela não pudesse me ver – as confraternizações, de modo geral. Enquanto isso, meu pai trabalhava pela manhã e pela tarde como agente de endemias e, pela noite, ajudava o irmão numa lanchonete – por muito tempo, um dos nossos lazeres aos domingos – a fim de pôr a comida na mesa durante a semana, visto que o mínimo salário que recebia destinava-se, apenas, ao pagamento de dívidas.

Assim vivíamos e assim crescemos, entre brincadeiras, estudo, brigas, dificuldade financeira, discussões e histórias que mamãe não cansava de nos contar sobre experiências dela. Contava da enchente de 1985, que desalojara o povo de suas casas; da cicatriz que

* Graduando em Letras – Português e Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Este trabalho foi desenvolvido na disciplina Tópicos Especiais em Teoria da Literatura sob a orientação do professor Dr. Atilio Bergamini (UFC).

uma de nossas tias fizera em um tio, numa dessas brigas de irmãos; e, claro, sobre ela e suas artimanhas da meninice: a perda do progenitor, a resistência de vovó para aceitar seu relacionamento com papai, a viagem a Roraima, o nascimento de cada um de seus filhos, etc.

Das histórias com papai, que nos interessava muitíssimo, mamãe guardava um conjunto de cartas, para as quais era vetado o nosso acesso. Escondidas em meio a outras papeladas, na parte de cima do guarda-roupa, as cartas eram para nós o que hoje seria a parte superior de uma estante, onde se localizam os livros proibidos. Nunca pudemos lê-las, sob o peso de seu teor, o qual, apesar da meninice, podíamos imaginar – o que para nós era um motivo a mais para lê-las a qualquer custo... Sem sucesso.

Foi a partir da leitura de alguns textos memorialísticos e biográficos de Antonio Candido, que vi, na lembrança da existência das cartas de mamãe, a possibilidade de abri-las para revisitar a bonita história dela e de meu pai e, conseqüentemente, a minha história, unindo, desse modo, como o velho *Dom Casmurro*, as duas pontas da vida. Quem sabe assim, como Antonio Candido fizera a partir da biblioteca pessoal de seu pai, eu conseguiria, através das cartas de mamãe, com o apoio da obra de Schwarcz e Starling (2015), investigar a história mental de uma época – aqui, o Brasil na transição do ano de 1989 para o de 1990.

2. Digressões testemunhais e biográficas de Antônio Cândido: um parêntese

No primeiro desses textos que lançamos mão, *Cartas do voluntário* (2008 [1958]), Antonio Candido faz uma leitura atenta de cartas remetidas por um “tenentinho de Voluntários da Pátria”, do sertão de Araraquara, à família, durante a Guerra do Paraguai, para a qual se voluntariou e na qual faleceu. Para essa leitura, Candido imprime o mesmo cuidado que dedica à leitura de obras literárias, o que pode ser visto, por exemplo, quando observa a linguagem utilizada pelo tenentinho para falar com as irmãs: “como escrevesse à vontade, familiarmente, policiava menos a grafia e se abandonava às irregularidades saborosas da prosódia tradicional” (CANDIDO, 2008, p. 113), em oposição à linguagem utilizada para falar a um dos tios, marcada por um “estilo mais apurado”, que abandonava “o tom familiar para se empertigar um pouco na convenção” (CANDIDO, 2008, p. 113).

Já em *Digressão sentimental sobre Oswald de Andrade* (2017 [1970]), Candido alia crítica literária a ponderações de ordem afetiva sobre o artista e amigo Oswald de Andrade. Sob essa perspectiva, inicia e conclui seu texto tecendo considerações críticas à obra como um todo do artista, aproveitando-se para fazer reparos nos juízos que ele mesmo elaborara, ainda na juventude; ao mesmo tempo, divaga, por meio de retratos por escrito, a respeito da figura irreverente que foi Oswald – do artista que durante a mocidade reagia mal às críticas feitas à sua obra, ao homem de humor apurado, que, não importando a seriedade da circunstância, preferia a descontração a ser um *chato-boy* (como chamava os intelectuais precoces da *Revista Clima*, da qual Candido fizera parte).

Em *Teresina e seus amigos* (2007 [1980]), Candido narra a história de uma italiana, velha amiga da família, Teresa Maria Carini, que a vida toda se colocou à disposição da luta pela igualdade, pelos direitos das mulheres, dos trabalhadores e dos mais pobres, “participando da fundação de ligas, da promoção de conferências, do apoio às escolas operárias e aos movimentos grevistas, interessando-se muito pela emancipação política e intelectual do seu sexo” (CANDIDO, 2007, p. 22). Em sua casa, em Poço de Caldas, onde “estava sempre lendo e escrevendo, procurando conferências, se interessando pelo movimento das ideias” (CANDIDO, 2007, p. 22), Teresina “vivía com pouco, ensinando tricô, italiano e francês. Protegia e ensinava de graça a muita gente, dava sem hesitar o que tinha a quem pedisse ou precisasse, mesmo ficando sem nada” (CANDIDO, 2007, p. 25), sempre orientada pela sua filosofia socialista.

Em *O recado dos livros* (2004 [1993]), Candido, na ocasião da doação do acervo de livros de seu pai à Unicamp, pontua como é possível investigar a história mental de uma época a partir de uma biblioteca pessoal. Para isso, analisa as “camadas” que pouco a pouco, influenciadas pelo tempo e pelas circunstâncias, foram constituindo a biblioteca de seu pai, que vão desde o período ginásial, passando pela formação na faculdade de medicina, pela estadia na Europa, até as últimas aquisições, perto de sua morte.

Finalmente, em *O jovem Florestan* (1996), Candido rememora a trajetória do seu companheiro de curso e amigo Florestan Fernandes, com quem dividiu a ocupação de professor-assistente na cadeira de Sociologia II na USP e para quem nutria profunda admiração, seja pela sua “absoluta seriedade e dedicação com que realizava qualquer tarefa”, seja pelo “afinco com que observava e anotava”, seja, enfim, pela “fome de saber” e pelo “prazer pelas tarefas difíceis” (CANDIDO, 1996, p. 12), que o levariam ao panteão dos intérpretes do Brasil, ao lado de Euclides da Cunha, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior.

O que todos esses textos têm em comum, para além de serem memorialísticos ou biográficos, é o carinho e o apreço com que Antonio Candido leu e interpretou a vida de indivíduos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte de sua vida – o que é retomado nos métodos e valores que conduzem minhas análises. Destaca-se, ainda, nesses escritos, a relação dos personagens com a cultura escrita, ora pela leitura, ora pela escrita, ora pela união de ambas, independentemente de serem figuras notáveis para a esfera pública – como o foram Oswald de Andrade e Florestan Fernandes – ou não – como o foram o tenentinho, Teresina e seu próprio pai.

A respeito da eminência, ou não, das figuras escolhidas, Candido (2004, p. 36) considera – o que tomamos como ponto de partida – que “é válido estudar não apenas a formação de homens ilustres [...], mas também a de um simples profissional culto”, do tipo que foi, para ele, seu pai, e, em certa medida, para mim, minha mãe.

Com isso, a partir desses textos, podemos inferir que, para Antonio Candido, a vida dessas pessoas mereceu ser narrada e considerada não por mero saudosismo ou porque simplesmente merecessem homenagens, mas, antes disso, porque os sujeitos aí

destacados inspiravam ousadia, honestidade, coragem, determinação, senso de justiça, atribuições, enfim, que cultivava e admirava nas pessoas. Como seu contemporâneo e leitor, vejo na história de minha mãe e de meu pai outro exemplo de vida que, como o das pessoas citadas, pode, também, inspirar novos sentimentos e novas histórias.

3. O amor proibido

Ao contrário do que nós, crianças, poderíamos pensar, a história de meus pais nem sempre foi um mar de rosas, fácil e delicado como aparentava ser. Numa das vezes em que mamãe nos contou da dificuldade que eles enfrentaram para ficar juntos, disse-nos que vovó – sua mãe – desde o início se opunha à união dos dois. A razão era simples: ela era branca; ele, negro.

Ainda que ambos pertencessem à mesma classe social, a diferença racial era, para a minha avó, um problema – não porque se opusesse à miscigenação, mas por puro racismo, que estereotipava na pele de meu pai a razão de seu caráter. Sem meios para intervir diretamente na interrupção desse relacionamento que, como uma flor no asfalto, crescia, dona Maria das Graças, minha avó, viu, numa viagem para Boa Vista, Roraima, onde uma irmã sua morava, a possibilidade de apartar o casal de uma vez por todas. A esse tempo, mamãe, Veronilde, tinha 18 anos; papai, Fábio, 21.

Antes disso, mamãe morou em Mossoró, no Rio Grande do Norte, por dois anos, de onde partia para sua cidade, Aracati, aos finais de semana. Já nesse tempo, correspondia-se com papai por cartas. Numa delas, ele, incisivo, pediu que ela tomasse uma decisão definitiva acerca da viagem que estavam organizando para ela.

Veronilde[,] espero que você esteja decidida[,] pois eu falei que quem ia decidir era você. (SILVA, 7 out., 1989).

Um mês depois, mamãe lhe responde, dizendo que havia chegado a uma “grande conclusão”:

Fabio,[...] eu não vou mais para Roraima. Resolvi ficar com você porque eu tenho medo de lhe perder novamente. (BATISTA, 23 nov., 1989).

Menos de dois meses depois da promessa de que não iria viajar, em janeiro do ano seguinte, Veronilde embarcou para Roraima, fazendo duas escalas: a primeira, em São Luís, no Maranhão, e a segunda, em Manaus, no Amazonas. Nesse período em terras distantes, o qual duraria um ano, mamãe passou por momentos muito difíceis de espera, angústia, medo, melancolia e estresse, deixados em cada linha das cartas a que hoje – não sem resistência – tive acesso. Correspondeu-se com papai, pelo que ficou das cartas, de fevereiro a novembro, com ocorrências de três cartas num mês, como em março, e meses sem nenhuma, como em agosto. É claro que muitas delas se perderam pelo caminho, motivo pelo qual não tive acesso àquelas remetidas por papai a Roraima, mas apenas às de mamãe de Roraima para Aracati.

4. Do centro da Boa Vista

Contra sua vontade, mamãe foi parar no Centro de Boa Vista, onde morou numa rua, segundo ela, “muito movimentada”, e de onde esperava sair o quanto antes. Enquanto não regressava, tinha nas cartas um modo de manter-se próxima a seu amado. Com ele, correspondeu-se de fevereiro a novembro, quando escrevia geralmente ao acordar ou na madrugada – “desculpa a letra feia e a caligrafia errada, foi feita à meia-noite com o luar da madrugada” (BATISTA, 7 abr., 1990) (Anexo A) – escrevia para dar as suas notícias e ao mesmo tempo saber das dele.

Fabio, estou lhe escrevendo estas poucas linhas para lhe dar as minhas notícias e ao mesmo tempo saber das suas. (BATISTA, 4 fev., 1990).

Estou lhe escrevendo para lhe dar as minhas notícias, e ao mesmo tempo saber das suas [...] (BATISTA, 7 abr., 1990).

É com muita saudade de você que volto a lhe escrever para lhe dar as minhas notícias e ao mesmo tempo saber das suas. (BATISTA, 28 maio, 1990).

Estou lhe escrevendo para te dar as minhas notícias e ao mesmo tempo saber das suas. (BATISTA, 10 jul., 1990).

É com muita saudade e tristeza que volto a pegar nesta caneta para lhe dar as minhas notícias e ao mesmo tempo saber das suas. (BATISTA, 16 set., 1990).

É com muita saudade que volto a te escrever, para lhe dar as minhas [notícias] já que soube das suas. (BATISTA, 24 out., 1990) (anexo B).

Meu amor, é com muita saudade que volto a pegar nesta caneta para lhe dar as minhas notícias, já que soube das suas. (BATISTA, 20 nov., 1990).

Assim, na distância, tinha de encarar o fato de que não estava mais na mesma terra de seu amado, de que ele não estava mais ao alcance de suas mãos, o que a fez entrar num período de intensa melancolia.

Fabio[,] choro todos os dias arrependida, eu pensava uma coisa e me aconteceu outra muito diferente, tem noite que eu não consigo jantar[,] durmo com fome porque a raiva não deixa [...] se eu pudesse ir embora[,] eu já estava aí, mas não posso, estou dependendo da tia em tudo. Não sei se vou até o próximo ano aqui, eu quero ir embora o mais rápido possível [...] (BATISTA, 12 mar., 1990) (anexo C).

Insatisfeita com a vida que levava ali:

pela manhã eu ajudo a tia em casa e o tio no bar, a tarde eu estudo, estou adorando, a turma é muito legal. E aos sábados chorando com saudade de você, lembrando a burrada que eu fiz, eu me arrependi muito[,] não sei nem como lhe explicar, amor. E aos domingos do mesmo jeito. (BATISTA, 2 mar., 1990).

Mas sem ter condições de reverter a situação, mamãe se valia dos sonhos para ficar perto daquele que um dia seria meu pai.

Espero por ti todas [as] noites no meu sonho, sonho contigo todas as noites. Tem [dia] que eu fico acordada chorando, sentindo sua falta. (BATISTA, 2 mar., 1990).

Sonhos também que revelavam muito de seus temores, como o medo de perdê-lo.

Eu sonho contigo todas as noites, sonho com você com outra garota e eu fico lembrando, sonho e penso que é verdade...” (BATISTA, 2 mar., 1990). Fabio[,] todas as noites sonho contigo com outra garota, espero que o meu sonho não seja realidade. (BATISTA, 7 abr., 1990) (anexo A).

Vez ou outra esse medo aparecia de modo consciente, longe da esfera onírica e de modo direto:

Quero saber se você já arranhou alguém para pôr no meu lugar. (BATISTA, 4 fev., 1990).

E, dois meses depois,

Queria lhe perguntar se você já arranhou alguém, aproveita porque a gente só ~~nos vamos nos~~ [vai se] ver daqui para o próximo ano. (BATISTA, 7 abr., 1990 [correção nossa]) (anexo A).

Por vezes, esse sentimento lhe punha a rabiscar alguns versos – de pontuação truncada, é certo, mas de ritmo peculiar à capacidade daquela que, próximo aos vinte anos, ainda nem havia concluído a sétima série.

“Não te esqueças de mim”

Não te esqueças de mim. Quando
a brisa tocar na tua face.
Não te esqueças de mim. Que te
amo tanto.
Não te esqueças de mim. Quando
escutar a nossa música preferida.
E a saudade apertar o teu coração.
Quando pegares uma flor, lembra-te
os dias que passei contigo.
Não te esqueças de mim. Que te
amo tanto.
Não te esqueças de mim. Quando
a tardinha a gente ficava juntinho,
pensando um no outro.
Quando de noite você sentir saudade
de mim. Lembra-te dos versos que te dei.
Não te esqueças de mim. Quando
me vir partir, com os olhos cheios de lágrimas.
Hoje iria fazer 10 meses que nos amamos.

O tempo passa tão depressa.
Guarda ainda as minhas cartas?
Eu guardo as tuas?
Não te esqueças de mim. Que
ainda te amo, te amo tanto!

(BATISTA, 24 out., 1990).

Sendo esse comportamento – os ciúmes e o medo de perdê-lo – consequência da distância, mamãe, antes de partir para Roraima, viu, num objeto especial – um lençol – uma forma de mantê-los de alguma forma conectados. Ali estava a materialidade da intimidade de ambos; era, pois, um pedaço dela deixado com ele.

[...] quero lhe pedir que tome conta do nosso lençol, não deixe rasgar, espero que ele continue do jeito que eu deixei. Tome [de] conta dele e faça de conta que sou eu, tá[?]. (BATISTA, 12 mar., 1990).

Além do lençol, uma quantidade considerável de fotografias era remetida de um lado para o outro, como outra forma de mantê-los unidos.

Passei o dia dos namorados dentro de casa, só pensando e chorando abraçada[a] com a sua foto, ainda bem que eu tenho a sua foto pra ~~mim~~ [eu] ficar olhando pra ela, penso que é você. (BATISTA, 10 jul, 1990 [correção nossa]).

5. Veronilde e as outras

Além da mãe de mamãe, outras figuras estavam dispostas a impedir a concretização desse romance, o que é explicitado nas cartas, curiosamente, datadas de março – quando mamãe era ainda uma recém-chegada à cidade e o amor estava em chamas – mas também de outubro, quando ensaiava despedir-se de Roraima.

Fabio[,] quero lhe pedir desculpa pelo ~~e~~ que a tia fez, quero te dizer que foi mentira quando a tia disse para você que eu tinha saído com as amigas, eu estava na casa vizinha, ela que não quis me chamar, fiquei muito chateada com tudo[,] espero que não aconteça mais. (BATISTA, 12 mar., 1990) (anexo C).

Fabio[,] na última vez que eu falei com você pelo telefone, a tia Raimundinha ficou sabendo, ligou para tia Creusa dizendo que eu tinha ligado pra você da casa de uma prima. Só sei que agora a minha vida é um inferno. (BATISTA, 24 out., 1990) (anexo B).

Uma solução encontrada por mamãe foi pedir que papai não mais ligasse para ela, para evitar conflitos, que permanecessem se comunicando por cartas.

Quero lhe pedir por tudo que [é] mais sagrado nesse mundo[,] não me ligue mais[,] por favor[,] é melhor pra mim e pra você, assim agente evita# discus[s]ões. Te peço que não fique chateado de não mais poder falar

comigo, mas não se preocupe porque quando eu tiver uma folga eu ligo e mandarei lhe chamar, só não quero que você ligue mais para cá. (BATISTA, 12 mar., 1990[correção nossa]) (anexo C).

Uma saída encontrada por papai, por sua vez, tentando precaver-se de possíveis problemas, foi remeter uma carta com a assinatura de sua irmã, o que dá conta do quanto esse casal do interior do Ceará lutou para ficar junto.

Meu grande amor[,] fiquei preocupada quando recebi a sua carta no nome de Gerlene, pensei em muitas besteiras, não precisa você se preocupar que comigo está tudo bem. E quem recebeu a sua carta foi eu mesma. Você pode colocar em seu nome e não se preocupe. (BATISTA, 28 maio, 1990).

6. O recado das cartas

Em meio a essa turbulência vivida pelos dois, o país, depois de um período de vinte e um anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), rumava em direção à redemocratização. O primeiro passo para esta empreitada se deu com as manifestações populares pelas *Diretas já!*, as quais se iniciaram, timidamente, em junho de 1983, em Goiânia, reunindo ali cerca de cinco mil pessoas, e terminaram por reunir, em fevereiro de 1984, em grandes comícios, trezentas mil pessoas em Belo Horizonte; um milhão no Rio de Janeiro e um milhão e meio em São Paulo (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 484).

O estopim para esse retorno da população às ruas se deu em razão da Emenda Constitucional Dante de Oliveira – em referência ao deputado mato-grossense que a elaborou –, a ser votada em abril daquele ano, que previa o retorno às eleições diretas. A emenda, que ganhou força devido ao desgaste do executivo liderado pelos militares, à explosão inflacionária – 211% em 1983 –, ao arrocho salarial e aos escândalos financeiros do governo Figueiredo (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 483), apesar de ter recebido maioria dos votos – 298 a favor, 63 contra e 3 abstenções – não obteve a quantidade mínima de dois terços, o que adiou, mais uma vez, o restabelecimento da democracia.

Sem a conquista da emenda, as eleições permaneceram por vias indiretas, ou seja, sem a participação popular, permanecendo nas mãos dos parlamentares a escolha do sucessor de Figueiredo. No entanto, o movimento pelas *Diretas* não foi de todo um fracasso; o PDMB, principal partido de oposição ao governo, havia ganhado força política, sobretudo depois das eleições para governador, ocorridas no ano anterior, nas quais o partido elegeu dez dos vinte e seis governadores para os estados com maior força política no país: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, dentre outros. Em razão disso, o partido teve forças para sustentar a candidatura de Tancredo Neves, então governador de Minas Gerais, para a presidência da república, como oposição a Paulo Maluf, candidato do governo. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 485-486).

Com um programa que aparentava ser mais uma “mudança de governo” do que propriamente uma “ruptura do sistema político”, pelo seu caráter conciliatório, Tancredo venceu as eleições, assumindo o compromisso de manter os pontos essenciais da oposição

ao governo vigente: promoção das “eleições diretas em todos os níveis; convocação de uma Assembleia Constituinte e promulgação de uma nova Constituição”. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 486).

Da eleição até a posse, Tancredo sofreu calado: “tinha pesadelos diários com a possibilidade de os generais encontrarem um modo de impedir sua posse e receava que um afastamento para cuidar da saúde lhes servisse de pretexto” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 487). Por esse motivo, escondeu de amigos e inimigos o fato de que estava doente, avaliando “que conseguiria assumir o cargo na data prevista”. No entanto, dias antes de assumir o cargo, o presidente eleito teve de passar por algumas cirurgias, das quais não obteve sucesso. Falecendo, restou a seu vice, o ex-governador do estado do Maranhão, ex-presidente do PDS e ex-Arena, José Sarney, ser empossado presidente.

No seu “jeitinho brasileiro”, Sarney governou o país de 1985 a 1990, quando então deu lugar a Fernando Collor de Melo, o primeiro presidente eleito por voto direto desde o restabelecimento da democracia. Durante seu governo, Sarney convocou a Assembleia Constituinte, em 1987, e promulgou a Constituição, em 1988, conforme prometido por Tancredo Neves. Entretanto, seu governo “ia de mal a pior: inflação alta, índice decrescente de popularidade, aumento das denúncias de corrupção.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 490). Algumas das saídas encontradas por ele foi o Plano Cruzado, o qual previa a troca da “velha moeda, o cruzeiro, pelo cruzado, criava o seguro-desemprego, garantia um abono salarial de 8% e um aumento de 15% do salário mínimo” e “estabelecia o congelamento total de preços, tarifas e serviços”. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 490). A medida, no entanto, demandava “ajustes a curto prazo”, dentre os quais estavam “a liberação dos preços, o corte de gastos e a redução do consumo”, o que, a priori, Sarney ignorou. O resultado disso foi que “o Plano Cruzado se esfarinhou” e “os produtos sumiram das prateleiras” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 491).

A alternativa encontrada foi a criação do Plano Cruzado II, o qual “elevou todas as tarifas de serviços públicos, descongelou os preços dos produtos e autorizou os aumentos” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.491). Essa crise, que retirou de vez qualquer credibilidade do governo, refletiu diretamente no consumo da população, como mamãe aponta em algumas correspondências:

Tudo aqui ~~são~~ [é] caro. Uma cerveja é 39 cruzado[s]. Um kg de peixe 120 cruzado[s]. (BATISTA, 4 fev., 1990[correção nossa]).

Diga pra Dona Fatima que aqui pra fazer unhas é 200 cruzados pé e mão. (BATISTA, 2 fev., 1990).

Não terminava por aí. Já no governo Collor, que se empossara em 15 de março de 1990, os preços permaneciam em alta, o que podia ser observado, por exemplo, pelo preço das passagens aéreas, sobretudo se relacionadas ao salário mínimo, à época, de 3.674,06 cruzados:

o preço da passagem está de 39.840 ida e volta. (BATISTA, 7 jul., 1990).

Outro fator que denunciava a crise econômica do país na transição do governo Sarney para Collor, também consequência das medidas falidas de ambos, era a crise energética – não foram raras as vezes em que mamãe queixou-se da situação:

Fábio aqui só [o] que está sendo chato é a luz que falta todas as noites, me desculpe a letra feia[,] mas foi feita a luz de vela [...] (BATISTA, 2 mar., 1990).

[...] aqui falta luz todos os dias, ninguém consegue assistir a novela, eu vou pra aula faltando energia e chego do mesmo jeito [...] (BATISTA, 12 mar., 1990).

[...] só tem um porém, falta energia todos os dias, é de segunda a domingo. Tanto faz de dia como a noite. (BATISTA, 7 abr., 1990).

Em síntese, Schwarcz e Starling (2015, p. 493) apontam que, nesse período, “a vida virou de pernas pro ar. Ninguém podia comprar, o consumo caiu e milhares de trabalhadores ficaram desempregados. Empresas quebraram, o país perdeu a capacidade de poupar, e a população compreendeu que ia precisar de sorte para enfrentar os meses seguintes”. Nessas circunstâncias, mamãe não estava de fora dos que contavam com a sorte.

7. O peso e a medida

Com ou sem energia, mamãe concluiu o ano letivo, e depois de quase um ano separada de meu pai por 2700 quilômetros, aproximadamente, ela despediu-se de Boa Vista rumo à sua cidade natal, Aracati. Ainda em Roraima, sonhava em dar uma netinha para Dona Helena, sua sogra, tarefa para a qual pensava estar impedida, pelo fato de que papai, segundo ela, nunca quis lhe dar a felicidade de ter um filho dele – fato que não se comprovaria quando, quase que ininterruptamente, vieram quatro. A primeira, Mayara, em 1992, sucedida por Fábson, em 1993, Felipe, em 1995 e, finalmente, por mim, em 1997, fechando o ciclo.

Fomos seis, por muito tempo – na alegria, na tristeza, na saúde e na doença. Número que aumentou para sete, quando veio o primeiro neto, Pedro, mas que se reduziu a dois, quando todos os filhos, chegada a idade, resolveram sair do ninho da mãe, aquele mesmo onde cresceram e onde, até hoje, os pais vivem.

Quase trinta anos depois, a história de um amor proibido, a história que, segundo mamãe, jamais poderia ser contada, é reescrita. Mamãe não conseguiu concluir o ensino médio, porque tomava conta dos filhos e da casa, e, já com certa idade, não conseguiu, ainda, convencer-se de voltar à escola. Meu pai, que sempre sonhara em ser bacharel, concluiu, em 2017, a graduação em Administração. Dos filhos, a mais velha é assistente social, o mais velho dos homens é pedagogo, o do meio, enfermeiro e eu, o caçula, sou professor.

Reescrever essa história, pois, passa por alguns objetivos: em escala menor, conhecer, através das cartas, o contexto histórico, político e econômico do país, enquanto fontes documentais, como o fizera Candido n’*O recado dos livros* (2004); e, em escala maior, valorizar não apenas o direito de todos à leitura de literatura (CANDIDO, 2017), mas também o direito de todos e todas de ter sua produção levada à condição de objeto de investigação.

Contar essa história, portanto, é, também, um ato político – para a teoria da literatura, a história da minha mãe e de meu pai não é digna de ser objeto de análise, mas ainda assim insisto. O que pretendo, com isso, é argumentar: por que, como fizera Candido com Teresina, com seu pai e com o “Tenentinho” – pessoas distantes da esfera pública – a história dos nossos não pode ser contada? Por que a nossa história não é digna de nota?

Aqui, espero ter mostrado que isso é possível. Tarefa que não teria conseguido se não fosse o amor pela história de minha família e pela minha história. A respeito disso, mamãe escreveu alguns versos:

O amor é o nosso sexto sentimento.
Ele pulsa dentro de nossas vidas
como uma criança que vai nascer.

(BATISTA, sem data).

Referências

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 4 fev. 1990. Maria Veronilde Batista escreve ao destinatário a respeito da carestia na cidade.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário Fábio Moreira. Boa Vista, 2 mar. 1990. Maria Veronilde Batista informa ao destinatário qual a sua nova rotina na cidade.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 12 mar. 1990. Maria Veronilde Batista solicita que seu companheiro não lhe ligue mais.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 7 abr. 1990. Maria Veronilde Batista informa que só viajará no ano seguinte e que tem uma nova sobrinha.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 28 maio. 1990. Maria Veronilde Batista informa que o destinatário pode assinar as cartas com seu próprio nome.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 10 jul. 1990. Maria Veronilde Batista relata que sonha com o destinatário todas as noites.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 16 set. 1990. Maria Veronilde Batista informa que há noites que não consegue dormir.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 24 out. 1990. Maria Veronilde Batista informa que a tia ficou sabendo das ligações feitas por ela a seu companheiro.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, 20 nov. 1990. Maria Veronilde Batista informa que a passagem de volta já está comprada.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Mossoró, 23 nov. 1989. Maria Veronilde Batista informa ao destinatário que está decidida a não viajar.

BATISTA, M. V. [Carta] Destinatário: Fábio Moreira. Boa Vista, sem data. Maria Veronilde Batista escreve um poema ao destinatário.

CANDIDO, A. As cartas do voluntário. In: CANDIDO, A. *O observador literário*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008, p. 111-116.

CANDIDO, A. Digressão sentimental sobre Oswald de Andrade e O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017, p. 33-61.

CANDIDO, A. O jovem Florestan. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 26, 1996, p. 11-16.

CANDIDO, A. O recado dos livros. In: CANDIDO, A. *Recortes*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 234-241.

CANDIDO, A. Teresina. In: CANDIDO, A. *Teresina etc*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007, p. 11-74.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. No caminho da democracia: a transição para o poder civil e as ambiguidades e heranças da ditadura militar. *In*: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 467-497.

SILVA, J. F. M. [Carta] Destinatário: Maria Veronilde Batista. Aracati, 2 out. 1989. O remetente pede que a destinatária tome uma decisão acerca da viagem.

ANEXOS

Anexo A - Maria Veronilde Batista informa que só viajará no ano seguinte e que tem uma nova sobrinha.

Um dia + dia. Raíla queria lhe
perguntar se você já arapou alguém,
aproveita por que abate só nos vamos
nos ver daqui para o próximo ano.
Uma surpresa, arrumei uma nova
sobrinha o nome dela é Fátima e ela
é. Quase é uma gracinha bem fofinha.
Fábio todas as noites soube contigo
com outra garota, espero que o meu
pauco não seja realidade.

Um abraço bem gostoso desta aqui
município de esquece, Veronilde, sua amiga
e única mulher. Espero que o que você
me escreveu seja verdade, por que se não
eu sou de mais alguma coisa de você,
eu falo de conta que você pra mim não
existe.

Desculpa a letra feia e a minha
caligrafia errada, foi feita a meio
noite e com o luar da madrugada.

Desculpa alguma coisa de amor,
mas quero pra mim por toda
neste mundo. Você é o meu único
homem que eu amo de verdade ok.
Fábio meu poeta, te amo, te adoro..

Boa Vista 24 de Outubro de 1990.

Saudades.

Com muita saudade que volto a te escrever, para lhe dar as minhas foi que saí das suas.

Fábio eu recebi a sua carta dia 20 de outubro, foi estava preocupada.

A sua foto ficou linda eu adorei, mais você parece um pouco magro, mais com tudo isso você está lindo.

Essa foto que eu lhe mandei foi tirada de frente o palácio, na praça do galinheiro.

Fábio na última vez que eu falei com você pelo telefone, a tia Raimundinha ficou sabendo, ligou para tia Cruzar dizendo que eu tinha ligado para você da casa de uma prima. só sei que agora a minha vida é um inferno.

Fiquei muito feliz em saber que você está pretendendo vir pra cá.

Fábio o Ronaldo aquele que tinha aquela loja vizinho a lanchonete de Carminha já está aqui.

Fábio eu cortei os cabelos bem curtinho, porque aqui é muito quente e o meu pescoço já estava ferindo.

Boa Vista 12/03/90

"Gaulacoês"

Oi, Com você tudo bem, Comigo vai tudo muito mal. Fábio quero lhe pedir desculpa pelo o que a tia fez, quero te dizer que foi mentira quando a tia disse pra você que eu tinha saído com os amigos eu estava na casa vizinha ela que não quis me chamar, fiquei muito chateado com tudo espero que não aconteça mais. Quero lhe pedir por tudo que mais sagrado nesse mundo não me ligue mais por favor é melhor pra mim e pra você assim agente evita discussões.

Fábio chorando os dias arrependida eu pensava uma coisa e me aconteceu outra muito diferente, tem noite que eu não consigo jantar de manhã com fome por que a raiva não deixa, ~~mas~~ não consigo comer quando estou com muita raiva.

Fábio é melhor que você fique só me escrevendo não precisa me ligar só a carta já disse o que sinto por ti.

O Livro de Jó: uma alegoria redentora da salvação

Leonardo Rodrigo Nascimento Costa*

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre a permanência da alegoria como recurso interpretativo em narrativas históricas e literárias. Nesse sentido, buscamos repensar sua atualidade a partir de leituras realizadas em relatos bíblicos, compreendidos dentro do caráter fronteiro que os enlaça. O método utilizado na investigação foi a abordagem dialética, cujos pressupostos definiram as inferências feitas sobre o *Livro de Jó* [2002]. A relação texto-contexto e o aprofundamento da leitura que antevê elementos da exterioridade, auxiliando a análise textual, ofereceram o escopo para definir a alegoria como categoria analítica. A trajetória dessa figura de linguagem foi objeto de discussão ancorada no pensamento de Grawunder (1996), Eco (2010) além do referencial teológico norteado pelas ideias de Stadelmann (1997), Campos (1993) e Genoude (1993), entre outras fontes. Concluímos que o recurso alegórico, utilizado sob as vertentes teológica e poética, é um mecanismo que tem a finalidade de ampliar a significação de um evento, extrapolando o viés literal. Quando sua atuação se atrela à história de Jó, nota-se que as sentenças morais e a fé do protagonista são alegorias que espelham as maneiras de o crente agir diante do sofrimento e perante a Deus.

Palavras-chave: Alegoria; Livro de Jó; História.

Abstract: This article aims to reflect on the permanence of the allegory as an interpretive resource in historical and literary narratives. In this sense, we seek to rethink their actuality from readings made in biblical accounts, understood within the border character that links them. The method used in the research was the dialectical approach, whose presuppositions defined the inferences made on the *Livro de Jó* [2002]. The text-context relationship and the deepening of the reading that foresees elements of exteriority, aiding the textual analysis, offered the scope to define the allegory as an analytical category. The trajectory of this figure of language was the subject of discussion anchored in the thought of Grawunder (1996), Eco (2010), as well as the theological referential guided by the ideas of Stadelmann (1997), Campos (1993) and Genoude (1993), among other sources. We conclude that the allegorical resource, used under the theological and poetic aspects, is a mechanism that has the purpose of amplifying the meaning of an event, extrapolating the literal bias. When his work is linked to the Jó's history, it is noted that the moral judgments and the faith of the protagonist are allegories that mirror the ways the believer acts before suffering and before God.

Keywords: Allegory; Book of Job; Story.

* Graduando em Letras Português – Espanhol, participa do projeto intitulado “A alegoria e a crítica literária na modernidade”, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Pereira. E-mail: leunletras@gmail.com

1. Introdução

A conceituação mais usual sobre a alegoria a define como uma figura de linguagem de uso retórico que expande o significado de um termo, transmitindo um ou mais sentidos além do literal. Distante da tal rigidez conceitual, a abordagem pretendida sobre o termo neste artigo visa tecer uma análise quanto à sua definição e como ele comparece na contemporaneidade. O diferencial a ser observado nesse enfoque está condicionado ao que foi pretendido nestas reflexões: reunir pontos de vistas referentes aos estudos histórico-literários, com o intuito de inferir sobre a aplicabilidade do recurso alegórico no âmbito estético, cuja apreciação atrelar-se-á ao *corpus* eleito nesta investigação: o *Livro de Jó*.

Em função da linguagem rica e diversificada no uso das figuras de retórica, da sua permanência como um registro relevante no campo teológico, além do valor assumido a propósito do exemplo de vida do protagonista, a ser seguido pelos cristãos, esse texto sapiencial foi escolhido para protagonizar essa discussão. Para problematizar as distinções entre o histórico e o literário, além da perspectiva que acolhe o *Livro de Jó* permeado de componentes estéticos, reportamo-nos aos tipos de alegoria, como elas foram assimiladas ao longo do tempo e como a alegoria figural ficou situada na exegese das Sagradas Escrituras. Outrossim, julgamos pertinente elaborar uma distinção entre o símbolo e a alegoria, uma vez que, em parte da estética, ambos foram tratados por longo tempo como sinônimos.

Em um primeiro momento, nossa atenção se volta para a relação entre o texto bíblico e a história. Dentre as abordagens propostas, destaca-se a autoria incerta do *Livro de Jó*, o seu duplo registro poético e narrativo, a característica sapiencial e, sobretudo, a hegemonia do poder de Deus como algo atemporal que o marca. Em nossa leitura, foi reafirmado o caráter do sofrimento que envolve o livro: com base na doutrina da retribuição, infere-se que, se o sofrimento é mesmo fruto do pecado, Jó não seria merecedor das mazelas que a ele foram destinadas. A premissa de aceitar os desígnios divinos e não contestar Deus faz jus à característica sapiencial do livro: o seu uso não era apenas cultural, mas ultrapassava essa função. Se Jó não se afastou do seu ideal cristão, mesmo acometido por doenças e perdas severas, quem lesse a obra reproduziria tais feitos: contestar Deus não seria uma opção, somente a fé bastaria.

A metodologia utilizada neste artigo adota a abordagem dialética, cujos pressupostos definem as inferências feitas no *Livro de Jó*. A relação texto-contexto e o aprofundamento das leituras realizadas abordaram elementos da exterioridade que, auxiliando na análise textual, ofereceram o escopo para definir a alegoria como categoria analítica. Sua trajetória como recurso linguístico, a serviço da estética desde a Antiguidade Clássica, absorvida sob a égide da retórica, até a modernidade, em liame com a história, foi objeto de leitura e discussão. No mesmo sentido, caminha o aporte teórico, ancorado, principalmente, nas obras *A palavra mascarada: sobre a alegoria* [1996], de Maria Zenilda Grawunder, *Arte e beleza na estética medieval* [2010], de Umberto Eco, e no *Itinerário espiritual de Jó* [1997], de Luís I. J. Stadelmann.

2. Sobre a alegoria

A fim de recuperar um panorama conceitual sobre a alegoria, convém fazer uma reconstrução histórica e filosófica do termo. De acordo com João Adolfo Hansen (2006), em *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*, essa figura de linguagem tinha por nome *hyponoia*, considerada como o sentido oculto ou subterrâneo ausente, mas decifrável, sendo um modo de expressão (ou interpretação) baseado na representação de pensamentos, ideias ou coisas sob a forma figurada, uma vez que existiam um ou mais sentidos além do literal. Concomitantemente, nota-se que, nas diversas visões atribuídas ao termo *hyponoia*, ele seria a junção das palavras “baixo” e “mente”, uma vez que o sentido mais profundo dado às coisas, além do propriamente real, poderia aludir à sua alegorização (HANSEN, 2006, p. 179).

Posposto a essa contextualização, ao tentar definir a alegoria, o crítico paulista defende uma visão dualista do termo. Ele apreende a alegoria em duas partes: a alegoria dos poetas, que seria uma maneira de falar e de escrever de forma figurada; e a alegoria dos teólogos, que diz respeito à interpretação das Escrituras Sagradas. A alegoria dos poetas seria a apresentação de um sentido distinto das palavras e, algumas vezes, até mesmo o contrário. Ela teria uma relação direta com a metáfora, extrapolando as figuras de retórica, ou, até mesmo, a junção delas, uma vez que o seu sentido só seria modificado de acordo com o contexto de uso. A alegoria é, nesse caso, a transposição semântica de um signo presente para um signo ausente (HANSEN, 2006, p. 230). Elevando-a ao conceito de tropo, ela se comporia como uma figura de linguagem responsável pela mudança de significado, mantendo uma constante relação de identidades semânticas na busca pelo sentido, seja ele de semelhança entre o signo presente e o ausente, seja na relação entre os termos na transposição da parte pelo todo, corroborando a superação de uma visão metonímica.

Em relação à aplicabilidade da alegoria cristã, é sabido que sua finalidade não seria a interpretação das palavras “enquanto leitura literal do texto, mas, sim, como a interpretação dos acontecimentos contados, das coisas e dos seres históricos que preenchem o discurso” (HANSEN, 2006, p. 211). Ela funciona como uma espécie de decifração que excede o que foi posto, fazendo um jogo entre o dito e o não dito, em uma conjuntura interpretativa do que foi proferido, redirecionando o pensamento para um novo evento, pessoa ou coisa. Essa visão de mundo diz respeito à uma técnica interpretativa que visava à decifração das Escrituras, sendo uma comparação entre a realidade terrena e as verdades bíblicas, depositadas em homens, ações e acontecimentos. Então, o sentido alegorizado não estaria presente nas palavras, mas nas coisas que elas representam ou às quais fazem referência, entendendo a visão teocêntrica que os intérpretes religiosos tinham da alegoria, já que Deus está nas coisas e nos homens. A interpretação alegórica no campo teológico, portanto, fica predestinada à constante busca por um sentido já sabido: de que Deus estaria presente em tudo.

A brevidade dessas digressões remete a outra questão importante concernente à alegoria: sua proximidade conceitual com o símbolo. Umberto Eco (2010), no livro *Arte e Beleza na Estética Medieval*, faz um paralelo entre a visão simbolista e alegórica e traz essa discussão para a vertente teológica. A contextualização desses conceitos é importante, tendo em vista que, na Idade Média, os valores e princípios que regiam a realidade tinham suas raízes em uma visão teocêntrica de mundo. A vida não era apenas repleta de símbolos de Deus nas coisas, mas repleto de significados, referências e suprasentidos Dele. Um leão não era apenas um leão, ele tanto poderia aludir ao Leão de Judá, algo positivo, quanto se referir aos Leões que deveriam ter devorado Daniel, da bíblia, o que é negativo. Essas vertentes metafóricas ou simbólicas seriam uma visão deformada e confusa da realidade.

Na visão simbólica, a natureza era apreendida a fim de “atuar” conforme as vontades do criador, na qual um hipogrifo é tão real quanto um leão, mas um leão não é algo necessariamente bom, mas também não é ruim: essa apreensão decorreria de uma contextualização. O símbolo do leão está à mercê das vontades e do uso do criador – Deus. Afinal, o mundo é o discurso que Deus dirige ao homem. Nesse âmbito, os símbolos são o meio para a comunicação de Deus com a humanidade, mas essa seria clara e objetiva, já que, quando o Leão simboliza Deus, ele é bom; quando persegue Daniel, ruim. Com base nessa visão de que Deus está em tudo e fala por todas as coisas, nota-se o pensamento cristão que procurava responder com positividade ao ciclo terreno, afinal, isso levaria ao céu. À época, acreditar que Deus está em tudo era de suma importância: o homem fazia parte do tudo e, nessa lógica, Deus fazia parte dele também. Infere-se, portanto, que o cristianismo propugnava a interpretação de todo e qualquer fato sob uma visão simbólica, visando a simplificar, por intermédio de imagens, as Verdades Sagradas (ECO, 2010, p. 106).

Aceitas essas ponderações, Eco (2010) lembra que a alegoria se caracteriza como uma cadeia de metáforas codificadas e extraídas uma da outra, isto é, ela ultrapassa a metáfora, deixando entrever que “[...] entender uma alegoria é entender uma correspondência, graças, também, ao esforço interpretativo” (ECO, 2010, p. 110). Não obstante, é pertinente assentir que o pensamento medieval era fascinado pelo princípio alegórico, já que as alegorias tinham, entre outras, a função de valorizar o que se queria dizer, ressignificando o estilo. Como uma síntese dessas digressões, a distinção do símbolo em relação à alegoria é que, enquanto esta transforma o fenômeno em um conceito e o conceito em uma imagem, precisando de interpretação e decifração; aquele é por si e em sua unidade imanente. O símbolo seria uma via de acesso ao divino; a alegoria seria a presença do divino que carece de ser ressignificada, decodificada e aplicada (ECO, 2010, p. 118).

Ciente de que símbolo e alegoria se materializavam no medievo em estreito vínculo com a interpretação da Bíblia, Umberto Eco (2010) resgata o pensamento de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino para defender a forma de interpretação dos fatos sagrados. Sua percepção é que o signo é tudo que faz vir à mente alguma coisa além da impressão que a própria coisa causa em nossos sentidos. O signo tem a característica de remeter à uma significação que extrapola o plano literal e ritualiza, ou melhor, deságua, em uma nova ideia. O sentido seria, então, passível de decifração. Santo Agostinho defende a

intencionalidade na escrita: os eventos bíblicos ritualizados em alegorias e simbolismos não aparecem unicamente porque houve coincidência, eles foram feitos a fim de serem interpretados e decifrados. Um, de maneira lógica, o símbolo; o outro, de maneira interpretativa, a alegoria.

É com esse olhar que Santo Agostinho estuda o sentido próprio e o figurado: os textos bíblicos têm, em sua estrutura, margens que dão abertura à interpretação e decifração que deixaria claro o que é literal e o que é figurado. A explicação é que a percepção do real e do figurado se daria com o apreço pela verdade da fé e pelos bons costumes (ECO, 2010, p. 126). Isso porque, o que extrapolasse esses limites não seria uma “verdade sagrada”, mas algo a fim de ser decodificado e, então, absorvida como verdade. Em linhas gerais, a verdade existe sempre, e Deus está nela, contudo, se ela for literal, segue a moralidade cristã; se ela for figurada, está à mercê de decifração e serve de indicativo para o homem saber como se comportar e estar no mundo.

Santo Tomás de Aquino também teorizou sobre o sentido figurado e a interpretação do texto, cujo pensamento foi primordial para compreender a interpretação alegórica da Bíblia. Em relação à literatura profana, ele entende que a poesia é a forma de representar a verdade de forma figurada, isto é, a realidade não está presente aqui, mas sim uma representação dela – a nominada mímese. Por isso, ele tem a teorização mais rigorosa da linguagem alegórica, porque entende o fenômeno alegórico como algo racional. Quanto à leitura do texto sagrado, ele lembra que este se funda, acima de tudo, no sentido literal ou histórico (ECO, 2010, p. 140-145).

À luz dessa acepção, convém entender que Santo Tomás de Aquino via o sentido literal como aquilo desejado pelo autor; o sentido literal não seria o mesmo que a realidade, mas, sim, o seu pensamento, como ele imaginou e idealizou o que está presente em seu texto. Nesse caso, em relação ao Leão supracitado, o próprio autor precisa deixar claro se é o de Judá ou o de Daniel. E Deus, sendo o autor de tudo, tem a capacidade de compreender e pretender muitas coisas ao mesmo tempo, sendo possível que a interpretação mais figurada tenha, na verdade, um sentido literal. E esse sentido contrasta com o sentido espiritual, uma vez que esse consiste no fato de que algumas coisas são expressas linguisticamente como figura de outras. Essa percepção comparece na distinção entre a arte humana e a arte sacra, já que, em nenhuma criação humana pode se encontrar algum sentido que não o literal, ou seja, somente Deus se comunica por signos, somente Deus tem capacidade de figurar e ressignificar elementos já conhecidos a fim de se comunicar com o homem (ECO, 2010, p. 147-148).

Seguindo as influências da literatura patrística na Idade Média, em uma leitura que aprofunda as inferências feitas por Umberto Eco (2010), Maria Zenilda Grawunder (1996), no livro *A palavra mascarada: sobre a alegoria*, disserta sobre a presença dessa figura de linguagem com o intuito de concatenar a sua apreensão com o contexto histórico. A autora elabora uma reflexão sobre como as revoluções político-religiosas do período foram um sustentáculo para a manutenção do latim como língua literária. Ela informa que a literatura cristã almejava uma equiparação com a literatura maneirista e artificiosa, para poder

expressar noções figuradas recorrendo à linguagem popular, sendo uma espécie de contextualização ou simplificação frente ao público alvo da difusão da palavra – nesse âmbito, a sagrada (GRAWUNDER, 1996, p. 55).

Amparada na visão neoplatônica para elucidar a questão da alegorização cristã na Idade Média, a autora lembra que a alegoria estaria presente em um dos três níveis de sentido: o literal, o moral e o espiritual ou místico, método vinculado ao registro de que o mundo físico e as produções humanas são apenas reflexo do ideal espiritual. Esse modelo, difundido pela obra de São Tomás de Aquino, foi reformulado ao longo do medievo, ampliando-o para os planos literal, alegórico, tropológico e o anagógico. A forma como ele interpretou o significado de Jerusalém no *Antigo Testamento* atesta esse novo enfoque: quando abordado sob o plano literal, o termo remete à cidade dos judeus; no alegórico, refere-se profeticamente à Igreja de Cristo que surgiria no futuro; no tropológico, ela torna-se símbolo da alma individual; e, no anagógico, se mostra como símbolo da cidade de Deus. Grawunder (1996) reflete, também, sobre como as traduções presentes em livros neoplatônicos foram de grande valia na percepção da alegoria nas Escrituras Sagradas. Exemplo disso é a ausência de uma passagem tão conhecida, presente em João 1:1, de que “o verbo se fez carne”, sendo este o uso de uma visão profana para pregar a palavra de Deus, quando a manipulação do discurso era uma das “saídas” para manter as verdades cristãs. Apoiada no dualismo platônico, a autora menciona Santo Agostinho ao citar sua máxima de que Deus se manifesta por signos naturais e instituídos, o principal deles, a palavra (GRAWUNDER, 1996, p. 55-57).

Ao recuperar essa abordagem como ponto de partida para a discussão sobre o processo de alegorização na Idade Média, reitera-se o compromisso existente entre o sagrado e o profano como um meio de facilitar aos não letrados o entendimento da palavra de Deus. Perpassando o período pós-agostiniano da patrística, Dionísio Aeropagita é outro autor que buscou elucidar conceitos e concepções sobre a alegoria. Ele desempenhou um papel decisivo para sua afirmação, defendendo sua percepção como um caminho para auxiliar na decifração dos mistérios, mas, contrariando uma visão da alegoria como algo vinculado apenas ao belo, ele defendia que qualquer figuração que buscasse uma aproximação com o Divino seria inadequada. Esse posicionamento ritualiza a questão de que a mímese, como uma transfiguração da realidade por meio da arte, não seria suficiente para representar o sublime. A ideia de Deus, sendo ele próprio o sublime, é superior até à sua alegorização em figuras realistas, sendo suficiente em sua vertente literal. (GRAWUNDER, 1996, p. 61)

3. A questão histórica do *Livro de Jó*

Por ser o primeiro livro poético do Antigo Testamento, o *Livro de Jó* traz consigo uma pluralidade de análises, porém cabe perceber como ele é situado sob a vertente historiográfica. Escrito entre os séculos VII e IV a.C., ainda que tenha a autoria desconhecida – ele não a revela, mas entre seus possíveis autores estão alguns dos grandes homens da Bíblia, como Eliú, Moisés, Salomão e o próprio Jó –, sua natureza textual encabeça uma tradição sapiencial, junto a *Provérbios* e *Eclesiastes*, que fomentam o

“caminho da sabedoria”. Isso pode ser delineado ao notar que o termo “Sapiencial” vem de *sapientia*, que significa sabedoria (STADELMANN, 1997, p. 16). Também por isso, os livros Sapienciais trazem a experiência e a cultura englobadas em uma só palavra (sabedoria) do povo de Israel, sendo a sabedoria acumulada dele. Mesmo tendo a finalidade pouco afim aos livros supracitados, o *Livro de Jó* foi, possivelmente, o resultado de uma longa tradição de reflexões sobre a existência de sofrimentos inexplicáveis que encontram um respaldo na visão de que as dores, às vezes, podem ser permitidas na vida para purificar, testar ou fortalecer a alma.

Para iniciar essa visão histórico-sapiencial, mencionamos a *Epístola aos Romanos*, em especial o capítulo 8, versículo 28. Se todas as coisas cooperam mesmo para o bem daqueles que amam a Deus, um livro sapiencial seria o caminho para encabeçar uma provação de fé, estabelecendo um modelo de como amar a Deus, a fim de que esse estimado bem viesse como recompensa, ainda que, para tal, precise-se sofrer. Porém, tal sofrimento não recebe contestação em função unicamente da fé, ainda que tal vertente seja sustentada sem visível racionalidade, já que a fé não precisa ser explicada. Aceitar as atribulações e permanecer fiel não é algo distante da realidade do cristão ideal – ou do ideal cristão –, uma vez que, por ser servo de um Deus soberano, sua submissão, metaforizada no componente da fé, suscitava uma credulidade inabalável. O que dá embasamento à ideia de que Deus, detentor de um poder soberano, é também senhor das vontades daquele que é seu antípoda: Satanás. Esse ideal de supremacia fica perceptível no *Livro de Jó* no momento em que, na segunda série de provações, Deus dá a Satanás permissão para que ele faça o que for de sua vontade com o seu servo. Sob um olhar desatento, tal concessão pode soar como algo trivial, mas cabe aqui a ressalva de que ela só reafirma a hegemonia de Deus frente aos seres e coisas do mundo.

Partindo desse pressuposto, infere-se que a questão do sofrimento é algo latente no *Livro de Jó* por sua característica sapiencial, mas também para reafirmar, no contexto em que o livro foi escrito, questões sagradas, como uma maneira de doutrinar os israelitas frente ao modo certo de agir nas adversidades, bem como compreender que Deus é quem dita o que está determinado ou não para acontecer. É por isso que surge a necessidade, repetidas vezes, de Satanás pedir a Deus para investir contra Jó, corroborando a hegemonia do sagrado para os crentes que lessem os textos bíblicos.

Essa submissão pode ser notada quando Satanás pede permissão a Deus para testar a fé e a lealdade de Jó:

E disse o Senhor a Satanás: Eis que tudo quanto ele tem está na tua mão; somente contra ele não estendas a tua mão. E Satanás saiu da presença do Senhor. E disse o Senhor a Satanás: Eis que ele está na tua mão; porém guarda a sua vida. (A Bíblia Jo, 1:12; 2:6).

Fica clara a reafirmação de que Deus consente e cede às provocações de Satanás, mas sem deixar de ter domínio, também, sobre ele e suas atitudes. Por se tratar de um livro sapiencial, que tinha o ideal de servir como modelo para quem o lesse, o amor que Deus

destila por Jó fortalece a Sua aliança com os crentes. Afinal, além de usar Jó como exemplo de fé, Deus também o intitula como querido e único, sobretudo porque, frente às atribulações, permaneceu fiel, o que deveria ser repetido pelos israelitas da época, independente do que acontecesse, já que o papel do fiel é obedecer e confiar. Como fica explicitado neste trecho do segundo capítulo:

E disse o Senhor a Satanás: Observaste o meu servo Jó? Porque ninguém há na terra semelhante a ele, homem íntegro e reto, temente a Deus e que se desvia do mal, e que ainda retém a sua sinceridade, havendo-me tu incitado contra ele, para o consumir sem causa

A Bíblia (Jo, 2:3).

Nesse ínterim, merece atenção a Teologia da Retribuição, referenciada por Stadelmann (1997), presente no *Livro de Jó*. Esse evento, definido com o ideal de que o justo não sofre em vão, ganha força porque, de acordo com ela, o sofrimento era fruto direto do pecado daquele que está sofrendo, e o justo, diferentemente, teria a garantia, por parte de Deus, de certa isenção de qualquer sofrimento. À luz dessa premissa, Jó parece ser o contraponto desse sistema, uma vez que, de forma resignada, ele aceita sua condição, mas esse sistema teológico não funciona imediatamente, ou, pelo menos, não é posto em prática de forma imediata. Ainda que se saiba que, no final da vida, Jó recebeu em dobro tudo o que perdeu, aos olhos do mundo ele não era para ter sido atingido pelas invectivas de Satanás, afinal, não havia cometido desvios de fé. A demora de Deus em agir ao seu favor corrobora, pois, a necessária submissão de Jó, já que seria uma heresia contestar o modo d'Ele agir ou até mesmo o tempo de tal investida. O que reafirma que o verdadeiro temente a Deus sabe que Ele permite qualquer coisa, com a ideia de que em tudo há um propósito; seja fortalecer a fé, seja reafirmar a sua soberania. No mundo de Jó, tal doutrina assegurava a volta em abundância de tudo posposto ao sofrimento.

Essa vertente estabelecida ao longo da história, sendo a *Bíblia* um livro que atua na vida de quem a lê, criou, com o passar dos anos, uma visão de passividade do homem frente às atribulações. Isso fica claro quando analisamos o *Livro de Jó*: em meio às dificuldades que não merecera, Jó não contesta Deus em um primeiro momento; ele aceita e entoa louvores em seu favor, reafirmando a característica sapiencial do livro, ou seja, os israelitas que o lessem deveriam agir da mesma forma, tendo paciência e aceitando o infortúnio porque a fé, ela, sim, deveria ser inabalável, tal qual foi a de Jó. Ao responder a Baldad, fica reiterada essa extrema devoção de Jó:

Respondendo-lhe, disse Jó:

“Sei muito bem que é assim: Como poderia alguém prevalecer diante de Deus?

Se quisesse disputar com ele, a mil razões eu não teria uma para responder. Ele é sábio de coração e de força poderosa; quem já o enfrentou e ficou ileso?

A Bíblia (Jo, 9:1-4)

Esta citação corrobora a característica sapiencial que triunfa no *Livro de Jó*. Além de servir como um espelho a ser reproduzido, ele acabava tendo, também, um sentido impositivo de como agir na vida, atingindo seu uso extra cultural. Fica patente que, para além das celebrações sagradas, a aplicabilidade do discurso no *Livro de Jó* se faz presente – ou, pelo menos, tem como objetivo se fazer – nas decisões individuais.

4. Texto bíblico e literatura

Atento às formas e função assumidas pela alegoria ao longo do tempo, voltamo-nos para entender como essa figura de linguagem dialoga com o *corpus* escolhido neste artigo. Mediante a multiplicidade de abordagens permitidas pelo *Livro de Jó*, a partir da obra *O itinerário espiritual de Jó*, de Luís I. J. Stadelmann (1997), um primeiro registro a ser feito remete ao componente espiritual e ao sofrimento humano que o envolve. O autor afirma que este é um livro sapiencial, parte do Antigo Testamento, distinguindo-se dos demais pelo gênero literário e uso extracultural a que se destinava. O texto visava à instrução dos fiéis, com fins didáticos e pastorais, apresentando sentenças morais a serem espelhadas e reproduzidas por quem o lesse, como explicitado no capítulo 33, quando Eliú indigna-se ante a Jó, por ele se proclamar justo diante de Deus: “Sou igual a você diante de Deus; eu também fui feito do barro. Por isso não devo inspirar nenhum temor, e a minha mão não há de ser pesada sobre você” (A Bíblia Jo, 33: 6-7). Ao analisar este trecho, vê-se que, à luz de sua usabilidade sapiencial, há uma influência implícita, na afirmação de proximidade e pouco julgamento de Eliú para com Jó, de que a atitude cabível, por parte de quem lesse tal assertiva, além do espelhamento, seria a sua propagação como modelo a ser seguido.

Para além disso, essa conotação comparece na acepção da pastoral dos enfermos, uma vez que o livro oferece um roteiro e dá fundamentação bíblica para a reflexão acerca dessa pastoral, regida por intermédio da solidariedade humana. O endosso à fé como uma força motriz definidora da ideia de ser cristão no que foi experienciado por Jó se projeta sobre a existência humana como um exemplo de como agir frente às dificuldades. Sob esse prisma, pode-se inferir que a própria fé de Jó seria uma alegoria: ela é inabalável e faz relação com a sua permanente devoção a Deus, não desistindo de suas convicções mesmo ante às agruras que o cerca. O itinerário espiritual que tematiza a centralidade do texto se assume como alegoria por espelhar a existência afigurada no sofrimento como uma necessidade: uma vez que a espiritualidade imprime uma direção à vida do homem e, sendo o *Livro de Jó* sapiencial, ele induz positividade à ideia de sofrer pelo que se crer e aceitar as adversidades como provação imposta por Deus aos que n’Ele confiam (STADELMANN, 1997, p. 20). Essa assertiva é reiterada quando Deus permite a Satanás acometer Jó com doenças, visando a um propósito: a resiliência da sua fé:

"Pele por pele!", respondeu Satanás. "Um homem dará tudo o que tem por sua vida.

Estende a tua mão e fere a sua carne e os seus ossos, e com certeza ele te amaldiçoará na tua face."

O Senhor disse a Satanás: "Pois bem, ele está nas suas mãos; apenas poupe a vida dele".

Saiu, pois, Satanás da presença do Senhor e afligiu Jó com feridas terríveis, da sola dos pés ao alto da cabeça.

A Bíblia (Jo, 2:4-7)

Outro enfoque importante nas proposições de Stadelmann (1996) é quando ele coloca em pauta a discussão sobre qual seria o significado empregado na palavra “sabedoria”, conceito que protagoniza toda a narrativa de Jó. Uma vez que o seu significado teológico é mais abrangente do que em um contexto extrabíblico, o autor dá embasamento à reflexão sobre a presença de uma alegoria contida em sua mensagem, significando literalmente algo, mas que, em outros contextos, pode fazer referência a outras coisas e sentidos. Na vertente bíblica, sabedoria pode significar: *a) atributo de Deus*, um dom que Deus concedeu às criaturas; *b) personificação poética*, a qual tem relação com os papéis que Deus quer que cada um siga, como a aptidão das pessoas à luz de suas sabedorias em um aspecto específico e, *c) Conceito dinâmico*, algo em torno de um conceito que simboliza um desígnio, mas deságua em uma nova ideia implícita que carece de interpretação. (STADELMANN, 1997, p 12). Refletindo sobre esses conceitos na figura de Jó, decerto o que melhor dialoga com a sua mensagem é sabedoria que surge como atributo de Deus, afinal, só Ele conhecia o coração de Jó e tinha ciência de sua fé inabalável: “E disse o senhor a Satanás: Observaste tu a meu servo Jó? Porque ninguém há na terra semelhante a ele, um homem íntegro e reto, temente a Deus, e que se desvia do mal.” (A Bíblia Jo, 1:8)

Em remissão que alude à pertinência de acolher o *Livro de Jó* no campo na estética, Stadelmann (1997) faz um comentário em relação ao gênero literário que o singulariza; ele é estruturado em prosa e como um longo poema didático, de forma dialogada, corroborando a peculiar junção de gêneros e tipos textuais. Isso se dá por ter sido escrito em tempos diferentes e organizado na Idade Média, de maneira que o estranhamento da miscibilidade de gêneros se sustenta em tal peculiaridade. Ademais, o enredo, em um tom melancólico que impregna todos os diálogos, faz com que o leitor se posicione ante às perguntas e respostas de Jó com Deus e com os amigos que o visitam, tomando partido dele e dos seus lamentos, construção narrativa na qual a emoção é usada persuasivamente. A conversa entre Jó e seu amigo Elifaz atesta esse viés:

Então respondeu Elifaz, de Temã:

"Se alguém se aventurar a dizer a você uma palavra, isso tirará a sua paciência?

Mas quem pode refrear as palavras?

Pense bem! Você ensinou a tantos; fortaleceu mãos fracas.

Suas palavras davam firmeza aos que tropeçavam; você fortaleceu joelhos vacilantes.

Mas agora que se vê em dificuldade, você desanima; quando você é atingido, fica prostrado.

Sua vida piedosa não inspira confiança a você?

E o seu procedimento irrepreensível não dá a você esperança?

"Refleta agora:
Qual foi o inocente que chegou a perecer?
Onde os íntegros sofreram destruição?

A Bíblia (Jo, 4:1-7)

Ainda em relação ao tema central do *Livro de Jó* – a leitura que absorve o protagonista como uma figura representativa dos israelitas – essa informação adensa a afirmação de que, não somente o conteúdo temático, mas também todas as intenções do livro supõem um conhecimento histórico implícito. A criação de Jó seria reflexo da situação existencial de um povo que, historicamente, se situava à margem da sociedade, cuja marca distintiva era a absoluta crença na fé cristã (STADELMANN, 1997).

Uma reflexão sobre o livro bíblico que merece ser convocada para esta discussão é proposta pelo Abade de Genoude (1993), na qual ele propõe que o ponto basilar a ser problematizado em o *Livro de Jó* é a questão da proximidade e pureza das relações do homem com Deus. Em sua leitura desponta a necessidade da reafirmação de que entre o divino e o humano há poucas distinções: aquele era soberano; este, se apresenta como sua imagem e semelhança. A questão nesta interpretação é que ela deixa lacunas para a percepção do leitor de como o discurso bíblico acaba por ser convidativo e a linguagem é atrativa. Atrelando esse olhar à questão das alegorias, percebe-se que o teólogo traz em seu texto algumas alegorias que ora são mencionadas, ora estão implícitas, a exemplo do momento em que ele tece a visão dualista sobre a bondade de Deus e a desigualdade de realidades entre o homem bom e o mau, uma vez que o homem mau vive na prosperidade, enquanto o homem virtuoso permanece na miséria (GENOUE, 1993, p. LXXVIII). E, como antevê o início do Livro, Jó era, por assim dizer, um rico correto, merecedor de sua realidade, sendo, pois, um bom homem:

Havia na terra de Uz um homem chamado Jó: era íntegro e reto, temia a Deus e mantinha-se afastado do mal. Tinha sete filhos e três filhas. Possuía também sete mil ovelhas, três mil camelos, quinhentas juntas de bois, quinhentas jumentas, e servos em grande quantidade. Era, pois, o mais rico entre todos os habitantes do Oriente. Seus filhos costumavam dar festas, um dia em casa de um, outro dia em casa de outro. E convidavam suas três irmãs para comerem e beberem com eles. Terminados os dias de festa, Jô mandava-os chamar para orar por eles. De manhã cedo ele oferecia um holocausto na intenção de cada um, pois dizia: “Talvez meus filhos tenham cometido pecado, maldizendo a Deus em seu coração”. Assim costumava Jô fazer todos os dias.

A Bíblia (Jo, 1:1)

Deslocando essas considerações do campo teológico para destacar propriedades literárias do *Livro de Jó*, remetemos também ao estudo de Haroldo de Campos (1993a) para a tradução seminal feita da obra por José Elói Ottoni (1993). Inicialmente, ele empreende

uma defesa implícita quanto à parcialidade das traduções atreladas a questões contextuais desse livro, como a superioridade de uma língua, dita rica, frente a uma outra língua, tida como pobre. O crítico defende uma abordagem sincrônica para a percepção da poesia, sobretudo porque o *Livro de Jó* é o registro poético mais antigo da *Bíblia*. A necessidade do enfoque sincrônico fica clara, já que, caso um estudo diacrônico fosse adotado, a comparação e a análise se dariam predominantemente sob um viés historiográfico. Essa problemática surge porque as autoridades encarregadas das interpretações dos textos teológicos, geralmente conservadoras, concebem a tradição como um dogma, insuscetível de outros pontos de vista (CAMPOS, 1993a, p. XIV).

Posto isso sobre o estudo sincrônico da poesia, o crítico alude ao sentido da tradução entendida como forma de atividade criativa, que seria separada da poesia propriamente dita. Tomando como base o exemplo de próprio Ottoni (1993), que não teve acesso ao texto original do *Livro de Jó*, percebe-se sua liberdade criativa frente às palavras encontradas quando fez sua tradução. À luz dessa leitura, indaga-se: ainda que o tradutor fosse versado na análise estrutural do poema, atento à sua métrica, metro, rimas e versos, quais palavras exatas poderiam ser empregadas a fim de manter o respeito às questões formais da obra? A tradução do *Livro de Jó* feita por Ottoni, datada de 1851, não teria sido literal; o próprio autor defende que ela não foi necessariamente uma tradução, mas sim uma paráfrase (CAMPOS, 1993a, p. XVI), isto é, a ideia central era a mesma, mas as palavras eram diferentes.

Outro ponto que merece atenção são as características particulares que o *Livro de Jó* porta. Em poucos textos bíblicos, são empregadas palavras, nobreza e ousadia nas descrições como as feitas neste livro, e essa é uma marca dominante, sobretudo no eixo do bem e do mal, bem como em relação ao sagrado e ao profano. O que corrobora essa assertiva é a grandeza das palavras presentes no livro, com o poder de encerrar muitos pensamentos, para vibrá-las como setas, tornando os mais remotos objetos sensíveis por meio de linguagens vivas e naturais. Uma única palavra pode fazer referência a um emaranhado de novos significados – e aqui chegamos mais uma vez às alegorias –, capazes de dizer uma coisa e significar outra, de acordo com o contexto da interpretação (CAMPOS, 1993a, XVIII).

Deve-se notar que o pano de fundo no qual se desenvolvem essas considerações questiona as formas como são sedimentadas a memória e a desmemória na história, desta feita acolhendo o recurso da tradução como um meio para a sua permanência. Especificamente quanto à poeticidade implicada no *Livro de Jó*, é ressaltada, a partir da tradução de Ottoni, de 1851, a necessária análise de como uma hegemonia interpretativa unívoca é contestável. A vertente amparada numa pretensa literalidade, por exemplo, seria hegemônica, uma vez que é dependente do componente historiográfico, relativizando o componente metafórico e alegórico da poesia.

No artigo *Jó: a dialética de Deus*, Haroldo de Campos (1993b) defende que a dialética seria a arte que, através do diálogo, faz uma demonstração de um tema, argumentando para definir e distinguir com clareza certos assuntos. Ele reflete sobre como se dá o contato

de Deus com Jó e, sobretudo, quais são as razões para essa aproximação. É relevante perceber que o livro bíblico é absorvido como algo desarmonioso na construção do seu principal protagonista: esta parece ser a justificativa para a tese de que o Jó paradoxal teria resultado da fusão de duas outras personagens, afirmação explicada pela visão cartesiana empregada na análise do personagem pela necessidade de encontrar traços únicos e uma continuidade linear que os defina (CAMPOS, 1993b, p. 83).

Aliado a isso, há, também, a visão do relato de Jó como uma releitura de histórias já contadas, cristalizadas dentro da tradição. Isso ocorre pela necessidade de harmonia e coerência entre as partes do texto, em alguns momentos interligadas quase como um jogo intertextual (CAMPOS, 1993b, p. 84). A narrativa seria devedora de um conjunto de relatos tradicionais aplicados à história construída no *Livro de Jó*, condição referenciada textualmente no momento em que o protagonista, mesmo sem transgredir nenhuma lei divina, é punido. Os textos sagrados falam sobre a plenitude e ascensão do homem bom; nesse sentido, o bom foi punido por Deus, corroborando essa ausência de coerência, por vezes apresentada entre Jó e a literatura cristã.

Abordadas essas nuances, cabe adentrar na questão da dialética que intitula o artigo. Como é sabido, diante da maravilha do mistério, Jó é contemplado com a graça de ser atendido e arguido pessoalmente por Deus. Duas análises são possíveis de serem feitas a esse propósito: a primeira, como esse Deus se deixa aproximar por um servo que fora estigmatizado; e, a segunda, como Jó abdica de todos os seus questionamentos unicamente porque viu Deus. Campos faz menção a essa dialética com base em Antônio Vieira, porque, como defende ele, a estratégia da necessidade argumentativa (nesse caso, até simbólica de contato com Deus) tem apenas uma intenção: persuadir o ouvinte/leitor de uma verdade ou constrangê-lo a uma ação (CAMPOS, 1993b, p. 87). Ideia apresentada de forma clara, além de em outros momentos, no capítulo 42:

Então Jó respondeu ao Senhor:

“Reconheço que podes tudo e que para ti nenhum pensamento é oculto. Disseste: ‘Quem é esse que obscurece o meu Projeto sem nada entender?’ – Pois eu falei, sem nada entender, de maravilhas que ultrapassam meu conhecimento.

‘Escuta-me’, eu disse, ‘e vou falar, vou perguntar-te e tu responderás!’

Eu te conhecia só por ouvir dizer, mas, agora, vejo-te com meus próprios olhos.

Por isso, acuso-me a mim mesmo e me arrependo, no pó e na cinza”.

A Bíblia (Jo, 42:1-6)

Alegoricamente, o aparente desconcerto de Jó ao longo da narrativa pode ser visto como uma indicação da hegemonia do poder de Deus frente ao homem, reiterando a sua inferioridade ante ao divino. As lamúrias e indagações feitas pelo homem, ainda que fundadas, não são nada frente à constante busca, devoção e a inabalável fé a ser dirigida a

Deus. Mesmo distanciado espacial e temporalmente, uma analogia poderia ser feita em relação à condição de Jesus que, igualmente réu gratuito, pode ser uma alegorização de Jó. Afinal, assim como o servo israelita, ele contempla a maravilha de Deus e aceita a condição de filho a ser sacrificado em nome dos homens. Ambos, com propósitos diferentes, são entregues a punições que não entendiam e nem mereciam receber. Tomando essa leitura como base, estaria Deus se permitindo acarinhar unicamente para mostrar que Jó não deveria ter murmurado ou questionado a sua sentença? Afinal, como bem empregado no final do livro, Deus restitui tudo em dobro a Jó:

Então o Senhor mudou a sorte de Jó, quando este intercedeu por seus amigos, e restituiu-lhe todos os bens, o dobro do que antes possuía.

Vieram, pois, visitá-lo todos os irmãos e todas as suas irmãs e os antigos conhecidos. Comeram com ele em sua casa, consolaram-no e o confortaram pela desgraça que o Senhor lhe tinha enviado, e cada qual ofereceu-lhe uma moeda de prata e um brinco de ouro.

O Senhor abençoou Jó no fim de sua vida mais do que no princípio: ele possuía agora quatorze mil ovelhas, seis mil camelos, mil juntas de bois e mil jumentas.

Teve, também, outros sete filhos e três filhas:

a primeira chamava-se Rola, a segunda, Cássia e a terceira, Azeviche.

Não havia, em toda a terra, mulheres mais belas que as filhas de Jó. Seu pai destinou-lhes uma parte da herança entre seus irmãos.

Depois desses acontecimentos, Jó viveu ainda cento e quarenta e quatro anos e viu seus filhos e os filhos de seus filhos até a quarta geração.

E morreu velho e cumulado de dias.

A Bíblia (Jo, 42:10-17)

5. Considerações finais

Este artigo buscou solidificar um arcabouço investigativo referente à alegoria e à aplicabilidade dela no *Livro de Jó*. Percebida inicialmente sob duas ramificações, a poética e a empregada para a exegese bíblica, sua leitura permitiu apreendê-la como um recurso que visa ampliar o conceito de um evento, a fim de dar-lhe um significado que extrapola o sentido literal e adentra à intencionalidade discursiva e conotativa da linguagem. Não menos importante foi tentar compreender as várias faces assumidas pelo *Livro de Jó*, assimilado como um livro sapiencial do Antigo Testamento, em função de sua estruturação, como um exemplo a ser seguida pelos israelitas, voltado para uma finalidade extracultural.

No que concerne ao campo da estética, a miscibilidade de gêneros que o envolve, o poder da argumentação e persuasão, a presença da lamentação como gênero literário, além dos componentes teológicos que lhe são inerentes, foram os pontos destacados neste artigo. Pois este, que é o primeiro livro poético da bíblia cristã, deu embasamento para uma série de inferências, tal qual a motivação pela qual ele foi escrito, o dito e o não dito na existência do discurso dos três amigos de Jó e a usabilidade do termo “sabedoria”. Ademais, o que foi visto e pontuado é a reafirmação de como o componente da fé é imprescindível

em Jó, o réu gratuito, que, para além de qualquer indignação frente à vida ou ao sofrimento, não amaldiçoa Deus, permanecendo fiel e íntegro.

Nessa questão, fez-se válida, também, a afirmação de como o *Livro de Jó* pode ter sido fruto de uma longa tradição de sofrimentos infundados, mas que servem para aprendizagem, purificação e fortalecimento da alma do cristão. Isso porque a sabedoria de Deus, superior a todas as coisas, é uma pauta chave deste artigo, já que a hegemonia do sagrado e de suas decisões não deveria ser questionada, mas sim encorajada, seguida e acatada. Afinal, a fé não questiona, a fé se resigna. O que dá embasamento a um dos pontos aqui destacados: a Doutrina da Retribuição, marcada como a ideia de que o justo, como era Jó, não sofre em vão, pois será recompensado com tudo em dobro pelo seu senhor, o que, de fato, ocorre em Jó, pois ele se torna amplamente próspero após o seu sofrimento. Isso serve para corroborar o viés sapiencial presente no livro, afinal, quem o lesse, seguiria os princípios destacados, isto é, seria fiel e temente a Deus como Jó foi, e teria, na sua vida, recompensas decorrentes da fidelidade presente entre o sagrado e o humano.

Referências

BÍBLIA DE JERUSALÉM: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de Balancin Euclides Martins et. al. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.

CAMPOS, Haroldo de. Da memória e da desmemória: excuro sobre o poeta José Elói Ottoni, tradutor do Livro de Jó. In: OTTONI, José Elói. *O Livro de Jó*. São Paulo: Loyola, Giordano, 1993a.

CAMPOS, Haroldo. Jó: a dialética de Deus. In: CAMPOS, Haroldo de. *Filosofia Política* 7. São Paulo: L&PM Editores S/A, 1993b.

ECO, Umberto. *Arte na estética medieval*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GENOUDE, Abade de. Prefácio. In: OTTONI, José Elói. *O Livro de Jó*. São Paulo: Loyola, Giordano, 1993.

GRAWUNDER, Maria Zenilda. *A palavra mascarada: sobre a alegoria*. Santa Maria: UFSM, 1996.

HANSEN, João Adolfo. *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*. São Paulo: Unicamp, 2006.

OTTONI, José Elói. *O livro de Jó*. Estudo introdutório e fixação do texto por Haroldo de Campos. São Paulo: Loyola, Giordano, 1993.

STADELMANN, Luís. *O itinerário espiritual de Jó*. São Paulo: Loyola, 1997

Simbolismos presentes en el discurso de la defensa: las armas y las letras, en el Quijote de Cervantes

Vinicius de Paula Aragão*

Resumen: El presente artículo busca analizar el capítulo XXXVIII de la obra Cervantina *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* [2004], a través del discurso de las armas y las letras, considerando sus matices simbólicos a partir de la perspectiva de los arquetipos de Campbell (2007) y la idea de *Homo Religiosus*, de Eliade (2010). El análisis camina para las discusiones acerca de las convicciones de Cervantes, a través de su orador-personaje sobre el advenimiento de la modernidad, en aquel momento adornada por las vestiduras del renacimiento. El estudio trae como fuerte tendencia argumentativa la hipótesis de que hay indicaciones de un tradicionalismo místico presente en el discurso Quijotesco, revelando sensiblemente una opinión de fuerte cariz mesiánico.

Palabras-clave: Cervantes; Don Quijote; armas y letras; modernidad; tradicionalismo.

Abstract: The present article seeks to analyze chapter XXXVIII of the Cervantes's work *El ingenioso hidalgo don quijote de la mancha* [2004], under the perspective that there is an orator-author-character who defends some coexistence crossed by symbolism. In order to do so, weapons and letters are observed from their symbolic shades and the trajectory conceived by the character, considered from the perspective of Campbell's (2007) archetypes and the idea of *Homo Religiosus* by Eliade (2010). In order to offer the reader a perspective that takes into account Cervantes' reflections on the advent of modernity, at that time adorned by the Renaissance garments, the study brings as a strong argumentative tendency the hypothesis that there are nuances of a mystical traditionalism present in the Quixotic discourse, revealing a strongly messianic view.

Keywords: Cervantes; Don Quijote; weapons and letters; modernity; traditionalism.

* Artículo desarrollado bajo la orientación del profesor Dr. Alfredo Cordiviola, del curso de Letras, de la Universidad Federal de Pernambuco

1. Introducción

Considerada como la mejor obra de todos los tiempos, en varias ocasiones, El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha [2004], escrito por Miguel de Cervantes, presenta varias características que admiten esta hazaña. Se atribuye a su versatilidad como escritor el logro de permanecer como uno de los pilares de la novela moderna. No obstante, en el momento de su lanzamiento, se mantuvo como una novela satírica, caracterizada principalmente por su abundante buen humor¹. En medio del Renacimiento, la formación crítica² de su obra se redujo a una apreciación negativa de la Edad Media, "a un ideal perdido", como si la obra maestra de Cervantes mirara con nostalgia y con una sonrisa en su rostro, los cadáveres del La oscuridad y la caballería, abriendo el camino para las próximas luces del horizonte.

La primera parte del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha fue publicada por primera vez en 1605. Época en que el siglo XVI se encerraba tras un período de intenso alboroto colonialista y el XVII se dibujaba, saboreando los descubrimientos y conquistas realizadas en el Nuevo Mundo. Flotaba sobre Europa una preocupación creciente de ampliación y dominio de las colonias, así como la necesidad gradual de organización política con miras a posibilitar una mejor administración de los recursos obtenidos. Las estructuras medievales ya se encontraban en intenso movimiento de modificación.

El hecho es que el barroco proporcionó durante mucho tiempo reposo satisfactorio a nuestro personaje, ya que se caracteriza sobre todo por el conflicto omnipresente entre la tradición clásica heredada del Renacimiento y los nuevos descubrimientos del infante Ciencia, así como el resbalón proporcionado por los cambios en la religión. Ocurre que la característica primordial que gobierna el Quijotismo es la no-pertenencia. Es precisamente, tal vez por insertarse dentro de un no-lugar histórico, que el Quijote cataliza con todo vigor amalgamas humanas universales.

Es con este mismo vigor que el Quijote presenta su complejidad y revela la tensión entre dos momentos históricos constitutivos: el tradicionalismo medieval y el proto-renacimiento. Así, buscamos presentar un poco más del tradicionalismo medieval presente en la obra, a través de un discurso pronunciado por el Quijote, en la Taberna de Juan Palomeque, donde, en su primera partida, se convierte en caballero.

En el capítulo XXXVIII hay un Quijote-orador que defiende con convicción el primado de las armas sobre las letras. Según el personaje, el oficio letrado es privilegio de aquellos que garantizaron condiciones para su sustento, a partir del uso de las armas, amparando así

¹ "para los españoles de principios del siglo XVII el *Quijote* casi sólo fue un libro 'divertido'" (RIQUER, 2004, p. LXVII).

² De la tradición crítica constituida en trescientos años de investigación e interpretación, se señala aquí, como primer convencional punto de partida, la divulgada y en general más bien recibida opinión de que el Quijote es solamente una parodia de los libros de caballería.

la validez de la guerra como herramienta de protección y mantenimiento de aquellos que, no afectos a los honrosos ritos de batalla, prefieren la calma de la sabiduría monástica.

Al postular tal defensa, el discurso del ingenioso hidalgo nos acerca, a través de metáforas discursivas, del abismo presente en la comprensión historiográfica de las dos épocas que chocan en el momento del lanzamiento de la obra: el "nuevo" del renacimiento y el tradicional de la edad media, representados respectivamente, por los signos de las armas y de las letras. Esta observación nos conduce a plantear hipótesis que evocan el tradicionalismo presente en la obra, en oposición a una pretendida modernidad del personaje, influenciada por el lobby renacentista, que marca su recepción crítica a través de los siglos. En otras palabras: a través del discurso, es más fácil atribuir al personaje una nostalgia medieval que un progresismo iluminista.

Así las cosas, este ensayo tiene por objetivo discutir cuánto las ideas formuladas acerca de la obra fueron influenciadas por un influjo creciente de la razón — motivo mayor del Renacimiento, en contrapartida a la desvalorización y consecuente caracterización del período medieval como Edad de las Tinieblas.

Para esto, se organiza presentando condiciones teóricas que viabilizan una nueva visión de la Edad Media, a partir de autores que problematizan su temporalidad y abordan la riqueza olvidada de su período, así como avanza en la discusión traída por Quijote, presentando las razones por las cuales el personaje da preferencia a la tradición medieval.

2. El discurso de la defensa: armas y letras, tradición y modernidad

El capítulo XXXVIII, donde Quijote defiende copiosamente sus razones sobre las armas y las letras, se inicia, en verdad, en el capítulo anterior, *Donde se prosigue la historia de la famosa infanta Micomicona, con otras graciosas aventuras*, luego de la confusión generada por más una hazaña de nuestro valeroso caballero, al atacar odres de vino en la venta de Juan Palomeque, en que antes, al principio del libro, había sido consagrada su empuñadura. Este pasaje del libro está marcado por el intento del cura y del barbero en hacer que Quijote salga de su penitencia en la Sierra Morena y vuelva a su hacienda en la Mancha, a través del artificio de la princesa Micomicona, interpretada por Dorotea. Este capítulo es esencial, cumpliendo con la función de reorganización narrativa, pues en la posada se encuentran varios otros personajes que rehacen hilos de la trama, e inicia el fin de la segunda diligencia caballeresca de Quijote.

Después de la llegada del cautivo con Lela Zoraida, todos se reúnen a la mesa para cenar, y Quijote, muy bien acomodado en una de las puntas, se endereza para iniciar su discurso, que luego rendirá todo un capítulo, el XXXVIII:

Ya en esto llegaba la noche, y por orden de los que venían con don Fernando había el ventero puesto diligencia y cuidado en aderezarles de cenar lo mejor que a él le fue posible. Llegada, pues, la hora, sentáronse todos a una larga mesa, como de tinelo, porque no la había redonda ni cuadrada en la venta, y dieron la cabecera y principal asiento, puesto que él lo rehusaba, a don

Quijote, el cual quiso que estuviese a su lado la señora Micomicona, pues él era su aguardador. Luego se sentaron Luscinda y Zoraida, y frontero de ellas don Fernando y Cardenio, y luego el cautivo y los demás caballeros, y al lado de las señoras, el cura y el barbero. Y, así, cenaron con mucho contento, y acrescentóseles más viendo que, dejando de comer Quijote, movido de otro semejante espíritu que el que le movió a hablar tanto como habló cuando cenó con los cabreros, comenzó a decir (CERVANTES, 2004, p. 391).

Antes del Quijote iniciar su graciosa palestra, el autor declara referencia directa al discurso de la Edad del Oro, realizado poco antes, en el capítulo XI dejando ver que lo que se iniciará es una continuidad de aquel otro, todavía más refinado, ya que para éste reserva todo un capítulo, y colabora con otras razones que abordaremos más adelante.

Lo que más llama atención al inicio de su conferencia es la claridad de una madurez en un proceso evolutivo del personaje. En primer lugar, el Quijote es sólo un hombre común, encariñado por libros y defensor incontestable de la caballería andante; aquí el narrador se esfuerza por atribuir a Alonso adjetivos onerosos, en referencia a su banalidad. Cuando se transforma en el Quijote, ejerciendo de hecho sus creencias con la primera salida, el personaje enriquece y se le atribuye un contexto de aprendizaje favorecido por el contacto entre la ficción y la realidad, dentro de la propuesta de la trama, al mismo tiempo que se inauguran dudas dentro de la construcción narrativa, favorecidas por la llegada de Sancho.

Por lo tanto, observamos que la lectura como factor de aprendizaje sólo es posible a través del cuerpo, de la exposición al contacto, que el gatillo de su locura no es más que aquello que no le ofrece óbice a tomar la iniciativa de corporificarse. Es a partir de este punto, que el personaje se construye y el Quijote se sumerge profundamente dentro de un proceso de aprendizaje acentuado y progresivo.

Dentro de este proceso, refina sus ideas y revitaliza sus convicciones: lo que se espera es que abandone la insana decisión, a medida que la realidad cada vez más se le impone de manera cruda y verdadera. Sin embargo, ocurre exactamente lo contrario: el personaje cada vez más refuerza sus elecciones, sosteniéndose en fundamentos arquetípicos³ de fuerza y heroísmo, fe y devoción.

Es a partir de estos componentes que el Quijote adquiere razón en su locura, haciendo de todos aquellos sentados a la mesa, oyentes atentos de su charla, incluso confusamente devotos a sus opiniones. Las dudas pasan a asomar la tranquilidad de aquellos que tenían por cierto el desatino de nuestro caballero, mientras él profesa con toda

³ "Elementos primordiais e estruturais da psique humana. Arquétipos são sistemas de prontidão para a ação e, ao mesmo tempo, imagens e emoções. São herdados junto com a estrutura cerebral — constituem, de fato, o seu aspecto psíquico. Representam, de um lado, um poderoso conservadorismo instintivo e são, por outro lado, os meios mais eficazes que se pode imaginar de adaptação instintiva. São pois, essencialmente, a parte ctônica da psique... aquela pela qual a psique se liga à natureza. [...] Psicologicamente... o arquétipo, como uma imagem do instinto, é uma meta espiritual em direção à qual tende toda a natureza do homem; é o oceano ao qual se encaminham todos os rios, o prêmio que o herói arrebatava na luta contra o dragão" (SHARP, 1991, p. 28).

su gravedad, lo que antes profesaba, pero ahora con la robustez del contenido adquirido a través de la práctica:

¿cuál de los vivientes habrá en el mundo que ahora por la puerta de este castillo entrara y de la suerte que estamos nos viere, que juzgue y crea que nosotros somos quien somos? ¿Quién podrá decir que esta señora que está a mi lado es la gran reina que todos sabemos, y que yo soy aquel Caballero de la Triste Figura que anda por ahí en boca de la fama? Ahora no hay que dudar sino que esta arte y ejercicio excede a todas aquellas y aquellos que los hombres inventaron, y tanto más se ha de tener en estima cuanto a más peligros está sujeto. Quítenseme delante los que dijeren que las letras hacen ventaja a las armas, que les diré, y sean quien se fueren, que no saben lo que dicen (CERVANTES, 2004, p. 392).

Cuando se refiere a sí mismo como Caballero de la Triste Figura, elabora un cuadro significativo dentro de la hipótesis sugerida, pues Quijote se convierte en una *Triste Figura* tras pasar por momentos de hambre y violentos golpes, lo que le confiere a él una pésima catadura. Es con orgullo que lleva la fealdad oriunda de sus embates, del mismo modo que cargó a Cervantes su epíteto, como fruto inaudito de su actuación en batalla. El aprendizaje deja marcas y colabora para el amparo y defensa de su intrincada significación de mundo.

— Si acaso quisieren saber esos señores quién ha sido el valeroso que tales los puso, dirales vuestra merced que es el famoso don Quijote de la Mancha, que por otro nombre se llama el Caballero de la Triste Figura. Con esto fue el bachiller, y don Quijote preguntó a Sancho que qué le había movido a llamarle ‘el Caballero de la Triste Figura’, más entonces que nunca. —Yo se lo diré —respondió Sancho—, porque le he estado mirando un rato a la luz de aquella hacha que lleva aquel malandante, y verdaderamente tiene vuestra merced la más mala figura, de poca acá, que jamás he visto; y débelo de haber causado, o ya el cansancio de este combate, o ya la falta de las muelas y dientes (CERVANTES, 2004, p. 171).

El evento de su regreso a la venta, marca la vuelta del Quijote como una figura mesiánica, después de su "retiro espiritual" en la Sierra Morena. El retorno con sus disfrazados discípulos y más aquellos que son tomados por esta incumbencia de sorpresa, resalta las características que van a cuidar de su discurso procedente. El Quijote, creyendo un electo, evidencia todo su carismático poder persuasivo al poner lado a lado las razones que señalan las armas y letras como dos fundamentos inconciliables. Tal empresa sólo es posible cuando el personaje adquiere su madurez, adoptando una retórica mucho más consistente en la defensa de su proyecto. El dibujo de ese panorama es oportuno por la ritualística presente en la penitencia, donde el héroe atraviesa un umbral de entendimiento. Según Campbell, este momento del encuentro del héroe con la reclusión puede ser observado como el paso de un umbral, o la entrada en el vientre de la ballena:

A idéia de que a passagem do limiar mágico é uma passagem para uma esfera de renascimento é simbolizada na imagem mundial do útero, ou ventre da baleia. O herói, em lugar de conquistar ou aplacar a força do limiar, é jogado no desconhecido, dando a impressão de que morreu [...] Esse motivo popular, enfatiza a lição de que a passagem do limiar constitui uma forma de auto-aniquilação. Sua semelhança com a figura das Simplégades é óbvia. Mas, neste caso, em lugar de passar para fora, para além dos limites do mundo visível, o herói vai para dentro, para nascer de novo (CAMPBELL, 2007, p. 91-92).

Esta salida del "vientre" marca simbólicamente la reafirmación del Quijote como caballero que se incorpora, pues éste es el momento que sintetiza todas sus experiencias narrativas y viabiliza tan notable defensa de las armas en su discurso. Tal asertiva es amparada por el trance del Quijote al adentrar las montañas, anticipando su satírica reclusión:

Así como don Quijote entró por aquellas montañas, se le alegró el corazón, pareciéndole aquellos lugares acomodados para las aventuras que buscaba. Reducíansele a la memoria los maravillosos acaecimientos que en semejantes soledades y asperezas habían sucedido a caballeros andantes. Iba pensando en estas cosas, tan embebecido y transportado en ellas, que de ninguna otra se acordaba (CERVANTES, 2004, p. 212).

Más adelante, el personaje ilustra su intento con el ejemplo de héroes antiguos, comprendiendo su propósito como algo fundamental para su constitución caballeresca, pues asemejarse a estos inauditos caballeros es la razón principal de su vida:

—Calla, te digo otra vez, Sancho —dijo don Quijote—, porque te hago saber que no sólo me trae por estas partes el deseo de hallar al loco, cuanto el que tengo de hacer en ellas una hazaña con que he de ganar perpetuo nombre y fama en todo lo descubierto de la tierra; y será tal, que he de echar con ella el sello a todo aquello que puede hacer perfecto y famoso a un andante caballero [...] así lo ha de hacer y hace el que quiere alcanzar nombre de prudente y sufrido, imitando a Ulises, en cuya persona y trabajos nos pinta Homero un retrato vivo de prudencia y sufrimiento, como también nos mostró Virgilio en persona de Eneas el valor de un hijo piadoso y la sagacidad de un valiente y entendido capitán, no pintándolo ni descubriéndolo como ellos fueron, sino como habían de ser, para quedar ejemplo a los venideros hombres de sus virtudes (CERVANTES, 2004, p. 233-234).

En el momento en que comienza su conferencia, Quijote, ya imbuido de un carácter claramente arquetípico, gana crédito para elaborar una tesis que se encuentra de alguna manera expuesta en el libro como un todo, desde el principio al fin, explorada a través de las más variadas metáforas: La cuestión del problema presente en las discusiones sobre la modernidad propuesta por el Renacimiento. Se empertiga como si fuera una especie de oráculo y comienza.

3. Simbolismos presentes en las hipótesis de las armas y de las letras

Al colocar el oficio de las armas y de las letras contrapuestas, Quijote elabora terreno para una discusión fecunda: ¿cuál es el significado presente en el simbolismo de las armas? ¿Qué lleva consigo las letras? ¿Cuál relación se establece entre las armas y una propuesta de vida guerrera con la Europa del siglo XVI? ¿Cuál es la relación entre las letras y el ascenso de la burguesía, representada, sobre todo por el advenimiento de la razón? Y más: ¿qué significa eso para el oficio de la caballería andante? Sin embargo, tememos no responder a contento todas estas cuestiones, aunque nos empeñamos en apuntar algunos caminos: La modernización del hombre es un tema de crítica sugerido por su postura en defensa de las armas. Se encuentra en ellas una manera de manifestar su insatisfacción con el crecimiento ineludible de un enfoque cada vez más humanista, orientado hacia las luces y las letras, que critica y niega ferozmente el período que la antecede. La espada como representante simbólico mayor de la guerra y del oficio guerrero, posee diversos significados: Em primeiro lugar, a espada é o símbolo do estado militar, e de sua virtude, a bravura, bem como de sua função, o poderio. O poderio tem um duplo aspecto: o destruidor (embora essa destruição possa aplicar-se contra a injustiça, maleficência, e a ignorância e, por causa disso, tornar-se positiva); e o construtor, pois estabelece e mantém a paz e a justiça. Todos esses símbolos convêm literalmente à espada, quando ela é o emblema do rei [...] Símbolo guerreiro, a espada é também o símbolo da *guerra santa* (e não os das conquistas arianas, tal como pretendem alguns, a propósito da iconografia hindu, a menos que se trate de conquistas espirituais). Antes de mais nada, a guerra santa é uma *guerra interior*, e esta pode ser igualmente a significação da *espada* trazida pelo Cristo [...] Nas tradições cristãs, a espada é uma arma nobre que pertence aos cavaleiros e aos heróis cristãos. Ela é muitas vezes mencionada nas canções de gesta (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 392-393, grifos do autor).

Todos estos de alguna manera, presentes en la defensa del Quijote, a través de la idea de honor, bravura y de las privaciones por las que pasa el guerrero. El Medievo nos presenta un ambiente donde el contenido mágico, esotérico y místico operaba como eje fundamental en el funcionamiento del complejo político-social del período que antecede a la modernidad. La comprensión de lo humano se organizaba según orientaciones francamente mitológicas o iniciáticas. El Quijote, último heredero de ese estatuto de funcionamiento, arruina al percibir que ya no es posible su ejercicio.

Dom Quixote foi o último herói da Idade Média. Saiu pelo mundo à procura de gigantes mas, em vez de gigantes, o ambiente à sua volta lhe ofereceu moinhos de vento. Ortega assinala que a história se passa numa época em que surge uma interpretação mecanicista do mundo, de modo que o meio não fornecia mais respostas espirituais ao herói. O herói se vê então lutando contra um mundo duro, que não corresponde mais às suas necessidades espirituais [...] mas o Quixote preservou a aventura para si mesmo, inventando um mágico que tinha exatamente transformado os gigantes, em cujo encalço ele estava, em moinhos de vento [...] Primitivamente, porém, o

mundo em que o herói se movia não era um mundo mecanicista mas um mundo vivo, que correspondi às suas expectativas espirituais (CAMPBELL, 1990, p. 138).

No por casualidad su defensa se inaugura como un contrapunto donde se verifica la existencia de una metáfora para el sentido de las *armas*, como símbolo de un período de gloria caballeresca, o sea, medievales, en detrimento del sentido atribuido a las *letras*, en cuanto representantes simbólicos de tiempos futuros, dominados sobre todo por el advenimiento de la razón.

El discurso se inicia con una profunda elegía a las dificultades del oficio de caballero, incluso indicando que para tal trabajo es necesario más que intereses prontamente gratificantes, sino antes poseer la fe y el valor necesarios como virtud primordial. De lo contrario, no tendrá el caballero fuerza para continuar sus pruebas. La postura del personaje es extremadamente irónica hacia los *letrados*:

—Pues comenzamos en el estudiante por la pobreza y sus partes, veamos si es más rico el soldado, y veremos que no hay ninguno más pobre en la misma pobreza, porque está atenido a la miseria de su paga, que viene o tarde o nunca, o a lo que garbeare por sus manos, con notable peligro de su vida y de su conciencia. [...] Lléguese, pues, a todo esto, el día y la hora de recibir el grado de su ejercicio: lléguese un día de batalla, que allí le pondrán la borla en la cabeza, hecha de hilas, para curarle algún balazo de que quizá le habrá pasado las sienes o le dejará estropeado de brazo o pierna (CERVANTES, 2004, p. 394-395).

Esta fe que alude al Quijote no se refiere a aquella innata al sacerdocio del religioso, sino a la adquirida, correspondiente a la iniciación ritual propia de la casta guerrera. Como hemos visto anteriormente, en el capítulo que se refiere al tradicionalismo, la nobleza guerrera fue definida por un elemento espiritual relativo a las características trascendentes de la guerra. La caballería no tenía un carácter necesariamente hereditario. Era necesario que el aspirante a caballero demostrase, ante todo, un desprecio heroico por la vida. Entonces, todos estos elementos que traen nuestro valeroso Manchego pasan por la orientación espiritual y ritualista de la guerra, a través del símbolo de las armas como fundamento mayor de su estructura ritual. Las letras, en ese caso, surgen como un elemento antagónico de todo aquello que el Quijote desprecia, aunque irónicamente sea un hombre bastante letrado y erudito. Sin embargo, se necesita total atención a los hechos: al diagnosticar un problema de divergencias entre estos dos polos, el autor, a través de su personaje, orienta la discusión entre el surgimiento del Renacimiento y el período inmediatamente anterior, formalizando las *letras* como representante metafórico de la modernidad que viene. Se verifica esto, a través de los diversos achaques que dirige el Quijote para este oficio, definiéndolo como algo menor. Por este camino que he pintado, áspero y dificultoso, tropezando aquí, cayendo allí, levantándose acullá, tornando a caer acá, llegan al grado que desean; el cual alcanzado, a muchos hemos visto que, habiendo pasado por estas Sirtes y por estas Escilas y

Caribdis, como llevados en vuelo de la favorable fortuna, digo que los hemos visto mandar y gobernar el mundo desde una silla, trocada su hambre en hartura, su frío en refrigerio [...] Pero contrapuestos y comparados sus trabajos con los del milite guerrero, se quedan muy atrás en todo, como ahora diré (CERVANTES, 2004, p. 394, grifos do autor).

Parece, incluso, demostrar a través de su escrutinio reconocimiento de las pruebas por las cuales pasan los letrados, como si hubiera allí una especie de carácter denotativo, referente a la burguesía. Reconoce el esfuerzo, el hambre, la intrepidez, aunque el resultado obtenido es absurdamente glotoneo y fallido: “gobernar el mundo desde un sillón”. Reconociendo la miríada de informaciones provenientes de la obra cervantina, parte significativa de la vida del autor y el contenido expresado en otros pasajes y libros, sería ingenuo imaginar — del mismo modo que es ingenuo pensar que se trata sólo de una obra satírica —, que el autor hace sólo analogías literales y no simbólicas. El Quijote, por lo tanto, representaría la figura del *homo religiosus*, encajando perfectamente en la descripción realizada por Eliade (2010):

O homem religioso assume um modo de existência específica no mundo, e, apesar do grande número de formas histórico-religiosas, este modo específico é sempre reconhecível. Seja qual for o contexto histórico onde se encontra, o *homo religiosus* acredita sempre que existe uma realidade absoluta, o *sagrado*, que transcende este mundo, que aqui se manifesta, santificando-o e tornando-o real (ELIADE, 2010, p. 165, grifos do autor).

De esta manera, evoca durante la obra, y con más elocuencia en el trecho seleccionado, todo un llamamiento de rescate a la tradición, o más aún, un llamamiento a un período que antecede al declive de las manifestaciones dichas tradicionales. A estas manifestaciones, conviene señalar su significación basada sobre todo a partir de lo que nos trae Evola:

[...] tomando como ponto de partida a verdade fundamental do mundo da Tradição: a relativa às das 'regiões', a dualidade que existe entre o mundo e o supramundo. Para o homem tradicional, estas duas regiões existiam, eram uma realidade; o estabelecimento de um contacto objectivo e eficiente entre uma e a outra era a condição preliminar de toda forma superior de civilização e de vida. A interrupção deste contacto, a concentração de todas as possibilidades num único dos dois mundos, no humano e temporal, a substituição da experiência do supramundo por fantasmas efêmeros evocados por turvas exalações da natureza mortal — tal é o sentido do que, em geral, é a civilização moderna (EVOLA, 1989, p. 407).

El camino que el personaje recorre al señalar una preferencia por las armas es el de indicar un verdadero retorno a la tradición. La anticipación, o una profecía de lo que vendría a ser la mecanización de lo humano, ya estaba presente en las mentes medievales. Esto porque, el vaciamiento de los significados inherentes a la comprensión del mundo a través del mito ya se encontraba en franco declive. La crítica a las letras, o al hombre letrado, es una crítica feroz a la burguesía, al establecimiento de cosas anunciando un futuro moderno.

A la ausencia del carácter religioso de lo humano. El resultado, más o menos anunciado, es el siguiente:

Mas foi só nas sociedades europeias modernas que o homem a-religioso se desenvolveu plenamente. O homem moderno a-religioso assume uma nova situação existencial: reconhece-se como o único sujeito e agente da História e rejeita todo apelo à transcendência. Em outras palavras, não aceita nenhum modelo de humanidade fora da condição humana, tal como ela se revela nas diversas situações históricas. O homem *faz-se* a si próprio, e só consegue fazer-se completamente na medida em que se dessacraliza e dessacraliza o mundo. O sagrado é o obstáculo por excelência à sua liberdade. O homem só se tornará ele próprio quando estiver radicalmente desmistificado. Só será verdadeiramente livre quando tiver matado o último Deus (ELIADE, 2012, p. 165).

Si el hombre moderno, por lo tanto el letrado, tiene como obvio para su existencia exactamente aquello que confiere al Quijote su esencia, o modelo primordial, entonces la representación simbólica del molino conforme a la aridez de los campos europeos, es perfectamente elegida por la simbología del Renacimiento: el lecho del siglo de las luces, el determinismo cartesiano. Todo aquello por lo cual la valentía de nuestro caballero invierte contra. Es, sin lugar a dudas, un personaje que se agiganta y trasciende el papel en protesta. Perdido e inconformado en el lecho árido y desacralizado de su tan amada patria, resuelve asumir la empuñadura en virtud de una defensa ontológica concreta: el Quijote es una especie de "albañil metafísico", extremadamente apegado a su construcción, a su templo. Quiere con todo vigor el sabor telúrico de otrora.

4. Consideraciones finales

Considerada por muchos el exponente máximo de la Literatura española, don Quijote, de Miguel de Cervantes (2004), es, sin lugar a dudas, la novela que más contribuciones ha traído al formato de escritura literaria moderna. El juego narrativo y la metaficción son novedades centrales en la constitución de su enredo. El autor pasea por la obra, parece salir de ella. Camina, vuelve. Surge en la figura de un narrador, luego adelante, encarna en un personaje; Se afirma, se omite. Chacotea de sí, de su creación y de aquellos que la tiene en manos. Tamaña habilidad narrativa fue suficiente para consagrarlo en el panteón de los inmortales, de donde no ha de salir por razones humanas.

Ocurre que, aunque su habilidad acentúa cada vez más la comprensión de que la modernidad, como elemento innovador presente en la obra, puede ser entendida como campo de batalla por donde caminó y luchó, supuestamente involucrado por principios de "progreso", señalados por la tesis hegemónica de que la sátira presente en el libro no sólo critica como pretende destronar un tiempo pasado — la época de la caballería, o más precisamente, el Medievo —, es una interpretación extremadamente corriente sólo por el sesgo "moderno", desde una perspectiva puramente iluminista. En este punto, no hay nada nuevo: todo lo que recibe el honorífico distintivo de la inmortalidad está sujeto a las variaciones hermenéuticas temporales. Cervantes no escapó ileso. El problema reside

precisamente en lo que estos enfoques, al asumir un ámbito relacionado directamente con una concepción historiográfica de "tiempo breve" y rupturas, ignora: un caudal interminable de referencias honrosas a la antigüedad y al Medievo.

Claro está que estas nociones caminan por una fina capa superficial — no ignoramos los estudios que consideran la corriente afirmativa presente en este trabajo —, sin embargo, verificar que existe un lustre de sustento para esta hegemonía de la sátira, corrobora con la sospecha de que aún hay mucho que considerar acerca de la obra cervantina, principalmente bajo las perspectivas innovadoras que buscan discutir y reordenar las orientaciones historiográficas positivistas, aún en boga, para dar espacio a los procesos de larga duración, como objetivan los franceses de los Annales.

Asumir, por lo tanto, una postura analítica que colabore para la comprensión de esas ambigüedades, es un ejercicio de investigación que tiene por objetivo discutir y criticar bajo la luz del canon. Es la investigación como resultado de la propia investigación: la consecuencia del giro de la centrífuga.

Se observa aquí que hay elementos de rescate a la tradición y crítica mordaz a la modernidad. Para esto, analizar el contenido de anticipación del concepto de *moderno*, nos fue útil en la medida en que permitió verificar su surgimiento, proceso embrionario y crecimiento, sobre todo por la perspectiva literaria. El resultado de esta investigación no fue otra, sino un profundo encantamiento por la temática, aunque acompañado de una decepción, por tratarse de algo muy amplio para ser explorado con cuidado en los límites de este trabajo, en virtud de que seleccionamos sólo características más generales y panorámicas.

En cuanto a la tradición, tomamos en consideración que tras la caída de la idea de "contingencia", la Edad Media sufrió un duro golpe, y toda su estructura cultural fue dando lugar a la comprensión del control, de la inefabilidad del humano, razón por la cual Quijote se topa constantemente con la aridez de su tierra. Las metáforas son evidentes. Principalmente en el capítulo analizado, donde concluimos que las armas y las letras encarnan perfectamente la realización de este embate que ya dura, por lo menos, 413 años.

Referencias

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito: Joseph Campbell com Bill Moyers*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Don Quijote de La Mancha*. Edición del IV centenario de la primera edición. San Pablo: Alfaguara-Argentina, S.L., 2004.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

EVOLA, Julius. *Revolta contra o mundo moderno*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

POZA, J. A. M., (Org.). *Multiplificaciones del quijote*. Recife: Editora UFPE, 2016.

RICO, Francisco. *Breve biblioteca de autores españoles*. 3ª ed. Barcelona: Seix Barral, 1991.

RIQUER, Martín de. Cervantes y el “quijote”. In: CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la mancha*. Madrid: Real Academia Española, 2004. p. XIII – XXVIII.

SHARP, Daryl. *Léxico junguiano: dicionário de termos e conceitos*. São Paulo: Cultrix, 1991.

A duração do dia, de Adélia Prado: o sagrado no cotidiano

Marta Botelho Lira*

Resumo: O presente artigo constitui-se de um recorte do projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado “O sagrado na vida cotidiana em *A duração do dia*, de Adélia Prado” (2011), executado entre agosto de 2017 e julho de 2018, na Universidade Federal do Amazonas, e se propõe a demonstrar as imagens do sagrado na vida cotidiana por meio dos poemas: “Como um parente meu, um Riobaldo”, “Fosse o céu sempre assim” e “Da mesma fonte”, do referido livro de poemas, publicado em 2010. A discussão será feita por meio das teorias do sagrado de Rudolf Otto (2017), em *O sagrado*; Roger Caillois (1950), em *O Homem e o sagrado*; e de Mircea Eliade (2018), em *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. O debate sobre o cotidiano, no qual será apresentado o sagrado, se dará a partir das ideias de Agnes Heller (2016) em *O cotidiano e a história*. Nos resultados, foi constatado, por meio das análises, o sagrado nos poemas de Adélia Prado.

Palavras-chave: Adélia Prado; *A duração do dia*; cotidiano; sagrado.

Abstract: The following article is part of a research Project entitled “O sagrado na vida cotidiana em *A duração do dia*, de Adélia Prado”. This research happened between August (2017) and July (2018) at the Federal University of Amazonas; its objective is to show the sacred in everyday life through the poems: “Como um parente meu, um Riobaldo”, “Fosse o céu sempre assim”, and “Da mesma fonte” from the book *A duração do dia* published in 2010. The poems will be analyzed through the theories of the sacred from the book *The idea of the holy*, by Rudolf Otto (2017), *Man and the Sacred*, by Roger Caillois (1950), and *Sacred and the profane*, by Mircea Eliade (2018). The relationship of the sacred with the daily-life in the work of the poet will be explained using the book *Theory of the history*, by Agnes Heller (2016). The results obtained through analysis indicate the presence of the sacred in the poems of Adélia Prado.

Keywords: Adélia Prado; *A duração do dia*; everyday; sacred.

* Graduada do curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa, da Faculdade de Letras (FLET), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob orientação da professora Doutora Rita Barbosa de Oliveira; bolsista CNPq. O artigo é resultado de uma comunicação que ocorreu no IV Congresso Internacional de Literatura e Ecocrítica; E-mail: martinhablira@gmail.com.

1. Introdução

A duração do dia [2011], de Adélia Prado, constrói-se em torno de imagens poéticas do cotidiano. Natural de Divinópolis, Minas Gerais, onde nasceu em 1935, cursou Magistério na Escola Normal Mário Casassante e depois concluiu Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dessa mesma cidade.

Segundo Adilson Citelli (2009), Adélia Prado enviou ao poeta e crítico literário Affonso Romano de Sant'Anna exemplares de seus poemas. Affonso os mostrou a Carlos Drummond de Andrade, o qual, em novembro de 1975, no *Jornal do Brasil*, publicou uma crônica comentando e elogiando o trabalho de Adélia. Um ano depois, a poetisa lançou o livro *Bagagem*.

Citelli (2009) também observa que a poesia adeliana retrata o cotidiano usando uma linguagem artística que recria de modo muito próximo a descontração e simplicidade da linguagem coloquial. No entanto, essa linguagem é muito bem elaborada para alcançar esse efeito poético.

O cotidiano, na obra de Adélia é reinventado poeticamente através das imagens de quintais, partes da casa e lugares da cidade, como também através de conversas entre amigos, referências a temas como a morte, à solidão e ao amor, bem como à solidão e ao amor. Tudo isso, algumas vezes, permeados de ironia e crítica às questões que envolvem preconceitos sociais, e sempre permeados de religiosidade.

Tais fatores levam Citelli (2009) a afirmar que a obra de Adélia Prado se amplia do mundo particular ao universal. Corroborando esta ideia, Bessa (2008) acrescenta que a poetisa transforma temas que poderiam ser considerados banais em imagens poéticas que suscitam profunda reflexão e valorizam o cotidiano.

Citamos, como recriação poética do cotidiano em *A duração do dia*, de 2011, o poema “Fosse o céu sempre assim”, no qual o eu lírico olha através de uma janela e desvela uma entre as várias possibilidades de o homem viver em equilíbrio com os elementos da natureza. Nesse ínterim, a imagem do cotidiano criada na obra adeliana pode ser vista como conjunto de ações no dia a dia concretizadas como partes da identidade do grupo social, que possibilita a reflexão sobre a relevância de cada gesto diário para a construção da história.

Sendo assim, a vida cotidiana, conforme Heller (2016), é vivida por todos de maneira heterogênea, mecanizada pela rotina dos seres humanos. No entanto, nos poemas de Adélia Prado, o cotidiano é mostrado como o oposto dessa ideia, pois o sujeito do poema valoriza determinados momentos e gestos do cotidiano.

Heller (2016) escreve que o cotidiano apresenta uma gama de vivências heterogêneas, organizadas, especialmente, em torno do trabalho e lazer. Esta organização é entendida pela antropóloga como “partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do

trabalho e da vida privada, os lazeres e descanso a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2016, p. 36).

O sagrado apresenta-se dessa forma interligado ao cotidiano na obra de Adélia Prado. A inseparabilidade da literatura com a religião é considerada, por Brandão (2007) como uma prática que remonta a uma época que se perde na história.

Essa ideia é, de certo modo, reiterada pela afirmação de Adélia Prado (2000, p. 23), de que não existe distinção entre experiência religiosa e poética, pois a poesia religa e, assim, é o meio de salvação entre o leitor e Deus.

Cabe ressaltar que o sagrado na obra adeliana se mostra predominante, mas não exclusivamente através de imagens judaico-cristãs, porque ela é católica. No entanto, a simbologia de tais imagens se amplia para o sagrado de que se reveste a espiritualidade de um ateu e de pessoas de outras religiões.

A esse respeito, Villas Boas (2016) escreve que embora muitos elementos do cristianismo se apresentem na poesia de Adélia Prado, os escritos da poetisa são obra de arte, não religião, pois se realizam como efeitos estéticos, não teológicos. Os elementos judaico-cristãos de *A duração do dia*, de 2011, apresentam-se desde a capa do livro até as imagens construídas que remetem ao Antigo e ao Novo Testamento da *Bíblia*.

Assim, na obra de Adélia Prado, a simbologia do sagrado é recriada com elementos judaico-cristãos, como também a simbologia de alguns gestos diários – os quais poderiam passar despercebidos das pessoas presas ao intenso ritmo social capitalista –, que suscitam, em um ápice da temporalidade, estados de espírito reflexivos críticos e/ou de epifania, de descoberta de coisas, pessoas e ações complexas no cotidiano.

Rosa (2009) expõe que o símbolo liga e mistura as culturas, e seu conhecimento favorece a aprendizagem sobre religião, ciência, preservação e assimilação dos costumes. No sentido de ligar simbologias de narrativas de determinadas religiões com os gestos de algumas atividades diárias, o sagrado se mostra inseparável do cotidiano na poesia de Adélia Prado.

No elo do sagrado com o cotidiano, a temporalidade apresenta-se de modo complexo. Bernardo (2006, p. 92) constata que o “tempo, na poesia adeliana, pode ser identificado como aquele espaço em que fatos acontecem segundo determinadas prescrições”.

Tomamos por exemplo o poema “Como um parente meu, um Riobaldo”, em que o eu lírico menciona que, embora o tempo dos mortos tenha acabado na Terra, eles continuam presentes nas memórias das pessoas, por meio das quais eles renascem.

Toma-se, também, o poema “Fosse o céu sempre assim”, acima citado, para ressaltar que o tempo é marcado pela horas, em que as coisas acontecem dentro de uma sala em que o eu lírico se projeta para além da janela, perto da qual a paisagem está destruída, mas a natureza dá mostra de revitalização.

Imediatamente, o tempo se projeta para um espaço além, levando o olhar a alcançar um córrego no qual um homem dá de beber a seu cavalo. Há, portanto, dois tempos suspensos numa espécie de espiral, gerados a partir do tempo presente em uma sala, em que o primeiro suspende-se para um espaço fora, mas próximo, da janela, alcançado pelo olhar; e o segundo amplia a suspensão temporal e espacial para um córrego.

Sendo assim, pelas imagens espaço-temporais criadas no citado poema, possibilitam-se reflexões a respeito de existências que não valorizam a vida, enquanto há outros plenos de usufruto da vida em sintonia com a natureza.

Outra questão também vinculada ao sagrado no cotidiano reside na constituição da figura do sujeito poético que constrói as imagens, no caso de nosso interesse, o sujeito poético de *A duração do dia*, de 2011.

Deste modo, Moisés (1993) relembra as nomeações do sujeito poético, ou seja, o eu lírico, eu poético, eu fictício e sujeito da enunciação; e o entende como o

fenômeno da voz que fala no poema [...] que fala em seu próprio nome, embora este pretenda ser universalmente ouvida e, quiçá, espelhar o sentimento vago e desconfortável [sic] que agita o leitor de poesia (MOISÉS, 1993, p. 146).

A teoria de Moisés (1993) respalda a compreensão, no livro *A duração do dia*, de 2011, de Adélia Prado, do sujeito poético questionador de conflitos da interioridade perante um sistema social, revelador de um instante em que ele se mostra em sintonia ou em desarmonia consigo, com o outro e/ou a natureza.

Nesse contexto de imbricação do sagrado no cotidiano construído através de imagens espaço-temporais que suscitam reflexões sobre o sentido da vida, isto é, por um sujeito poético revestido dos traços acima discutidos; comentamos os poemas em destaque: “Como um parente meu, um Riobaldo”, “Fosse o céu sempre assim” e “Da mesma fonte”, empregando as teorias do sagrado de Rudolf Otto (2017), em *O sagrado*; Caillois (1950), em *O Homem e o sagrado*; Eliade (2018), em *O sagrado e o profano: a essência das religiões*; e de Heller (2016), em *O cotidiano e a história*.

2. Imagens do sagrado no cotidiano

A discussão da presença do sagrado na vida cotidiana em *A duração do dia*, de 2011, priorizará três temas por meio dos quais ele se mostra: a imortalidade, a resistência contra a destruição que o homem promove contra sua vida e a natureza, e a tomada de consciência da necessidade de se viver de acordo com o sagrado.

2.1 “Tatarana no avesso da folha” - Pista do sagrado

O poema transcrito a seguir favorece o entendimento de que o sujeito do poema deseja estar só consigo mesmo para refletir sobre os mistérios da vida e da morte que vão

muito além das ideias construídas pelas instituições religiosas, partindo, no entanto, das referências religiosas que ele tem. Ei-lo:

COMO UM PARENTE MEU, UM RIOBALDO

Olho grande deve ter Deus,
para enxergar de um só lance
de Grão-Mogol até Córrego Dantas,
passando por Diamantina, Curvelo
e outros vastos espaços de só pedras,
mato, rio sem nada na beira
e gentes, barranco, aranha saindo de buraco
onde ninguém pôs sentido
e mais meu tropel fugindo da vista d'Ele.
Queria, ainda que em tico à toa de tempo,
gozar chefia de minha própria pessoa,
apreciar um descanso. E o que não relatei:
tatarana no avesso das folhas e os mortos,
os defuntos nossos que andaram na terra
falando nome de lugares, contando histórias
como se não fossem morrer.
Deus há! E pode que haja o diabo,
O que não tem é morte.
O olho de quem só tem um
Não deixaria reinando o esvoaçante esqueleto
Com sua foice afiada.
Queria fazer sem medo o que Ele me obriga a fazer:
Obedecer por gosto de Sua poderosa vontade,
sem entristecer de nódia o pano branco da alegria

(PRADO, 2011, p. 17).

Dessa maneira, percebemos que o poema acima apresenta um sujeito poético que questiona a opressão provocada pelas ideias arraigadas socialmente, elegendo uma das permanentes preocupações do homem, a morte.

No poema transcrito, a intertextualidade com a obra *Grande sertão: Veredas*, de 1986, de Guimarães Rosa, é observada pelo nome do personagem principal da narrativa, o jagunço Riobaldo, no título do citado texto, pela referência às cidades do interior de Minas Gerais, ao modo de falar, ao vocabulário e a expressões análogas às do jagunço Riobaldo naquele romance.

O lugar retratado no poema mostra um lugar inóspito, difícil de alguém o habitar, embora haja pessoas morando naquela região. A relação do homem com o espaço é intensa no romance com o qual o poema faz a intertextualidade. Isso alude ao fato de, mesmo nos lugares onde a vida do homem é árdua, difícil por causa das adversidades da natureza e do próprio homem, “o olho de quem só tem um” (PRADO, 2011, p. 17) vê tudo.

Nesse sentido, o sujeito lírico quer fugir de Deus, embora Este esteja em todos os lugares, pois ele almeja agir independentemente da intervenção de Deus, ou seja, quer ficar só consigo mesmo, nada ter na vida, nem a Deus, apenas fugir para um lugar “onde ninguém pôs sentido/ e mais meu tropel fugindo da vista d’Ele./ Queria, ainda que em tico à toa de tempo,/ gozar chefia de minha própria pessoa,/ apreciar um descanso” (PRADO, 2011, p. 17).

Com efeito, o desejo de fugir de Deus, no entanto, reaproxima o sujeito de Deus, pois Este representa o equilíbrio do sujeito no poema: “Deus há. E pode [ser] que haja o diabo” (PRADO, 2011, p. 17). Seu conflito entre querer se distanciar, mas ele saber que precisa estar perto Dele. Dessa forma, ocorre de querer descobrir que é a morte, como se, neutralizando sua formação religiosa em favor do respaldo na ciência, o sujeito conseguisse a explicação.

No entanto, o sujeito dá pistas de que a morte, entendida como outra ordem da vida, existe a partir de Deus, o qual, por estar referenciado com letra inicial maiúscula, consiste em elemento sagrado para as religiões de matriz judaico-cristão.

Sendo assim, a partir da referência a Deus, o sujeito do poema suscita a questão de que, se Deus pertence à esfera do sagrado e, estando a morte a Ele vinculada, a morte é também sagrada.

A respeito disso, Otto (2017) escreve que a ideia sobre a existência de Deus se constitui de partes racionais e outras irracionais: Ele é definido racionalmente como onipotente e onipresente, embora não se possa explicar Sua origem e transcendência, fato que torna irracional a ideia construída sobre Ele (OTTO, 2017, p. 34).

A preocupação com a morte é construída através da imagem de que há coisas, naqueles “vastos lugares”, difíceis de serem explicadas, ou seja: primeiro, a tatarana, lagarta de fogo, escondida por baixo das folhas. Ela, conforme Rosa (2009), significa a transição da alma, e se liga, no poema, às almas dos mortos que estão “andando na terra”, vivos em outras formas porque as pessoas vivas fazem os mortos reviverem ao contarem as histórias deles.

Devido a isso, “não tem é morte” (PRADO, 2011, p. 17), porque os defuntos vivem e revivem ao serem lembrados. Mesmo antes de o sujeito do poema descobrir a “tatarana”, a imortalidade já se mostrava nas histórias que os homens contavam, pois eles agiam como se fossem imortais.

Assim, para o sujeito do poema, não havia a morte naquelas histórias, porque o olho de Deus não permite a morte: “O olho de quem só tem um/ Não deixaria reinando o esvoaçante esqueleto/ Com sua foice afiada” (PRADO, 2011, p. 17). Neste sentido, as inferências do sujeito do poema são semelhantes às reflexões do personagem Riobaldo sobre a finitude e a eternidade da existência do homem, embora a finitude fique diminuída em relação à imortalidade, posto que as imagens desta predominam no poema.

No entanto, mesmo inferindo que não há a morte, permanece no poema a inquietação com esse modo de vida de outra ordem, isto é, a de indicar a desobediência à ordem de Deus para viver sem qualquer preocupação: “Queria fazer sem medo o que Ele me obriga a fazer:/ Obedecer por gosto de Sua poderosa vontade,/ sem entristecer de nódia o pano branco da alegria” (PRADO, 2011, p. 17).

Para tanto, a imagem final do poema, retomada do título, faz intertextualidade com a preocupação de um “parente meu, um Riobaldo”, a respeito da existência do diabo, dos mistérios da vida e da morte e dos mistérios de Deus, experiências que são inseparáveis, mas para as quais não há explicação – e que, segundo Deus, no poema, não são necessárias.

Em síntese, o sujeito vê a “tatarana no avesso das folhas e os mortos” (PRADO, 2011, p.17) e quer construir, mas não consegue, um argumento para a imortalidade. Pode-se, então, afirmar que o sujeito Riobaldo e os homens em geral permanecem na angústia de encontrar o sentido para a morte, apesar de inferirem que ela não existe, pois o que há é outra ordem de vida, não sendo necessário explicá-la.

Assim, o sujeito levanta o problema de que há algo muito além da ideia convencionalizada sobre Deus quando descobre a tatarana escondida debaixo das folhas e os mortos vivendo de outro modo no cotidiano.

Desse modo, a morte é por ele pensada não como o fim de um ser, mas sim como vida do ser religado à natureza terrestre, integrado ao universo. Neste sentido, há uma atenção voltada para a ecoespiritualidade, refletida no poema, que está de acordo com o pensamento de Boff (2000, p. 129), ou seja: de o indivíduo “ser e sentir que acolhe e interioriza experiencialmente esse Mistério sem nome e permite que ele impregne toda a existência”.

Enfim, o sujeito do poema, desse modo, revela sua inquietação com esses dois mistérios da vida: o divino e a morte, estes que não são explicados pela ciência no estágio em que se encontra, mas percebidos como parte da lógica do universo.

2.2 “Esmeraldas à flor da terra” – o sagrado como resistência

No poema a seguir, o sujeito do poema reflete acerca de duas atitudes do homem com o planeta Terra, situando o drama no estado de Minas Gerais, lugar de origem do qual a voz poética da obra de Adélia Prado fala, segundo Bernardo (2006).

FOSSE O CÉU SEMPRE ASSIM

Como num insuspeitado aposento
em casa que se conhece,
uma janela se abre para cascalho e areia,
pouca vegetação resistindo nas pedras,
esmeraldas à flor da terra.
Nada exuberava. É Minas,

Um homem com seu cavalo
Se abeberando no córrego.

(PRADO, 2011, p. 20)

Percebemos a partir da leitura do poema que o sujeito poético, situado em um dos aposentos de uma casa, olha para fora através de uma janela e denuncia a degradação do ambiente – “uma janela se abre para cascalho e areia,/ (...) Nada exuberava -, embora a natureza dê algum sinal de sobrevivência: “pouca vegetação resistindo nas pedras/ esmeraldas à flor da terra” (PRADO, 2011, p. 20).

No entanto, ele constrói a imagem de que, apesar da degradação, há modos de viver que não destroem o ecossistema: “É Minas, / Um homem com seu cavalo/ se abeberando no córrego” (PRADO, 2011, p. 20).

A degradação do ambiente geralmente se relaciona com a degradação da vida do homem, que, pela busca descontrolada de lucrar, destina grande parte de seu tempo a trocar seu trabalho braçal e/ou intelectual na extração de materiais da natureza que sejam trocados por bens de consumo.

A propósito dessa questão, Heller (2016) escreve que devido a vida mecanizada a que se submete, o indivíduo não mais consegue desfrutar a vida. Segundo ela,

[...] o fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se nem de longe em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 2016, p. 35).

O poema “Fosse o céu sempre assim”, de 2011, mostra um sujeito poético que vive de fato a vida com olhar crítico, tanto para os problemas sociais gerados pelo indivíduo acerca de si e da natureza, quanto para descobrir, em gestos que se repetem a cada dia, maneiras de equilibrar o usufruto da natureza e o tempo; tudo isso para ela se recuperar sem que suas energias sejam esgotadas.

A janela através da qual o sujeito olha o aproxima da natureza como “uma janela se abre para cascalho e areia, / pouca vegetação resistindo nas pedras, / esmeraldas à flor da terra” (PRADO, 2011, p. 20). Assim, o sujeito lança olhar crítico contra a destruição da natureza de um lugar nomeado, estando implícito – e sendo do conhecimento de parte considerável dos brasileiros - o fato de essa destruição acontecer por motivos comerciais: “Nada exuberava. É Minas”.

O sujeito, no entanto, vê o resquício de sobrevida de que a natureza dá sinal, utilizando a bela imagem de que as pequenas folhas enraizadas nas pedras são esmeraldas para retratar a escassez das plantas que tentam brotar, denunciando assim, quão devastada está a natureza de Minas Gerais.

Ocorre disto que duas atitudes do sujeito poético ficam evidentes na mesma imagem dos versos que novamente destacamos, ou seja, “uma janela se abre para cascalho e areia, / pouca vegetação resistindo nas pedras, / esmeraldas à flor da terra” (PRADO, 2011, p. 20): a denúncia da destruição e a possibilidade de recuperação da natureza.

O sujeito do poema descobre a manifestação do sagrado nas folhas escassas que nascem nas pedras. Eliade (2018) chama a esse fenômeno de hierofania, entendida como revelação da natureza como sacralidade cósmica, isto é, que rompe com o elemento profano e ameaça destruir o homem e a natureza. De acordo com o autor,

[...] quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só há ruptura na homogeneidade do espaço, como também revelação de uma realidade absoluta, que se opõe à não-realidade absoluta, que se opõe à não-realidade da imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. Na extensão homogênea e infinita onde não é possível nenhum ponto de referência, e onde, portanto, nenhuma orientação pode efetuar-se, a hierofania revela um ‘ponto fixo’ absoluto, um ‘Centro’ (ELIADE, 2018, p. 26).

O sagrado, no poema, forma-se contra o caos de “cascalho e areia”, tendo como centro de irrupção as pedras de onde surgiu para se expandir, como uma pedra jogada na água para todo o espaço de “Minas,” onde o sujeito vê “Um homem com seu cavalo/ se abeberando no córrego” (PRADO, 2011, p. 20).

Embora o trecho “É Minas,” possa, a princípio, complementar o sintagma anterior do verso “Nada exuberá”, este termo se refere às imagens criadas antes desse verso, isto é relaciona-se apenas às folhas escassas que brotam no meio do caos da terra.

O termo “É Minas,” pelo fato de vir seguido de vírgula, gera a ideia de que a paisagem criada do córrego onde um homem dá de beber à alimária, se constitui de um apostrofo, um qualificativo para Minas, sendo, agora, este espaço o centro ampliado do mundo no qual uma ação real costuma acontecer todos os dias.

Nisto, ganha-se a potência do sagrado, pois representa um modo de vida de um homem que usa a natureza sem destruí-la, na medida de suas necessidades – uma parada na viagem para a montaria se recompor –, num gesto diferente daquele marcado pela ânsia desenfreada de lucro e que abandona a natureza quando já a esgotou.

Do ponto inicial da manifestação do sagrado no poema para sua disseminação no tempo e espaço mineiro, criados são dois modos de resistir ao caos do mundo profano. O primeiro surge como ação da natureza; o segundo como gesto do homem. E o título mostra

a chave para o poema, ou seja, o desejo de “pudera que ‘Fosse o céu sempre assim’”, que o sagrado predominasse sobre o caos na vida do século XX, o qual se estende ao século XXI.

Neste poema, como no conjunto da obra adelianna e conforme foi comentado na parte introdutória deste artigo, a partir da discussão de Bernardo (2006), o tempo conjuga-se ao espaço, pois o modo como ambos são criados projetam o sujeito do poema de um ambiente interior para um exterior próximo e, em seguida, para outro exterior afastado.

As imagens criam dois tempos-espacos que se ampliam e suscitam questões sobre modos de relação do homem consigo e com o ambiente.

Assim, o sujeito poético mostra duas realidades que podem reverter a devastação daquele lugar. E a abertura da janela alude à diminuição da distância entre duas realidades e a possibilidade de que algo novo aconteça a partir desse fato.

2.3 Poema-orção: consciência do sagrado

O poema a seguir mostra um deus humanizado por sua dureza que, de certo modo, faz o sujeito do poema tomar consciência de sua maldade. Apesar disso, o sujeito sabe que ele e o “deus desconhecido” são a mesma energia.

DA MESMA FONTE

De onde vens, graça que me perdoa
desta tristeza,
desta nódoa na roupa,
da seiva má no sangue,
da pele rachada em bolhas.
De onde vens, certeza
de que um pouco mais de açúcar
não fará mal a ninguém.
O orgulho fede como um bom cadáver,
Minha cerviz é dura,
mais duro é vosso amor, deus escondido
donde jorram tormentas,
minha nuca dobrada a este repouso
e esta alegria.

(PRADO, 2011, p. 27).

A partir da leitura, observamos que o sujeito do poema aponta a maldade de suas ações, “desta nódoa na roupa” (PRADO, 2011, p. 27). Sendo assim, a maldade que ele herdou socialmente destrói os outros e a si, pois “da seiva má no sangue/ da pele rachada em bolhas” (PRADO, 2011, p. 27).

Logo, a maldade a que se refere o sujeito do poema é análoga às atitudes geradas pelo preconceito, o qual, segundo Heller (2016), constitui-se de falso e negativo juízo que pode ser temporário, isto é, deixar de aparentar ser verdadeiro quando o homem tem a capacidade de aceitar outros conceitos e de confrontar fatos.

Heller (2016) lembra-nos ainda que grande parte dos preconceitos são produtos das classes dominantes, mas que “o preconceito é categoria do pensamento e do comportamento cotidiano” contra a qual o homem precisa estar alerta para não os repetir sem avaliar o prejuízo desta ação para determinados membros da sociedade.

Assim sendo, no poema acima, as atitudes do sujeito do poema são negativas, causadas pelo orgulho que ocasionou marcas “desta nódoa na roupa” (PRADO, 2011, p. 27), “da pele rachada em bolhas” (PRADO, 2011, p. 27).

No entanto, ele percebe que há uma fonte da qual ele pode beber para eliminar a maldade. Então, toma consciência de que precisa transformar sua relação consigo e com os outros, necessitando, antes, reconhecer que age segundo o mal para se transformar.

Dessa forma, o poema trata da consciência de uma energia vital metaforizada na fonte. De acordo com Rosa (2009), a fonte simboliza abundância, água que sacia a sede purifica o corpo, remetendo à energia positiva, inesgotável encontrada dentro das pessoas e fora delas.

Deste modo, o sujeito enumera elementos que denunciam a maldade que ele reconhece estarem nele e opõe sua constituição má a uma outra a quem se dirige e chama de “graça que perdoa”. Embora ainda não saiba onde a “fonte” se encontra, ele a chama de “deus escondido”, ou seja, o sujeito percebe que é parte dessa energia.

Com efeito, a imagem poética de “deus escondido” remete à sondagem do sujeito em seu mundo interior e ao despertar da consciência que não precisa estar vinculada a uma religião institucionalizada, mas sim precisa estar aberta, receptiva às questões da ética e da espiritualidade.

Boff (2011), a esse respeito, escreve que a espiritualidade tem relação com sentir-se que é Terra, com o pertencimento à Terra, logo:

[...] mergulhar na comunidade terrenal, no mundo dos irmãos e das irmãs, todos filhos e filhas da grande e generosa Mãe-Terra, nosso lar comum. Essa experiência que somos Terra constituiu a experiência matriz da humanidade no paleolítico. Ela produziu uma espiritualidade e uma política. (BOFF, 2011, p. 79).

Sendo assim, a reflexão do sujeito do poema o leva a mudar de comportamento, isto é, “um pouco mais de açúcar/ não fará mal a ninguém” (PRADO, 2011, p.27). Nisto, percebemos que esses versos remetem à descrição dos ritos de consagração feita por Caillois (1950, p. 23), que “[...] introduzem no mundo do sagrado um ser ou uma coisa”, e aos ritos de expiação, que “inversamente, restituem uma pessoa ou um objeto puro ou

impuro ao mundo profano”. Deste modo, o sujeito poético almeja a consagração para abandonar a vida profana e dolorosa.

Para mudar sua atitude, ele precisa do perdão, da “graça”, do “deus escondido”, e seu argumento para ser perdoado é o de que, embora ele seja duro com as pessoas, “mais duro” é o amor do “deus escondido”, ou seja, indicar que é Ele quem mostra ao sujeito suas maldades para fazê-lo tomar consciência de que precisa tornar-se mais humano consigo e com os outros: “um pouco mais de açúcar/ não fará mal a ninguém” (PRADO, 2011, p. 27).

Assim, a dureza do sujeito é negativa, mas a dureza do “deus escondido” é positiva, pois significa sua persistência em amar infinitamente até mesmo os orgulhosos, como o sujeito do poema que reconhece que seu “orgulho fede como cadáver” e que o sentido da vida é “adoçar”, compartilhar.

Por isso, ele se dobra e curva o corpo numa postura parecida com a de quem faz uma oração: “minha nuca dobrada a este repouso/ e esta alegria” (PRADO, 2011, p. 27). E, para ele, o gesto de se curvar não indica inferiorização perante o “deus escondido”, pois o gesto gera a alegria no sujeito, possivelmente pela tomada de consciência de que agir com cordialidade, sem dureza, é assumir a vida participativa.

3. Considerações finais

Os poemas de *A duração do dia* mostram a natureza sagrada da vida cotidiana, havendo nesse tema estreita relação com a religiosidade judaico-cristã, revestindo-se esse diálogo da liberdade recriadora de Adélia Prado.

Os poemas instigam ainda à reflexão sobre a possibilidade de haver outro modo de viver que se coloca para além do padrão de subsistência ou de sobrevivência que reduz a boa qualidade de vida, isto é, a redução baseada no acúmulo e consumo excessivo de bens materiais e que impede que se valorize o ócio, ou seja, os momentos para estar só consigo mesmo para contemplar a natureza, e assim, para refletir sobre si, sobre os outros, sobre a comunidade.

Para isso, será necessário estar atento para os mínimos acontecimentos na vida, de modo a valorizar tanto seus aspectos materiais, quanto espirituais, pois é nos momentos de contemplação e reflexão que se descobre o sagrado.

Referências

- BERNARDO, Vania Cristina Alexandrino. *Jerusalém e Atenas: uma leitura comparada da poesia de Adélia Prado e de Sophia de Mello Breyner Andresen*. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.
- BESSA, Alvim Lopes. *A arte de um vitral: fragmentos do cotidiano em Adélia Prado*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.
- BOFF, Leonardo. *Ética e ecoespiritualidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Eli (org.). *Litteratheos*. Campina Grande: Edda Livro Rápido, 2007.
- CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. *Adélia Prado*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, n 9, jun. 2000.
- CAILLOIS, Roger. *O homem e o sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1950.
- CITELLI, Adilson. O cotidiano revelado na poesia de Adélia Prado. *Comunicação e educação*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 115-120, jan/abr., 2009.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o profano: a essência das religiões*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2018.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- OTTO, Rudolf. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2017.
- PRADO, Adélia. *A duração do dia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record. 2011.
- ROSA, João Guimarães. Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro, 1986.
- ROSA, Maria Cecília Amaral de. *Dicionário de símbolos: o Alfabeto da linguagem interior*. Rio de Janeiro: Escala, 2009.
- VILLAS BOAS, Alex. *Teologia em diálogo com a Literatura: origem e tarefa poética da teologia*. São Paulo: Paulus, 2016.

Identifying the concept of literacies underlying the pedagogic activities developed in a continuing English Teacher Education Program

Karina dos Reis Costantin*

Abstract: The objective of this research is to analyse to what extent the concept of literacies subsidizes the pedagogical activities of a didactic unit produced within a continuing teacher education program to English Language teachers from the modality of Education for Youth and Adults (EJA). By means of a collaborative research (MAGALHÃES, 2002), two teachers, an English undergraduate student and a PhD researcher of Federal University of Santa Maria (UFSM) produced, based on the concept of literacies, a didactic unit, which constituted the corpus of this investigation. To identify the representations of literacies underneath these activities, we take into account the perspectives of literacy proposed by Rojo (2004), Motta-Roth (2008) and Freire (2001). Therefore, literacy as: a) decoding; b) cognitive process; and c) critical reading. We identified a greater recurrence of activities that explore literacy as a cognitive process (79,32%), followed by activities that focus on critical reading (20,68%). The rhetorical organization presents movements (from cognitive process to critical reading), which seems to represent that, first, the students have to comprehend the text and then position themselves about it.

Keywords: Literacies; Continuing English Teacher Education Program; Education for Youth and Adults (EJA).

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar em que medida o conceito de letramentos subsidia as atividades pedagógicas de uma unidade didática elaboradas em um programa de formação continuada para professores de língua inglesa da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Por meio de uma pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2002), dois professores, uma aluna de graduação e uma pesquisadora de doutorado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) produziram, com base no conceito de letramentos, uma unidade didática, a qual constituiu o *corpus* desta investigação. Para identificarmos a representação de letramentos, levamos em consideração as perspectivas de letramento propostas por Rojo (2004), Motta-Roth (2008) e Freire (2001). Portanto, letramento como: a) decodificação; b) processamento cognitivo e c) leitura crítica. Nós identificamos uma recorrência maior de atividades que exploram o letramento como processamento cognitivo (79,32%), seguido de atividades que focalizam a leitura crítica de mundo (20,68%). A organização retórica apresenta movimentos (do processamento cognitivo para a leitura crítica de mundo) a qual parece representar que, primeiro, o aluno deve compreender o texto e só então, se posicionar sobre ele.

Palavras-chave: Letramentos; Programa de Formação Continuada de Professores; Educação para Jovens e Adultos (EJA).

* Paper presented to the course LTE 1019 – Elaboração de Trabalho Final de Graduação de Literatura e de Língua Inglesa II (2018), at the English Language Teaching Major, Federal University of Santa Maria/RS, supervised by professor Luciane Kirchhof Ticks

1. Introduction

This work is connected to the Post Graduation Program of the Federal University of Santa Maria (PPGL/UFSM), to the research line *Linguagem no Contexto Social* and to the research group of the *Laboratório de Ensino, Pesquisa e Leitura de Redação* (GT- LabLeR) within the Major in English of the Federal University of Santa Maria. The studies within this research line (e.g., TRIVISOL, 2017b; BRUM, 2017; SILVA, 2014; TICK; SILVA; BRUM, 2013) focus on the interdisciplinary production of knowledge about language, discursive practices, and literacy in social and institutional contexts. These studies had as their objective to describe, analyze and interpret language in use (several contexts), paying attention to the social organization (social roles, relations and identity practices) by means of a critical perspective.

Developed by the research group, *Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares* (N.E.C.C.E.), the umbrella project *Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola* (TICKS, 2015) is one of the projects associated with the referred research line. The project aims to develop scholar literacies throughout a critical and collaborative perspective, in which all the participants involved (teachers, researchers and undergraduates) engage in reflexive practices of language teaching in school contexts.

Thus, the current research is linked to this umbrella project and aims to investigate to what extent the concept of literacies subsidizes the pedagogic activities produced – within a collaborative research project - for students enrolled in an Education for Youth and Adults (EJA) course.

2. Review of literature

2.1 Collaborative Research

Collaborative research is a set of collaborative actions that can be developed in school contexts, in which teachers and outside researchers engage to discuss and problematize the construction of knowledge through reflexive sessions¹ (MAGALHÃES, 2002). In this process, the role of the outside researcher is to listen to the context needs and negotiate a project that responds to them within a continuous teacher education program having, as a result, a joint construction of knowledge produced by all members.

Therefore, relations between theory and practice, teaching and research are established throughout reflexive sessions, whereby teachers become researchers of their own didactic practice. In other words, they develop an investigation based on the needs of their school community. Furthermore, the purpose is to discuss a critical and reflexive view of teaching practices based on theories, which are built within their context. As a result, theory and practice have an equal role in collaborative researches.

¹ Our translation.

Magalhães (2012) also discusses that a continuous teacher education program, in which teachers and researchers reflect about practice and theories, is mediated by language, which should be organized dialogically and dialectically by the participants of the program. In addition, it is interesting to create an environment of trust and respect, where teachers and researchers have the opportunity to speak and listen to each other, in order to share knowledge, doubts, emotions, needs, problematic issues, agreements and disagreements. In the same way, John-Steiner (2000, *apud* MAGALHÃES, 2012) argues that it is fundamental to create a space in which there is no separation between affective and cognitive conflicts, because the process of sharing can (re)signify practices and theories but can also provoke anxiety and the abandon of the process as a consequence.

Ninin (2011) also debates the concept of collaborative research. For the author, this kind of investigation just makes sense if all participants are engaged in the proposal of the continuous teacher education program². Thus, the proposal has to be negotiated with the group in the beginning and along the process, if necessary. Furthermore, a collaborative method can be considered a facilitating approach of adult learning, in which participants can share their lived experiences. For that reason, it is essential to establish a *locus* of reflection.

An example of a collaborative research was reported by Ticks, Silva and Brum (2013), in which researchers, undergraduate students and schoolteachers engaged to develop a continuous teacher education program in a public school. The program was developed along two years, through reflexive sessions with the focus on critical reading, which resulted in a joint production of didactic material. This material helped the participants to experience, through in the practice of production, the theories discussed. In the next section, we approach the concept of literacy in order to discuss how the diversity of our society has to be considered in the process of learning and producing pedagogic activities for the teaching of English in school contexts.

2.2 Literacy

Literacy can be defined as the result of an action of teaching or learning to read and write (SOARES, 2009). Expanding this explanation, Kleiman (1998) sees literacy as practices and events connected to different uses, functions and social impacts of language. It is the qualified use of reading and writing in different social practices where people have to interact during their lives. In this way, literacies can achieve multiple functions and meanings, considering the contexts in which they are produced. Therefore, we may say literacy is a set of sociocultural practices that are socially and historically variable (BUNZEN, 2010). In the school context, it is strictly related to a group of discursive practices from the school sphere that involves particular uses of writing jointly with other languages. Bunzen (2010) claims that the school environment is a place of text production by participants within

² Our translation.

the context, such as teachers, students, principals etc., being, for that matter, a sphere of ideological creation, which has particular material, historical and socio-semiotic features.

Our life is continuously undergoing changes in different spheres, which are related respectively to the productive diversity of our society, the civic pluralism and multilayered lifeworlds (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Consequently, literacy pedagogy needs to be addressed and rethought taking into account these new demands of our society. Within this objective, The New London Group (1996) proposed a pedagogy of multiliteracies that can be applied in school contexts, which:

[...] overcomes the limitations of traditional approaches by emphasizing how negotiating the multiple linguistic and cultural differences in our society is central to the pragmatic of the working, civic and private lives of student (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 1).

Whereas school contexts have to deal with differences in the process of teaching and learning, the pedagogy of multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 1996) is proposed as a tool in this context. According to Cope and Kalantzis (2012, p. 1), the term multiliteracies refers to two major aspects of meaning-making: a) social diversity: texts are variable (in terms of cultural, social or domain-specific situations) depending on the context in which they were produced³. Therefore, learners have to be able to figure out “differences in the patterns of meaning from one context to another and communicate across these differences as their lives require”; and b) multimodality: increasingly due to technology, texts present modality “in which written linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning”. It means that learners have to deal with different semiosis, extending beyond traditional reading and writing skills.

2.2.1 Literacy perspectives and reading competencies

To identify, classify and analyze pedagogic activities, we may consider three different literacy perspectives: literacy as decoding, literacy as a cognitive process and literacy as critical reading and their respective reading competencies (Table 1). Attempting to review the different perspectives of literacy offered by the literature, Silva (2014) and latter Trivisio (2017b) explored in their researches the following classification, considering Rojo's (2012), Freire's (2001) and Motta-Roth's (2008) investigations. This classification will be used, in this particular research, to identify the perspective(s) of literacy, which subsidizes the activities of our corpus of analysis.

A) Literacy as decoding: entails basic skills that are developed during the first years of formal education, which involve the processes of knowing the alphabet, comprehending

³ This aspect is the main focus of this paper as the activities analyzed were produced for students enrolled in EJA.

the differences between written and other graphic forms, learning how to decode words and written texts, and reading and recognizing words globally (ROJO, 2004);

B) Literacy as a cognitive process: is a mental act, which involves previous knowledge of the world, social practices and linguistic knowledge beyond the phonemes (ROJO, 2004);

C) Literacy as critical reading: means “to know how to express oneself in writing what we have learned from social practices, being able to act critically in the world” (TRIVISOL, 2017a, p. 149).

Table 1: Literacy perspectives and reading competencies.

LITERACY PERSPECTIVES			
READING COMPETENCIES	Decoding	Cognitive Process	Critical Reading
	Understanding differences between writing and other graphic forms	Activating world knowledge	Relating text and students' lives
	Mastering graphic conventions	Anticipating or predicting contents or properties of texts	Recovering context of text production
	Recognizing the alphabet	Checking hypothesis	Defining purpose and goals for the reading activity
	Understanding the alphabetic nature of our writing system	Locating and/or copying information.	Perceiving relations of intertextuality
	Mastering the relationships between graphemes and phonemes	Comparing information	Perceiving relations of interdiscursivity
	Knowing how to decode words and written texts	Generalizing	Perceiving other languages
	Knowing how to read, by recognizing words globally	Producing local inferences	Elaborating aesthetic and/or affective appreciations.
	Expanding the perception to bigger portions of the text	Producing global inferences	Elaborating appreciations on ethical and/or political values.

Source: adapted from Trivisol (2017b), based on Rojo (2004); Motta-Roth (2008); Freire (2001).

2.2 Education for youth and adults

In 1996, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, nº 9.394/96) established the Education for Youth and Adults (EJA) as a modality of teaching, which is directed to students who did not have access to regular education or were not able to continue their studies during regular time/age, following the formal levels of basic education (BRASIL. Parecer CEB nº. 5/1997). In 2000, the National Curriculum Guidelines

for Youth and Adult Education (DCN-EJA) were published, based on LDB. DCN-EJA encompassed not just elementary school, but also the high school within the EJA modality.

Diversity is one of the main characteristics of EJA, as there are differences at age range; levels of education; social, cultural and economic backgrounds, among others (MULIK, 2011). Considering them, EJA is characterized as a complex modality of teaching, once its main purpose is to include a huge diversity of people that could not follow their studies in the regular modality for distinct reasons.

Initially, EJA was thought to teach adults, elderly people and, oftentimes, adults from rural areas, who have never had the opportunity to attend a school. Nowadays, the scenario is different, many young students are moving towards this teaching modality, mainly, because they cannot attend regular classes within basic formal education (BRUM, 2017). Therefore, EJA arises as a new possibility, a second opportunity for them (ARROYO, 2011).

Besides, it is important to highlight that EJA was always broader than teaching, since it was not limited to schooling and also sought to promote human education (DAYRELL, 2005, p. 53). Regarding it a process of inclusion is fundamental, since it primarily has to provide a good environment and, subsequently, conditions for them to continue and conclude their studies (BARCELOS, 2009).

In addition, EJA is currently constituted as a field (ARROYO, 2011) in which courses were created in order to provide initial and continuing qualification specifically for this teaching modality. That is why universities are developing researches aiming to investigate and understand more about the particularities of this context. These actions jointly with public policies contribute to legitimize EJA as a formal and important teaching modality in our society.

3. Methodology

3.1 Context of investigation

The context of this investigation is a continuous teacher education program, which was offered by the umbrella project *Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola*. The program was developed in fortnight meetings at UFSM. In these meetings, researchers and school teachers discussed their readings on the concept of literacies and produced pedagogical activities, which were supposed to respond to the needs of their own teaching contexts. The participants were two English teachers, who are currently working in two different school contexts of EJA in peripheral areas of Santa Maria; a PhD researcher of PPGL/UFSM, who is the teacher-mediator and responsible for the development of this continuous teacher education program; and, finally, an English undergraduate student, who assisted the PhD researcher in the program activities and is the author of this paper.

3.2 Corpus

We have a number of instruments available to conduct an investigation that involves teaching actions and beliefs (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). In order to analyze to what extent the concept of literacies subsidizes the pedagogical activities produced for students of EJA, we adopted a qualitative perspective. Qualitative research aims to comprehend how a specific sociohistorical and cultural environment works, how it is constructed by its participants, and how they interpret it (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). This kind of research pursuit is to describe the process of social construction of collective actions, through interactive practices mediated by language. Regarding it, the research is developed not just to or by the participants, but with them (CAMERON *et al.*, 1992).

Considering this perspective, our *corpus* is composed by pedagogical activities (a didactic unit) produced in the continuous teacher education program by one of the EJA English teachers in collaboration with the researchers at UFSM and put into practice in the school contexts in which the referred participant worked. This particular unit was produced for young high school EJA students. Therefore, the theme chosen for the unit was the practice of looking for a job, practice considered relevant by the students.

3.3 Procedures and categories of analysis

The procedures of analysis were: 1) to identify, classify and analyze the semantic categories and reading competencies explored by the activities in the unit, 2) to quantify the recurrence of the activities previously classified, and 3) to explain the main results found.

3.3.1. Semantic categories and reading competencies

Considering the concept of literacy, we take into account three perspectives discussed by Rojo (2004), Motta-Roth (2008) and Freire (2001): literacy as decoding, literacy as a cognitive process and literacy as critical reading.

According to Rojo (2004), as discussed previously in the review of literature, decoding includes basic skills, which are generally learnt and taught during the process of alphabetization, in the initial grades of Elementary School. Cognitive process is constituted by mental work, which involves world knowledge, knowledge of social practices and linguistic knowledge besides the phonemes (ROJO, 2004, p. 3). Lastly, critical reading goes beyond, as it implies to know the reality around us, to know how to express oneself by writing and to be able to act critically in the world (FREIRE, 2001, p. 1-2).

In order to analyse how these semantic categories are explored in the activities, we consider different reading competencies previously introduced in the review of literature. Table 2 presents examples of the reading competencies related only to the cognitive process and the critical reading perspective, both extracted from the activities. Decoding was not found in the corpus as its competencies are developed in the first years of

elementary school (ROJO, 2004) and the material was produced to high school EJA students, who are already literate.

Table 2: Examples from the corpus of reading competencies.

Cognitive process		Examples
Readings competencies	Locating and/or copying information.	1- Where do people usually look for Job? () magazines () newspapers () internet () directly at the companies () book
	Producing global inferences	3- Look at the texts A and B and answer the questions: b) Justify your answer with elements from the texts.
	Generalizing	4- What is the objective of these texts? What words indicate that?
	Comparing information	8- Do you see differences or similarities between the two job advertisements presented? Which ones? Explain your answer.
	Activating world knowledge	9- Take a look at the image in Text B. Have you ever seen a similar image? In each context?
Critical reading		Examples
Readings competencies	Locating and/or copying information.	7- Why do you think the company requires some psychological characteristics?
	Perceiving intertextual relations.	10 - In your opinion, why the company (in text B) used a similar image from this American symbol?
	Elaborating appreciations on ethical and/or political values.	12 - a) Do you disagree with any of the don't s presented in the video? Justify
	Perceiving interdiscursive relations.	16- Based on activities 14 and 15, construct one role play simulating a job interview: (in pairs)
	Relating text and students' context.	17- In pairs, create a job advertisement for one profession according to the card you received. You can use this guideline to create the advertisement: 1) Job position; 2) Part time/ full time; 3) Requirements; 4) Job description; 5) Benefits; 6) Who and ways to contact

Source: based on Rojo (2004), Freire (2001) and Motta-Roth (2008).

4. Results

4.1 Analysis of the concepts of literacy underlying the activities of the didactic unit

In the analysis of the concepts of literacy, we have identified the presence of two semantic categories being explored along the unit: literacy as a cognitive process and literacy as critical reading. During the investigation, we identified 18 main activities. Some of them were subdivided, summing up a total of 29 exercises. There is a higher recurrence of activities that explore literacy as a cognitive process (23 activities, 79,23%), followed by activities that focus on literacy as critical reading (six activities, 20,68%), as illustrated in Table 3.

Table 3: Concepts of literacy explored within the unit

SEMANTIC CATEGORIES	NUMBER OF ACTIVITIES	NUMBER OF ACTIVITIES (%)
Cognitive process	23	79,32%
Critical reading	6	20,68%

Source: author.

In the following step, we analyzed how the semantic categories are rhetorically organized and which reading competencies are highlighted by the exercises. In general, we can verify that the rhetorical organization of the activities is composed by four cyclical movements. Firstly, cognitive competencies are explored (such as locating and/or copying information, activating world knowledge, producing global inferences, generalizing and comparing information) and, then, the competencies that explore critical reading (such as elaborating aesthetic and/or affective appreciations, perceiving intertextual relations, elaborating appreciations on ethical and/or political values, perceiving interdiscursive relations and relating text and students' context).

As we can see in Table 4, in the beginning of the unit, there is a greater recurrence of cognitive activities (exercises 1 to 6), and critical reading activities are more recurrent in the middle and end of unit. At first, this rhetorical organization seems to suggest that the students have to explore and understand the text being read and, afterwards, construct a critical position about it. This result confirms the findings identified by Trivisoli (2017b).

Table 4: Identification of reading competencies explored by the activities

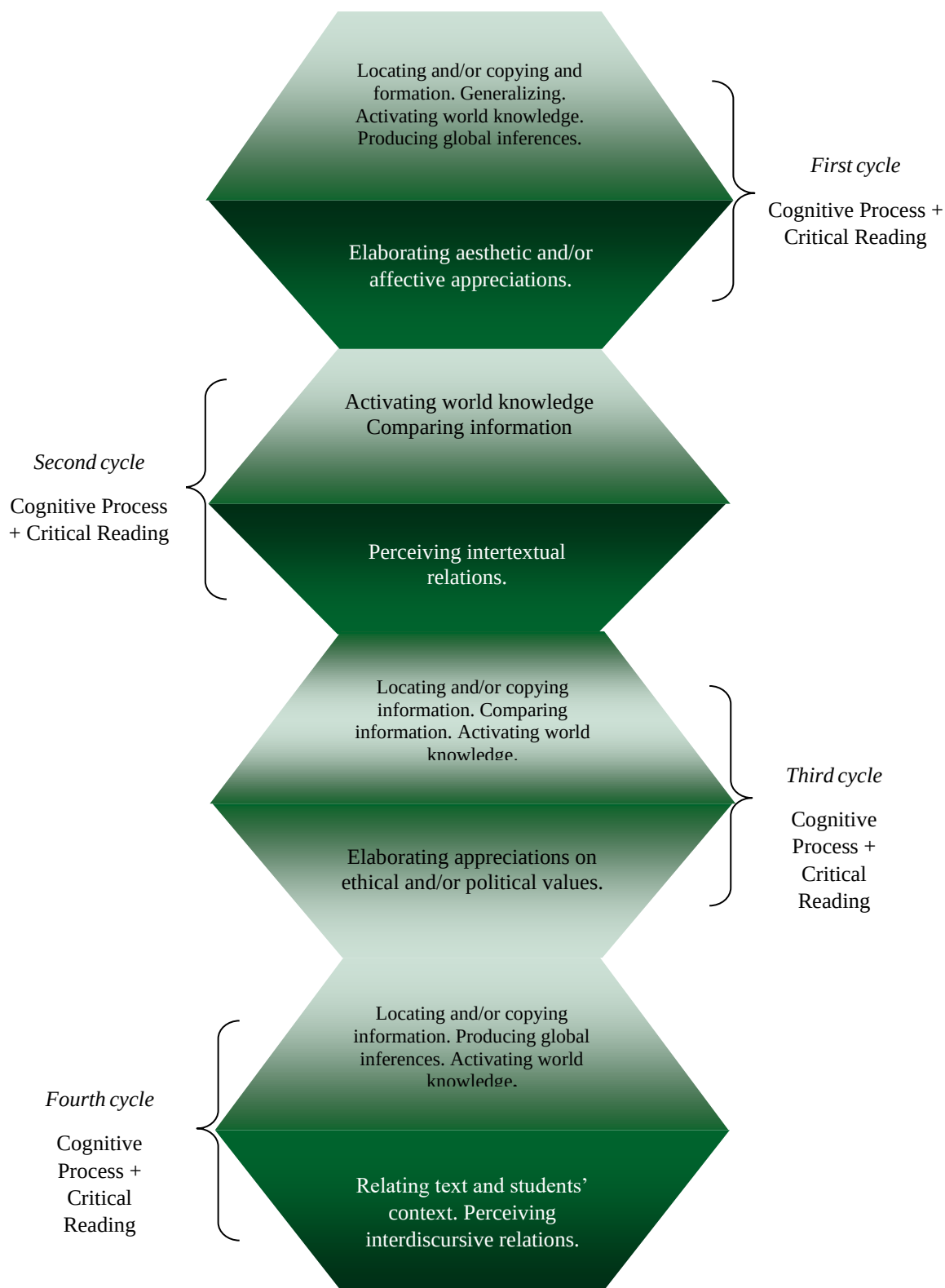
ACTIVITIES	SEMANTIC CATEGORIES	READING COMPETENCIES
1 a)	Cognitive process	Locating and/or copying information.
1 b)		Activating world knowledge.
2 a)	Cognitive process	Locating and/or copying information.
2 b)		Activating world knowledge.
3 a)	Cognitive process	Locating and/or copying information.
3 b)		Producing global inferences.
4)	Cognitive process	Generalizing.
4 a)		Locating and/or copying information.
5)	Cognitive process	Locating and/or copying information.
6 a)	Cognitive process	Locating and/or copying information.
6 b)		Activating world knowledge.
7)	Critical reading	Elaborating aesthetic and/or affective appreciations.
8)	Cognitive process	Comparing information.
9)	Cognitive process	Activating world knowledge.
10 a)	Critical reading	Perceiving intertextual relations.
10 b)	Cognitive process	Activating world knowledge.
10 b)		Locating and/or copying information.
10 c)		Locating and/or copying information.

10 d)		Locating and/or copying information.
11)	Cognitive process	Comparing information.
11 a)		Activating world knowledge.
12	Cognitive process	Locating and/or copying information.
12 a)	Critical reading	Elaborating appreciations on ethical and/or political values.
13)	Cognitive process	Producing global inferences.
14)	Cognitive process	Locating and/or copying information
15)	Cognitive process	Activating world knowledge.
16)	Critical reading	Perceiving interdiscursive relations.
17)	Critical reading	Relating text and students' context.
18)	Critical reading	Relating text and students' context.

Source: author

In figure 1, we represent visually the rhetorical organization of the activities explored in the unit. We identify the following cyclical movement: from cognitive to critical and from critical to cognitive. Along the unit, the activities explored transit between different levels of complexity (TRIVISOL, 2017b). There is an effort to promote learning which goes beyond the initial and basic levels of reading as the unit proposes a sequence that explores less complex reading competencies (such as locating and copying information), moving towards the most complex ones (such as elaborating aesthetic and/or affective appreciations). Therefore, this rhetorical organization seems to be organized to encourage a progressive learning.

Figure 1: Representation of the rhetorical organization of reading competencies explored by the activities considering the levels of complexity.



Source: based on Trivisoli (2017b).

Following the scale of complexity proposed by Trivisioi (2017b), we may identify the levels of complexity of each reading competence. Figure 1 illustrates, through different shades of green, the level of each reading competence, in which dark green indicates greater complexity and light green lower levels of complexity. This scale can help us analyze the complexity of the reading competencies explored by the unit.

In the cognitive process, “locating and/or copying information” is the reading competence more recurrent and the less complex together with generalizing. According to Rojo (2004), “locating and/or copying information” is a reading competence that does not operate alone, it is combined with other competencies, as the reader is constantly searching and locating relevant information to store it and, after, (re)using in an organized manner. Furthermore, “comparing information” characterizes activities of medium level and “activating world knowledge”, the second more recurrent, and “producing global inferences” are reading competencies in which it is required a higher level of cognition.

In terms of critical reading, we identified activities that can be classified as medium and high levels of complexity (TRIVISIOI. 2017b): “relating text and students’ context”, “perceiving intertextual relations and interdiscursive” relations are strategies which demand a medium level of complexity. On the other hand, “elaborating aesthetic and/or affective appreciations” and “elaborating appreciations on ethical and/or political values” are considered strategies of high level of complexity.

4.1.1 Cognitive process activities

Focusing particularly on the activities that explore the cognitive process (Table 5), we see a higher recurrence of locating and/or copying information (11 activities, 47,8%), followed by activating world knowledge (7 activities, 30,4%), producing global inferences (2 activities, 8,7%), comparing information (2 activities, 8,7%) and generalizing (1 activity, 4,4%). In Table 6, the different shades of green represent the level of complexity of each reading competence, in which dark green indicates greater complexity and light smaller one.

Table 5: Cognitive process: reading competencies explored in the unit and their recurrence.

COGNITIVE PROCESS	NUMBER OF ACTIVITIES	NUMBER OF ACTIVITIES (%)
Locating and/or copying information	11	47,8%
Activating world knowledge	7	30,4%
Producing global inferences	2	8,7%
Comparing information	2	8,7%
Generalizing	1	4,4%
Total	23	100%

Source: author.

Regarding the cognitive process and its levels of complexity of reading competencies, we analysed the reading process proposed by the unit, providing evidences from the *corpus*. Our focus was on the four most recurrent: locating and/or copying information, activating world knowledge, producing global inferences and comparing information, which belong to three different levels of complexity.

In the first activity of cognitive process, it is required to locate information combined with activating world knowledge (Excerpt 1).

Excerpt 1 – Activity that explores cognitive process: locating and/or copying information and activating world knowledge.

1- Where do people usually look for Job?

- ☐ magazines ☐ newspapers ☐ internet
☐ directly at the companies ☐ book
☐ others. For example: _____

Source: Machado & Brum (2017).

We can divide this activity in two parts: in the first one, the student has to locate information from a set, and then, activate world knowledge through examples that will be provided by the student. As we have mentioned, according to Rojo (2004), locating and/or copying information does not operate alone, in this exercise, we have two reading competencies operating together. Activating world knowledge demands a relation between the reader's knowledge and that required and used by the author in the text (ROJO, 2004).

In the following activity (Excerpt 2), we identify locating and/or copying information and producing global inferences.

Excerpt 2 – Activity that explores cognitive process: locating and/or copying information and producing global inferences.

3- Look at the texts A and B and answer the questions:

a) What kind of text are these? b) Justify your answer with elements from the texts.

- ☐ recipe ☐ bill ☐ menu
☐ job advertising ☐ news

Source: Machado & Brum (2017).

Firstly, as shown in Excerpt 2, the student has to locate specific information from a set (3a), and then, justify his/her choice based on elements from the texts (3b). Considering that, there are aspects of the text that are implicit, as the student has to use clues left by

the author in the texts to produce global inferences (ROJO, 2004). Again, we have locating and/or copying information operating with another reading competence, producing global inferences.

In the next activity (Excerpt 3), we identify "comparing information" being explored.

Excerpt 3 – Activity that explores cognitive process: comparing information.

8- Do you see differences or similarities between the two job advertisements presented? Which ones? Explain your answer.

Source: Machado & Brum (2017).

In this activity (Excerpt 3), the student is invited to compare two job advertisements. This reading competence helps readers to construct the meaning of the text. Furthermore, comparing is essential to measure the relevance of the information that will be used, posteriorly, in a summary or text synthesis (ROJO, 2004).

Although the unit has a good number of cognitive strategies being explored, we have not identified activities that stimulate students to produce local inferences, anticipate or predict contents or properties of a text and also the activities that focus on the checking of hypothesis raised. This way, the activities do not explore the immediate context, depriving students of producing local inferences related to the practice of job seeking. Rojo (2004) states that inferential strategy could help students to clarify the lack of comprehension through the immediate context of the text and, by building meanings, it is possible to infer or discover the unknown words or structures. In addition, another reading competence that was not explored is the anticipation or prediction of contents or properties of a text, which is intrinsically related to producing local inferences. By exploring this strategy (producing local inferences), the reader, based on his previous knowledge, recognizes in which support the text was published and how it is organized on the page. After collecting this information, it is possible to raise hypothesis about the content and form of the text, or the portion of the text that the reader will read (ROJO, 2004). In the unit, hypothesis related to the practice of looking for a job are not raised and consequently not checked. To check hypothesis is a reading competence, according to Rojo (2004), which helps students to confirm or not the raised hypothesis, if they are not confirmed, new and more suitable ones may be raised.

4.1.2 Critical reading activities

In the critical reading activities (Table 6), we conclude that relating text and student's context is the most present (2 activities, 33,3%), followed by elaborating aesthetic and/or affective appreciations (one activity, 16,6%), perceiving intertextual relations (one activity, 16,6%), elaborating appreciations on ethical and/or political values (one activity, 16,6%) and perceiving interdiscursive relations (one activity, 16,6%). In Table 6, the different shades of

blue represent the levels of complexity of each reading competence, in which dark blue indicates greater complexity and light smaller one.

Table 6: Critical reading: reading competencies explored in the unit and their recurrence.

CRITICAL READING	NUMBER OF ACTIVITIES	NUMBER OF ACTIVITIES (%)
Relating text and students' context.	2	33,3%
Elaborating aesthetic and/or affective appreciations.	1	16,6%
Perceiving intertextual relations.	1	16,6%
Elaborating appreciations on ethical and/or political values.	1	16,6%
Perceiving interdiscursive relations.	1	16,6%
Total	6	100%

Source: Author.

Regarding the critical reading and its levels of complexity of reading competencies, we analysed the process of reading proposed by the unit, providing evidences from the *corpus*. Our focus was on the two more recurrent: relating text and students' context and elaborating aesthetic and/or affective appreciations. These strategies belong to medium and high levels of complexity respectively.

In excerpt 4 of critical reading, we identify relating text and student's context.

Excerpt 4 – Activity that explores critical reading: relating text and student's context.

18- Research some companies/stores in your neighborhood that are hiring some professionals to work for them. Bring your notes to class, choose one company/store and create a job advertisement for it. (Your advertisement will be published at the school radio, in English and Portuguese).

Follow the guideline below to construct your job advertisement:

- 1) Job position
- 2) Part time/ full time
- 3) Requirements
- 4) Job description
- 5) Benefits
- 6) Who and ways to contact

Source: Machado & Brum (2017).

In this activity (Excerpt 4), the student has to develop a research, in his/her neighborhood, companies and stores that are hiring professionals, and then, to create a job advertisement for them considering a guideline provided by the activity. Thus, the student is relating text and their context. According to Motta-Roth (2008), this competence promotes the acquisition of knowledge and a reflection based on it about the social context.

In the following activity (Excerpt 5), the student is invited to elaborate aesthetic and/or affective appreciations.

Excerpt 5 – Activity that explores critical reading: elaborate aesthetic and/or affective appreciations.

7- Why do you think the company requires some psychological characteristics?

Source: Machado & Brum (2017).

The activity is organized as an open-ended question in which the student has to position herself/himself in relation to a specific issue from a text (job advertisement). This is an important competence, once the student, as reader, does not have to accept everything that is written in a text, being relevant a critical reflection about it. According to Rojo (2004), in the critical reading process, the reader is constantly reacting to the text, in terms of likes and dislikes and beliefs. Though these activities explore critical reading, the unit does not promote a reflection in terms of recovering the context of the text, in which the students can think critically about their purpose and goals within the reading activity and perceiving other languages.

According to Rojo (2004), to interpret a text, the student needs to recall contextual information, (who is the author?; what is his/her social position?; which are the ideologies involved?; in which situation does he/she write?; what is his/her objective?; who is the desired target audience?; and etc) and, through it, the reader can dialogue with the text in a more appropriate and critical manner. However, the unit does not provide activities in which this reading competence can be developed by students. Besides that, in the unit, there are not activities that promote a reflection about the purpose of reading. Following Rojo (2004), the reading process is subordinated to the goals or purposes of reading imposed by the situation, in which we have to read.

Furthermore, regarding our contemporary and multimodal lives, it is indispensable to consider different languages (images, sounds, moving images, diagrams, graphics, maps, etc) as constituent elements of meaning and not only of verbal language in texts that we read (ROJO, 2004). Nevertheless, this reading competence, perceiving other languages, is not explored in the unit.

5. Final remarks

The current research investigates to what extent the concept of literacies is explored by pedagogic activities produced – within a collaborative research project - for students enrolled in an Education for Youth and Adults (EJA) course, focus on three perspectives of literacy (decoding, cognitive process and critical reading) (ROJO, 2004) and their reading competencies. The analysis developed indicated that the unit explores the concept of literacies enabling students to comprehend the text by means of different cognitive

strategies (79,32% of activities), and thus, connecting with the social environment where they live via critical reading activities (20,68% of activities).

Though almost all the critical reading strategies proposed by Rojo (2004) are explored by the activities, the recurrence is smaller and discrepant comparing to activities that explore the cognitive process. This data combined with the rhetorical organization of the unit (four-cycle movements – from cognitive process to critical reading) suggests that, first, students have to understand/comprehend the text as a whole and only then position themselves about it. However, in the analysed unit, this process of positioning could have been more recurrent, going deeper into the discussion of particular aspects of the practice of looking for a job in the particular context in which the students are related.

In terms of levels of complexity (TRIVISIOL, 2017b), the cognitive process is explored by activities from different levels (small, medium, high), but there is a greater recurrence of activities of small level of complexity which, in some cases, are combined with activities of medium or high level of complexity, thus operating together. On the other hand, the activities that stimulate critical reading transit through two levels of complexity, high and medium, operating alone.

We understand that the unit proposes activities of different levels of complexity, in which the student can develop several reading competencies, contributing to the construction of knowledge. However, activities that explore small level of complexity are considerably more recurrent leaving less space in the unit for the student reflects and acts about his/her immediate context.

References

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 19-50.
- BARCELOS, V. A escola da EJA. In: BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 43-52.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13 abr. 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em 13 abr. 2018.
- BRASIL. Parecer nº 12, de 6 de novembro de 1997. **Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96** (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf>. Acesso em 13 abr. 2018.
- BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, v. 1, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em 13 abr. 2018.
- BRUM, M. *Formação continuada de professores de língua inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA*. 2017, 146f. Texto de Qualificação (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2017.
- BRUM, M. *Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher*. 2012. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓLVIO; et al. (Orgs.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras. p. 99-120, 2010.
- CAMERON, D.; FRASER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, B.; RICHARDSON, K. *Researching Language: Issue of Power and Method*. London: Routledge, 1992.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – Novos sujeitos. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras. p. 121-172. 1998.

MACHADO, F. E.; BRUM, M. H. *Caderno didático em Língua Inglesa para EJA: mercado de trabalho*. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL. p. 39 -58, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: A pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI; et al. (Orgs.) *A teoria da atividade sócio-cultural e a escola: Recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, p. 13-41. 2012.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D., CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). *Análise de textos e de discursos: Relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL, p. 243-272, 2008.

MULIK, K. B. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. *Anais Curitiba: X Congresso Nacional De Educação – Educere*, p. 5192-5203, 2011.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-118, 2011.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE:CENP, p. 1-8, 2004.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade Cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-32. 2012.

SILVA, E. A. *Representações de Letramento no Contexto Escolar: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOARES, M. *Letramento um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

TICKS, L. Multiletramentos, Interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola. *Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL* n. 039819, 2015.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. *Harvard Educational Review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

TRIVISOL, V. S. The concept of literacy in pedagogical activities produced within a collaborative continuing education program. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 54, p. 142-162, out. 2017a. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2236-6385.67454>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

TRIVISOL, V. S. *O conceito de (multi)letramentos subjacente às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública*. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2017b.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELLOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

A duplicação do complemento indireto em Espanhol

Paula Rosinski Gonçalves*

Resumo: O presente artigo se propõe a analisar as características da dupla marcação do objeto indireto em espanhol e a tentar compreender, de maneira mais precisa, tal fenômeno, uma vez que este apresenta uso vacilante tanto por parte do falante de espanhol como língua materna, como por aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira. Fundamentando-se nos conceitos de competência comunicativa e norma real/norma ideal, a análise parte de uma revisão do tratamento do objeto indireto na tradição linguística hispânica à coleta de dados de falantes nativos (com base no *Corpus del español del siglo XXI*) e de aprendizes brasileiros de espanhol (por meio do *Corpus de aprendices del español*). Os primeiros resultados apontam à existência de um *continuum* no qual estariam dispostas distintas interpretações do complemento indireto segundo tenham uma maior ou menor tendência à explicitação da estrutura duplicada, além da evidente falta de uma orientação sistemática e eficiente que conduza o falante de maneira autônoma frente a suas próprias dúvidas.

Palavras-chave: Objeto indireto; Duplicação; Língua espanhola.

Abstract: The present article aims to analyze the characteristics of the reduplications of the indirect object in Spanish and to tries to improve the understanding of this phenomenon, since both the speaker of Spanish as a mother language and the Brazilian learner of Spanish as a foreign language use it in a wavering way. Based on the concepts of communicative competence and of real norm/ideal norm, the proposed analysis starts from a review of the treatment of the indirect object in the Hispanic linguistics tradition and, then, it proceeds to the data collection from native speakers (based on the *Corpus del Español del Siglo XXI*) and from Brazilian learners of Spanish (at the *Corpus de Aprendices del Español*). The first results indicate the existence of a *continuum* in which different interpretations of the indirect object would be arranged according to their tendency, in a greater or lesser degree, to exhibit the reduplicated structure, and they also indicate the clear lack of a systematic and efficient orientation that can autonomously guide the speaker when he/she is faced with his/her own doubts.

Keywords: Indirect object; Reduplication; Spanish language.

* Graduada em Letras, com ênfase dupla em Português e Espanhol, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de iniciação científica no projeto *Diccionario de dudas y dificultades de español para brasileños*, sob orientação do Prof. Félix Valentín Bugueño Miranda. E-mail: rosinskipaula@yahoo.com.br

1. Introdução

Configura-se como uma necessidade ontológica¹ das línguas fazer referência a entidades que, entre outras, se apresentam como destinatárias de determinadas ações – estas geralmente expressas por verbos –, cabendo, portanto, ao sistema de cada idioma materializar, por meio de expedientes formais específicos, esse conteúdo. Em um enunciado, como: “Eso es una oportunidad que la vida les da a las personas” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a), observa-se uma particularidade da língua espanhola no que diz respeito à explicitação da entidade que se beneficia da ação verbal². Nesse caso, a emergência de uma dupla marcação por meio de um expediente pronominal átono (nesse caso, *les*) que concorda em número com a entidade beneficiária (*las personas*), introduzida pela preposição *a*.

Essa estrutura duplicada se difere bastante da forma como a língua portuguesa, por exemplo, identifica o *objeto indireto*. No que diz respeito à terminologia empregada para se referir a este fenômeno, Bagno (2012, p. 517) comenta que “os estudos linguísticos contemporâneos preferem chamar de objeto indireto somente os complementos que [sc. trazem] o traço semântico [beneficiário], introduzido pelas preposições *para* e *a*”, fornecendo exemplos, como: “Comprei um perfume delicioso para você” e “Esses computadores pertencem à escola” (BAGNO, 2012, p. 517)³. Bechara (2015), por seu turno, oferece uma explicação análoga a respeito do fenômeno:

a) introduzido apenas pela preposição “a” (raramente “para”); b) o signo léxico denota um ser animado ou concebido como tal; c) expressa o significado gramatical “beneficiário”, “destinatário”; d) é comutável pelo pronome pessoal objetivo *lhe/lhes* (BECHARA, 2015, p. 440).

Esses traços constitutivos do que se costuma chamar de *objeto indireto* em português foram exemplificados pelo autor em frases, como: “O diretor escreveu cartas aos pais / o diretor escreveu-lhes cartas” (BECHARA, 2015, p. 440).

Embora a explicitação do objeto indireto faça parte dos constituintes sintáticos essenciais de muitos enunciados em língua espanhola, em função da relevância informativa que essa estrutura tem, este fenômeno oferece dúvidas tanto ao falante de espanhol como língua materna quanto ao aprendiz brasileiro de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE), conforme podemos constatar com os dados obtidos em pesquisas em *corpora* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a; INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a). É pertinente pontuar também que este tema desfruta de uma condição paradoxal: está

¹ Para o conceito de *ontologia*: Japiassú e Marcondes (2001, s.v. *ontologia*).

² Para esse fenômeno, no espanhol, empregam-se as designações de *beneficiario*, *dativo*, *complemento ou objeto indirecto* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009, p. 35).

³ É pertinente recordar que a tradição gramatical brasileira designou, por muito tempo, como objeto indireto todo o argumento verbal introduzido por qualquer preposição, o que hoje é reavaliado sob novas perspectivas cf. Bechara, 2015, s.v. *complementos relativos* e Castilho, 2010, s.v. *complementos oblíquos*.

amplamente presente no uso da língua espanhola (cf. seção 4 e 5), entretanto, surpreende a falta de trabalhos que investiguem um aspecto que oferece tamanha vacilação ao usuário da língua⁴.

Nessa perspectiva, o objetivo do presente trabalho é tentar compreender e sistematizar as situações em que há, por um lado, a presença obrigatória, e, por outro, o apagamento optativo da duplicação do objeto indireto. Esse duplo comportamento sintático, no entanto, se manifesta de forma complexa, sem que a linguística hispânica ofereça, até agora, os subsídios teóricos que possibilitem compreender por que tal fenômeno nem sempre se explicita. De todo modo, evidências empíricas demonstram que dita vacilação existe (ver exemplos abaixo).

2. Fundamentação

No que se refere ao uso dos falantes de espanhol como língua materna, percebe-se que a dupla marcação do beneficiário oferece dúvidas e vacilações. Dentro da linguística hispânica, os mais habituais questionamentos dos falantes a respeito do uso da língua espanhola enviados à Real Academia Española serviram de *corpus* para a compilação de uma obra de consulta que pudesse satisfatoriamente respondê-los, o *Diccionario panhispánico de dudas* – DPD (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2005). Nele, entre as dúvidas e dificuldades dos falantes contempladas, encontram-se as construções de duplicação do dativo. Por exemplo, o verbo *dar* contém, em sua segunda acepção, uma explicação mais pormenorizada a respeito de seu comportamento sintático:

2. Na sua acepção mais comum, ‘entregar [algo] a alguém’, a pessoa que recebe o que se dá se expressa por meio de um complemento indireto; portanto, se se trata de um pronome átono de terceira pessoa, este deve ser sempre *le(s)*: «A su hermana le dieron una casita de las del Gobierno» (Vergés Cenizas [R. Dom. 1980]) (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2005, s.v. *dar*, tradução nossa).

Aqui, é perceptível uma descrição clara do uso dos pronomes átonos de terceira pessoa para expressar o complemento indireto. Entretanto, apesar do exemplo apresentado pela obra trazer a estrutura duplicada do beneficiário, essa questão não é devidamente elucidada. Neste trabalho, para a análise dos dados dos falantes nativos, o DPD (2005) nos

⁴ No âmbito da linguística hispânica, a preocupação com o pronome dativo de terceira pessoa está centrada na sua realização do ponto de vista variacionista. Assim, em lugar de se empregar o pronome de terceira pessoa acusativo *lo*, em algumas regiões da América Latina, emprega-se *le* com valor de objeto direto. Eis um exemplo: “Lo vi en la feria → Le vi en la feria”. Esse fenômeno é conhecido com o nome de leísmo. O leísmo não tem relação com a dimensão do uso do pronome de objeto indireto que interessa nesse trabalho.

⁵ “En su acepción más habitual, ‘entregar [algo] a alguien’, la persona que recibe lo que se da se expresa mediante un complemento indirecto; por lo tanto, si se trata de un pronombre átono de tercera persona, este debe ser siempre *le(s)* [...]” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2005, s.v. *dar*).

serve de referência, mas, ainda assim, é relevante pontuar que este dicionário também não resolve todos os questionamentos dos usuários da língua a respeito do fenômeno.

No âmbito do ensino-aprendizagem de ELE, a necessidade de ensinar o funcionamento da língua constitui uma aparente obviedade. Saber utilizá-la é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, definida pelo *Diccionario de términos clave* (DiClavELE, [s.d.]), do Instituto Cervantes, como:

a capacidade de uma pessoa de agir de maneira eficaz e adequada em uma determinada comunidade de fala; isso implica em respeitar um conjunto de regras que incluem tanto as da gramática e de outros níveis da descrição linguística (léxico, fonética, semântica) como as regras de uso da língua, relacionadas com o contexto sociohistórico e cultural no qual tem lugar a comunicação. [...] isto é, trata-se da capacidade de formar enunciados que não somente sejam gramaticalmente corretos mas também socialmente apropriados⁶ (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.], s.v. *competencia comunicativa*, tradução nossa).

Como se pode perceber, a questão da competência comunicativa implica, entre tantos outros procedimentos, o domínio de recursos linguísticos que tornem os interlocutores hábeis na utilização da língua em diversas instâncias discursivas⁷. De maneira complementar, cabe salientar que é na comunicação que o viver de cada indivíduo se manifesta. Por meio do uso da linguagem, os sujeitos se apropriam do mundo, expõem seus pensamentos e nomeiam suas experiências (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *linguistic relativity*).

Em todo estudo que se insere na temática do ensino-aprendizagem de ELE, a questão da *norma linguística* é imprescindível e inevitável, uma vez que um dos principais objetivos dos aprendizes na aquisição do espanhol como língua adicional reside em desenvolver uma competência comunicativa o mais natural possível, próxima da produção nativa. Nesse sentido, é necessário estabelecer, como parte dos pressupostos teóricos, conceitos fundamentais como *norma real* e *norma ideal*. Tais noções estão intimamente atreladas ao que Rufat e Calderón (2013) chamam de critérios de naturalidade e de correção, e que são descritos como:

a naturalidade mede a representatividade dos dados em função do conhecimento que o falante tem de sua língua (BOSQUE, 2005: XLVIII), [sc.

⁶ “La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. [...] es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.], s.v. *competencia comunicativa*)

⁷ Como destaca o Conselho da Europa (2001, p. 27), “deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afectivas, o aprender a aprender, etc.)”.

enquanto] a correção se refere, desde uma perspectiva muito ampla, ao que se produz livre de erros ou de acordo com regras estabelecidas⁸ (RUFAT; CALDERÓN, 2010, p. 182, tradução nossa).

Nesse sentido, a *norma real* está naturalmente associada ao conceito de naturalidade, ao que é realizado pelo falante e reconhecido por toda a comunidade de fala como factível e corriqueiro na língua. Paralelamente, *norma ideal* alinha-se à dimensão da orientação no uso da língua de acordo com os padrões formais dela mesma.

3. O tratamento do beneficiário na linguística hispânica

Como premissa básica à revisão da doutrina linguística hispânica no que diz respeito ao tratamento do complemento indireto, assume-se que, para uma gramática cumprir seus objetivos, ela precisa refletir a forma como a língua é utilizada por seus falantes. Além disso, é função de tal obra oferecer aos usuários a descrição de um registro formal que os represente, para que essa se torne uma ferramenta eficiente de interação.

Nesse sentido, no âmbito da linguística hispânica, elaboramos uma síntese crítica sobre algumas gramáticas do espanhol, almejando entender o estado atual da questão em relação ao fenômeno em discussão. De modo a obter dados referentes à descrição da dupla marcação do objeto indireto na literatura linguística hispânica, foram analisadas algumas obras de referência.

Primeiramente, Llorach (1999) apresenta a entidade destinatária da noção verbal sob a nomenclatura de *objeto* (ou *complemento*) *indirecto*. Nesse caso, a duplicação do dativo, expressa pelos pronomes átonos *me/te/le/nos/os/les*, é descrita de maneira insuficiente. São dados alguns exemplos, como: “A esta puerta le he cambiado la cerradura” e “Ha puesto muchas notas al texto” (LLORACH, 1999, p. 360), sem nenhuma explicação referente ao uso do pronome *le* na primeira frase e sua ausência no exemplo seguinte. O uso de expediente pronominal é indicado pelo autor nos casos de deslocamento ou omissão do beneficiário preposicionado: “Puso dos cerraduras a la puerta → Le puso dos cerraduras” (LLORACH, 1999, p. 362).

No caso de Seco (1995), a seção destinada ao *complemento indirecto* inicia-se com uma explicação teórica atrelada à transformação de frases em ordem direta à ordem passiva, demonstrando que, em situações de dativo, a entidade que ocupa tal posição sintática não consegue realizar adequadamente o movimento: “He escrito a mi padre → *Mi padre ha sido escrito por mí” (SECO, 1995, p. 170). No que tange ao uso de formas pronominais átonas para o complemento indireto, essa obra apresenta explicações um pouco mais detalhadas se comparada à anterior. O autor, construindo sua argumentação em cima da comparação entre complemento direto e indireto, indica que as formas átonas

⁸ “Mientras que la naturalidad mide la representatividad de los datos en función del conocimiento que el hablante tiene de su lengua (Bosque, 2005: XLVIII), la corrección se refiere, desde una perspectiva muy general, a lo que se produce libre de errores o conforme a unas reglas establecidas” (RUFAT; CALDERÓN, 2010, p. 182).

de complemento indireto (*me/te/le/nos/os/les*) podem coexistir tanto com formas tônicas (*a mí, a tí, a él,...*) quanto com nomes após o verbo (*a Juan, a la profesora, a sus amigos,...*), destacando-se, assim, a entidade destinatária da ação. A obrigatoriedade da dupla marcação é assinalada, assim como na gramática de Llorach (1999), somente em caso de topicalização⁹ da entidade beneficiária, tal como indica Seco (1995, p. 173): “al ladrón le dio un puñetazo”.

Há, ainda, Alcina e Blecua (2001), que, nessa perspectiva, trazem uma análise dividida no que os autores consideram como “distintos valores significativos” de *complemento indirecto*. De fato, o beneficiário em espanhol apresenta diversas - e sutis - nuances; contudo, ainda assim, essa obra também não fornece explicações claras a respeito do aparecimento ou não da duplicação do objeto indireto em determinados contextos, o que se pode observar por meio dos seguintes exemplos: “Entregaron un obsequio a Mercedes” e “No le pareció bueno” (ALCINA; BLECUA, 2001, p. 867).

A obra que apresenta um maior detalhamento a respeito das características do complemento indireto é a *Nueva gramática de la lengua española* – GramLE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009). No capítulo dedicado a esse aspecto sintático, há uma seção específica sobre o que os autores chamam de *construcciones de doblado (o de duplicación)* do pronome átono, na qual se menciona a ocorrência algumas vezes opcional, algumas vezes obrigatória, do fenômeno em questão. São apresentadas, no parágrafo 35.4d, três opções para a construção do objeto indireto: i) beneficiário preposicionado sem a presença do pronome átono; ii) beneficiário preposicionado acompanhado do átono correspondente; e iii) pronome átono sem beneficiário preposicionado (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009). Além destes, há também os casos de apagamento do complemento indireto, elucidados no parágrafo 35.4c (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009). Tais padrões de ocorrência são os mesmos que foram identificados nas análises dos dados obtidos nos *corpora* utilizados neste trabalho (cf. os quadros 1 e 2).

Nos parágrafos seguintes, a GramLE (2009) propõe situações em que se manifestam a presença do átono duplicado, como em casos em que o complemento indireto é interpretado como experimentador (“Le duelen las ruedas *a Inés*”), quando o grupo nominal é composto por pronome pessoal (“Te lo di *a tí*”) ou, ainda, em orações topicalizadas (“*A mis hijos* les ha sucedido lo mismo”). São indicadas também ocorrências de ausência de duplicação, por exemplo: quando o objeto indireto é interpretado como destinatário (“Entregaron *a Alex* un canasto”) e em orações genéricas (“Hoy solo interesa el teatro *a una clase media intelectual*”). Da mesma forma, a Real Academia oferece casos em que, de acordo com os elementos presentes nos enunciados, torna-se vacilante o emprego ou não

⁹ Para maiores detalhes do conceito de topicalização: Pontes (1987).

da duplicação, apresentados nos parágrafos 35.4h, 35.4j, 35.4m e 35.4ñ (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009). São todas essas ocorrências que nos fazem pensar que o fenômeno da duplicação ou não do átono constitui um *continuum*, representando, em um dos seus extremos, a necessidade obrigatória da dupla marcação e, em outro, uma maior tendência ao apagamento do expediente pronominal. Essa hipótese será melhor elucidada ao final do presente trabalho.

Considerando os pontos de vista comentados acima, torna-se evidente a vacilação no uso das estruturas duplicadas do dativo em espanhol e a falta de uma orientação sistemática que auxilie o falante frente a suas próprias dúvidas. Muito embora não se refute a existência da dupla marcação do beneficiário, sua natureza também não é elucidada, de modo que os contextos de aparecimento do fenômeno seguem indelineáveis nas análises de materiais que deveriam servir de subsídio aos seus usuários.

4. As realizações do beneficiário no falante nativo

Em relação aos resultados obtidos referentes à manifestação do beneficiário por falantes de espanhol como língua materna, o banco de dados que nos serve de fundamentação empírica é o *Corpus del español del siglo XXI* – CORPES XXI ([s.d.]a), compilado pela Real Academia Española. Assume-se como metodologia o modelo *corpus-based approach*, o qual se utiliza de pesquisas em *corpora* para corroborar hipóteses previamente estabelecidas. Com a finalidade de obter um panorama atual da situação do fenômeno da duplicação do objeto indireto, foram escolhidos para servir de base a esta pesquisa, inicialmente, três verbos¹⁰ bastante comuns em língua espanhola: *avisar*, *dar* e *pedir*. Para cada um, foram analisadas em torno de 190 ocorrências em meio escrito, determinando padrões de convergência e divergência a partir das características observadas nestes alinhamentos: i) casos que apresentam o beneficiário preposicionado acompanhado da estrutura duplicada correspondente (*a* + N + *le/les*); ii) casos em que o beneficiário é pressuposto e se apresenta somente a retomada pronominal átona¹¹ (*le/les*); iii) casos em que a entidade beneficiária introduzida pela preposição *a* é explicitada sem a duplicação pronominal (*a* + N + $\emptyset$); e iv) casos de elisão completa do beneficiário ($\emptyset$).

De modo a sistematizar o nosso trabalho, foi elaborado o quadro a seguir. Nele, estão dispostos os padrões de uso identificados com as proporções de ocorrências para cada um, ao lado esquerdo da barra, dentre o total de alinhamentos, à direita. Além disso, há exemplos – todos extraídos do CORPES XXI – que ilustram cada critério de análise:

¹⁰ Em relação à escolha destes três verbos, é pertinente levar em consideração alguns fatores: i) Sobre essa temática, a literatura linguística é escassa e pouco esclarecedora, fato que nos oferece um desafio, como comentado já, que nos obriga a trabalhar sem referências específicas; ii) Marcar a entidade beneficiada pela ação verbal é um recurso linguístico utilizado em elevado grau em línguas como o português e o espanhol.

¹¹ Neste caso, inserem-se as ocorrências sincréticas, explicadas mais detalhadamente *ad infra*.

Quadro 1

	<i>a + N + le/les</i>	<i>le/les</i>	<i>a + N + Ø</i>	<i>Ø</i>
<i>avisar</i>	30/190 “Llegué sin <i>avisarle a nadie</i> porque estaba seguro [sc. de] que pocos me reconocerían.” “Tendríamos que <i>avisarle a la Policía</i>.”	84/190 “Preferiría <i>avisarles</i> que se escondan.” “Por eso no te avisé. Pensé que sin <i>avisarte</i>, la sorpresa me iba a permitir ganar tu complicidad.”	20/190 ~ [+OD] <i>de</i> (DPD, 2005, s.v. <i>avisar</i>)	52/190 “Escuchó la voz de Gabriela <i>avisando</i> que no estaban en ese momento.” “El sinvergüenza de mi marido tiene que <i>avisar</i> justo hoy que no viene a almorzar.”
<i>dar</i>	11/190 “Eso es una oportunidad que la vida <i>les da a las personas</i> y el que tenga la oportunidad de asumirlo que lo haga.” “Es un grupo que <i>le da</i> vida <i>al Bernabeu</i>.” “Un vecino perverso <i>les</i> dio <i>a los acreedores</i> mi dirección.”	84/190 “El narcojefe <i>le da</i> la espalda.” “Sus músculos no la obedecen, el mundo <i>le da</i> vueltas en la cabeza, está a punto de desvanecerse.” “Yo <i>te</i> daré mi aliento, mi energía. Yo <i>te</i> daré luz de mis ojos.”	16/190 “El hombre contribuyó de manera decisiva a dar un sentido de identidad nacional <i>a Australia</i>.” “Doy gracias <i>a Dios</i> por esta segunda oportunidad.”	70/190 “Te saludé en el concierto que <i>dieron</i> Makaroff y Andy en el Colegio de Médicos de Madrid.” “¿Por qué Cuba <i>ha dado</i> tan buenos escritores?” “La planta embarrada en el suelo <i>da</i> la impresión de no haberse movido de su lugar desde hace siglos.”
<i>pedir</i>	18/190 “Todos <i>le</i> pedían <i>a Lihn</i> alguna opinión sobre las ocurrencias más peregrinas.” “Tuvo que pedirle <i>al Teniente de Infantería Fabián de Salinas</i> que se acercara a las embarcaciones.”	105/190 “Gloria me preguntó desde afuera qué estaba haciendo y <i>le</i> pedí por favor que me dejara en paz.” “Por ningún motivo, y eso si que <i>te</i> lo pido de rodillas, deseo hablar de ella.”	2/190 “No parece una mera casualidad que Laureano Vallenilla Lanz rechazara también, de la manera más concluyente, el pasado venezolano desde 1830 hasta 1948, ya que según él, no se podía pedir enseñanzas <i>a los que gobernaron</i> durante más de cien años signados por el personalismo.”	47/190 “En un semáforo, niños de la calle, con calabazas anaranjadas en la mano están <i>pidiendo</i> todavía su <i>jalouín</i>.” “Nadie me conocía y yo no estaba dispuesto ni a dar ni a <i>pedir</i> cuartel.”

Fonte: CORPES XXI (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.])a).

O primeiro parâmetro de análise representa a situação que evidencia a estrutura pronominal correspondente com a presença da entidade beneficiada pela ação verbal, como nos exemplos: “Eso es una oportunidad que la vida *les* da *a las personas*” e “Todos *le* pedían *a Lihn* alguna opinión sobre las ocurrencias más peregrinas” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a).

No segundo, tratam-se dos casos em que o beneficiário pode ser recuperado contextualmente e, por esse motivo, expressam-se somente por meio das formas pronominais átonas: “*Gloria* me preguntó desde afuera qué estaba haciendo y *le* pedí por favor que me dejara en paz” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a) e “Sus músculos no la obedecen, el mundo *le* da vueltas en la cabeza, está a punto de desvanecerse” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a). Nesse caso, também foram incluídos os exemplos de beneficiário sincrético: “Yo *te* daré mi aliento, mi energía. Yo *te* daré luz de mis ojos” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a). Muito embora pronomes sejam considerados pelas gramáticas como “vocábulos sem referência fixa”, isto é, vocábulos cuja referência só pode ser obtida a partir da relação estabelecida entre estes e outros elementos (BECHARA, 2015, p. 92; REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009, p. 13), primeira e segunda pessoas se encontram em uma relação não homogênea em comparação à terceira no que diz respeito aos seus referentes (BENVENISTE, 1988, p. 250). Outrossim, as duas primeiras pessoas, do singular e plural, não mudam sua representação linguística, seja para objeto direto, seja para objeto indireto. Em “Juan me dice que me ama”, o primeiro *me* desempenha a função de complemento indireto do verbo *decir*, ao passo que o segundo pronome *me* é objeto direto do verbo *amar*, sem que haja mudanças morfológicas no vocábulo que ponham em evidência estes distintos papéis sintáticos.

Somados, estes dois parâmetros reúnem a maior parte dos alinhamentos estudados, o que evidencia o uso da estrutura duplicada do objeto indireto por meio dos falantes de espanhol como língua materna.

Os dois últimos padrões de análise se assemelham no sentido de que ambos dizem respeito a espécies de apagamento (representado nas tabelas pelo símbolo $\emptyset$), casos que merecem um tratamento aprofundado. A terceira modalidade reúne alinhamentos bastante interessantes, no sentido de que apresentam a entidade beneficiária da ação verbal introduzida por preposição sem a presença do átono de dativo. Nesse estágio da pesquisa, o DPD (2005) foi consultado para possíveis explicações sobre esse tipo de ocorrência. Para o verbo *avisar*, a obra oferece duas possibilidades de construção sintática: *avisar [a alguien] de algo* e *avisar [algo] a alguien*, indicando ao leitor que há duas maneiras de expressar linguisticamente a entidade que se beneficia da ação, a primeira desempenhando papel de objeto direto¹² e a segunda, objeto indireto. Por essa razão, em exemplos como “Garnier acompañó a Durand en su lancha para avisar a los demás” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA,

¹² Em língua espanhola, os objetos diretos são preposicionados quando se referem a entidades [+animadas] (LLORACH, 1999, p. 335).

[s.d.]a), não há como dizer se a entidade preposicionada *a los demás* cumpre papel de objeto direto ou indireto. Entretanto, no que se refere aos verbos *dar* e *pedir*, o dicionário não apresenta outros padrões para expressar quem se beneficia do conteúdo verbal (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2005, s.v. *dar* e s.v. *pedir*).

O último parâmetro engloba os casos em que o objeto indireto é aparentemente apagado. De maneira análoga ao segundo padrão de uso, há ocorrências que o beneficiário está pressuposto semanticamente. Por exemplo, é parte dos conhecimentos de mundo que os falantes têm a ideia de que um concerto é, geralmente, dirigido a uma plateia ou, em outras palavras, aos espectadores. Logo, devido a esse conhecimento, elide-se o complemento indireto em: “Te saludé en el concierto que dieron Makaroff y Andy en el Colegio de Médicos de Madrid”. Ou, ainda, em: “En un semáforo, niños de la calle, con calabazas anaranjadas en la mano están pidiendo todavía su jalouín”, a compreensão do falante é que o ato de pedir no semáforo é uma ação, na maioria das vezes, destinada a motoristas, e, porque o falante supõe que essas informações já são de conhecimento de seu interlocutor, pode-se, então, elidir a expressão de dativo. Contudo, outras frases como “La planta embarrada en el suelo *da* la impresión de no haberse movido de su lugar desde hace siglos” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a) e “Nadie me conocía y yo no estaba dispuesto ni a dar ni a *pedir* cuartel” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a) também não fazem referência ao beneficiário, sem que este esteja preconcebido discursivamente.

5. As realizações do beneficiário do estudante brasileiro de ele

No que tange à aprendizagem do fenômeno por parte dos aprendizes brasileiros de espanhol como LE (língua estrangeira), para a obtenção de dados que elucidassem a situação desse processo, o *corpus* consultado foi o *Corpus de aprendices de español* - CAES ([s.d.]a), do Instituto Cervantes. Cabe observar que, diferentemente do CORPES XXI, um *corpus* de referência, *corpora* de aprendizes como o CAES, compila dados linguísticos de aprendizes de uma língua estrangeira que possuem distintas línguas maternas e distintos graus de conhecimento da língua objeto, sendo esses classificados segundo os níveis estabelecidos pelo *Quadro comum europeu de referência para línguas* (CONSELHO EUROPEU, 2001) e aplicados à língua espanhola pelo *Plano curricular do Instituto Cervantes* (2006). Foram pesquisados, nesta fase, os mesmos três verbos utilizados para a coleta de dados no CORPES XXI, divididos entre os mesmos padrões de convergência e divergência anteriores. Com a finalidade de refinar os resultados das pesquisas, os únicos dois filtros aplicados foram para que os dados obtidos fossem tão somente os provenientes de brasileiros cuja LM (língua materna) fosse o português, de maneira a evitar interferências de outros possíveis idiomas. Os números de ocorrências para cada padrão de uso dispostos no Quadro 2 são, no caso dos aprendizes brasileiros, bastante distintos dos dados referentes aos falantes de espanhol como língua materna devido ao alcance da compilação do CAES até o presente momento. De qualquer modo, o panorama obtido oferece uma visão adequada da situação da aprendizagem do fenômeno, o que nos permite refletir sobre o ensino-aprendizagem de ELE no contexto brasileiro. O Quadro 2 também apresenta as proporções de dados obtidos para cada padrão de uso em relação ao número total de

alinhamentos, com exemplos retirados do CAES para oferecer ao leitor uma visão detalhada do trabalho realizado:

Quadro 2

	<i>a + N + le/les</i>	<i>le/les</i>	<i>a + N + Ø</i>	<i>Ø</i>
<i>avisar</i> : 2 resultados		“Escribote [<i>sic</i>] para <i>avisar</i> que no necesitan [<i>sic</i>] quedar esperandome [<i>sic</i>], pois yo voy quedar acá más o menos hasta las veintidos horas.” [A1]		“Apenas para <i>avisar</i> que voy a llegar tarde hoy porque después de la clase voy con mis amigas a casa de Maria.” [A1]
<i>dar</i> : 12 resultados		3/12 “Pueden darme alguns [<i>sic</i>] ejemplos de profesores involucrados [<i>sic</i>] en el programa?” [B2] “Usted podría darme su teléfono y así que llegar en Quito yo hago contacto.” [B1]	5/12 “El chico aprende a dar baño a <i>el</i> [<i>sic</i>] señor, salir por las calles con él.” [C1] “Creo que eso puede ayudarnos a dar solución a ese problema.” [B1] “Yo admiro esta mujer por dar a <i>muchas mujeres</i> el directo [<i>sic</i>] de la felicidad y de tener una segunda chance.” [A2]	4/12 “Su principal ocupación laboral es <i>dar</i> clases [<i>sic</i>] de Conforto Ambiental.” [A2] “Estoy escribiendo para, como le prometí, <i>dar</i> más detalles de mi familia.” [A1]
<i>pedir</i> : 24 resultados		15/24 “Me gustaría pedirles que cancelen la factura ya emitida.” [C1] “Resulta que es por eso que te escribo, o sea, para pedirle ayuda!” [B1] “Cuando la huelga se acabó, ese cliente me procuró para pedir disculpas [<i>sic</i>].” [B1]	2/24 “Yo fui pedir a <i>mi mamá</i> para volver a casa pero no la encontré.” [B1] “Terei de [<i>sic</i>] pedir ayuda <i>para mis colegas de clase</i> .” [B1]	7/24 “Tuve que llamar a la central y <i>pedir</i> para que enviasen a un técnico para hacer la electricidad volver.” [C1] “Antes de tudo [<i>sic</i>] voy <i>pedir</i> disculpas por toda la molestia.” [B1] “Como tuvimos que <i>pedir</i> préstamo para pagar, estamos endeudados.” [C1]

Fonte: CAES (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.])a).

Em primeiro lugar, conforme exposto anteriormente (seção 1 – INTRODUÇÃO), é possível inferir que estruturas de duplicação para o objeto indireto não são assimiladas com naturalidade pelo aprendiz brasileiro de espanhol, dada a ausência de resultados para o primeiro padrão de uso nos três verbos pesquisados. Um dos princípios básicos da linguagem é o de que as línguas possuem formas de organização absolutamente únicas e distintas entre si; a essa singularidade se dá o nome de *anisomorfia* (BUGUEÑO, 2010, p. 66). Muito embora o português e o espanhol sejam línguas que apresentem diversas semelhanças devido à origem latina, há aspectos anisomórficos consideráveis que as distinguem, como, por exemplo, o complemento verbal indireto, objeto de análise deste trabalho.

No segundo parâmetro, o qual compreende os casos em que o beneficiário é marcado somente pela forma pronominal átona (“Me gustaría pedir/les que cancelen la factura ya emitida”), podemos fazer algumas observações. Em “Escribote [*sic*] para avisar que no necesitan [*sic*] quedar esperandome [*sic*], pois yo voy quedar acá más o menos hasta las veintidos horas”, consideramos que, para o falante, o beneficiário do verbo *avisar* se encontra já marcado em *escribote* [*sic*], não sendo necessário repeti-lo. O mesmo acontece em “Cuando la huelga se acabó, ese cliente me procuró para pedir disculpas [*sic*]. Se o cliente procura ao *eu* para se desculpar, é pressuposto que o beneficiário de *pedir* seja a mesma primeira pessoa. Ademais, outro fato observado é a não-concordância entre segunda e terceira pessoa, como em “Resulta que es por eso que *te* escribo, o sea, para pedirle ayuda!” (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a). Acreditamos que, devido ao sincretismo – já discutido nesse artigo – presente nos pronomes átonos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, os aprendizes têm dificuldade em identificar também essas formas como expedientes possíveis para a marcação do dativo em espanhol.

O terceiro parâmetro compreende os casos de expressão da entidade beneficiária sem a duplicação pronominal, como em “Creo que eso puede ayudarnos a dar solución a ese problema” (INSTITUTO CERVANTES, [s./d.]a) e “Yo admiro esta mujer por dar a muchas mujeres el directo [*sic*] de la felicidad y de tener una segunda chance” (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a). Também foi possível perceber, inserida nesse critério, interferência de padrões coligacionais da língua portuguesa (“Terei de pedir ayuda *para* mis colegas de clase” (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a), utilizando a preposição *para* como introdutória do objeto indireto, o que não está previsto em espanhol¹³. O quarto e último discriminante analisa os casos de apagamento do beneficiário, como nos exemplos: “Antes de tudo [*sic*] voy *pedir* disculpas por toda la molestia” (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a) e “Su principal ocupación laboral es *dar* clases [*sic*] de Conforto Ambiental” (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a). Nesse parâmetro, a transferência de estrutura sintática do português ao espanhol é evidente novamente em “Tuve que llamar a la central y *pedir para que* enviasen a un técnico para hacer la electricidad volver” (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a), sentença que um falante que tem o espanhol como LM provavelmente construiria como “Tuve que llamar

¹³ O espanhol (a gramática) postulava anteriormente que *para* também poderia introduzir o beneficiário. Atualmente, esta preposição está reservada para casos de destinatário: <<Le pasé a Anita una encomienda *para* Alberto>>.

a la central y *pedirles* que enviaran/enviasen a un técnico para que la electricidad volviera/volviese”.

6. Análise comparativa dos resultados

São necessárias algumas considerações a respeito da coleta e análise dos dados até o momento. Os resultados para cada parâmetro nos dois *corpora* foram dispostos agora em ordem decrescente, em relação ao CORPES XXI, e podem ser sintetizados quantitativamente da seguinte maneira:

Quadro 3

CORPES XXI	<i>avisar</i>	<i>dar</i>	<i>pedir</i>
<i>le/les</i>	84/190	84/190	105/190
∅	52/190	70/190	47/190
<i>a + N + le/les</i>	30/190	19/190	18/190
<i>a + N + ∅</i>	20/190*	17/190	2/190

Fonte: CORPES XXI (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [s.d.]a).

Quadro 4

CAES	<i>avisar</i>	<i>dar</i>	<i>pedir</i>
<i>le/les</i>	1/2	3/12	15/24
∅	0	4/12	7/24
<i>a + N + le/les</i>	0	0	0
<i>a + N + ∅</i>	1/2	5/12	2/24

Fonte: CAES (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]a).

Por um lado, no que concerne ao quadro 3 – CORPES XXI, apesar das ocorrências de apagamento constituírem o segundo maior número, a situação que representa a maioria dos casos corresponde à norma ideal: i) expressam o beneficiário preposicionado acompanhado da redundância pronominal átona e ii) retomam a entidade beneficiária pressuposta discursivamente por meio dos átonos. Por outro lado, os resultados que apresentam o objeto indireto composto somente pela entidade beneficiada pela ação verbal precedida pela preposição *a*, ou seja, sem a duplicação pronominal *le / les*, ainda que estejam de acordo com exemplos apresentados pelas obras de referência do espanhol (cf. seção 3 – O TRATAMENTO DO BENEFICIÁRIO NA LINGÜÍSTICA HISPÂNICA), ocupam o último lugar nessa ordenação. Isso demonstra que, para os falantes, tal uso não

se deve a um possível apreço à correção gramatical, pois não está de acordo com a *norma* da língua espanhola, tanto no sentido da naturalidade como no da correção.

Em segundo lugar, em relação à manifestação do fenômeno entre os aprendizes brasileiros, é importante reiterar que os dados quantitativos do CAES se distanciam dos resultados do CORPES XXI devido às diferenças de abrangência destes *corpora*. Isso posto, é justamente na ausência de ocorrências, nos três verbos, que explicitem o pronome dativo junto à entidade correspondente ao complemento indireto que se percebe a dificuldade do emprego deste fenômeno por parte dos aprendizes.

7. Considerações finais

Os resultados obtidos conduzem a uma reflexão, tanto no que diz respeito ao uso da língua como a sua descrição no que se convém chamar de gramáticas. Particularmente, a GramLE (2009) oferece um interessante espectro de opções para a construção do complemento indireto. Essas opções encontram respaldo nas evidências empíricas. Contudo, os dados revelam também usos não contemplados pelas propostas de descrição do fenômeno.

Em relação à situação da aprendizagem do fenômeno por parte dos aprendizes brasileiros de ELE, é para se questionar se se pode atribuir um desempenho inadequado dos aprendizes tão somente à transferência de estruturas linguísticas do português ao espanhol. Conforme observamos, o falante de espanhol como LM também vacila na explicitação da dupla marcação, o que sugere que as explicações para tal comportamento encontram-se além das relações contrastivas entre as duas línguas.

Em suma, o trabalho realizado nos leva a propor a existência de um possível *continuum*, no qual, em um dos extremos, representam-se as ocorrências sem presença de duplicação e, em outro, os casos de obrigatoriedade da dupla marcação do dativo. Nele aparecem elencadas as distinções do objeto indireto descritas pelas gramáticas; descrições essas que, no entanto, nossos dados empíricos parcialmente refutam. Por exemplo, enunciados topicalizados estariam posicionados na extremidade correspondente à obrigatoriedade de duplicação do dativo, tanto devido ao que foi apontado pelas obras de referência, como pelos alinhamentos obtidos no *corpus*. Já nos casos em que a entidade nominal se interpreta como destinatária, o panorama observado é um pouco mais complexo: de acordo com a doutrina linguística hispânica, estes seriam exemplos de ausência da duplicação, contudo, os dados obtidos demonstram que isso não se comprova no uso que os falantes fazem da língua.

Entretanto, são necessários ainda mais dados e análises aprofundadas que nos ajudem a traçar essa proposta de maneira mais detalhada. Até o momento, foi possível concluir que só um panorama mais detalhado do fenômeno permitirá elencar os subsídios que poderão servir de base para a elaboração de estratégias didáticas mais eficientes no ensino dessas estruturas a aprendizes brasileiros de espanhol.

Referências

- ALCINA, J.; BLECUA, J. M. *Gramática Española*. Madrid: Ariel, 2001.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. O Dicionário bilíngue como problema lingüístico e lexicográfico. In: HWANG, A.; NADIN, O. (Orgs.). *Linguagens em Interação III: Estudos do Léxico*. Maringá: Clichetec, 2010.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.
- INSTITUTO CERVANTES. *Corpus de aprendices de español*. [s.d.]a. Disponível em: <<http://galvan.usc.es/caes/search>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. [s.d.]b. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LLORACH, E. A. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- PONTES, E. S. L. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus del español del siglo XXI*. [s.d.]a. Disponível em: <<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia Española*. 23. ed. [s.d.]b. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana, 2005. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>. Acesso em: 05 set. 2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2009. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/gramatica/nueva-gramatica>>. Acesso em: 05 set. 2018.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Pearson Education, 2010.

RUFAT, A. S.; CALDERÓN, F. J. Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua. *Normas: Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, n. 3, p. 183-204, set. 2013.

SECO, M. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa-Calpe, 1995.

Marcas de oralidade na obra *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus

Adiel Bernardo da Silva; Caio José Campos da Silva; Gabrielle Claudino da Silva*

Resumo: Neste artigo, no qual aborda as marcas de oralidade no livro de Carolina de Jesus, objetivou-se analisar os processos fonológicos de maior ocorrência na obra “Quarto de despejo: o diário de uma favelada”, que foi publicada em forma de diário, em 1960. Pretende-se, com esta análise, compreender em quais contextos ocorrem os processos fonológicos na escrita da autora, haja vista que sua baixa escolaridade pode ter influenciado tal ocorrência durante a produção do texto. Para tal, nos fundamentamos nas teorias de Bagno (2002), Chomsky e Lasnik, (1993), Engelbert (2012), Faraco (2002), Gnerre (1991), Marcuschi e Dionísio (2005), Moraes (2009), Roberto (2016) e Silva (2003). Os resultados obtidos demonstram a presença de traços da fala em sua escrita. Além disso, em meio a variados processos fonológicos presentes na obra, a ditongação é o fenômeno fonológico mais recorrente na escrita da autora.

Palavras-chave: processos fonológicos; relação fala/escrita; normas linguísticas.

Abstract: In this article, which discusses the marks of orality in the book of Carolina de Jesus, the objective was to analyze the phonological processes of greatest occurrence in the work “Quarto de Despejo: o diário de uma favelada”, which was published in the form of a diary, in 1960. This analysis intends to understand in which context the phonological processes occur in the author’s writing, considering that her low schooling may have influenced this occurrence during the production of the text. To this end, we’re based on the theories of Bagno (2002), Chomsky and Lasnik, (1993), Engelbert (2012), Faraco (2002), Gnerre (1991), Marcuschi and Dionísio (2005), Moraes (2009), Roberto (2016) and Silva (2003). The results obtained demonstrate the presence of speech traits in her writing. In addition, in the middle of several phonological processes present in the work, the ditionation is the most recurrent phonological phenomenon in the author’s writing.

Keywords: phonological processes; speech/writing relation; language standards.

* Artigo desenvolvido durante a disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico, da Graduação em Letras Português (Licenciatura), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ministrada pela Prof.^a Dr.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

1. Introdução

A escritora brasileira Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento (MG), no dia 14 de março de 1914. Mulher, negra, semianalfabeta, filha de pais negros e analfabetos, adentrou no ambiente escolar aos sete anos de idade por incentivo de sua mãe. Contudo, não chegou a concluir seus estudos, interrompendo-os no segundo ano do Ensino Fundamental, mas isso não a impediu de aprender tanto a ler como a escrever.

Com o passar dos anos, a autora tornou-se atenta ao mundo ao seu redor e passou a relatar os acontecimentos através dos gêneros literários, como o poema e a crônica. Motivada pela morte de sua mãe e pela falta de trabalho, Carolina mudou-se para a cidade de São Paulo, onde construiu um barraco às margens do rio Tietê, na favela do Canindé, e morou com seus três filhos. A escritora, acostumada a relatar acontecimentos a sua volta, inicia a construção de um diário que, posteriormente, foi publicado em forma de livro, intitulado *Quarto de Despejo*, em 20 de agosto de 1960, com o intuito de relatar o dia a dia da favela e tudo que acontece consigo.

São presentes na escrita da autora marcas de oralidade em seus relatos diários, todavia, vale ressaltar aqui que por ser um diário, ainda mais escrito por alguém com baixa escolaridade, é normal que encontremos transgressões da fala em seu texto, pois, conforme Marcuschi e Dionísio (2005, p. 15) afirmam, a “[...] fala influencia a escrita.”. Ademais, é importante citar que isso somente pode ser considerado um desvio se for avaliado perante a norma-padrão. Somado a isso, a forma como a obra é narrada contém fragmentos de escrita flutuante, isto é, a narrativa transita entre a escrita de cunho padrão e as variedades linguísticas. Assim, as diferenças entre fala e escrita se tornam mais evidentes durante o processo de formulação textual no que tange, por exemplo, a aspectos como coesão, progressão referencial e organização do tópico.

Nesse sentido, é perceptível que a autora-personagem, na tentativa de escrever de acordo com a norma-padrão, pratica desvios de concordância em determinadas partes de seu texto, assim como faz uso de marcas de oralidade em seus relatos diários. Assim, o presente artigo objetiva analisar os processos de natureza fonológica mais recorrentes no texto da autora. O texto está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, é apresentada a fundamentação teórica desta análise, que é ancorada em Bagno (2002), Chomsky e Lasnik, (1993), Engelbert (2012), Faraco (2002), Gnerre (1991), Marcuschi e Dionísio (2005), Moraes (2009), Roberto (2016) e Silva (2003), logo em seguida, é apresentada a análise da obra *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada*.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Relação Fala e Escrita

Histórica e biologicamente a oralidade constitui-se antes da escrita e, por isso, já dominamos razoavelmente a língua antes de adentrarmos ao ambiente escolar, local em que, além de socializar, iremos aprender a utilizar a norma-padrão. Entretanto, existe uma supervalorização social da língua em sua modalidade escrita em detrimento da língua

falada, acarretando uma compreensão equivocada e preconceituosa da relação entre fala e escrita.

Diante disso, há uma tendência em observar tal relação de maneira dicotômica, isto é, observando fala e escrita como dois sistemas linguísticos em que a escrita seria planejada e condensada enquanto a fala receberia o estigma de não planejada e redundante. Marcuschi e Dionísio (2005) defendem a relação fala e escrita como dois modos de funcionamento da língua, cuja modalidade oral não necessita de reparos e alterações. Nesse sentido, evita-se a visão simplista e excludente de que a variação presente na oralidade é um erro.

Não existe uma marca linguística, uma preposição, um artigo ou um advérbio que seja suficientemente capaz de definir e delimitar uma linguagem como oral ou escrita, mas podemos, através da observação de estratégias preferenciais, identificar o tipo de linguagem. Tendo isso em vista, é comum que haja dificuldade na distinção das modalidades, isso porque, em algumas situações, as duas coexistem, são as chamadas oralização da escrita e editoração da fala.

A primeira delas se trata de um texto escrito sendo transmitido oralmente, podendo conter formas expressivas da oralidade, sendo muito comum em noticiários de televisão, leitura de poemas, apresentação de seminários e conferências. A segunda diz respeito a um texto que foi produzido oralmente e sofreu um processo de transcrição e retextualização, implicando a editoração da fala, sendo presente de maneira expressiva em entrevistas. Como se evidencia no trecho abaixo:

As diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas. Essas atividades se dão na fala, em tempo real, o que acarreta diferenças com a escrita, em razão da natureza do processamento. Certamente, há algumas observações especiais quanto à escrita em tempo real, síncrona, nos bate-papos pela internet, mas esses são casos especiais a serem ainda analisados. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 17, grifo dos autores).

Através da perspectiva teórica acima apresentada, tem-se a ciência de que a natureza do processamento influencia na organização da linguagem. Isto é, devido ao fato de que a fala é realizada em tempo real, não há possibilidade de revisão. Além disso, seu tempo de produção e recepção é simultâneo e sujeito a pausas, repetições e truncamentos, o que confere uma “aparência caótica” (*id.*, 2005, p. 22) a textos de natureza oral. No tocante à escrita, seu tempo é defasado, possibilitando uma remodelação textual no que tange à escolha lexical, estilo e estrutura, o que pode levar bastante tempo até que se considere que o texto está finalizado.

Nesta direção, Marcuschi e Dionísio (2005) reconhecem que tanto a fala como a escrita variam de maneira relativamente considerável e, por muito tempo, a sociolinguística só se ocupou com a variação na oralidade, por haver um senso comum que concebia a

escrita como organizada e homogênea. Entretanto, ainda que a escrita não admita variações dialetais, regionais e sociais em sua modalidade formal, sabe-se que a grafia sofre mudanças diacrônicas.

Outro aspecto indissociável das relações de fala e escrita é o meio de utilização, pois, enquanto a fala se enuncia através do som, tendo uma característica fugaz, a escrita se vale da grafia, de aspecto mais duradouro. “Mas a consequência mais importante dessa diferença é a que diz respeito à grafia dos sons [...]” (*id.*, 2005, p. 21-22). Logo, na fase inicial da alfabetização, é comum ocorrerem problemas na grafia de palavras semelhantes devido ao fato de que há na língua mais fonemas do que letras. Esse “excesso” de fonemas é, por vezes, perpassado para a escrita, resultando em processos fonológicos.

Assim, no viés de que a escrita é uma abstração da fala, a primeira não contempla todos os aspectos da oralidade, como sotaque, entonação e expressões faciais, em alguns casos. Para ilustrar essa questão, tomamos como exemplo *Quarto de Despejo* e percebemos que não se trata de um texto oral, mas um texto escrito de enunciação evidenciada pela presença de marcas de oralidade.

2.2 As Normas Linguísticas

Constitui-se no Brasil um senso comum de que norma culta e norma-padrão são sinônimas, entretanto, tal pensamento configura-se como um equívoco no que se refere a tais modalidades. Para Faraco (2002, p. 39), a “[...] norma culta, [...] não se confunde com norma-padrão.”. Desse modo, a norma culta é normalmente associada às pessoas que dominam a cultura da escrita, isto é, os mais próximos das regras e padrões gramaticais. O termo “culto”, em seu sentido denotativo, é denominado como um adjetivo qualificador de pessoa. Nesse contexto, tal termo é associado aos detentores da norma culta, os postulados como possuidores de cultura, instruídos, civilizados. No entanto, associar a modalidade escrita como classificador social, desprestigiando quem não detém tal modalidade como inculto, é pensar o indivíduo como não possuidor de cultura, o que contraria os estudos antropológicos.

A norma-padrão, segundo Faraco (2002, p. 40), “[...] desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador, [...] que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar as variações e controlar a mudança.”. Esse procedimento visa à normatização de uma língua, caracterizando o que estiver fora do padrão normativo como errado. No Brasil, a padronização da língua deu-se não apenas por uma questão meramente linguística, mas ideológica. A respeito disso, Bagno (2002) declara:

[...] até a independência política do Brasil, em 1822, não havia dúvidas quanto ao padrão linguístico que deveria ser considerado modelar. Afinal, o Brasil era uma extensão transatlântica de Portugal, e nessa qualidade, estavam seus habitantes em tudo sujeitos às decisões oficiais da metrópole, inclusive às decisões atinentes à língua. [...] (BAGNO, 2002, p.180)

Nesse contexto, deu-se o processo de legitimação da norma-padrão brasileira. Essa não foi uma escolha apenas linguística, baseada no conjunto de regras, mas sim uma decisão ideológica. Tal resolução visava um padrão mais próximo do que podemos chamar de “eurocentrismo linguístico” do português brasileiro, no qual se idealizava uma gramática baseada nas decisões atenuantes à língua de Portugal. Através desse cenário, configurou-se o conjunto de regras linguísticas do Brasil, estabelecendo uma normatização diante das variações dialetais dos falantes nativos. Entretanto, essa visão ideal de norma, considerada melhor em detrimento das demais, representa uma supervalorização da cultura portuguesa em relação à brasileira, constituindo uma visão de inferioridade da fala e da escrita do Brasil. Dessa forma, Bagno (2002) postula que:

A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado. Já Fontes denunciava em 1945 que “esse desprezo de nossa língua anda sempre irmanado ao descaso por tudo o que ela representa: a gente e a terra do Brasil” (BAGNO, 2002, p. 180).

Compreendemos, assim, a definição de norma culta como a variante linguística dos falantes que detêm o poder da escrita, por intermédio da cultura letrada. Nesse pressuposto, são os indivíduos que dominam o conhecimento da norma-padrão brasileira, sendo esta entendida como a escolha de um ideal de norma linguística de uma língua. No Brasil, a norma-padrão foi constituída baseando-se na cultura da escrita lusitana. Diante dessa perspectiva, algumas variações dialetais que não estão em consonância com as prescrições das regras ditas como padrões, sofrem diversos estigmas, como o preconceito social, uma vez que as variedades linguísticas acabam constituindo valores aos falantes. Nesse sentido, “uma variedade linguística vem a ser o que vale os falantes na sociedade, isto é, vale como o reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (GNERRE, 1991, p. 6-7).

2.3 Processos Fonológicos

A língua é formada por diversas palavras com as quais podemos criar inúmeros enunciados. Seu processo de aquisição é considerado extenso e complexo. Entretanto, nossa fala é fruto de um número limitado de sons, tendo em vista a constante combinação de fones – segmentos vocálicos e consonantais – que formam fonemas – unidades sonoras organizadas por meio de formas estabelecidas por uma convenção social. Conforme postula Engelbert (2012, p. 141), “as línguas são constituídas de segmentos, sílabas, palavras, frases que se combinam e organizam de uma determinada forma, havendo também restrições quanto à combinação e à ordem desses elementos.”

Ao longo do século XX, diferentes teorias surgiram para tentar explicar de que forma ocorre esse processo de aquisição. Em um primeiro momento, a ideia de que uma criança aprendia sua língua por meio da imitação e analogia foi criada, entretanto, parecia ter algumas falhas. É comum as crianças fazerem adaptações nas palavras que escutam, pois,

“isso indica que elas estão aprendendo e internalizando regras para a formação completa do sistema linguístico do seu meio.” (ENGELBERT, 2012, p. 142). Assim, com o passar do tempo, novos estudos surgiram e mudaram essa concepção. Os linguistas norteamericanos Noam Chomsky e Howard Lasnik (1993) formularam a *Teoria de Princípios e Parâmetros*, afirmando que o ser humano possui, desde o nascimento, um mecanismo mental que possibilita a aquisição da linguagem. Logo, se a criança fosse exposta aos dados linguísticos, ela iria aprender.

Por outro lado, uma visão interacionista surge, trazendo o pensamento segundo o qual é importante para a criança ter contato com outras crianças e adultos, para possibilitar o seu desenvolvimento linguístico, logo, desenvolvendo seu intelecto. Por isso, podemos afirmar que a criança aprende a língua ao ser exposta a ela, porém, essa aquisição acontece aos poucos, seguindo níveis de dominação. “Portanto, as crianças vão dominando pouco a pouco os diferentes grupos de segmentos em uma determinada ordem.” (ENGELBERT, 2012, p. 144).

A Linguística é uma ciência preocupada em investigar qualquer fenômeno ligado à língua, estabelecendo princípios e características reguladoras às suas estruturas. Pode-se dizer que essa ciência possui diversas ramificações, mas aqui nos interessam duas destas, a fonética e a fonologia, com o intuito de compreender de forma mais clara esse processo de aquisição da fala. De acordo com Roberto (2016, p. 6), “cabe à fonética estudar e descrever os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano, enquanto cabe à fonologia o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de dada língua.”. De uma forma mais clara, essas duas convergem em um aspecto: possuem como objeto principal de estudo o universo sonoro das línguas e, de certa forma, podemos afirmar que a fonética está ligada à fala (*parole*) saussuriana, enquanto a fonologia está atrelada à língua (*langue*) saussuriana.

Analisando o nosso mecanismo de fala, podemos perceber que não existe somente um órgão responsável pela sua realização. Além disso, os órgãos utilizados na articulação dos sons não possuem como função primordial a sonoridade. Muito pelo contrário, “na verdade, não existe nenhuma parte do corpo humano cuja única função esteja apenas relacionada com a fala.” (SILVA, 2003, p. 24). O aparelho fonador é constituído por três sistemas: o articulatório (faringe, língua, nariz, palato, dentes e lábios), o fonatório (laringe, onde está a glote) e o respiratório (pulmões, músculos pulmonares, brônquios e traqueia). “Levando-se em consideração as características fisiológicas do aparelho fonador, podemos afirmar que há um número limitado de sons possíveis de ocorrer nas línguas naturais.” (SILVA, 2003, p. 25). Dessa forma, Silva (2003) explica que:

Isso deve-se ao fato de ser fisiologicamente impossível articular um som em que a língua toca a ponta do nariz. Por outro lado, sons cuja articulação envolve a língua tocar os dentes incisivos superiores são atestados em inúmeras línguas. Em outras palavras, enquanto certas articulações são fisiologicamente impossíveis, outras são recorrentes. (SILVA, 2003, p. 25).

Mesmo sabendo que possuímos nossas idiossincrasias, nossos corpos são constituídos pelos mesmos órgãos, como laringe e pulmão, porém estes possuem tamanhos que variam de indivíduo para indivíduo. Logo, seres humanos livres de doenças no aparelho fonador são capazes de pronunciar um som em qualquer língua. Nosso aparelho fonador é dotado de articuladores passivos e articuladores ativos, sendo os ativos – lábio inferior, língua, véu palatino e cordas vocais –, os que se movimentam para constituir os diferentes sons da fala, enquanto os passivos – lábio superior, dentes superiores, o chamado popularmente “céu da boca” e a úvula – participam da articulação.

Entretanto, pode ser que, em determinado momento de nossas vidas, de forma natural e universal, fones e fonemas sejam alterados em nossa fala, caracterizando, assim, os processos fonológicos. Roberto (2016, p. 117), afirma que “todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, em que dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes.”. Nessa perspectiva, os processos fonológicos surgem como um facilitador da fala quando existe alguma dificuldade na produção de um som ou grupo de sons por um falante da língua. Conforme Roberto (2016) explica:

Eles permitem, ainda, analisar o processo de alfabetização (uma vez que alguns processos fonológicos resultam em dificuldades manifestadas também na escrita e na leitura), bem como problemas fonoaudiológicos (em que a recorrência de determinadas alterações pode caracterizar os chamados desvios fonológicos [...]). Por fim, viabilizam o estudo do processamento psicolinguístico (porque algumas alterações são recorrentes entre os falantes, podendo dar indícios de como a linguagem se organiza em seu processamento). (ROBERTO, 2016, p. 117-118).

É comum que um determinado som seja suprimido ou substituído por outro parecido, igual ou menos complicado do que aquele que era previamente utilizado. Essas trocas e supressões são naturais e presentes em todos os usos dos falantes do mundo que são livres de qualquer deficiência física ou mental, isto é, todo indivíduo que apresenta as capacidades cognitivas esperadas que um ser humano atenda. Por ventura, ainda é possível que esses fenômenos sejam reproduzidos no processo de aquisição da escrita, pois, conforme Marcuschi e Dionísio (2005, p. 21) afirmam, “[...] a escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala [...]”.

Por meio de uma reflexão sobre os sons de nossa fala, é possível desenvolver uma consciência fonológica e então, conforme Engelbert (2012, p. 158-159) afirma, “[...] podemos julgar nosso conhecimento sobre a língua e manipular a produção dos sons da fala.”. Durante seu crescimento, as crianças desenvolvem tal consciência, sendo assim capazes de identificar e manipular as sílabas e os segmentos, apagando-os, substituindo-os e até mesmo mudá-los. Logo, essa forma de consciência interfere de forma positiva e direta no processo de aquisição da escrita das crianças, pois é notório que a criança recorre à sua memória sonora para desenvolver sua escrita.

Peguemos como exemplo a seguinte situação: João, aluno do primeiro ano do ensino médio, escreveu um texto em que havia palavras escritas como “séu” (“céu”), “ipopótamo” (“hipopótamo”), “caro” (“carro”) e “rresto” (“resto”). Apesar de sabermos que essas palavras possuem desvios da norma ortográfica, não podemos dizer se eles são motivados por diversas causas ou possuem uma em específico. As palavras “céu” e “hipopótamo” não possuem nenhuma regra explícita que nos mostre se elas devem ser escritas com “C” e “H” ou não. Em contrapartida, “carro” e “resto” podem ser escritos com “RR” ou com “R”, caso não saibamos a regra que rege o uso destes fonemas nas palavras do português. Nesse contexto, Morais (2009, p. 35) afirma que “estamos diante de dois tipos de dificuldades ortográficas: irregulares e regulares.”.

Na primeira situação supracitada, a forma que uma letra ou dígrafo é usado é validada apenas pelo uso ou origem da palavra, pois, como não há nenhuma regra, o indivíduo é obrigado a memorizar a norma ortográfica a ser usada, como ocorre com o “C”, em “céu”, e com o “H”, em “hipopótamo”. A segunda situação a ser analisada constitui-se de uma dificuldade regular, já que podemos inferir qual é a forma correta da palavra, mesmo sem conhecê-la. Isso porque, de acordo com Morais (2009, p. 36), existe um “princípio gerativo, uma regra que se aplica a várias (ou todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão.”. É o que acontece no uso do “RR” e “R” nas palavras “carro” e “resto”.

Explicando mais sobre as questões regulares e irregulares, vale ressaltar, primeiramente, que existem três casos de regularidades, as diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais. As regularidades diretas constituem uma relação de letra-som e abrangem a escrita das consoantes “P”, “B”, “T”, “D”, “F” e “V” em palavras como “pelo”, “bolo” ou “figo”. Nessas palavras, não existem letras com locais de articulação próximos, impossibilitando que haja uma troca natural na hora da realização destas palavras pelas crianças. Entretanto, Morais (2009, p. 37) postula que é comum encontrarmos crianças que confundam, na hora de pronunciar certas palavras, o “P” e o “B”, e o “T” e o “D”, assim como ocorre em “bato” e “dapete” ao invés de “pato” e “tapete”. Isso acontece porque esses sons em questão possuem semelhanças em sua realização pelo nosso aparelho fonador, logo, podemos chama-los de *pares mínimos*.

As regularidades contextuais levam em consideração, como o próprio nome indica o contexto em que a palavra deverá ser usada. Lembremo-nos, por exemplo, da questão do “R” e “RR” citada anteriormente. Dependendo do contexto em que serão usados esses sons, talvez não se faça nem necessário que o indivíduo decore quando deve usar cada um. A fonêmica explica que devemos usar o “R forte” tanto em início de palavra, como é o caso de “resto”, como no início de sílabas antecedidas de consoantes, como é o caso de “honraria” ou na posição de coda silábica, como acontece em “porteiro”. Todavia, quando esse “R forte” aparece no meio de vogais, sabemos que devemos usar o “RR”, como em “carro”, para evitar a pronúncia de um “R” tepe alveolar vozeado. Além disso, quando precisamos marcar a outra realização fonológica do R, conhecida como “R tremido”, isto é, o tepe alveolar vozeado, usamos um “R” só, como em “braçal”.

Vale ressaltar que também ocorrem essas regularidades nos usos de “M”, “N”, “NH” ou “~” para marcar nasalização, assim como acontece em “pombo”, lê-se [põbũ] ou [põbo]; “cantora”, lê-se [kãtora]; “ninho”, lê-se [nĩyo] ou [nĩyũ] e “mãe”, lê-se [mãi]. Além dos usos de “G” ou “GU” em “garotada”, lê-se [garo'tada] e “guerrilha”, lê-se [gɛ'hiɫa]; “C” ou “QU” em “carro”, lê-se ['kaho] ou ['kahũ], e “que”, lê-se ['ke] ou ['ki] (observe que o “qu” assume o som /k/); uso do “O” ou “U” em palavras que terminam com “o” e são pronunciadas com “u”, como “bolo”, lê-se ['bolũ] ou ['bolo], assim como o uso do “E” ou “I” em palavras que terminam com “e” e são pronunciadas com “i”, como “ave”, lê-se ['ave] ou ['avi]¹.

As regularidades morfológico-gramaticais abrangem a forma que o entendimento das regras nos dá confiança ao escrever uma frase. Morais (2009) afirma que:

“Sabemos, por exemplo, que “portuguesa” e “inglesa” se escrevem com S, enquanto “beleza” e “pobreza” se escrevem com Z. Sabemos também que “cantasse”, “comesse” e “dormisse” se escrevem sempre com SS. Por quê? Mesmo que não saibamos “dizer” as razões, temos um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por trás dessas grafias.”. (MORAIS, 2009, p. 40-41).

Nesses determinados casos, podemos afirmar que são os aspectos ligados às categorias gramaticais de cada uma dessas palavras que nos permitem estabelecer tais regras. Em geral, essas normas estão relacionadas aos morfemas, especialmente os sufixos, que determinam as categorias gramaticais. Vale ressaltar que esses sufixos estão presentes nas formações tanto de palavras derivadas, como na flexão verbal.

Por fim, falaremos agora das irregularidades, haja vista que elas somente surgem na escrita, assim como ocorre com o som o “S”, do “G”, do “Z” e do “X”. Além desses casos, também podem ocorrer irregularidades na hora que o falante precisa aplicar o “H” no início de palavras; no uso de “E” e “I” ou “O” e “U” em sílabas átonas no início da palavra e até mesmo no uso de “L” e “LH” perante alguns ditongos, assim como na redução dos ditongos. Nesses casos supracitados, não há como um falante da língua deduzir qual regra deve ser usada, pois não há uma, por isso que ele deve decorá-las ou simplesmente consultar um dicionário sempre que houver dúvidas. Nessa conjuntura, é totalmente compreensível que um falante não memorize todas essas normas gramaticais de nossa língua, o que o levará a cometer desvios de norma-padrão e acarretando, também, a constituição dos processos fonológicos.

Os processos fonológicos são organizados de quatro formas, sendo elas: processos por apagamento ou supressão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição.

¹ As transcrições fonéticas foram feitas com base nos símbolos propostos pela Associação Internacional de Fonética.

Também conhecidos como processos fonológicos de queda ou truncamento, os processos por apagamento ou supressão são entendidos como processos de estruturação silábica que envolve um apagamento ou supressão de determinado segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal ou, por ventura, a sílaba por inteiro. Roberto (2016, p. 119) postula que “o apagamento de vogal tende a ocorrer quando ela assume posição inicial de vocábulo, coincidindo com sílaba, podendo ser evidenciada tanto diacrônica quanto sincronicamente, seja durante a aquisição ou em variedades sociolinguísticas [...]”. Um bom exemplo de *apagamento de vogal* em início de vocábulo é o que acontece com o cumprimento “obrigado”, observe:

obrigado > “brigado” → [bri'gadũ]
[o] > Ø

Ademais, os casos de *apagamento de consoante* “podem se dar em diferentes posições silábicas, sendo comum o apagamento de líquidas em posição C₂ ou em início de sílabas e de fricativas em posição de coda.” (ROBERTO, 2016, p. 119). Enquanto isso, Engelbert (2012, p. 147) explica o motivo pelo qual as consoantes líquidas (/l, ʎ, r, r/) normalmente são apagadas na fala, pois , isso acontece “[...] principalmente pela dificuldade de articulação e por seu *status* fonológico.”. Observa-se, primeiramente, o exemplo de apagamento das consoantes líquidas em posição C₂ ou em início de sílaba:

compra > “compa” → ['cõ.pa]
[pra] > [pa]
motocicleta > “motociketa” → [mo.to.si.'kɛ.tə]
[klɛ] > [kɛ]

Em uma segunda exemplificação, observa-se agora o *apagamento de róticos* e de fricativas em posição de coda silábica:

cantar > “canta” → [kã.'ta]
[h] > Ø
mar > “ma” → ['ma]
[h] > Ø

Vale ressaltar que em “cantar” acontece algo muito comum na fala atual, isto é, o rótico presente no final dos verbos no infinitivo desaparece, gerando até mesmo certa dificuldade na escrita das crianças. Ademais, o apagamento de semivogal ou *monotongação* é algo recorrente atualmente na fala e acaba sendo levado para a escrita. Observe o exemplo:

roupa > “rôpa” → ['ho.pa]
[ow] > [o]

Os processos por supressão classificam-se conforme o tipo do apagamento e são classificados em três: aférese, síncope e apócope. A *aférese* ocorre quando um fonema presente no início do vocábulo é apagado.

aguentar > “guentar” → [ˈgʷẽ.tah]
[a] > Ø

A *síncope* ocorre quando um fonema no interior do vocábulo é apagado, observe o exemplo:

para > “pra” → [ˈpra]
[a] > Ø

Por fim, a *apócope* ocorre quando os fonemas finais do vocábulo são apagados. Roberto (2016, p. 121) traz como exemplo a palavra lápis que se torna “lápi”, logo, a transcrição fonética muda de [ˈlaplʃ] para [ˈlapl]. Observe que o [ʃ] desaparece.

Falando agora dos processos fonológicos por acréscimo, pode ser destacada a *epêntese*, que geralmente acontece no interior das palavras. De acordo com Roberto (2016, p. 122), a epêntese é “[...] geralmente comum em processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem”. Além disso, também ocorre a *ditongação* – caracterizada pelo acréscimo de semivogais – e a *paragoge*, em que o acréscimo acontece no final da palavra. São exemplos desses processos fonológicos as palavras destacadas a seguir:

Epêntese:	nós > “nóis” → [ˈnɔʎ]
Ditongação:	rapaz > “rapais” → [ha.ˈpal]
Paragoge:	internet > “internete” → [ĩ.teʎ.ˈnɛ.tʃ]

Podem-se destacar, também, os processos fonológicos por transposição, como a *metátese* e *hiperbibismo*. A primeira caracteriza-se, de acordo com Roberto (2016, p. 122), “[...] pela alternância de segmentos dentro do vocábulo”. A segunda caracteriza-se não pela transposição de segmentos, mas sim do acento. Observe os exemplos:

Metátese:	iogurte > “iorgute” → [i.ɔh.ˈgu.tʃ]
Hiperbibismo:	xerox > “xeróx” → [ʃɛ.ˈrɔks]

Além disso, os processos fonológicos por substituição, simplesmente, consistem, como o próprio nome indica, “[...] na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõem por influência contextual.” (ROBERTO, 2016, p. 123). Destacamos a assimilação, o fortalecimento, o enfraquecimento, a palatalização e o rotacismo.

A *assimilação* consiste na ocorrência de um fone assimilando-se a um ou mais traços e outro fone próximo a ele, isto é, copiando o traço alheio, podendo acontecer em qualquer posição. Roberto (2016, p. 123) traz como exemplo “bravo”, que passa a ser “brabo”, possuindo a transcrição [ˈbra.bʊ], isto é, o /v/ assimila o traço [-contínuo] de /b/. O *fortalecimento* é simplesmente a troca de um som de articulação mais fraca por um mais forte, como é o caso da troca de /v/ por /b/ no exemplo anterior. Sendo assim, o *enfraquecimento* é exatamente o oposto do fortalecimento.

A *palatalização* (ou *palatização*), de acordo com Roberto (2016, p. 124), “[...] é um processo no qual um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária palatalizada (do tipo [ts]), ou africada (do tipo [tʃ])”. Observe:

gente → [ˈʒẽ.tsɫ]

Por fim, o *rotacismo* caracteriza-se pela substituição da consoante lateral alveolar vozeada /l/ pelo tepe alveolar vozeado /r/, por exemplo, a palavra “implicar”, em uma possível transcrição fonética ficará assim: [ĩpliˈkəh] ou [ĩpliˈkə]; na ocorrência do rotacismo, a transcrição fonética passa a ser: [ĩpriˈkəh] ou [ĩpriˈkə].

Com base nas perspectivas teóricas supracitadas iremos, agora, iniciar a análise da obra *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, com o intuito de identificar os processos fonológicos de maior incidência no objeto de análise.

3. Análises dos dados

Quarto de Despejo: o diário de uma favelada é uma obra que narra o dia a dia da autora, dividido por datas, em que é especificado o dia, mês e ano em que está sendo escrito o texto. Carolina, ao escrevê-la, descreveu o espelho da sua vida, utilizando-se dos reflexos e das barreiras sociais que uma favelada tinha de superar todos os dias para sobreviver. Sua escrita constituiu sua forma de resistência, de denúncia política das precarizações de uma marginalizada.

Observando os usos lexicais da obra, percebe-se a ocorrência dos processos fonológicos em sua escrita, causados pela baixa escolaridade da autora. No que tange aos processos fonológicos por apagamento, isto é, quando ocorre a supressão de determinado segmento, percebe-se que a autora não comete apagamento de vogais e consoantes, tanto menos monotongação. Foi encontrado um caso isolado de apagamento de róticos no texto, ou seja, a autora, ao escrever, acabou suprimindo o fonema /r/ no final do verbo no infinitivo, como se observa no Quadro 1:

Quadro 1 – Ocorrência de apagamento de róticos na obra *quarto de despejo*

21 de julho de 1955 [...] Mas a minha filha Vera Eunice ergueu o braço e disse:
– Dá, eu té *Compá* papato.
Eu disse:
– Ela está dizendo que quer o dinheiro para comprar sapatos. [...] (p. 20, linhas 25-28)
[comprar]

Fonte: Autores.

Em relação aos processos fonológicos por supressão, não foi possível encontrar no decorrer da obra casos de aférese e apócope. Entretanto, ocorre um caso de síncope no texto de Carolina, ou seja, um apagamento do fonema no interior do vocábulo. No exemplo contido no Quadro 2, a síncope coexiste com o apagamento de rótico. Observe:

Quadro 2 – Ocorrência da síncope coexistindo com o apagamento de róticos em *quarto de despejo*

21 de julho de 1955 [...] Mas a minha filha Vera Eunice ergueu o braço e disse:
– Dá, eu té *Compá* papato.
Eu disse:
– Ela está dizendo que quer o dinheiro para comprar sapatos. [...] (p. 20, linhas 25-28)
[comprar]

Fonte: Autores.

Pode-se afirmar que os processos fonológicos por acréscimo são os mais recorrentes na obra da autora. Não acontecem casos de *paragoge*, mas sim de ditongação, isto é, o acréscimo da semivogal epentética /i/. Dentre os diversos casos, a título de exemplificação, trazemos no Quadro 3, três ocorrências de *puis*; no Quadro 4, uma ocorrência de *nois*; no Quadro 5, duas ocorrências de *treis* e três ocorrências de *pois* no Quadro 6.

Quadro 3 - Ocorrência de ditongação na palavra *pus* em *quarto de despejo*

17 de julho de 1955: Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tepido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, *puís* feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. [...] (p. 10, linhas 26-30) [pus]

23 de maio de 1958 [...] Quando *puís* a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia. [...] (p. 39, linhas 1-3) [pus]

03 de junho de 1958 [...] A Marli saiu. Disse que ia buscar uma pedra para jogar na cabeça da mulher. Eu *puís* a mulher no carro e o Alcino e mandei eles ir-se embora. [...] (p. 45, linhas 19-21) [pus]

Fonte: Autores.

Quadro 4 - Ocorrência de ditongação na palavra *nós* em *quarto de despejo*

21 de julho de 1955 [...] Depois fui torcer as roupas e vim preparar o almoço. Hoje eu estou cantando. Estou alegre e já pedi aos vizinhos para não me aborrecer. Todos *nois* temos o nosso dia de alegria. Hoje é o meu! [...] (p. 22, linhas 12-16) [nós]

Fonte: Autores.

Quadro 5 - Ocorrência de ditongação na palavra *três* em *quarto de despejo*

08 de junho de 1958 [...] Quem nos dava água era a Dona Ida Cardoso. *Treís* vezes ela nos deu água. Ela nos disse que nos dava água só nos dias uteis. [...] (p. 50, linhas 3-5) [três]

10 de julho de 1958 [...] Aqui na favela tem um barracão na rua *B* onde os crentes vem rezar *treis* vezes por semana. Uma parte do barracão é coberto com folha de flandres e a outra de telha. [...] (p. 81, linhas 4-7) [tres]

Fonte: Autores.

Quadro 6 - Ocorrência de ditongação na palavra *pôs* em *quarto de despejo*

08 de novembro de 1958 [...] Pensei: agora vai. Olhei o homem e achei ele bonito. Ele retirou o colchão de dentro do guarda-roupa e *poís* no carrinho. Depois *poís* o guarda-roupa por cima para não escorregar. Pegou a corda e amarrou. [...] (p. 119, linhas 7-10) [pôs, pôs]

03 de maio de 1959 [...] ... Hoje o Frei veio rezar a missa na favela. Ele *poís* nome na favela de Bairro do Rosario. Vem várias pessoas ouvir a missa. No sermão o padre pede ao povo para não roubar. [...] (p. 142, linhas 3-5) [pôs]

Fonte: Autores.

Sobre os processos fonológicos por transposição, não foi possível encontrar no texto da autora a ocorrência nem de metátese, nem de hiperbibasmo. Em relação aos processos por substituição, não foi possível encontrar o enfraquecimento, a assimilação e a palatização. Por outro lado, observamos a ocorrência do fortalecimento e rotacismo. No Quadro 7, estão explicitados alguns dos casos de rotacismo presentes no texto. Observe:

Quadro 7 - Ocorrência de rotacismo em *quarto de despejo*

17 de julho de 1955 [...] Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou *impricar* com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. [...] (p.10, linhas 32-34) [implicar]

22 de junho de 1958 [...] Comecei a escrever o que observava daquela *agromeração*. O senhor Zuza viu-me escrevendo. Porque eu sou alta e estava toda de vermelho. Fui falar-lhe. [...] (p. 61, linhas 28-30) [aglomeração]

03 de julho de 1958 [...] Ele anda dizendo que vai bater no menino. Se fosse uma repreensão justa, mas a dele é *impricância*. Onde é que já se viu um homem de 48 anos desafiar uma criança de 9 anos para brigar? [...] (p. 70, linhas 25-27) [implicância]

Fonte: Autores.

Observando a ocorrência do fortalecimento, ou seja, quando há a troca de um som de articulação mais fraca por uma mais forte, pode-se dizer que ela acontece na mudança do /e/ pelo /i/ e do /o/ pelo /u/, ou seja, vogais médias-altas por vogais altas. Observe os exemplos do Quadro 8:

Quadro 8 - Ocorrência do fortalecimento em *quarto de despejo*

24 de julho de 1955 [...] ... Sentei ao sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos, passava e dizia:

- Está escrevendo, negra *fidida*!

A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam. (p. 24, linhas 18-21) [fedida]

02 de junho de 1958 [...] Um vestido que fez para a Vera. A Dona Alice *veiu* queixar-se que o senhor Alexandre estava lhe insultando por causa de 65 cruzeiros. Pensei: ah! o dinheiro! Que faz morte, que faz odio criar raiz. [...] (p. 44, linhas 31-34) [veio]

03 de junho de 1958 [...] O Arnaldo é preto. Quando veio para a favela era menino. Mas que menino! Era bom, *iducado*, meigo, *obidiente*. Era o orgulho do pai e de quem lhe conhecia. [...] (p. 46, linhas 4-6) [educado, obediente]

Fonte: Autores.

4. Conclusão

Podemos perceber na leitura e análise de *Quarto de despejo: o diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, que este se caracteriza por ser uma narrativa escrita em primeira pessoa pela própria autora, relatando seu dia a dia. Tendo em vista sua baixa escolaridade, notamos desvios de norma-padrão em seu texto e marcas de oralidade.

Sabemos que não há nenhuma marca linguística que delimite o que faz parte somente da linguagem oral ou escrita, mas, observando cuidadosamente o texto, podemos encontrar fenômenos da fala em sua escrita, haja vista que o diário é caracterizado por uma escrita baseada na linguagem coloquial.

Os processos fonológicos são facilitadores da fala que podem ser transpassados para a escrita, tendo em vista que, conforme Marcuschi e Dionísio (2005, p. 15) afirmam, a “[...] fala influencia a escrita.”. Analisando a obra, percebemos a existência dos processos fonológicos de apagamento, caracterizado pela supressão de algum segmento, seja ele uma vogal, consoante ou semivogal, ou, até mesmo, o pagamento da sílaba por inteiro. Em *Quarto de despejo*, foi possível identificar apenas um caso de apagamento de róticos, porém, são inexistentes na escrita da autora casos de apagamento de vogal, consoante, semivogal ou sílaba. Ademais, foi impossível encontrar a ocorrência de processos de supressão, isto é, aférese, síncope e apócope.

Por fim, pode-se afirmar que o processo fonológico de maior recorrência na obra de Carolina de Jesus é a ditongação. Ademais, em seu texto não foi possível encontrar casos de *paragoge* nem a ocorrência de processos fonológicos por substituição. Entretanto, percebemos que, a autora-personagem comete o processo de fortalecimento e rotacismo em seu texto.

Referências

- BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-200.
- CHOMSKY, N.; LASNIK, H. The theory of principles and parameters. In: J. Jacobs; A. von Stechow; W. Sternefeld and T. Venneman (eds.). *Syntax: An international handbook of contemporary research* (Vol. 1). Handbooks of Linguistics and Communication Science 9. Berlin: de Gruyter, 1993, p. 506–569.
- ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. A aquisição da fonologia e da escrita no português brasileiro. In: ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira *Fonética e fonologia da língua portuguesa*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 141-163.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.
- GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 5-24.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*. 6. ed. São Paulo: F. Alves, 1960.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângelo Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângelo Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-30.
- MORAIS, Arthur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? In: MORAIS, Arthur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 35-44.
- ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. Conceitos básicos. In: ROBERTO, Tania Mikaela Garcia *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-41.
- _____. Processos Fonológicos. In: ROBERTO, Tania Mikaela Garcia *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 117-137.
- SILVA, Thaís Cristófar, Fonética. In: SILVA, Thaís Cristófar *Fonética e fonologia do português: roteiro e estudos e guia de exercícios*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 23-116.

apl_

periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra