ao pē da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2019.2, ISSN 1984-7408

vol 21.2

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.

Catalogação 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: Profª. 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), Bárbara Maria Vicente da Silva (UFPE), Lucas Santos Aguiar (UFPE), Maria Eduarda dos Santos Silva (UFPE), Maria Luiza Pereira da Silva (UFPE), Raissa Kelly Silva de Lima (UFPE).
Revisão Técnica: Ana Beatriz Freire de Almeida (UFPE), Élida Alves Ferreira (UFPE), Gabriella Fernanda do Nascimento (UFPE), João Gabriel Pereira da Silveira (UFPE), Júlia Leite Serrano de Lima (UFPE), Lígia Alves Cabral (UFPE), Natália de Lima Ferreira Papais (UFPE), Samantha Lima de Almeida (UFPE).
Diagramação e capa: Jessyga Tavares Soares (UFPE), Pedro Henrique Carvalho de Arruda (UFPE).
Projeto gráfico: Maria Júlia Moreira Rêgo.

Membros do Comitê Avaliativo

Acir Mário Karwoski (UFTM)
Adna de Almeida Lopes (UFAL)
Aguimario Pimentel Silva (IFAL)
Amanda Moury Fernandes Bioni (UFPE)
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (UFMG)
Ana Maria Costa de Araújo Lima (UFPE)
Ana Regina Vaz Calindro (UFRJ)
Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)
Anderson Lins Rodrigues (UESC)
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 (Université libre de Bruxelles - ULB)
Eduardo Melo França (UFPE)
Eduardo Oliveira Henriques de Araújo (UFPE)
Elizabhett Christina Cavalcante da Costa (UFPE)
Elizângela Fernandes dos Santos (UFPE)
Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB)
Emanuel Cordeiro da Silva (UFPE)
Emerson Silvestre Lima da Silva (UFPE)
Erasmo da Silva Ferreira (UFPE)
Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)
Felipe Bier (UNICAMP)
Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)
Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)
Iaranda Jurema Ferreira Barbosa (UFPE)
Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (UFAL)
Janayna Maria da Rocha Carvalho (USP)
Joice Armani Galli (UFF)
José Alexandre Maia (UFPE)
José Herbertt Neves Florencio (UFCG)
José Vilian Mangueira (UERN)
Judith Chambliss Hoffnagel (UFPE)
Karla Daniele de Souza Araújo (IFPE)
Leonardo Gueiros da Silva (IF Sertão-PE)
Letícia Raiane dos Santos (UFPE)
Lucirley Alves de Oliveira (UFPE)
Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE)
Manuella Mirna Enéas de Nazaré (UFPE)
Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE)
Maria Luisa de Andrade Freitas (UFPE)
Miguel Espar Argerich (UFPE)
Nefatalin Gonçalves Neto (UFRPE)
Nilson Macêdo Mendes Junior (UFPE)
Patrícia Soares Silva (UFRPE)
Rafael Bezerra Nonato (UFRJ)
Rebeca Lins Simões de Oliveira (UPE)
Regina Lúcia Péret Dell'Isola (UFMG)
Roberto Carlos Assis (UFPB)
Ricardo Postal (UFPE)
Rogério Mendes Coelho (UFPE)
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)
Zaine Guedes da Costa (IFPE)

Pareceristas ad hoc

Fabiana Ferreira Nascimento de Souza (UFPE)
Flávia Barbosa de Santana Araújo (UFPE)
Flaviano Maciel Vieira (UFPE)
Gláucia Renata Pereira do Nascimento (UFPE)
Jailine Mayara Sousa de Farias (UFPB)
Jean Michel Pimentel Rocha (UNESP)
Juliana de Melo Lima (UFPE)
Nídia Nunes Máximo (UFPE)
Rafaela Rogério Cruz (UFRPE)
Raíra Costa Maia de Vasconcelos (UFPE)
Paulo Ricardo Braz de Sousa (UFPE)
Peron Pereira Santos Machado Rios (CAP - UFPE)
Yuri Jivago Amorim Caribé (UFPE)

Sumário

Apresentação [7]

Depoimentos [8]

Artigo Especial

20 anos de revista Ao Pé da Letra: uma breve análise

André da Cunha Melo
Ana Beatriz Freire de Almeida

[11]

Tristão e Isolda e *Fernando e Isaura*, do medieval para a contemporaneidade: literatura popular, mito e (re)construção do espaço sertanejo

Eliel Lins dos Santos Albuquerque

[25]

O *carpe diem* e o vinho na lírica barroca e árcade de língua portuguesa

Cláudia Oliveira Silva Rocha
Juliana Santos Pacheco

[39]

Passado presente: quando os contos de fadas tradicionais (re)aparecem na escola

Isadora Eccard Bersot
Monique Rohem Silva

[53]

O ato criador e a construção do sentido na leitura e na escrita em sala de aula

Thiago Martins Rodrigues
Nathielle Rodrigues Nogueira

[73]

O ensino da Língua Portuguesa no contexto educacional do aluno surdo: desafios e perspectivas

Vera Lúcia Monteiro Facundes

[87]

Literatura medieval: a ética cavaleiresca em *A Demanda do Santo Graal*

Thiago Loyola Franco

[105]

Húmus e o Livro do Desassossego: tempo fragmentado

Danilo Noberto de Oliveira Silva

[119]

English language teaching and the colonialist view

Gabriel Salinet Rodrigues

[137]

artigo ensaio resenha

Apresentação

Fundada em 1998 pela professora Ângela Dionísio, então docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a revista Ao Pé da Letra exerce, desde então, um papel célebre na formação dos graduandos de Letras de todo o país. Tais estudantes encontram na Ao Pé da Letra um espaço democrático, uma porta de acesso à pesquisa e ao conhecimento, oferecendo-lhes um contato prolífico com a produção científica das Letras e uma oportunidade de divulgar os resultados de seus trabalhos iniciais, permitindo que exerçam e articulem sua voz na comunidade acadêmica.

Destarte, é com grande prazer que, neste segundo número da 21ª edição da revista Ao Pé da Letra, comemoramos o vigésimo aniversário do periódico. Em virtude disso, o presente volume conta com um artigo comemorativo intitulado *20 anos de revista Ao Pé da Letra: uma breve análise*. Escrito por graduandos que fizeram parte de nossa equipe editorial, a produção tem o intuito de contabilizar, registrar e explicitar a atuação desse periódico no decorrer de sua vida. O número contém ainda uma seção especial composta de alguns comentários de membros e ex-membros da nossa equipe acerca de sua experiência com o trabalho na Ao Pé da Letra. Desejamos, dessa forma, demonstrar nosso orgulho por fazer parte dessa iniciativa tão necessária para a democratização da pesquisa, ciência e ensino de Letras em todas as suas formas de manifestação.

Durante estes vinte anos de publicação, a Ao Pé da Letra sempre buscou acentuar o seu foco e o seu comprometimento com a comunidade acadêmica, estimulando e valorizando a produção escrita dos pesquisadores iniciantes e futuros graduados das diversas áreas das Letras. Ao longo desses anos, a revista ampliou o seu alcance aceitando, para além do artigo científico, gêneros textuais como a resenha, o ensaio e traduções desses mesmos gêneros. Atualmente, a Ao Pé da Letra apresenta um caráter diverso em termos de gêneros, instituições e temáticas, e uma periodicidade semestral, para melhor atuar como plataforma de distribuição de conhecimentos e prestigiar a pesquisa acadêmica dos graduandos.

Reiteramos, assim, a tão atual colocação do professor Luiz Antônio Marcuschi, veiculada na apresentação da primeira publicação da Ao Pé da Letra: "[os trabalhos dos estudantes] estão aqui para comprovar a produtividade e a competência de nossos graduandos, apesar das tão conhecidas dificuldades por que passa a Universidade nos dias atuais" (1999). Por fim, nesta data tão significativa, renovamos o nosso compromisso com a pesquisa acadêmica e com a divulgação científica no Brasil, procurando instigar nos pesquisadores iniciantes o desejo de produzir e de partilhar conhecimento, colaborando com a manutenção de um intercâmbio de saberes, o qual defendemos durante duas décadas de publicação.

Equipe Editorial

Revista Ao Pé da Letra

Depoimentos

Dada a comemoração do vigésimo aniversário da Ao Pé da Letra, a equipe organizou um breve vídeo com depoimentos de graduandos que passaram por nossa equipe editorial. Estes foram exibidos na conferência de encerramento da VII Semana de Letras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, no dia 04 de outubro de 2019. A seguir, disponibilizamos alguns excertos desses depoimentos, nos quais esses estudantes comentam acerca de sua experiência como um contribuinte da revista e opinam sobre o papel desta no meio acadêmico.[1]

"[...] Para a área da gente, de Letras, e principalmente para quem vai trabalhar com editoração e revisão, a Ao Pé da Letra acaba fornecendo uma experiência bacana nesse quesito meio profissional. Eu, por exemplo, tive a oportunidade de pegar um estágio, um trabalho na Fundação [Joaquim Nabuco] como revisor graças à experiência que eu tinha na Ao Pé da Letra como revisor na época em que entrei. [...] Entrar na revista me deu uma ideia boa de como funcionava ser universitário, de como funcionava ser parte de um grupo de extensão e produção de conteúdo, e que tipo de coisa é produzida dentro da universidade também."

André Luiz Silveira da Cunha Melo
Membro da equipe técnica de janeiro de 2016 a outubro de 2017.
Chefe da equipe técnica de novembro de 2017 a novembro de 2018.

"A gente como pesquisador, como iniciante na pesquisa, a gente precisa ter onde começar e onde iniciar o nosso conhecimento, de testar, e enfim... todo o passo a passo de entrar, de colocar num periódico, de passar para esses trâmites que a gente não tem conhecimento, não tem uma disciplina na universidade que explique. A revista pode proporcionar isso para os alunos, ela pode dar esse conhecimento inicial, esse passo inicial. Então eu acho ela muito importante para os alunos nesse sentido [...]. Eu acho que a revista tem bastante potencial para crescer porque é uma equipe muito bem estruturada e organizada. Desde a minha época, e eu acredito que ainda continue dessa forma, a gente tem uma periodicidade muito organizada, tem um compromisso com a comunidade científica, um compromisso com os alunos da graduação, que é sério."

Clarice Nascimento Fernandes
Revisora de outubro de 2016 a junho de 2017.
Revisora chefe de julho de 2017 a dezembro de 2018.

[1] Salientamos, contudo, que os excertos aqui apresentados, advindos da modalidade oral da língua, passaram por um processo de retextualização, a fim de se adequarem à modalidade escrita.

"Quando eu entrei na revista, eu ainda estava no segundo período, era muito inexperiente no meio acadêmico e tal e a revista contribuiu para que eu fosse lidando com várias questões acadêmicas que eu não tinha experiência ainda, sobretudo no que diz respeito a instigar a pesquisa, a saber como funciona o processo de revisão, de submissão, de uma revista, de um periódico, como funciona desde a submissão até a publicação, que é algo que muitas pessoas pensam que é fácil e que é rápido, mas demanda um trabalho gigantesco [...]. A Ao Pé da Letra tem uma grande importância academicamente porque instiga as pessoas a produzirem, instiga tanto as pessoas de bacharelado quanto as pessoas de licenciatura a assumirem uma postura científica, a assumirem uma postura de pesquisador, que é necessário para que a gente tenha cada vez mais projetos, trabalhos acadêmicos, cada vez mais estudos na nossa área, mais ciência sendo produzida [...]. A revista Ao Pé da Letra já conta com uma contribuição para o meio acadêmico há 20 anos. Então, a relevância dela é indiscutível."

Rodrigo Matheus Paz de Lucena
Membro da equipe técnica de fevereiro de 2017 a novembro de 2018.
Chefe da equipe técnica de novembro de 2018 a agosto de 2019.

"Desde março do ano passado, [...] eu faço parte da equipe de revisão da revista. É uma experiência que, para mim, me proporciona um conhecimento enorme dentro da área de Literatura, por exemplo, porque eu pesquiso Literatura na minha vida acadêmica, e, dentro da revista, eu posso ter várias leituras de várias perspectivas de pesquisadores e de graduandos e isso me proporciona um crescimento pessoal. Então isso, para mim, é fantástico. [...] A academia por si só é um espaço muito segregado, então assim, a gente já vive em um nicho muito restrito e, dentro da universidade, os graduandos não têm tanto poder de fala. [...] A revista contribui para [...] possibilitar espaço e para impulsionar essas pesquisas acadêmicas e formar esse perfil de pesquisador. [...] Para mim, a importância maior dentro desse espaço acadêmico é proporcionar primeiro esse diálogo entre pesquisadores e entre universidades em todo o Brasil e é esse diálogo, essa voz, que o graduando tem dentro da revista Ao Pé da Letra."

Samantha Lima de Almeida
Revisora de abril de 2018 até o presente momento.

20 anos de revista Ao Pé da Letra: uma breve análise

André da Cunha Melo*
Ana Beatriz Freire de Almeida*

Resumo: Na ocasião do aniversário de vinte anos do periódico acadêmico *Ao Pé da Letra*, este artigo busca traçar um breve perfil descritivo-quantitativo daquele que é um importante meio de divulgação acadêmica para graduandos, sobretudo na região do nordeste brasileiro, servindo como um espaço para a construção de um perfil pesquisador. As informações dispostas foram coletadas dos índices da própria revista e organizadas em gráficos e figuras, que são comentados em seguida. O objetivo é esboçar esse perfil ao traçar um breve panorama do desenvolvimento do periódico nas últimas duas décadas, bem como na sua notoriedade no espaço acadêmico brasileiro.

Palavras-chave: Ao Pé da Letra; descritivo-quantitativo; perfil pesquisador.

Abstract: On the occasion of the twenty-year anniversary of the academic newspaper *Ao Pé da Letra*, this article seeks to trace a brief descriptive-quantitative profile of what is an important mean of academic production for undergraduates, especially in the northeast region of Brazil, serving as a space for the construction of a researcher-profile. The information provided was collected from the indexes of the magazine itself and organized into graphs and figures that are then commented on. The objective is outlining this profile in order to trace a brief overview of the journal's development over the last two decades, as well as its notoriety in the brazilian academic space.

Keywords: Ao Pé da Letra; descriptive-quantitative; researcher profile

* Estudante de Letras-Bacharelado. Atuou como revisor da *Ao Pé da Letra* de janeiro de 2016 a julho de 2017, e como parte da equipe técnica até dezembro de 2018.
* Estudante de Letras/Português (Licenciatura) e revisora da *Ao Pé da Letra* de setembro de 2018 até dezembro de 2019.

1. Comentários iniciais

Infelizmente, a graduação, no Brasil, padece de um mal-entendido: graduandos costumam recorrer apenas a eventos científicos, tais como simpósios e congressos, para o desenvolvimento de seu perfil como pesquisador – e às vezes o fazem sem darem conta da importância de sua presença em tais eventos. Sem as instruções e informações devidas, passam desapercebidos por caminhos e oportunidades variadas, alheios por completo a um universo pensado para eles e que, certamente, os prepararia ainda mais não só para um possível futuro acadêmico, mas para que o melhor fosse extraído de suas graduações. Eventos como os mencionados são, sim, um caminho útil e natural de acesso para a construção do perfil do pesquisador, pois funcionam como uma oportunidade de socialização mais direta das produções atuais, inclusive, pela eventual oportunidade de publicação de resumos e artigos, produzidos nas mais diferentes atividades acadêmicas. Não são, entretanto, o único caminho disponível.

Há dois grandes problemas nesse mal-entendido. O primeiro é a falta de incentivo às atividades que, mais basilarmente, desenvolvem um perfil pesquisador: a produção e publicação de gêneros acadêmicos em revistas. O segundo é a desinformação, que leva um grande número de estudantes a percorrer toda a sua graduação sem nunca ouvir falar de uma "revista para graduandos". Essa pouca visibilidade, somada à falta de incentivo, gera um ônus que agrava ainda mais a situação, isto é, o baixo desenvolvimento, surgimento e manutenção de tais revistas.

Dentre as poucas revistas desta natureza, algumas se destacam. Dentre elas, está uma das pioneiras na área de Letras, a revista *Ao Pé da Letra* (doravante APL), criada em 1998, por Ângela Paiva Dionísio. De acordo com Marcuschi (1999), na ocasião da criação do periódico, apenas três ou quatro outras revistas se dedicavam exclusivamente à publicação de trabalhos de graduandos.

A criação de um espaço específico para a socialização de trabalhos dos graduandos facilitou o engajamento desse grupo com a atividade acadêmica, tornando-se, também, um espaço para o aluno atuar como parte da equipe técnica da revista, algo incomum à época de criação da APL, que enriqueceu ainda mais a experiência do graduando em Letras.

Com uma política editorial voltada inteiramente à divulgação da produção acadêmica graduanda, a revista, que este ano completa duas décadas de trabalho e incentivo à produção científica, segue hoje tão forte quanto na época em que foi concebida. No momento de produção deste artigo, goza de *Qualis* B2, atribuição feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na análise quadrienal 2013-2016, o que a coloca em um patamar privilegiado. Conta também com o extenso número de 375 trabalhos publicados, sendo a maioria de artigos científicos. Desde 2012, a revista também publica ensaios e resenhas, o que a configura como um periódico de acervo diversificado.

Pretende-se traçar, inicialmente, um perfil histórico da APL, responsável por garantir um espaço tão importante para a graduação em Letras, sobretudo no nordeste brasileiro. Em seguida, elencar o máximo de dados numéricos possíveis dos anos em que esteve na

ativa. Será falado sobre sua concepção, seu desenvolvimento, sobre os editores que passaram pelo periódico e as mudanças pelas quais a revista passou. Então, se organizarão as produções publicadas na revista, a fim de se identificar as Instituições de Ensino Superior (IES) que se provaram mais engajadas no periódico. Por fim, serão explorados os gêneros textuais predominantemente publicados na Revista, bem como a qual subárea de Letras estão ligados, Linguística ou Literatura.

2. Do começo até o agora, Ao Pé da Letra

No ano de 1999, a primeira edição da revista *Ao Pé da Letra* foi publicada. Ela contava com vinte e oito artigos produzidos por nomes que, na época, eram estudantes de Letras; hoje, são referências na área. Há vinte anos, o periódico vem construindo um significativo espaço para a atuação da pesquisa na área. Tudo isso começou quando Ângela Dionísio (na época, professora do Departamento de Letras da UFPE), no término de 1998, mostrou seu projeto para o avanço dos estudos linguísticos e literários: a criação de uma revista para publicação exclusiva de autores que sejam graduandos na área.

O nome da revista foi escolhido através da votação numa turma de Letras, como diz um dos discentes desse grupo "[Ângela] resolveu fazer uma eleição com a nossa turma, o 2º período do Curso, para a escolha do nome da revista. Além de *Ao Pé da Letra*, havia outras duas opções" (VIEIRA, 2009, p. 103, destaque do autor). Dessa forma, foi nomeado o periódico que tem como objetivo incentivar a encorajar estudantes de Letras de todo o Brasil a socializarem suas pesquisas.

Em 2012, houve a primeira grande ampliação do perfil da revista desde a decisão para publicações semestrais, a partir do terceiro volume, em 2001. Nessa ampliação, o periódico passou a aceitar resenhas e traduções de outros gêneros acadêmicos, bem como ensaios críticos. Isso expandiu o alcance da APL e o seu caráter diversificado. Foi também em 2012 que a revista publicou pela última vez uma versão impressa de seus volumes. Isso significou uma transferência total para a internet, acompanhando um processo de migração crescente entre os periódicos nacionais. Na prática, a não publicação de exemplares impressos também implicava uma economia de custos no orçamento da revista, que podia investir mais capital em design e divulgação.

Em 2016, entretanto, devido a um severo corte de gastos no orçamento do periódico, tornou-se insustentável a parceria com as entidades responsáveis por variados aspectos do cotidiano da revista, bem como sua produção gráfica. A partir daí, pela primeira vez em mais de dez anos, o design da revista tornou-se responsabilidade integral dos graduandos envolvidos em sua equipe técnica. A situação orçamentária também levou a equipe a procurar alternativas para sua plataforma na internet, finalmente optando por aderir ao *OJS - Open Journal Systems*, já bastante popular entre revistas acadêmicas de todo o Brasil. O sistema, quase inteiramente automatizado, também facilitou os trâmites burocráticos do periódico e o processo de avaliação e revisão dos trabalhos submetidos.

Na prática, isso também garantiu um envolvimento mais direto de toda a equipe técnica com o trâmite editorial - o caminho que um trabalho submetido faz até ser publicado

ou não, desde a recepção do trabalho por parte da equipe técnica até a avaliação dos pareceristas.

Para que as edições sejam produzidas, a equipe conta com editoras (professoras do departamento de Letras/UFPE), atualmente Raíra Costa Maia de Vasconcelos e Fernanda Correa Silveira Galli, que direcionam a equipe técnica do periódico. Já passaram pela equipe editorial nomes como Ângela Dionísio (fundadora da revista), Judith Hoffnagel, Virgínia Leal, Regina L. Péret Dell'Isola, Medianeira Souza, Joice Armani Galli, Marcelo Amorim Sibaldo, Maria Luísa Freitas e Emanuel Cordeiro. Além disso, a revista também conta com um comitê avaliativo, composto, no momento, por cinquenta e cinco (55) pareceristas oriundos de vinte e duas (22) instituições de ensino superior (IES): trinta e quatro (34) da área de Linguística e vinte e um (21) da área de Literatura.

A equipe técnica, por sua vez, é composta inteiramente por graduandos e gerencia os vários aspectos do periódico em seu cotidiano. Geralmente, o graduando é inserido na revista através de um processo de seleção via edital. O candidato passa por um teste elaborado pelos editores e equipe técnica e ingressa na equipe como um voluntário. Ocasionalmente, um estudante ingressa na Ao Pé da Letra como bolsista através de programas como a Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA). Desde 2018, é possível, também, que bacharelandos em Letras da UFPE efetuem seus estágios obrigatórios como parte da equipe, sob a orientação de um dos editores.

Quando os trabalhos são submetidos ao periódico, passam por uma avaliação duplo-cega, modelo no qual dois pareceristas, que não estão cientes da identidade um do outro, avaliam o mesmo trabalho, com um possível terceiro, em caso de discrepância total na avaliação. Caso aceito, o trabalho será revisado, diagramado e, posteriormente, publicado na plataforma digital pela equipe.

Estudantes de graduação de outras áreas do conhecimento podem ingressar na equipe da revista, desde que estejam executando funções coerentes com sua área de formação: um estudante de *Design* para a identidade visual e diagramação do volume, um estudante de *Jornalismo* ou *Fotografia* para fotos, vídeos e textos de divulgação etc.

Graças à liderança confiável e prestativa de todos os editores até então, a equipe da APL sempre experimentou grande autonomia funcional, na qual seus membros discutem ativamente aspectos da revista e a moldam de acordo com o que consideram mais compatível com a comunidade graduanda atual; a revista tem se tornado, portanto, crescentemente popular, com a quantidade de submissões aumentando ao ponto de que uma cota máxima precisou ser estabelecida: atualmente, a revista publica até doze (12) trabalhos por número.

Além disso, a atualização da identidade visual da revista também proporciona uma oportunidade bem-vinda de reapresentá-la à comunidade acadêmica brasileira, adequando-a aos novos meios de divulgação e tendências contemporâneas, sem abrir mão dos conceitos iniciais que deram origem à revista, como seu compromisso com a diversidade e a visibilidade de marcas regionais em sua identidade visual. Isso torna a revista agradável ao novo público e, sem dúvidas, atual.

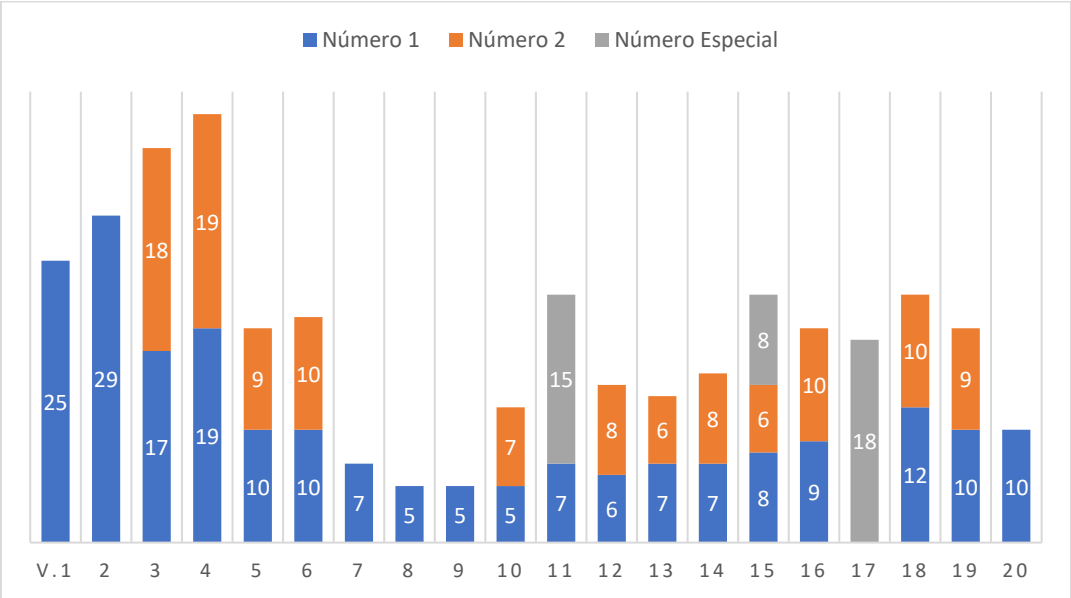
3. Ao Pé da Letra em números

Ao longo desses vinte anos, é seguro dizer que muito foi publicado no periódico. O considerável acervo da revista está disponível em sua plataforma *online* e provém dele as informações aqui dispostas. A seguir, se apresentará um perfil quantitativo referente a um levantamento de dados recolhidos da mencionada plataforma. A exposição será feita por meio de figuras e gráficos, que permitem melhor visualização do impacto, alcance e produtividade do periódico. Esses dados foram separados em três pontos: (3.1) produtividade, (3.2) conteúdo e (3.3) alcance.

3.1 Produtividade

O periódico possui trezentos e setenta e cinco (375) trabalhos publicados desde sua criação, separados, até então, em trinta e cinco (35) edições, nem todas seguindo à risca a atual política editorial de publicações semestrais (volumes anuais com dois números). De acordo com Santos (2009), na ocasião do aniversário de dez anos do periódico, esse número era cento e oitenta e cinco (185). Isso implica dizer que, nos dez anos seguintes, o periódico gozou de um fluxo consistente de publicações, visto que a quantidade total dobrou. No gráfico abaixo, é possível acompanhar a distribuição de trabalhos por volume:

Gráfico 1 – Publicações por edição



Fonte: Autores.

No eixo vertical, está a quantidade de volumes; no horizontal, estão os volumes. Observe-se que, a partir do terceiro, as barras estão divididas em cores distintas: *azul* para número um, *vermelho* para número dois e *verde* para números especiais.

A política de publicação anual vigente na revista em seus dois primeiros anos justifica a grande quantidade de trabalhos nas edições um e dois do periódico, de números únicos. A partir do terceiro volume (publicado em 2001), entretanto, é adotada a política de publicação semestral, vigente até os dias atuais, que divide o volume em dois exemplares

anuais. No ano em questão (volume 3), trinta e cinco (35) trabalhos foram publicados na *Ao Pé da Letra*: dezessete (17) no primeiro número e dezoito (18) no segundo. No ano seguinte (volume 4), trinta e oito (38) trabalhos, com dezenove (19) em cada número. São nesses dois volumes que publicações externas à UFPE começam, em peso, a ocorrer.

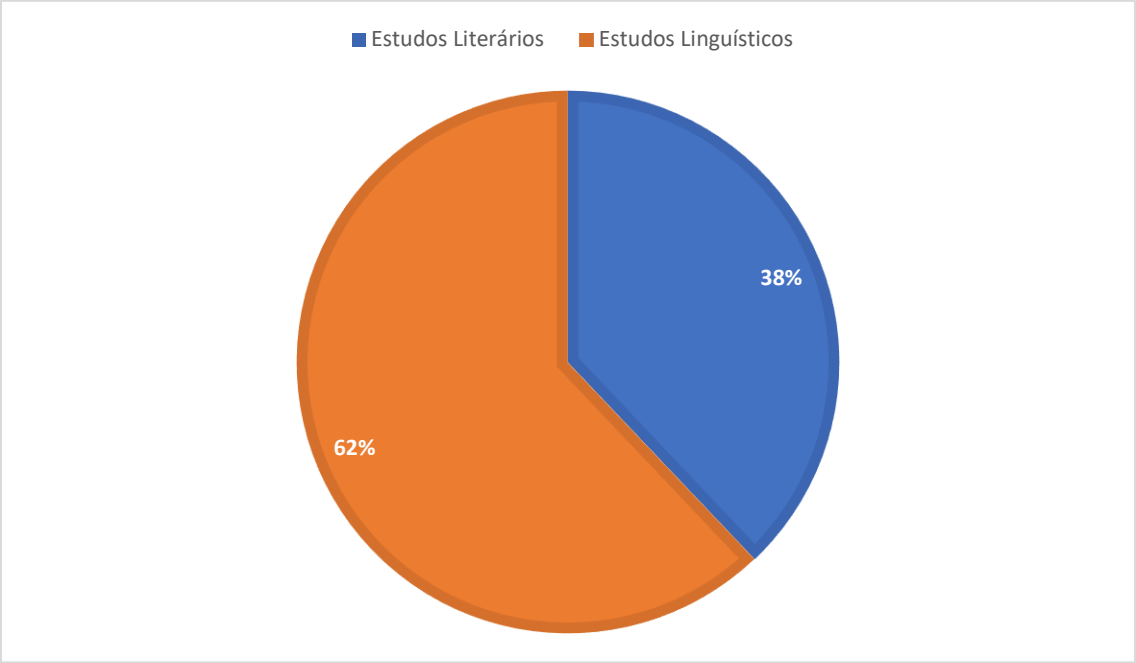
No volume 5, o *boom* do lançamento da revista, que teve o apoio de figuras como Antônio Marcuschi, parece ter cessado. A partir desse momento, com exceção dos volumes 7, 8 e 9, que foram anuais, a revista passou a manter um padrão, publicando de 12 a 20 trabalhos por ano, distribuídos entre os dois números anuais. Os três volumes publicados entre os anos 2005, 2006 e 2007 (volumes 7, 8 e 9) tiveram ainda um baixo número de trabalhos publicados, parcialmente devido à necessidade de atender uma porcentagem específica de distribuição de publicações, tal como exigido na avaliação *Qualis*.

No final do ano de 2009, organizou-se a primeira edição especial da revista, publicada logo após o primeiro número do volume 11. Essa edição comemorava o aniversário de dez anos do periódico e substituiu o número regular que seria lançado no segundo semestre. Tal mostrou-se o padrão da revista em anos futuros, quando se tratando de edições especiais: em 2015, as edições regulares foram substituídas pelos números especiais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tornado o volume do ano um especial. Há uma única exceção: o volume especial francofonia, organizado e publicado na passagem de 2013 para 2014, o que faz do ano de 2013 o único em que três edições da revista foram publicadas.

3.2 Conteúdo

O periódico aceita publicações que se encaixem no grande eixo “Letras”, isto é, qualquer uma das várias áreas de pesquisa comuns, como: linguística, língua portuguesa, ensino, língua estrangeira, teoria e análise literária, crítica literária etc. Se pensarmos em dois grandes grupos, (a) Estudos Literários e (b) Estudos Linguísticos, perceberemos a seguinte distribuição:

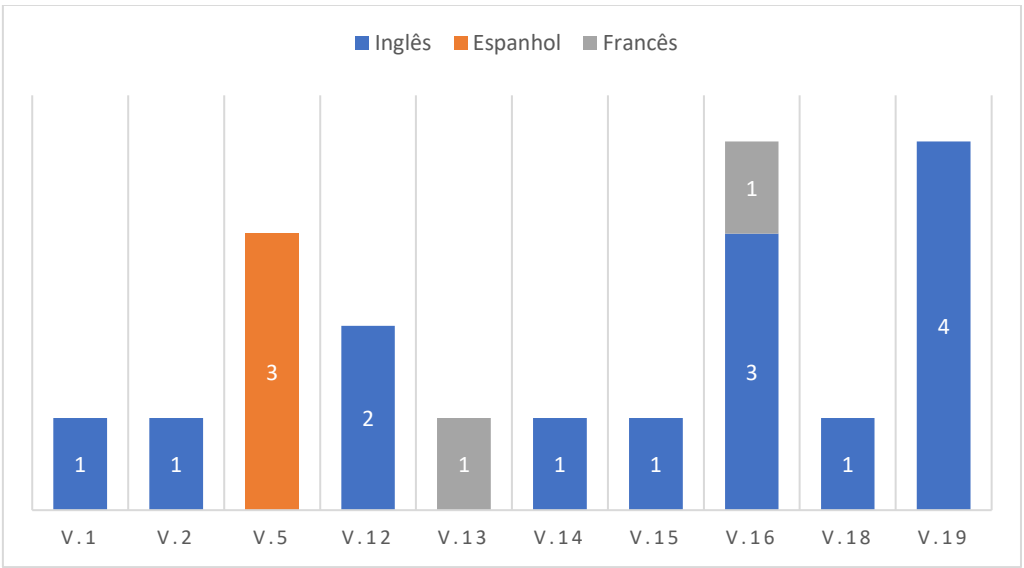
Gráfico 2 - Publicações por áreas



Fonte: Autores.

Com esses números, vê-se a tendência, nos estudos de Letras, à publicação de trabalhos referentes aos Estudos Linguísticos, o equivalente a 239 (duzentos e trinta e nove), o que corresponde a sessenta e dois por cento (62%) dos trabalhos totais. Já os voltados para os Estudos Literários, foram cento e quarenta e seis (146) trabalhos, o que equivale a trinta e oito por cento (38%) do *corpus*. Do total, dezenove (19) estão escritos em língua estrangeira, sendo quatorze (14) desses em inglês, dois (02) em francês e três (03) em espanhol, as três línguas aceitas pelo periódico. Segue o gráfico:

Gráfico 3 - Publicações em língua estrangeira

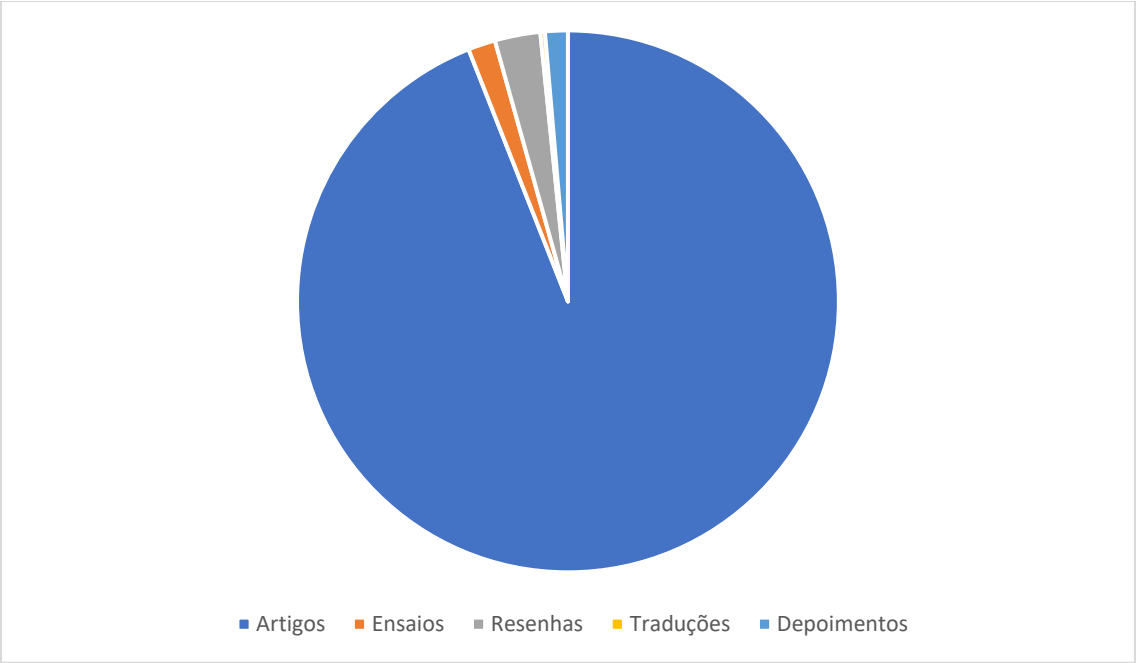


Fonte: Autores.

No que diz respeito aos gêneros, é importante salientar, primeiramente, que, até 2012, o periódico não possuía normas específicas para trabalhos que não fossem artigos e, portanto, não recebia nada que não fosse um artigo científico, exceto no caso da edição de aniversário, no qual figuram alguns depoimentos. Percebeu-se que os seis (6) ensaios acadêmicos versam, na íntegra, sobre literatura. Além disso, desde 2012, também se aceitam resenhas e traduções de gêneros acadêmicos, e, portanto, a revista conta com dez (10) resenhas publicadas, cinco (05) depoimentos e uma (01) tradução.

No gráfico abaixo, é possível verificar a distribuição dos trezentos e setenta e cinco (375) trabalhos publicados, através da qual percebemos a predominância, ainda, de artigos científicos como o gênero textual mais popular:

Gráfico 4 - Gêneros publicados ao longo dos vinte anos

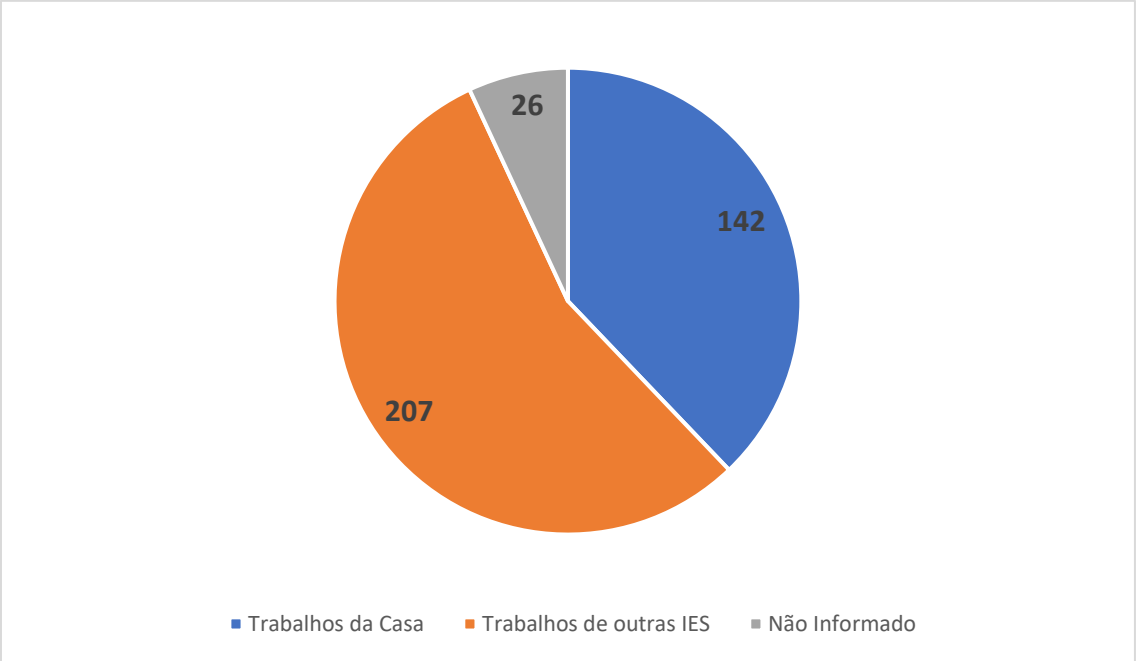


Fonte: Autores.

3.3 Alcance

O primeiro volume da APL contou com publicações apenas de graduandos da UFPE devido à falta de tempo para coletar trabalhos de alunos de Letras de outras instituições (MARCUSCHI, 1999). Esse cenário foi mudado a partir do seu segundo volume, em 2000. A partir desse momento, as cinco regiões brasileiras passaram a estar presentes no periódico, como se vê na Figura 1, mais adiante no texto. A distribuição aproximada pode ser verificada no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Origem dos trabalhos ao longo dos 20 anos



Fonte: Autores.

Como se observa, dos trezentos e setenta e cinco (375) trabalhos publicados, duzentos e sete (207) são oriundos de IES que não a UFPE. Infelizmente, vinte e seis (26) trabalhos constam no gráfico como *não informado,* um resultado das migrações e passagem dos volumes impressos para online. Cento e quarenta e dois (142) outros trabalhos são oriundos da própria UFPE – um número significativo e natural, visto que esta é a instituição organizadora do periódico.

Considerando-se a última avaliação *Qualis* (CAPES) disponível, referente ao quadriênio 2012-2016, a APL possui *Qualis* B2, o que também indica que, pelo menos até 2016, o periódico contava com pelo menos 65% de publicações oriundas de instituições diferentes daquela que o publica, a UFPE. Abaixo, podemos ver em detalhes quantos trabalhos estão vinculados às seguintes instituições que já publicaram na APL:

Figura 1 - Quantidade de trabalhos publicados por IES

UFPE: 139	UFF: 2
UFCG: 21	UNESP: 2
UFSM: 21	UNISINOS: 2
UFRJ: 20	UNIFAL: 2
UFPB: 18	UFPA: 2
UFRGS: 12	UFC: 2
UFMG: 10	UFBA: 2
UEL: 6	UERJ: 2
UNICAMP: 6	UENP: 2
UNIFESP: 6	UERN: 2
UEPB: 5	UPE: 2
UFJF: 5	PUC MINAS: 1
UFMS: 5	PUC SÃO PAULO: 1
SÃO MIGUEL: 4	UFPI: 1
UCS: 4	UFES: 1
UFRPE: 4	UEFS: 1
UNILAB: 4	UESC: 1
UFPR: 4	UNICS: 1
UFAL: 3	UNIFACS: 1
UNIFRAN: 3	UNITAU: 1
USP: 3	UFV: 1
UFT: 3	UFRGS: 1
UFTPR: 3	UEMG: 1
UFTM: 3	NETWORK: 1
UCB: 2	

Fonte: Autores.

Com o levantamento, observa-se que a UFCG, UFSM e UFRJ são frequentes fontes de submissões de trabalhos, todas com mais de vinte (20) publicações. A UFPB também possui um número considerável de publicações, dezoito (18). As quatro maiores contribuidoras do periódico (sem contar com a própria UFPE), portanto, trazem representantes próximos e distantes: duas IES do Nordeste, uma do Sul e uma do Centro-oeste. Isso, de alguma maneira, também está ligado aos próprios canais de comunicação entre estas instituições e a própria vinculação do periódico com a CAPES, mas indicam, sem dúvida alguma, o alcance do período a nível nacional.

A revista aceita qualquer trabalho de graduandos vinculados a uma IES produzidos sob orientação de professores, contanto que se adequem às normas da revista (área de Letras, gêneros textuais aceitos, idiomas aceitos etc.). Normalmente, essas produções acontecem através de projetos de iniciação científicas ou no decorrer de disciplinas da graduação, mas podem também ocorrer por outros meios. Do total de trabalhos, pelo menos cento e quarenta e um (141) são parte ou resultado de um projeto de iniciação científica, o que representa, aproximadamente, trinte e sete vírgula cinco por cento (37,5%) do valor total, trezentos e setenta e cinco (375), enquanto cento e vinte e nove (129) foram produzidos a partir de disciplinas acadêmicas - o equivalente a trinta e quatro vírgula quatro por cento (34,4%) das publicações. Os trabalhos restantes são frutos de colaborações com

orientadores e outras atividades independentes que, claro, contaram com o apoio de um professor-orientador.

4. Considerações finais

Os números apresentados até aqui indicam a relevância da APL como espaço para a construção do perfil-pesquisador dos graduandos, bem como seu alcance e notoriedade como disseminadora de trabalhos acadêmicos desse grupo. O periódico, de maneira consistente, publicou trabalhos ano após ano, se adaptando às circunstâncias nacionais orçamentárias e às demandas da comunidade acadêmica tem sobre temas. O periódico sem dúvida tem cumprido a missão que lhe foi dada quando concebido, em 1998: funcionar como um espaço de relevância para a produção acadêmica proveniente da graduação em Letras.

O número total de trabalhos publicados, trezentos e setenta e cinco (375), é considerável e comparável com periódicos da mesma natureza e aproximadamente mesma idade, como a conceituada *Mafuá*, da UFSC - aproximadamente trezentas e trinta e três (333) publicações. A flexibilidade da política editorial facilita o influxo de submissões, ainda que a maioria ainda seja de artigos científicos. Desde o volume 14 (2012) até o momento de produção deste artigo, sem incluir na contagem os volumes especiais, pelo menos quatorze (14) dos cento e um (101) trabalhos publicados foram resenhas, o que equivale a aproximadamente 15% das publicações dos últimos oito anos e prova que a expansão dos gêneros publicados em 2012 foi uma boa decisão.

Com pelo menos duzentos e um (201) trabalhos oriundos de IES que não sejam UFPE, é seguro assumir que a revista possui significativa evidência fora de sua instituição de origem, com instituições como a UFCG, UFRJ e UFSM, sendo algumas das maiores contribuidoras de trabalhos desde a fundação do periódico.

Duzentos e setenta (270) trabalhos publicados, o equivalente a setenta e dois por cento (72%) do número total de publicações, são oriundos de projetos de pesquisa, iniciação científica ou atividades disciplinares, o que reflete o engajamento direto entre a produção de gêneros acadêmicos de graduandos e a presença do periódico nesse espaço, mais uma vez indicando sua relevância. Além disso, um esforço contínuo da equipe para aumentar a visibilidade desse projeto é observável. Hoje, o periódico alcança redes sociais, como *Instagram,* o *Facebook* e outras, tornando a revista crescentemente acessível ao maior número possível de estudantes.

O próprio Departamento de Letras da UFPE, desde 2017, tem incentivado a apresentação do periódico a novos ingressantes dos cursos de Letras, ao assegurar um espaço para que membros da revista introduzam e expliquem a proposta do projeto em um momento de acolhida e apresentação dos novos ingressantes do curso, o que tem resultado num engajamento cada vez maior de graduandos dos 1º, 2º e 3º períodos nesse espaço.

O papel da *Ao Pé da Letra*, não só em sua instituição de origem, mas em todo o Brasil, é inquestionável. Uma das pioneiras em sua proposta, a APL tem se provado um espaço de relevante formação e oportunidade para graduandos de todo o país, tal como reforçado

pelos números aqui apresentados. Espera-se que esse simples e objetivo perfil tenha registrado, em alguma medida, a importância e o progresso desse periódico até aqui.

Referências

CAPES. Plataforma Sucupira, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/. Acesso em: 12 de jun. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. *Ao Pé da Letra*, Recife, v. 1, n. 1, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra/article/view/110265/22196. Acesso em: 31 jul. 2019.

SANTOS, Francisco Roberto. Investigando a revista Ao Pé da Letra: um perfil descritivo-quantitativo. *Ao Pé da Letra*, Recife, v. 11, n. 2, p. 161-178, nov. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra/issue/view/2331. Acesso em: 31 jul. 2019.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? *In*: FARACO, C. A; VIEIRA, F. E. (Org.). *Gramáticas brasileiras*: com a palavra os leitores. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. (p. 19-69).

VIEIRA, Francisco Eduardo. Passos ao pé da letra. *Ao Pé da Letra*, Recife, v. 11, n. 2, p. 103-104, nov. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra/issue/view/2331. Acesso em: 31 jul. 2019.

Tristão e Isolda e *Fernando e Isaura*, do medieval para a contemporaneidade: literatura popular, mito e (re)construção do espaço sertanejo

Eliel Lins dos Santos Albuquerque*

Resumo: Este estudo analisa a representação do sertão feita por Ariano Suassuna na obra *A história de amor de Fernando e Isaura* (1956), releitura da obra medieval, de autoria anônima, *O romance de Tristão e Isolda,* que retoma, na literatura, o mito celta de origem oral e popular. O trabalho pensa brevemente o processo mitológico na contemporaneidade, em conformidade com Mofardini (2005), concentrando-se especificamente na reescrita contemporânea, analisando-a mediante a nova concepção de mundo em relação às sociedades arcaicas. Além disso, pretende-se entender, através de uma metodologia comparativa, as mudanças ocorridas em virtude dos diferentes contextos históricos de produção e a perda do elemento mágico no romance de Ariano Suassuna. Ademais, busca-se entender como Ariano inicia seu projeto de transfigurar elementos da cultura popular em literatura a partir de *Fernando e Isaura*, sua primeira obra em prosa, e a (re)construção de um sertão nas perspectivas do Movimento Armorial, através de Idelette Santos (2009) e do mito celta, através de Maria Barros (1996). Por fim, entende-se como resultado que a reescrita do mito possui uma contextualização moderna do amor, apresentando novas formas de racionalização da realidade. Além disso, o trabalho demonstra a importância dessa reescrita do mito como prenúncio daquilo que viria a ser a estética armorial, e a reconstrução de um sertão com base na infância e vivência cultural de um paraibano que buscou moldar uma nova literatura.

Palavras-chave: Literatura; mito; Nordeste brasileiro; popular.

Abstract: This study analyzes the representation of the notheastern backland made by ArianoSuassuna in his work The Love Story of Fernando and Isaura (1956),re-reading of the medieval work of anonymous author, The novel of Tristan and Isolde, which takes up in literature the celticmyth of oral and popular origin. The work will briefly consider the mythological process in contemporary times, Mofardini (2005), in this contemporary rewriting, through the new conception of the world in relation to archaic societies. In addition, it is intended to understand, through a comparative methodology, the changes which occurred due to the different historical contexts of production and the loss of the magical element in the novel of Ariano. In addition, it seeks to understand how Ariano begins his project of transforming elements of popular culture into literature, starting with Fernando and Isaura, his first work in prose, and (re)construction about a backland in the perspective of the Armorial Movement, through Idelette Santos (2009) and the celtic, throughMaria Barros (1996). In addition, the work demonstrates the importance of this rewriting of myth as a foreshadowing of what would become armorial aesthetics, and the rebuilding of a backwoods based on the childhood and cultural experience of person who lived in Paraiba who sought to shape a new literature.

Key-Words: Literature; Myth; Northeast; Popular.

* Trabalho feito durante o curso na disciplina de Literatura Portuguesa 1: Medieval e Renascentista, na Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da professora Letícia Raiane dos Santos.

1. Introdução

Quando produziu *A história de Amor de Fernando e Isaura*, em 1956, depois de ter largado a advocacia, Ariano Suassuna tornou-se professor de Estética da Universidade Federal de Pernambuco. Ao escrever o texto de advertência na publicação da obra em 1994, o paraibano dizia que já sonhava com o *Romance d'A Pedra do Reino* [1971] e que, depois de escrever poesia e teatro, havia resolvido avaliar e exercitar o projeto de seu sonho através de uma história curta, desse modo, nasceu *A história de Amor de Fernando e Isaura*, banhada em valores defendidos pelo autor, como "o amor, a honra e a beleza que ilumina os difíceis caminhos da retidão, da superioridade moral, da elevação, da delicadeza, e não da vulgaridade dos sentimentos" (SUASSUNA, 1994, p.4), os quais, para ele, eram considerados valores ultrapassados naqueles tempos.

O autor pontuou ainda, na apresentação da obra, que não acreditava que tal história despertaria interesse da juventude, pois os conflitos e paixões que perpassam os personagens talvez não fossem nem entendidos, já que se tratava de uma história fora de moda. Ariano se resguardava e também preparava o leitor dizendo que os escrúpulos percebidos nos personagens da obra pertencem mais a ele do que aos próprios personagens.

A história de Amor de Fernando e Isaura (1956) é uma versão brasileira inspirada no mito de *Tristão e Isolda*, mito celta de origem oral e popular, baseado em fragmentos de poemas do século XII. As obras, a primeira no gênero romance e a segunda como novela de cavalaria, contam a história do amor cortês entre um casal que, como tal, vivem um amor impossível. No mito celta, o enredo passeia entre a história do casal e episódios de caráter maravilhoso, como lutas com dragões e gigantes e, principalmente, com o efeito do filtro mágico, que retém a responsabilidade de fazer o casal manter-se apaixonado por três anos sem que ele possa separar-se. Já o romance de Suassuna volta-se unicamente para a história de amor, perdendo todo o caráter do maravilhoso, presente na novela inspirada nos textos do século XII.

Desse modo, as duas obras contemplam modos distintos de moldar a realidade e também um sentimento, a paixão. No entanto, em contraponto à primeira versão em prosa do mito, além da reconfiguração de tempo e espaço, Ariano traz um enquadramento atual para a narrativa, com uma leitura contemporânea da paixão, mediante a nova concepção de mundo com relação às sociedades arcaicas e suas configurações. Não obstante, a obra de Ariano ganha outro *status* após a leitura da advertência escrita por ele, na qual propõe o romance de *Fernando e Isaura* como uma avaliação e um exercício literário antes da sua obra maior *O Romance d'A Pedra do Reino*. Mesmo assim, é possível notar prenúncios de seu projeto estético, em uma reinvenção do sertão, já através da colocação do mito de Tristão e Isolda para os moldes de uma literatura erudita com bases em uma cultura popular.

2. Mitologização

O mito é estudado de vários modos desde a sua origem até a contemporaneidade e, para entender o processo de mitologização, é preciso primeiro compreender o mito em

suas origens. No entanto, faz-se necessário elucidar o que chamo aqui de contemporâneo ou contemporaneidade. Compreendo contemporaneidade como "uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo" (AGAMBEN, 2010, p. 59). Desse modo, o contemporâneo seria uma relação temporal específica, como um tempo dentro de outro tempo maior, como poderemos ver com o presente mito, ou um sentimento como a paixão, que a cada novo tempo permanece, mas ganha novas roupagens.

Quanto ao mito, o historiador Jean-Pierre Vernant (1992) observou o uso social do mito e a implicação histórica da distinção entre *Mythos* e *Logos*:

> Segundo o autor, inicialmente, mythos e logos não se opunham; o distanciamento entre o pensamento mítico e o pensamento lógico só se estabeleceu entre os séculos oitavo e quarto a.C. Para esse distanciamento contribuiu o surgimento da palavra escrita, que inaugura uma nova forma de pensamento. A escrita marca, conforme o autor, um estágio mais avançado do pensamento, pois a organização do discurso escrito é paralela a uma análise mais cerrada, um ordenamento mais estrito da matéria conceitual (Vernant 1992: 173), pressupondo, dessa forma, um processo de racionalização do real: Na e pela literatura escrita instaura-se esse tipo de discurso onde o logos não é mais somente palavra [como o mythos], onde ele assumiu o valor de racionalidade demonstrativa e se contrapõe, nesse plano, tanto pela forma quanto pelo fundo, à palavra mythos (VERNANT, 1992, p. 173-174 *apud* MONFARDINI, 2005, p. 50).

Nesse sentido, como sugere o historiador, o *mythos* em sua origem apresenta um modo próprio de racionalização do mundo, de forma a organizar seu discurso, e que encontrará na literatura outra forma, compondo sua nova roupagem. Partindo disso, outras duas contraposições são colocadas pelo historiador, que contribuem na formação dos dois discursos, como a contraposição feita entre a palavra escrita e a palavra falada, e a relação mito e história. Esses contrastes nos ajudam a entender como se dá essa nova roupagem do mito e como se dá a sua leitura durante os tempos. Assim, entre palavra escrita e palavra falada, Vernant (1992 *apud* MONFARDINI, 2005) coloca que a leitura exige certa postura do leitor, enquanto que o assistir a algo narrado sugere mais prazer, pois todo o contexto daquilo que é apresentado é feito para o espectador-ouvinte. Por isso, o *mythos*, na sua origem, possui caráter fabuloso, maravilhoso e fascinante, e o *logos* caráter verdadeiro e acessível, segundo Monfardini (VERNANT, 1992, p. 173-174 *apud* MONFARDINI, 2005, p. 50).

Monfardini (2005, p. 51) distingue, ainda, mito e história, ao considerar o primeiro que compreende um "passado longínquo demais para ser aprendido" e o segundo como algo que "abarca o passado mais recente, que pode ser testemunhado e que tem uma existência real no tempo humano" (MONFARDINI, 2005, p. 51). Da mesma forma que procede na comparação anterior, trazida através de Vernant, nessa distinção, o mito continua sendo considerado algo fantástico enquanto a história, algo verdadeiro, ou seja, algo que tem fundamento na razão.

Embasada em Eliade (1978 *apud* MONFARDINI, 2005), Monfardini (2005) aponta para o fato de que o mito era considerado uma história real e verdadeira que exercia a função de separar o real do imaginário ou fabulatório. Eliade traz o mito como "narrativa de criação" (MONFARDINI, 2005, p. 51):

> O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo do fabuloso do "príncipio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição (ELIADE, 1978, p. 11 *apud* MONFARDINI, 2005, p. 51).

Logo, tomamos o mito como algo que relata alguma ação do divino ou sobrenatural que deu origem a algo, a alguém ou, como no caso de Tristão e Isolda, a um sentimento. Desse modo, nas sociedades antigas, o mito materializava e trazia a explicação desses fatores de criação. Ele era separado da condição de "história falsa", estava na posição de narrativa sagrada, pois, ao contrário das histórias falsas e profanas, o mito exercia influência direta na determinação da origem do homem e de suas particularidades. Assim, o mito, enquanto narrativa da criação, se deu por meio da linguagem oral, já que era necessário não somente conhecer o mito, mas também passá-lo adiante.

Segundo Ernest Cassirer (1985 *apud* MONRFARDINI, 2005), constata-se que, diante das cosmogonias míticas, a linguagem assume uma posição de semelhança: o pensar metafórico, ou seja, há uma equivalência entre as duas consciências. Desse modo, o autor defende a confluência entre as formas linguísticas e míticas:

> A linguagem e o mito se acham em correlação indissolúvel, da qual só aos poucos cada um vai se desprendendo como membro independente. Ambos são ramos diversos da mesma enformação simbólica, que brota de um mesmo ato fundamental, e da elaboração espiritual, da concentração e elevação da simples percepção sensorial (CASSIRER, 1985, p. 106 *apud* MONFARDINI, 2005, p. 52).

Partindo desse contexto, temos o conceito de mito como narrativa sagrada que explica a origem do mundo e embasa o comportamento humano de uma sociedade por meio de metáforas, que são passadas entre gerações de forma oral. Esse caráter metafórico é perceptível, principalmente, na poesia lírica. Cassirer (1985 *apud* MONFARDINI, 2005) acrescenta, ainda, que o mito, dentre a arte, a religião e a ciência, é a "primeira tentativa de racionalização sobre as coisas" (MONFARDINI, 2005, p.53), ele é recuperado quando há a necessidade de se explicar determinados fatos. No entanto, ele vai sendo deixado de lado à medida que o pensamento lógico-científico vai evoluindo e a narrativa mítica acaba sendo restringida, com o passar do tempo, à literatura, no campo da arte.

A reconsideração do mito vem, também, junto aos estudos psicanalíticos, que ampliaram as investigações sobre o imaginário humano. No inconsciente, o psicanalista poderia encontrar resquícios de dramas existenciais que já se apresentavam nos mitos gregos, o que poderia ser a chave para respostas acerca do ser humano. Partindo dessa

concepção psicanalítica da importância do mito, Carl Jung, observando o fato de que todas as culturas possuem mitos, sugere a ideia de "um imaginário coletivo, onde repousam as imagens primordiais de caráter estável, universal e inato" (JUNG, 1997 *apud* MONFARDINI, 2005, p. 54). Ou seja, mesmo que cada cultura possua sua mitologia e suas narrativas, Jung percebeu a repetição ou a padronização de certas imagens, chamando-as de arquétipos. São nessas imagens e símbolos literários que notamos a insistência do pensamento mítico.

Sobre a narrativa ficcional contemporânea, Monfardini (2005, p. 54) abarca o mito como algo que "tenta explicar o inexplicável", ou seja, a narrativa mítica vai abordar fatos que são justificados somente por meio de soluções que fujam do contexto racional do ser humano, levando em conta a sua função sagrada, assim como os seres sobrenaturais responsáveis pela justificativa de uma série de fatores que contribuíram para a formação das culturas humanas. Logo, o mito nasce justamente de um momento de necessidade de explicar um fato que cause certo conflito existencial.

Monfardini (2005) corroborando com Meletinsky (1987 *apud* MONFARDINI) relata que o autor traz à tona a aproximação entre literatura e mitologia por meio das várias formas de utilização dos motivos mitológicos na produção literária, como, por exemplo, a presença da mitologia cristã, substituindo a mitologia pagã, na Idade Média. Mas é a partir do Renascimento que os mitos literários aparecem na forma de "comportamentos universalmente humanos" (MELETINSKY, 1987, p. 331 *apud* MONFARDINI, 2005, p. 55), como *Hamlet* [1509/1601] e *D. Quixote* [1605]. Entretanto, a partir do século XVIII até início do XIX, dá-se o período de desmitologização na literatura, mas, em contrapartida, aparecem duas formas de relação entre literatura e mitologia, como explica Monfardini (2005):

> A primeira assenta-se sobre uma concepção antropocêntrica, que dá origem ao novo "mito burguês" (Meletinsky, 1987:324); e a segunda se apóia [sic] sobre a tentativa de criação de uma nova mitologia que traduzisse a identidade entre natureza e espírito humano. Essas duas formas de relação com a mitologia se verificam respectivamente nas correntes realista e romântica (MONFARDINI, 2005, p. 55-56).

Além disso, o romance mitológico carrega consigo as influências da psicanálise (campo este de grande influência nas novas relações com o mito, como foi visto na metade deste tópico), tendo foco no interior do sujeito feito em um monólogo interior, desenvolvendo, assim, a interiorização da ação principal. Meletinskycita características do romance mitológico, como "oposição entre a psicologia universal e a história; sincretismo mitológico e pluralismo; ironia e transvestimento; repetição rito-mitológica cíclica para expressar arquétipos universais; elaboração de papéis facilmente substituíveis para representar a rotatividade das personagens" (MELETINSKY, 1987 *apud* MONFARDINI, 2005, p. 57).

Meletinsky (1987 *apud* MONFARDINI) observa, também, o que ele chama de "realismo mágico", que ocorre quando o mitologismo se dá pela relação entre os motivos da tradição folclórico-mitológica local e os críticos-sociais. Ainda na contemporaneidade,

o mito apresenta a característica de tratar de questões não resolvidas, que necessitam de explicações e metáforas para serem compreendidas e que circundam a humanidade. Partindo dessa discussão, objetivamos identificar os aspectos de mitologização nas obras *Tristão e Isolda* (1997) e *A história de amor de Fernando e Isaura* (1994).

3. *Tristão e Isolda versus Fernando e Isaura*

O mito de Tristão e Isolda remete-nos ao amor irracional, que compromete duas pessoas, envolvendo-as em um amor-paixão impossível, colocando-as à prova da morte, fazendo com que os apaixonados vençam as situações que lhes são postas a fim de defender tal sentimento. Este é o mito do amor que não pode alcançar sua plenitude em vida, devido a seus impedimentos, mas somente após a morte, como acontece com os protagonistas das duas obras. Visto isso, objetivamos perceber como esse amor/paixão, enquanto mito, é transposto na obra de Ariano e, então, na atualidade.

A necessidade de se explicar um sentimento tão forte quanto o amor fez com que os antigos recorressem a uma justificativa tão abstrata, como a mágica, como defende Monfardini (2005, p. 54), quando diz que "o mito dá respostas a questões que a razão humana não pode compreender". Além disso, a obra *Tristão e Isolda* possui, ao longo de seu enredo, episódios de caráter maravilhoso, com a presença de elementos simbólicos. Essas características podem ser vistas quando Tristão, em sua trajetória, ao buscar Isolda para seu tio Marcos, participa constantemente de lutas contra dragões e gigantes.

No entanto, o elemento simbólico que possui mais força na narrativa é o filtro mágico, como podemos ver na fala de Brangia, guardiã do filtro e criada de Isolda:

> A rainha, antes da nossa partida, confiou aos meus cuidados uma bebida ervosa que preparou com toda a sua ciência da magia: é um filtro de amor que servirei ao rei Marcos e a vós após terdes entrado no leito nupcial. Bebê-lo-eis os dois ao mesmo tempo e, mal o tiverdes feito, amarvos-eis com todas as forças e com toda a alma, num amor imperioso e sem falha. Durante três anos, nem sequer vos podereis separar mais um dia sem sofrer, nem mais de uma semana sem risco de morrerdes. Tal é a força inaudita desse sortilégio que o desgosto de amor será por ele banido do vosso coração e vivereis doravante, no reino da Cornualha, feliz e cumulada de todos os bens (SUASSUNA, 1997, p. 46-47).

Mas Brangia, contrariando a ordem da rainha, decide dar o filtro a Tristão e a Isolda, com o intuito de ligar eternamente os dois e, também, para dar fim às brigas constantes ocorridas durante a viagem à Cornualha. Como vimos, a bebida é produzida pela mãe de Isolda, também feiticeira, e torna-se a principal causa desse amor impossível, entres os dois heróis.

Esses aspectos simbólicos caracterizam Tristão e Isolda como um mito, comportando e apresentando a justificativa do amor incondicional, vivido na trama pelos protagonistas, ou seja, fundamentando e explicando a origem de tal sentimento. Assim, esse amor avassalador é justificado pelo filtro mágico, enquanto *mythos*. Segundo

Mascarenhas (2013), podemos entender melhor o peso do filtro mágico na primeira obra, bem como sua função enquanto destino traçado entre os dois apaixonados:

> O filtro, portanto, pode ser compreendido, segundo Wisnik (1987, p. 201) como elemento simbólico de "uma força superior", de "um sentimento predestinado", no caso, o amor intenso e desmedido entre Tristão e Isolda que os leva à morte. Segundo Sousa (1999), essa força além dos homens que aparentemente os governa e os conduz a algo ou a algum lugar determinado se corporifica na ideia de destino que, para Freud (1981 apud Sousa, 1999, p. 89), trata-se de "uma necessidade humana, uma forma de defesa do indivíduo, uma maneira de suportar o peso de sua existência". Conforme verificamos na citação, o vinho com ervas passa a dominar os dois amantes, tirando-lhes a autonomia de seus desejos pessoais. É como se o amor (filtro) criasse suas próprias regras. Nesta perspectiva, o amor é visto como um elemento externo aos sujeitos, de modo que a culpa do infortúnio dos amantes não lhes pertence. [...] qualquer culpa pelos atos amorais dos amantes é atribuída ao filtro (MASCARENHAS, 2013, p.7).

A história de amor de Fernando e Isaura (1956), em contrapartida, é uma narrativa simples, focando puramente na relação do casal e sua luta interna contra seus sentimentos. Entre outras temáticas, o texto de Ariano aparece discutindo o fato de estarmos, enquanto humanos, expostos aos devaneios amorosos que nos circundam e buscando razões para justificá-los, compondo, assim, um mito contemporâneo. Ao contrário do mito celta, a reescrita paraibana não justifica as ações dos personagens por nenhum objeto ou bebida mágica, e sim ao próprio impulso do sentimento e ao acaso que impele os protagonistas a irem contra o "bom senso" e à moral vigente. Desse modo, o acaso, ou destino, é responsável pelo amor entre Fernando e Isaura.Contudo, como Isaura está prometida para Marcos, tio de Fernando, o impedimento maior desse amor é a traição, ou seja, há um problema moral. Em contrapartida, no mito de Tristão e Isolda os apaixonados enfrentaram o mesmo problema, já que Isolda também está prometida para o rei Marcos, mas o filtro mágico diminui a culpa moral do casal, justificando a paixão e as ações destes diante de Deus e dos homens.

Assim, na obra de Ariano, é o destino que justifica o amor vivido por Fernando e Isaura, trazendo a ideia de que foi o destino o responsável pelo amor do casal, mas que não os isenta da culpa moral da traição.Logo, as duas obras se distinguem através dessas duas leituras de mundo: na novela, com o mito de Tristão e Isolda,há um mundo pré-determinado na construção da paixão pelo filtro mágico; e há o acaso do destino no amor de Fernando e Isaura vivido em um mundo contemporâneo, com a ênfase do problema moral e existencial.

E assim é traçada a história, por meio de episódios puramente cotidianos, sem o elemento mágico presente na primeira obra. Desse modo, surge omito contemporâneo do amor, que, ao passar pelo processo de desmitologização, ganha novos motivos, ou seja, novas razões, como acontece nos textos e enredos que recebem a influência da psicanálise, com suas definições e explicações de mundo, a partir da leitura e do uso de imagens psicanalíticas do nosso inconsciente e dos novos paradigmas modernos. Assim, a versão de

Ariano Suassuna busca explorar as razões da vida contemporânea, os conflitos entre a moral e os sentimentos e desejos humanos, diferentemente do pensamento mítico antigo.

4. Literatura popular e a (re)construção do sertão

É notável que a *História de amor de Fernando e Isaura* (1956) não faz parte da estética promovida pelo Movimento Armorial, ou seja, não é uma obra armorial, pois não pertence ao momento estético em que o movimento foi fundado; como também tem em seu fim um projeto para uma obra maior, segundo nos diz Ariano (1994) na advertência do romance. Sua escrita, em 1956, pertence ao momento de maturação desse Movimento, que, inaugurado em 1970, propõe uma poética, um modo criativo novo, apoiado na cultura popular, promovendo a imagem de uma nova literatura e de uma arte nacional (SANTOS, 2009, p. 24).

Escrita no intuito de exercitar a atividade narrativa, a versão brasileira do mito ensaia já a estética Armorial, pois faz uso da chamada "matéria popular" (FILHO, 1953, p. 422-423 *apud* SANTOS, 2009, p. 39), ou seja, um meio que traz a aproximação do público, que traz a repercussão dessa obra sobre o público popular, "que falam de lutas, de problemas e de aspirações que são seus ou que poderiam vir a sê-lo" (FILHO, 1953, p. 422-423 *apud* SANTOS, 2009, p. 39). O termo "matéria popular", usado por Hermilo Borba Filho em 1953, ao falar da produção de Garcia Lorca, classifica a apropriação dessa configuração, ou seja, essas temáticas que, usadas "pelos escritores cultos", aproximam e acolhem o público.

Desse modo, *Fernando e Isaura* (1956), mesmo não se valendo potencialmente das histórias trágicas, como a de Maria Bonita e Lampião, que pode ser vista nos tradicionais folhetos (um dos motes para o Movimento), ainda possui certo diálogo com esse público. Ao resgatar o mito de Tristão e Isolda, Ariano emula através dessa "matéria popular" uma história de amor que conversa com as aflições e os problemas desse público popular, trazendo uma nova moldura para o mito celta de origem oral.

O enquadramento do mito de Tristão e Isolda, no litoral alagoano, abarca a questão universal do amor-paixão, além de trazer o aproveitamento e direcionamento do tempo e espaço. Em *Fernando e Isaura* (1956), além dessas mudanças do processo de mitologização na literatura e das escolhas de novos detalhes - como os nomes dos personagens -, ao enquadrar o mito no litoral de Alagoas, Ariano trata principalmente dos moldes e costumes populares do povo nordestino, como a cultura pesqueira, a produção agrícola, festas regionais, o casamento arranjado, a fé e as superstições:

> Na fazenda 'São Joaquim', a terra era rica e fecunda, muito bem servida pelas chuvas por causa da proximidade do Mar. Estendia-se ela entre Penedo e Piassabussu, por uma vasta região, coberta de coqueiros na faixa da praia e na foz do Rio São Franscico; de lavouras diversas por trás da estrada que bordejava o Mar; e, mais para onde se levava o gado. Porque o dono, Marcos Fonseca, era muito rico e possuía duas frotas de Barcaças. A primeira fazia cabotagem pelo Mar até Maceió. A segunda entrava pelo São Francisco adentro para levar mercadorias e trazer couros de Cabra que recebia em

> Piranhas e transportava para o Litoral, de onde eram exportados. (SUASSUNA, 1994, p.13)

Sendo assim, não se trata apenas de trazer a cor local ou a necessidade de pensar uma cidade litorânea/marítima para o funcionamento da narrativa, mas de experimentar, na reescrita desse mito, a pré-projeção de um imaginário popular nordestino, que, posteriormente, se desdobraria no Movimento Armorial com sua estética cultural própria desse Nordeste.

Além disso, a reescrita do mito de Tristão e Isolda, com seu redirecionamento de espaço, promove um diálogo que valoriza a sua apropriação ao retratar o espaço ficcional no litoral alagoano. Isso é visto na interação dos personagens com a realidade cultural e seu espaço físico que, aos moldes da vida no Nordeste, é transformado em linguagem, trazendo, assim, uma nova roupagem para o mito. Como pontua Maria Nazareth Alvim de Barros (1996), que assim como os celtas tratavam o mito e a história e a relação com seus espaços, cada versão do mito de Tristão e Isolda também propõe um tratamento parecido:

> Mitificar a história ou historicizar o mito é próprio do pensamento celta. Os celtas viviam e sentiam, no mais profundo deles mesmo, a irrupção do fantástico no real e vice e versa. A familiaridade entre deuses e homens, entre a matéria inanimada e os seres. A intercomunicabilidade que se estabelece e a poderosa imaginação da qual eram dotados nos permite afirmar, assim como Markale, 'que tudo se mexe e vive em suas epopéias. Os animais falam, as pedras e as armas são dotadas de linguagem'. Sendo assim, acrescentaremos às palavras de Markale que os espaços, que atuam como pano de fundo às aventuras, também se mexem e vivem, também são dotados de linguagem. Nos romances de Tristão evidencia-se a interação entre as aventuras que norteiam o rumo da vida dos heróis e o espaço físico que, em consonância ou em oposição, atua no desenrolar dos acontecimentos (BARROS, 1996, p. 299)

Desse modo, os espaços criados por Ariano, com localização no litoral de Alagoas, no Nordeste brasileiro, são dotados de uma linguagem evidenciada pelo autor. Suassuna, ao dar vida ao mito na *História de amor de Fernando e Isaura* (1956), mobiliza seu imaginário de Nordeste, e até de sertão, para ficcionalizar uma realidade. Esses espaços físicos, a fazenda de São Joaquim e a cidade portuária em São Miguel, entre outros cenários em que a narrativa se passa, não funcionam apenas como pano de fundo para a história, mas fazem parte da mitificação ou historicização trazida pelo autor. Processo este que se apropria de parte da cultura popular local, as barcaças, a pescaria, costumes, cantigas, imaginário e moralidades de uma época, trazendo uma recontextualização para o mito. Logo abaixo, podemos ver um trecho que mostra o segundo encontro de Fernando e Isaura, que traz em si componentes que constroem todo encanto a partir de elementos locais, como o cajueiro, signo bastante recorrente na narrativa:

> Logo chegou ao rio. No trecho aonde chegou, os Cajueiros deixavam pender grandes galhos espalhados por sobre o barranco que continha as águas, avançando alguns até o rio. Sentando-se à beira para olhar as águas,

> Fernando, num momento em que passeou os olhos pela vegetação, avistou, num dos cajueiros mais copados, um grande fruto vermelho, que se destacava dos outros, enorme e a cair de maduro. Subiu, então, na árvore e colheu-o. O gosto do caju, travoso e refrescante, agradou-lhe – ele se preparava para descer quando ouviu uma voz de mulher que se aproximava, cantando:
> Quem são os profetas daqui?
> Vocês sabem, mas não querem me dizer!
> Que a mulher Deus deixou foi para o homem,
> - oi tingo, tingo-
> Sem mulher ninguém pode viver!
> Ouvindo o canto, o rapaz ficou imóvel, à espera; e, depois de alguns instantes, Isaura apareceu no barranco, saindo dentre os Cajueiros (SUASSUNA, 1994, p. 36).

Não obstante, o modo como Ariano entrelaça a história de Fernando e Isaura repõe, de certo modo, o peso simbólico do mito de acordo com o contexto de produção e a mudança no processo de mitologização. Logo, a materialização simbólica da saída de Fernando de seu espaço de origem, como também acontece com Isaura, como também acontece com Tristão e Isolda, são exemplos dessa recontextualização do mito, que prevê esta saída como empreendimento dos seus heróis na trama da vida.

Além disso, esse imaginário nordestino de Ariano Suassuna está imbricado na estética de um sertão próprio, até pessoal, promovendo, assim, a (re)construção de um sertão já na *História de amor de Fernando e Isaura*. Ainda, segundo Santos (2009):

> Publicado poucos meses após o lançamento do Movimento Armorial, o Romance d'A pedra do reino torna-se porta bandeira e ostenta um subtítulo genérico: 'romance armorial-popular brasileiro'. [...] Suassuna explicita-o e completa-o com 'popular' e 'brasileiro'. A pedra do reino preenche perfeitamente seu papel de modelo literário e cultural para o Movimento Armorial: inspira composições musicais, poemas e quadros; torna-se o livro de cabeceira de jovens artistas e escritores armoriais (SANTOS, 2009, p. 49).

Observando a privilegiada posição da principal obra em prosa de Ariano, o *Romance d'A pedra do reino* (1971), e sua importância para o Movimento Armorial, a *História de amor de Fernando e Isaura* (1956), enquanto exercício narrativo para a principal obra, tem o seu lugar na formação deste Movimento. É evidente que a reescrita desse mito não é tomada confessadamente pelo autor como oficina da estética do Movimento Armorial, ou como lugar onde se pode achar algum prenúncio seu, mas a sua escrita como exercício e a composição de outras obras teatrais anteriores revelam já o imaginário de Ariano.

Ademais, há tanto na obra de *Fernando e Isaura* como no *Romance d'A pedra do reino*a intertextualidade essencial da "desaventura"[2] dos heróis, ou seja, desse povo nordestino, com suas aflições, problemas e lutas. Esse povo "desaventuroso", que é tomado, é transfigurado em *Fernando e Isaura* numa demanda de "desaventura",

[2] Termo utilizado por Ariano Suassuna no *Romance d'A pedra do Reino*. Contrário de aventura.

principalmente amorosa. Portanto, esse construto imaginário e estético de Ariano já é visto nessa reescrita do mitocomo uma pré-estética de um imaginário popular e cultural nordestino, desembocando, posteriormente, enquanto matéria principal no movimento.

Além disso, esse é um imaginário fundado nas lembranças de uma infância feliz, vivenciada no sertão da Paraíba. Assim, mesmo na reescrita do mito e de outras obras antes do lançamento do Movimento Armorial, Ariano pode ser considerado, ainda na expressão de Santos (2009, p. 94), um "fazendeiro do ar":

> A expressão 'fazendeiro do ar', criada por Carlos Drummond de Andrade evoca, esses escritores, tão numerosos no Brasil, que, após uma infância rural e geralmente privilegiada, procuram na sua obra inventar e recriar terras e reinos imaginários. Tal relação com a terra, com a região, se ancora em primeiro lugar na lembrança de uma infância livre e feliz, numa abolição ou superação do tempo, mas se fixa também graças ao exílio, à ruptura com o espaço, ao país da infância. Os escritores armorialistas são todos, de algum modo, fazendeiros do ar e manifestam assim sua mais íntima relação com o Nordeste (SANTOS, 2009, p. 94).

Essa consideração se dá no empreendimento de Ariano, não apenas com a reescrita do mito, ou com a criação do Movimento Armorial, mas na sua vontade de suspender no tempo e no espaço esse Sertão vivido em sua infância. Assim como trazê-lo a fim de jogar luz para seus novos tempos e problematizações, como também materializá-lo e imortalizá-lo através de suas obras, em narrativas compostas por um sertão com sua gigantesca cultura e costumes populares.

5. Considerações finais

A reescrita do mito de Tristão e Isolda, por Ariano Suassuna, apresenta uma contextualização moderna do amor-paixão na consciência humana atual. Além disso, é possível constatar a relevância do modo de racionalização do mito em sociedades arcaicas, como podemos ver através do uso do filtro mágico para explicar a incidência do amor, e depois sua reformulação no tempo, através do surgimento da escrita e das novas concepções de mundo. Não obstante, na literatura, é também notável, a racionalização antropocêntrica que permeia o nosso tempo, na intenção de explicar o inexplicável, como acontece na incidência do amor enquanto acaso, ou destino, na reescrita de Ariano.

Por fim, não se pode deixar de pontuar as contribuições do escritor paraibano ao ficcionalizar e recriar o sertão brasileiro, através de um mito com caráter universal, que permeia há séculos o imaginário de diversos povos e culturas. Sendo assim, esta é mais uma maneira de emular a realidade dos apaixonados, daqueles que atribuem a diversas causas uma justificativa para seus sentimentos, como a paixão através do acaso ou destino, ou simplesmente como resultado de uma poção mágica. Assim, o mito de *Tristão e Isolda* é uma fonte inesgotável para a significação do amor e das questões humanas, seja ele no litoral de algum reino da idade média ou do sertão nordestino.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Santa Catarina: Argus, 2010.

ANÔNIMO. *Tristão e Isolda.* Rio de Janeiro: F. Alves, 1997.

BARROS, Maria Nazareth Alvin. *Tristão & Isolda: o mito da paixão.* São Paulo: Mercuryo, 1996.

MASCARENHAS, Renata Oliveira. A história do amor de Fernando e Isaura: a reescrita do romance de Tristão e Isolda por Ariano Suassuna. *Inventário*, Salvador, 12 ed., pp. 1-14, 2013.

MONFARDINI, Adriana. O mito e a literatura. *Terra Roxa e outras palavras*, Londrina, v. 5, pp. 50-61, 2005.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca. *Em demanda da poética popular*: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.

SUASSUNA, Ariano. *A história de amor de Fernando e Isaura*. Recife: Bagaço, 1994.
SUASSUNA, Ariano. Prefácio. *In*: Advertência. *A história de amor de Fernando e Isaura.* Recife: Bagaço: 1994.

O *carpe diem* e o vinho na lírica barroca e árcade de língua portuguesa

Cláudia Oliveira Silva Rocha*
Juliana Santos Pacheco*

Resumo: Uma das formas de dialogar com a lírica tradicional é a utilização de lugares-comuns, ou *tópoi* - esquemas poéticos clássicos ou medievais apropriados por autores de diversos períodos literários. Um dos mais recorrentes e o escolhido para este trabalho é o *carpe diem*, consagrado por Horácio na ode nº 11 do *Livro das Odes de Horácio*. No entanto, a escolha desse *topos* se deu pela relação desse convite a viver o momento com o consumo do vinho – relação presente tanto na lírica tradicional quanto nos poemas *Paro, reparo, tenho e envido e pico* do poeta português António Barbosa Bacelar, *Ao mesmo assunto do baptizado* do poeta baiano Gregório de Matos, e *Ode 8* do poeta português Luís António Vernei. Nesse sentido, este trabalho coteja esses poemas com alguns da Antiguidade greco-latina dedicados ao tema para identificar como esses autores se valeram desse esquema poético. Como fundamentação teórica, utilizou-se Achcar (1994) e Curtius (1979) – referência no método de investigação tópica.

Palavras-chave: *Carpe diem*; Vinho; Lírica de Língua Portuguesa.

Abstract: One of the ways of interacting with the traditional lyric is the use of common-places, or *tópoi* – classical poetic schemes appropriated by many authors through the literary periods. One of the most recurring ones and chosen for this work is the *carpe diem*, established by Horace in the 11th ode from *Horace's Book of Odes*. However, the selection of this *topos* occurred due to its relation with the living of the moment invitation along with the wine consumption – a relation that is present both in the traditional lyric and in the poems *Paro, reparo, tenho e envido e pico* by the Portuguese poet António Barbosa Bacelar, *Ao mesmo assunto do baptizado* by the Brazilian poet Gregório de Matos, and *Ode 8* by the Portuguese poet Luís António Vernei. Therefore, this article collates these poems with some of the Ancient Greek-Latin age poems regarding the topic in order to identify how these authors applied this poetic scheme. As a theoretical framework, were used Achcar (1994) and Curtius (1979)– a reference regarding the topic investigation.

Keywords: *Carpe diem*; Wine; Portuguese Language Lyric.

* Trabalho desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisa em Lírica Contemporânea de Língua Portuguesa, certificado pelo CNPq e desenvolvido no Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, orientado pelo Prof. Dr. Rafael Campos Quevedo.

1. Introdução

Comamos e bebamos, porque amanhã morreremos.
Is. 22: 13b

A imitação de autores e modelos clássicos representa o veio hegemônico da história da lírica ocidental, sendo o processo que legitimava a poesia no Classicismo e que foi retomado em outras épocas e lugares até ser contestado no período romântico. Há, nesse sentido, esquemas poéticos clássicos que foram apropriados e remodelados por autores de diferentes períodos literários, mas que, substancialmente, permanecem os mesmos. Curtius (1979) explica esses lugares-comuns:

> No tocante à argumentação, a teoria fez, precisamente nesse campo, distinções extremamente sutis, em cujos pormenores não é possível entrar. Em substância, todo discurso (inclusive o laudatório) deve tornar aceitável uma proposição ou causa. Valer-se-á para tanto de argumentos dirigidos à razão ou ao coração do ouvinte. Ora, existe uma série de tais argumentos, aplicáveis aos diferentes casos. São temas ideológicos apropriados à descrição, a desenvolvimentos e variações. [...]. Não podemos empregar a palavra, porque perdeu o sabor original. Conservamos por isso o grego *topos*. [...] A teoria dos *topoi* – a tópica – tornou-se objeto de trabalhos especiais (CURTIUS, 1979, p. 72).

O filólogo alemão faz um estudo minucioso de diversos lugares-comuns de origem grega e latina que se espalharam nas literaturas europeias durante a Idade Média e em outros períodos. Francisco Achcar (1994) também expõe uma definição para esses motivos recorrentes – menor unidade de significação de um tema – e explica que "ao contrário do que à primeira vista pode parecer, é sobretudo na utilização dos *tópoi* que se revela a originalidade do poeta [...]" (ACHCAR, 1994, p. 29). Em *Lírica e lugar-comum*, o autor também traça o percurso da tópica horaciana até o Modernismo e destaca o *carpe diem*:

> Horácio, campeão da arte de dar expressão nova e feliz a velhos *tópoi*, talvez não tenha insistido tanto num mesmo *topos* quanto neste; as variantes que encontramos em sua obra são muitas e sempre admiráveis, mas, no caso presente, seu sucesso foi tal que, como disse David West, 'nós nos educamos com o *carpe diem*', e por isso não vemos o que significa essa 'frase espantosa', sem antecedente em latim (ACHCAR, 1994, p. 92).

De semelhante modo, objetiva-se apresentar algumas variações desse *topos* na lírica barroca e árcade de língua portuguesa e variações de um tema que, no *corpus* da tradição clássica, está vinculado à filosofia de aproveitar o dia: o vinho.

2. *Carpe diem* e o vinho

Dante Tringali, em *Horácio, poeta da festa* [1995], concede vários estudos sobre o poeta latino (Roma, 65 a.C. – 8 a.C.) e traduções comentadas de 28 odes. Uma delas é a 1,

11, conhecida por ser a Ode do *carpe diem*, que se configura em uma exortação a uma 2ª pessoa, chamada Leucônoe:

> Ode, 1, 11
> Que tu não indagues, é impiedade saber
> que fim, os deuses reservaram para mim e pra ti,
> ó Leucônoe, nem consultes os números babilônios.
> Quanto melhor será suportar o que quer que seja!
> Ou Júpiter te concedeu muitos invernos ou o último
> (este) que agora extenua o mar Tirreno de encontro
> às rochas, sê sensata, coa o vinho e limita uma longa esperança
> pelo breve espaço da vida. Enquanto falamos,
> foge o tempo invejoso. Colhe o dia (de hoje),
> quanto menos crédula no dia seguinte
> (TRINGALI, 1995, p. 173-174).

O anseio por conhecer o futuro é bem antigo. O eu lírico sabe disso e orienta a interlocutora a não se preocupar, pois "a vida se escoa fugaz e a juventude com ela, [...], não consentindo que se alimentem, em tão breve tempo, longas esperanças. O futuro se oculta numa noite caliginosa e incerta. De nada adianta consultar horóscopos, [...]" (TRINGALI, 1995, p. 25). No sétimo verso, ele a aconselha a coar o vinho e a ser sensata - é preciso beber do vinho que dá alento e esperança nesse breve espaço de vida. Achcar (1994) explica que haveria duas formas de preparar a bebida, uma delas consistia em esperar a evaporação natural dos sedimentos. Entretanto, "Horácio recomenda consumo imediato: é verdade que o vinho pode melhorar se o deixares em repouso, mas talvez não o bebas" (ACHCAR, 1994, p. 92).

No entanto, o destaque desse poema e que dá nome ao *topos* está no penúltimo verso: "Colhe o dia (de hoje)". Achcar (1994) explica que o verbo *carpere* pode ter muitos significados:

> *Rapiamus, amici,/ ocasionem de die*, 'arrebatemos, amigos, a este dia o momento favorável', é considerada a mais antiga incidência do *topos* na obra de Horácio. *Rapere* indica 'tomar' com violência e premência, 'capturar', 'arrebatar'. O Oxford Latin Dictionary arrola este passo sob a acepção 'to grasp eagerly, seize, snatch'. Bem diferente é o sentido que se costuma atribuir a *carpere* em *carpe diem*: 'é o verbo que indica o delicado colher de flores'. (ACHCAR, 1994, p. 93).

Assim, é necessário "colher" as flores enquanto elas estão no seu ápice. Comumente, o convite amoroso se alia à metáfora das flores para indicar o tempo de amar, o da juventude, antes que o corpo perca o vigor. Achcar (1994, p. 73) explica que há uma recorrência da exortação "ao gozo do presente, o convite ao vinho, à festa e ao amor na lírica (Sem. 29. 12-13; Alc. 38ª.1; 352; 346.1; Teóg. 1007-1009)". Nesse sentido, podemos dizer que o *carpe diem* é um lugar-comum.

Apesar da nomenclatura ser proveniente de Horácio, o *topos* em questão já se apresentava em obras anteriores às do poeta latino. A questão da efemeridade da vida já se via nos traços do gênero lírico, conforme as observações de Hermann Fränkel, citado por Achcar (1994). Contrapondo às epopeias, que se referem a tempos distantes, ele comenta que é próprio da lírica se pôr a serviço do presente, do dia, e é efêmera (FRÄNKEL, 1975 *apud* ACHCAR, 1994, p. 60), chegando à seguinte conclusão:

> 'O homem é inteiramente 'efêmero', isto é, sujeito ao dia e exposto a suas vicissitudes', conclui Fränkel, enunciando não apenas um sentimento básico da lírica, mas também um *topos* presente nela desde o mais antigo lírico que conhecemos, Arquíloco, do início do século VII a. C. Depois, Alcman, Alceu, Semônides de Amorgos, Simônides de Ceos, Mimnermo, Píndaro, a tragédia, a comédia, a poesia helenística e a romana, e daí o classicismo e o barroco, retomam o motivo (ACHCAR, 1994, p. 61).

Um desses poetas é Semônides de Amorgos, poeta lírico do século VII a.C. Em um fragmento de uma elegia atribuída a ele, podemos ler:

> [...]. Enquanto um mortal possui a flor adorável da juventude, com ânimo leviano pensa em muitas coisas irrealizáveis, pois tem a esperança de nem envelhecer nem morrer, nem, quando são, se preocupa com o sofrimento. Insensatos, que têm assim o espírito e não sabem que o tempo da juventude e da vida é breve para os mortais. Mas tu, sabendo destas coisas relativas ao termo da vida, dispõe-te a conceder prazeres a tua alma (ACHCAR, 1994, p. 65).

De semelhante modo à ode horaciana do *carpe diem*, o fragmento finaliza com o uso da 2ª pessoa, uma exortação de cunho hedonista – "Mas tu [...] dispõe-te a conceder prazeres a tua alma" (ACHCAR, 1994, p. 65). O autor explica que, embora as expressões e os temas tenham origem em Homero e Hesíodo, esta elegia tem um traço distintivo:

> É aqui que o tema da efemeridade se associa, pela primeira vez (até onde sabemos), à exortação hedonista, servindo-lhe de premissa ou justificativa. Em Homero, a constatação da brevidade e instabilidade da vida não leva à conclusão de que os homens devam dedicar-se aos prazeres possíveis. [...]. Talvez a exortação que se exprime nos versos de Semônides não seja propriamente um traço original de sua poesia [...]: pode bem tratar-se de um elemento antigo da lírica, já constante do repertório de uma poética comum indo-europeia, embora não presente na épica por não se conformar ao universo que ela representa e a sua natureza pontual, não generalizante ou abstrata. Mas o fato é que na chamada 'era lírica' da Grécia esse hedonismo passou a ter realce ao encontrar as coordenadas socioculturais que lhe eram adequadas. A ideia de 'fazer de cada dia uma unidade em si mesma', que é como Pierre Grimal interpreta a fórmula horaciana *carpe diem*, já parece insinuar-se aqui, e será muito mais evidente nos poetas posteriores, especialmente Alceu (ACHCAR, 1994, p. 65-66).

Alceu – poeta lírico grego citado por Achcar (1994) – também utilizou essa fórmula, mas aliada ao vinho – tema recorrente em sua lírica[1] - conforme se vê neste fragmento:

> Bebamos. Esperar as lâmpadas, por quê?
> É breve o dia. Traze-nos, amor,
> As grandes taças multicores. Quando o filho
> De Zeus e Sêmele nos deu o vinho,
> Fê-lo para esquecermos nossas penas.
> Pôe duas partes de água, uma de vinho:
> Encham-se as taças até a beira,
> E sem demora siga-se uma taça a outra
> (ACHCAR, 1994, p. 71).

No primeiro verso, já se encontra o convite – "Bebamos". O eu lírico aconselha a beber de imediato. O motivo é a brevidade do dia (2º verso) e o efeito do vinho – "esquecermos nossas penas" – presente de Baco, deus do vinho e da vindima, conforme os versos 4 e 5.

Outro poeta arcaico que se dedicou ao *topos* do *carpe diem* foi Anacreonte (Teos, ativo em c. 550 a.C.):

> [...]
> O agora é o que me importa.
> Quem sabe o amanhã?
> Enquanto o tempo é bom,
> Portanto, bebe e brinca,
> Libando pra Lieu.
> Não chegue uma doença
> E diga: 'Já não podes'
> (ANTUNES, 2016, p. 381).

Nesse fragmento, o eu lírico também associa o aproveitar o dia – sem se preocupar com o futuro – com o consumo da bebida. Lieu é um dos epítetos de Baco – e, assim como o tema do vinho, é recorrente nas odes Anacreônticas:

> Ode XXV
> Ebriedade feliz.
> Enquanto bebo o alegre vinho
> Os meus desgostos adormecem
> Para que penas e suspiros?
> Por que cuidados, que aborrecem?
> Hei de morrer, queira ou não queira,
> -Por que na vida desgarrar-me?
> Bebamos, antes, da videira

[1] "Pois o vinho é um instrumento que permite ver através (do homem) ". (frag. 333) (PENNA, 2007, p. 34).
"Não é necessário deixar nosso coração à mercê dos nossos infortúnios, pois não chegaremos a nada estando aflitos, Bicchis: o melhor remédio é fazer vir o vinho e se embebedar". (frag. 335) (PENNA, 2007, p. 32).

> O dom, que vem, Baco ofertar-me.
> Assim, as mágoas, de mansinho
> Vão-se findando e desvanecem...
> Pois, de beber o alegre vinho,
> Os meus cuidados adormecem...
> (COUSIN, 1982, p. 73).

Pode-se observar pelo título e pelos dois primeiros versos a associação do vinho com a alegria, pois existe uma celebração por parte do eu lírico no ato de beber. Nos versos seguintes, nota-se a consciência da finitude da vida: "Por que cuidados, que aborrecem? Hei de morrer, queira ou não queira" (COUSIN, 1982, p. 73). É preciso beber, experimentar do líquido sagrado que Baco oferta e, assim, as mágoas e os infortúnios aos poucos serão esquecidos, mesmo que temporariamente.

Em outra ode anacreôntica, o eu lírico menciona uma "sensata insanidade" (ANTUNES, 2016, p. 378), apontando que há um certo código do vinho. Achcar (1994, p. 67) explica que:

> A fusão de exigência de lucidez e conclamação ao prazer, aliás, é constante na lírica do *carpe diem*, na qual o hedonismo é sempre apresentado como resultante lógica da consciência da efemeridade; daí que ele deva distinguir-se da inconsequência juvenil, inconsciente dos limites da existência.

Esse comedimento é sustentado por Horácio. Não se bebe para esquecer que se vai morrer, mas porque se vai morrer. É, portanto, uma realização coletiva, em ambiente de festa.

> Há momentos de ventura na vida, que não podem passar em branco [...]. Na brevidade da vida humana, há alguns dias fugazes em que a felicidade fulgura. É preciso colher esses dias, que se escoam, usufrui-los, como se fosse frutos da árvore da felicidade, antes que chegue a velhice e a morte. Essa é a célebre teoria do *carpe diem*, que vai fundamentar o processo da festa. Ela manda que se colha o dia, que se goze o dia que passa [...] especialmente o dia de festa. (TRINGALI, 1995, p. 19).

A festa se concentra no festim - a essência da festa. Ele se constitui de um sacrifício, do jantar, e de uma terceira fase reservada para beber. No festim, se cultivam, através do poder do vinho, todos os valores do poeta: o amor, a amizade, a conversa amena, a música, o canto e a dança. O protagonista do festim é o vinho - presente de Baco. O homem que bebe em louvor a Baco se regozija, expande a alma, desenruga a testa, quebra a austeridade, livrando-se das apreensões e da dor. Conforme a observação de Alceu, Marcel Detienne (1986, p. 51) também explica que o deus concedeu aos homens um lenitivo: "a bebida extraída da uva; ela acalma as angústias dos pobres humanos [...] ela lhes traz a dádiva do sono, esquecimento dos males cotidianos, e não há outro remédio para seus males".

Tringali (1995, p. 26) acrescenta que “no Olimpo, os deuses também bebem, mas os deuses, como observa Aristóteles, não bebem vinho (Poética 25), eles bebem o *néctar*. Coube a Baco inventar uma bebida para reconforto dos homens”. Portanto, ao sorver do líquido sagrado, o indivíduo passa a viver o momento para acalmar-se e para adquirir forças de modo a enfrentar, com equilíbrio, os problemas difíceis.

Para Horácio, a felicidade tenciona o lenitivo da dor e a busca do prazer. No festim, portanto, não deve ter violência: deve-se beber com moderação para não perder a racionalidade.

3. A recorrência do *topos* na Literatura de Língua Portuguesa

Cristalizado por Horácio, o *carpe diem* foi visitado por autores de diversas épocas, assim como outros temas do poeta latino. Na Literatura de Língua Portuguesa, por exemplo, os poetas árcades se valeram desse lugar-comum associado ao convite amoroso, à vida modesta no campo, ao aprendizado pela natureza, entre outras questões. Dentre esses autores, estão Tomás António Gonzaga[2], Bocage[3] e o barroco Gregório de Matos (1636 – 1696):

> Discreta e formosíssima Maria,
> Enquanto estamos vendo a qualquer hora,
> Em tuas faces a rosada Aurora,
> Em teus olhos, e boca, o sol e o dia:
>
> Enquanto, com gentil descortesia,
> O ar, que fresco Adônis te enamora,
> Te espalha a rica trança voadora
> Da madeixa que mais primor te envia:
>
> Goza, goza da flor da mocidade,
> Que o tempo troca e a toda ligeireza
> E imprime a cada flor uma pisada.
>
> Oh não aguardes que a madura idade
> Te converta essa flor, essa beleza,
> Em terra, em cinza, em pó, em sombra, em nada
> (MATOS, 1998, p. 2).

Assim como na metáfora da rosa, aqui, há a recomendação de colher os dias da juventude, pois são os melhores dias para aproveitar o amor: “Goza, goza da flor da mocidade, / Que o tempo troca e a toda ligeireza / E imprime a cada flor uma pisada”. Este soneto segue os moldes de dois sonetos de Luís de Góngora, poeta barroco espanhol, que foi imitado por Gregório.

---

[2] “Que havemos de esperar, Marília bela? / Que vão passando os florescentes dias?/ [...]/ Aproveite-se o tempo [...]”. Lira XIV, parte I. (GONZAGA, 2017, p. 42).

[3] “Vem, ó Marília, vem lograr comigo/ Destes alegres campos a beleza. / [...]/ Quanto me agrada mais estar contigo/ Notando as perfeições da Natureza! ”. (BOCAGE, 1994, p. 3).

Entretanto, é outro o caso de imitação que se pretende analisar devido a uma aproximação do tema do vinho com o *topos* do *carpe diem*. Vejamos este soneto do poeta português António Barbosa Bacelar (1610 – 1663):

> Paro, reparo, tenho, envido e pico,
> Viva a Santa rapina, viva o saco,
> Cada qual de nós outros seja um caco,
> Haja galhofa e serolico tico.
>
> Entorne-se o livro, molhe-se o bico,
> Canse o braço, ande o copo e ferva o Baco,
> Seja um tal e qual, seja um velhaco
> Quem daqui não sair um serolico.
>
> Não haja quem acerte c'o seu beco,
> Que enquanto bebo claro e falo rouco,
> Que me dá do que passa em Pernambuco?
>
> Viva, amigos, o Baco, viva o Meco,
> Que se o peso for grande e o lastro pouco,
> O mesmo foi a estátua de Nabuco
> (TOPA, 2001a, p. 6).

O *carpe diem* se apresenta, aqui, por meio de um tom exortativo, evidenciado pela forma imperativa; e burlesco, ao exaltar um vício condenado pela Igreja Católica como uma forma de se aproveitar a vida. O eu lírico sugere que a bebida faz com que ele não se preocupe com os fatos políticos ("Que me dá do que passa em Pernambuco?") e convida os amigos a festejar Baco ("Viva, amigos, o Baco, [...]"). A sátira fica mais evidente com o uso do vocábulo "Santa" para um ato de roubo – que pode ser lido como roubo de racionalidade, ou um movimento de um jogo, que é justamente o contexto deste soneto, conforme sugerido pelos verbos no primeiro verso: "paro, reparo, tenho, envido e pico," e por "serolico tico" Elemento indispensável para esse ambiente é o vinho, metonimicamente presente na expressão "e ferva o Baco", no segundo verso do segundo quarteto.

Pode-se interpretar que o comportamento do eu lírico lembra um comportamento libertino, próprio das pessoas que, após sorverem da bebida alcóolica, mudam a sua maneira de se portar, fugindo de um estado de equilíbrio quando sóbrio. Então, o eu lírico, já em estado avançado de embriaguez, ou seja, em estado de entusiasmo proporcionado pelo vinho, começa a entrar no que parece um jogo que o permite exteriorizar sua euforia interior, convidando à bazófia. Dessa maneira, é possível interpretar que o eu lírico já se encontra em estado de desequilíbrio com o intuito de louvar o deus que concedeu vinho aos homens: "Entorne-se o livro, molhe-se o bico" / "Canse o braço, ande o copo e ferva o Baco".

Ainda no segundo quarteto, vê-se que o eu lírico declama que tal atitude, isto é, a de louvar a Baco e senti-lo arder dentro de si, também pode ser sentida pelas pessoas com idade avançada, e tal qual a criança no jogo de sirolico, o homem entusiasmado pela

embriaguez, encontra-se em estado de felicidade, mesmo que temporária, sem preocupação, apenas aproveitando o momento de bazófia e olvidando os problemas humanos: “Seja um tal e qual, seja um velhaco” / “Quem daqui não sair um sirolico”.

No último terceto, o eu lírico já entoa vivas a Baco e ao Meco, este é caracterizado por ser um indivíduo devasso, vivendo em libertinagem e em desequilíbrio: “Viva, amigos, o Baco, viva o Meco”. Nesse terceto, pode-se interpretar uma associação da vida desequilibrada do Meco com a falta de equilíbrio no barco quando o peso por grande e o lastro pouco: “Que se o peso for grande e o lastro pouco”. Ainda há uma relação satírica entre o Meco, o barco em desequilíbrio e a estátua de Nabuco, pois, conforme a História nos explica, Nabucodonosor foi um imperador babilônico que certa vez sonhou com uma estátua em partes de ouro, prata, bronze e barro, portanto, apresentando um desequilíbrio nas proporções dela. Em suma, pode-se interpretar que o soneto é uma sátira que elogia a galhofa e louva o deus da videira, o deus que proporcionou aos homens o lenitivo dos males, evidenciando o desequilíbrio como um comportamento que permite o esquecimento das feridas humanas.

A exortação ao *carpe diem* em estado de embriaguez também se apresenta neste poema de Gregório de Matos:

> Ao mesmo assunto do baptizado
>
> Se a morte anda de ronda e a vida trota,
> Aproveite-se o tempo e ferva o Baco,
> Haja Bazófia, tome-se tabaco,
> Venha rodando a pipa e ande a bota:
>
> Brinde-se a cada trique à Quitota,
> ‘té que a puro brindar se ateste ao saco,
> E faça-lhe a razão pelo seu caco,
> Dom Fragantão do Rim compatriota
>
> Ande o licor por mão, funda-se a serra,
> Esgotem-se os tonéis, molhem-se os rengos,
> Toca tarará, já que o vento berra.
>
> Isto diz que passou entre os Flamengos,
> Quando choveu tanta água sobre a terra
> Como vinho inundou sobre os podengos.
> (TOPA, 2001a, p. 3).

Na primeira estrofe, o eu lírico demonstra uma consciência da morte. Ela sempre está à espreita do homem ao passo que a vida vai acontecendo, ou seja, vai andando: “Se a morte anda de ronda e a vida trota”. É preciso aproveitar o tempo se enchendo, mantendo os recipientes cheios da bebida – no caso, a pipa e a bota – vibrando de entusiasmo com o que Baco proporciona - o vinho: “Aproveite-se o tempo e ferva o Baco” – expressão que está no soneto anterior.

Aliado a isso, o predomínio do imperativo e o cenário de uma festa em que há uma embriaguez coletiva torna o início do soneto bem semelhante ao de Bacelar. Francisco Topa (2001a) elenca as aproximações entre esses dois poemas, atestando que Gregório imitou o poeta português. Além da expressão "e ferva o Baco", há a repetição de "saco" e "caco" e expressões similares: "haja galhofa" / "haja bazófia", "ande o copo" / "ande a bota".

Entretanto, o último terceto aponta uma ligação com um outro poema de Gregório e uma diferença em relação ao de Bacelar – o eu poético parece narrar um evento ("Isto diz que passou entre os Flamengos, / Quando choveu tanta água sobre a terra / Como vinho inundou sobre os podengos") e, portanto, não se inclui nesse ambiente que incita a embriaguez. Esse soneto satírico é o segundo de dois sonetos que se referem a um batizado celebrado por um grupo de flamengos, que chegaram ao evento com uma pipa de vinho, de acordo com a contextualização de Francisco Topa (2001a, p. 508). O autor explica que a crítica reside não no consumo da bebida, mas no seu excesso, que foi "punido" com uma forte chuva. O que foi exaltado no poema do poeta português – o excesso da bebida – foi usado para degradar o objeto da sátira – os flamengos. Segundo Topa (2001a, p. 510), Gregório soube aproveitar as sugestões de Bacelar, adaptando-as a um caso local.

Outro exemplo de referência ao vinho em um contexto de aproveitar o dia está em dois poemas do português Luís António Vernei - (1713 – 1792), conforme se verifica na primeira e na última estrofe desta ode:

> Ode 4
> A fecunda estação gostosa a Baco,
> Que os sazonados Frutos nos concede
> Nas curvadas vergontas tremulantes,
> Já veloz fugiu.
>
> [...]
>
> Mas enquanto não limpa os turvos ares
> A face do prazer e da alegria,
> Disfarçaremos nossos cruéis males
> Com o rubro Baco.
> (TOPA, 2001b, p. 70-71).

Aqui o eu lírico se refere a uma passagem de um tempo propício à festividade típica dos prazeres da festa e do vinho (1ª estrofe) para a estação do inverno, em que os dias são mais curtos e melancólicos. Ao refletir sobre a obra de Horácio, Tringali (1995) explica a função do vinho nessa estação:

> No inverno, quando o Soracte se cobre de neve, ele acende o fogo e bebe o vinho Sabino de quatro anos (1, 9). Pouco lhe importa que seja este o último inverno ou Júpiter lhe conceda outros, pede a Leucônoe que coe o vinho, sem se preocupar com o amanhã (1, 11). O vinho suaviza o inverno, com todo seu simbolismo de fim de vida. (TRINGALI, 1995, p. 30).

Assim, durante esse período frio, o eu lírico afirma que disfarçará a tristeza e os males "Com o rubro Baco" – outro exemplo de metonímia. A ode seguinte se configura de maneira semelhante:

> Ode 8.
> Enquanto grossa chuva está caindo
> Das horríssonas nuvens carregadas,
> Vamos contentes, caro meu Frondélio,
> Festejar Baco.
>
> Ao som da crepitante lavareda,
> Por cristalinas Taças beberemos
> O Divino Licor aos Deuses grato,
> Almo dos risos.
>
> Nas incendidas brasas lançaremos
> As roliças castanhas saborosas
> Que o despido Novembro nos concede
> Neste Montado.
>
> Enquanto nas cidades se festeja
> A Deusa que d'espuma foi nascida
> Passaremos contentes, caro Amigo,
> A fria noite.
>
> Sem altos cotilhões, sem contradanças,
> Nossos membros também aqueceremos,
> Sentados aqui junto à lavareda
> Que vai silvando.
>
> Oh, quanto mais felizes, mais ditosos,
> Passamos abrigados nesta choça
> Do que aqueles que giram das cidades
> Nas ricas salas!
>
> O prazer verdadeiro alado foge
> Do pavimento aonde vive oculta
> A dolosa Mulher que falsa engana
> C'os dous semblantes.
>
> Mas quando o rubro Baco o peso alegre
> Deixa cair nos nossos fitos olhos,
> Ao lívido Morfeu entregaremos
> Os lassos corpos.
> (TOPA, 2001b, p. 79-80).

Na primeira estrofe, o eu lírico convida uma 2ª pessoa – Frondélio – a aproveitar a noite chuvosa festejando Baco. Essa celebração não será nas "ricas salas" das festas da

cidade, conforme a 4ª e a 6ª estrofe. Sozinhos, perto da lareira, eles aproveitarão a noite "mais felizes, mais ditosos", até que o vinho faça pesar as pálpebras e os fazer encontrar com Morfeu, o deus dos sonhos, proporcionando-lhes uma noite tranquila (última estrofe). Aqui, se pode inferir que há uma variação do *topos* para um aproveitar da noite – um *carpe noctem*.

4. Conclusão

Embora não haja uma alusão à fugacidade da vida e à recomendação dada à Leucônoe de não se preocupar com o futuro, os poemas desses autores portugueses e de Gregório apresentam a concepção de gozar o momento, aproveitar o instante por meio da bebida, pois ela faz esquecer os males e as preocupações, assim como observado nos poemas de Alceu e Anacreonte.

A galhofa e a bazófia indicam um tom anacreôntico – "Portanto, bebe e brinca" - e se assemelha também à liturgia do culto báquico. Nos sonetos de Gregório e Bacelar, ainda que não se dirijam a uma 2ª pessoa, é possível notar essa relação do *topos* horaciano com o vinho.

Apesar de poucos exemplos, puderam ser observadas na lírica barroca e árcade de língua portuguesa as referências a Baco e ao vinho inseridas na concepção do *topos* do *carpe diem* – apropriações desse tema tão recorrente na Literatura.

Referências

ACHCAR, F. *Lírica e lugar-comum:* alguns temas de Horácio e sua presença em português. São Paulo: Edusp, 1994.

ANTUNES, C. L. B. Entre amores ébrios e fazer artístico: tópoi e poiesis nas Anacreônticas. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 55, núm. especial, p. 374-385, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/30216448/Entre_Amores_Ébrios_e_Fazer_Artístico_Tópoi_e_Poíesis_nas_Anacreônticas>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BOCAGE, M. M. B. D. *Soneto e outros poemas.* São Paulo: FTD, 1994.

COUSIN. A. *Odes de Anacreonte e suas traduções.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

CURTIUS, E. R. *Literatura Europeia e Idade Média Latina.* Tradução: Teodoro Cabral. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1979.

DETIENNE, M. *Dioniso a céu aberto.* Tradução: Carmem Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

GONZAGA, T. A. *Marília de Dirceu.* 2. ed. Barueri: Ciranda Cultural, 2017.

MATOS, G. de. *Seleção de Obras Poéticas.* São Paulo: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000119.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PENNA, H. M. M. M. *Implicações da Métrica nas Odes de Horácio.* 2007. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Pós-Graduação em Letras Clássicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOPA, F. E ferva o Baco: Gregório de Matos e Bacelar. *Revista da Faculdade de Letras:* Línguas e Literaturas, Porto, 2. Série, vol. 18, p. 505-510, 2001a. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7731>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. *Poesia inédita de Luís António Vernei.* Porto: Edição do Autor, 2001b. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/73190>. Acesso em: 10 nov. 2018.

TRINGALI, D. *Horácio, poeta da festa*: navegar não é preciso. São Paulo: Musa, 1995.

Passado presente: quando os contos de fadas tradicionais (re)aparecem na escola

Isadora Eccard Bersot*
Monique Rohem Silva*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma atividade pedagógica de interpretação de textos relacionada ao conto *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, na versão ilustrada por Roger Mello (ROSA, 1992), e ao vídeo *Red* (JARAMILLO; GUILLOT, 2012), em suas relações intertextuais com o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho.* A atividade busca verificar a consistência de exercícios de leitura elaborados com fundamento teórico. Em primeiro lugar, serão analisados estereótipos e papéis sociais presentes nos personagens dessas narrativas, com o propósito de problematizar o lugar da mulher na sociedade e a violência contra ela. Em segundo lugar, será analisada a atividade de interpretação — cujo público-alvo é o 3º ano do Ensino Médio —, a partir dos pressupostos teóricos de Santos, Riche e Teixeira (2012), Emediato (2007) e Cosson (2006), com o intuito de demonstrar as fases do processo de construção do sentido mediado pelo professor: pré-textuais, textuais e pós-textuais (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012). A partir da atividade proposta, é possível verificar a atualidade dos contos de fadas, sobretudo, em suas versões renovadas propícias para o fomento da reflexão, da competência leitora e da fruição (FERES, 2011).

Palavras-chave: Leitura; Interpretação; Guimarães Rosa; Chapeuzinho Vermelho; Fruição.

Abstract: This paper aims to present a pedagogical activity of text interpretation related to the story *Fita verde no cabelo*, by Guimarães Rosa, in the version illustrated by Roger Mello (1992), and the video *Red* (JARAMILLO; GUILLOT, 2012), in their intertextual relations with *Little Red Riding Hood* fairy tale. The activity seeks to verify the reliability of reading exercises elaborated with theoretical foundation. Firstly, stereotypes and social roles present in the characters of these narratives will be analyzed, with the purpose of problematizing the place of women in society and the violence against them. Secondly, the interpretation exercises — whose target audience is the 3rd year of High School —, will be analyzed, based on the theoretical assumptions of Santos, Riche e Teixeira (2012), Emediato (2007) and Cosson (2006), in order to demonstrate the phases of the sensemaking process mediated by the teacher: pre-textual, textual and post-textual (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012). From the proposed exercise, it is possible to verify the topicality of fairy tales, especially, in its renewed versions, which are conducive to fostering reflection, reading competence and fruition (FERES, 2011).

Keywords: Reading; Interpretation; Guimarães Rosa; Little Red Riding Hood; Fruition.

* O presente trabalho foi desenvolvido a fim de obter parte da nota geral da disciplina optativa "Interpretação de Textos", oferecida pelo Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profª Drª Beatriz dos Santos Feres.

1. Introdução

Desde a tenra idade, mesmo no século XXI, crianças se deparam com os contos de fadas. Mais do que apenas entreter ou estimular a criatividade, diversas dessas obras possuem fins didáticos, um tipo de exemplaridade moral e, até mesmo, de manutenção de estereótipos: mulheres quase sempre românticas e indefesas, homens aventureiros à procura de uma donzela. Dos contos tradicionais mais conhecidos, talvez *Chapeuzinho Vermelho* seja um dos únicos a não ter o final feliz realizado com o casamento, comparado com Branca de Neve, Cinderela e Rapunzel, por exemplo. Pedro Bandeira, em *O fantástico mistério de Feiurinha* [2009], já apresentava uma Chapeuzinho insatisfeita por ficar solteirona e cuidando da avó "caduca", enquanto todas as outras viviam seu "feliz para sempre" com uma ninhada de herdeiros.

O estereótipo criado sobre a menina/mulher é ainda mais semelhante aos dias de hoje, dado o crescente aumento dos casos de feminicídio e da violência na sociedade, de forma geral. Se a história de Chapeuzinho pudesse ser um marco temporal, poder-se-ia afirmar que meninas são aconselhadas a não andarem sozinhas por temor do "lobo mau" há alguns séculos. Em compensação, não se tem registros de nenhum gênero tão presente no imaginário coletivo, como os contos de fadas, que ensine aos homens que se portam como "lobos maus" a serem homens.

Todo ser humano descobre sua identidade por meio de uma série de identificações, por vias, inclusive, do texto literário, que é, também, "um mecanismo poderoso de internalização de normas sociais", conforme disse Jonathan Culler (1999, p. 93), acerca dos romances. No século XVII, quando Charles Perrault criou a versão *Le Petit Chaperon Rouge* (BARBIN, 1697 *apud* TATAR, 2004, p. 28), já havia uma preocupação com a figura feminina. No século XXI, a mesma liberdade que era cerceada nos contos de fadas continua a ser proibida às mulheres. Os conselhos são os mesmos e vão além: "não ande sozinha", "você precisa se casar", "precisa de um homem para te defender...". Faz-se necessário repetir: quais homens têm sido ensinados, pelas mesmas vias, literárias, por assim dizer, a não serem como os vilões dos contos de fadas? É interessante notar que em nenhuma das versões mais conhecidas do conto tradicional é possível saber qual é o paradeiro do pai de Chapeuzinho. Talvez não fosse importante naquela época, mas esse é também, hoje, o retrato de milhares de lares no Brasil.

A seguir, será apresentada a obra *Fita verde no cabelo* [1992], de João Guimarães Rosa, que possui ligação direta com *Chapeuzinho Vermelho,* e será possível perceber o quanto esse conto, presente no imaginário social, permitiu a recriação de textos que ora tocam em aspectos importantes hoje, atualizando-os, ora ressignificam o conto tradicional.

2. Fita verde no cabelo

Guimarães Rosa, célebre escritor brasileiro, reconhecido internacionalmente por *Grande Sertão: Veredas* [2015], também é autor de *Fita Verde no cabelo* [1992], ficção que estabelece intertextualidade clara com *Chapeuzinho Vermelho*. O subtítulo já aponta: "Nova velha estória", ou seja, trata-se de uma nova versão sobre uma história já contada. Uma menina, sua avó, a mãe, a floresta, os caçadores, o lobo e os passeios pelo bosque são

pontos em comum. De forma brilhante, poética e emocionante, Guimarães Rosa se propõe a lidar com um tema sensível e polêmico: a morte.

Uma *meninazinha* sem nome é chamada de "Fita-Verde" em um processo metonímico: ela sai de sua aldeia "com uma fita verde inventada no cabelo" (ROSA, 1992, p. 5). A invencionice é, aparentemente, um fator importante na infância, tanto que, mesmo tendo uma fita inventada, a protagonista é nomeada pelo adereço. Em determinado momento, enquanto caminha em direção à casa da avó, a pedido da mãe, ela resolve escolher um caminho "louco e longo". À semelhança da Chapeuzinho original, mas, diferentemente desta última, que desobedeceu às instruções da mãe, Fita-Verde "resolveu escolher tomar este caminho". É possível notar certo grau de independência entre Chapeuzinho e Fita-Verde, que aponta para a maturidade desta última, a qual decide por si, ainda que tivesse "pouco juízo". Fita-Verde não precisava se preocupar com nenhum lobo perdido pela floresta, pois ele já havia sido morto pelos lenhadores.

Diante da casa da avó, Fita-Verde bate na porta, responde à pergunta de praxe, abre e entra. Diferente da "velha estória", é a avó quem responde à pergunta da neta, visto que não fora devorada por nenhum "lobo mau". Não há, no início do reconto, menção a nenhuma doença da avó. Apenas quando Fita-verde a encontra é que ela pede: "e vem para perto de mim, enquanto é tempo" (ROSA, 1992, p. 17). Tal pedido prenuncia o desfecho do conto. Diante dele, "Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada" (ROSA, 1992, p. 19). Se a fita é inventada, conforme já confirmara o narrador, ela está ali representando algo — infere-se que a imaginação da menina. Perdê-la, então, representa tanto a perda da inocência quanto do refinamento da imaginação, fatores que apontam para o amadurecimento da personagem. A própria cor verde, nesse sentido, pode referir-se a uma fruta não amadurecida.

> Ligada aos estados "não maduros" das coisas da natureza, é essa uma cor que indicia também a revitalização e a restauração, um novo ciclo que se inicia. É assim que na primavera as folhas que amarelaram no outono e caíram no inverno, rebrotam — verdes. Daí: verdejar, reverdecer. E por uma convenção universal, verde é a cor da esperança (MENESES, 2010, p. 274).

Pode-se interpretar, então, que Fita-Verde amadurecerá neste reconto, sem, contudo, deixar de ser verde. A partir da condição desajuizada e "não madura" da qual parte, ela se deparará, subitamente, com a realidade sombria e repentina da morte. Se, por um lado, tal situação poderia, apenas, lhe arrancar a esperança, por outro, fortalece-a, porque a faz capaz de ver o mundo com outros olhos, para além da sua dor. O drama vivido, ainda que lhe force um amadurecimento precoce, poderá permitir seu renascimento, tornando-a nova. Segundo Meneses (2010),

> o diálogo textual com o conto-matriz revela algumas alterações. De uma maneira geral, pode-se dizer que, com Guimarães Rosa, passa-se do "psicológico" ao metafísico. Há um rito iniciático, e uma passagem, dos "verdes anos" da infância ao mundo do "juízo"; mas, longe da dimensão sexualizada do lobo do conto do Perrault, do lobo com quem a menina "se mete" na cama, e que a come, aqui se desdobra a dimensão metafísica do

> encontro da criança com a morte e com a finitude. Aliás, essa é uma experiência que não é incomum na vida das crianças: seu primeiro encontro com a morte é, muitas vezes, a morte dos avós. (Sobretudo de crianças "do passado", em que os avós morriam mais cedo, isto é, morriam quando os netos eram ainda crianças) (MENESES, 2010, p. 272).

Diferentemente do diálogo estabelecido entre Chapeuzinho e o lobo, na história original, em que as respostas apontam finalidades ("para te ver", "para te ouvir", "para te comer"...), Rosa apresenta justificativas que indicam negações: as mãos são trêmulas porque não mais poderão abraçá-la; os lábios, roxos, porque não vão mais beijá-la; os olhos, fundos, porque não a estão vendo mais. O uso do "nunca mais" é outro indício da gravidade da doença/situação da avó. A reação de Fita-Verde é assustar-se "como se fosse ter juízo pela primeira vez" (ROSA, 1992, p. 26). A garotinha desajuizada se depara com uma situação que aponta para seu amadurecimento precoce que, segundo Meneses (2010), compõe um "rito iniciático", e — por que não? — verde.

Fita-Verde grita: "Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!..." (ROSA, 1992, p. 26). Diante da situação desesperadora com a qual se depara, a menina demonstra e verbaliza seu temor, mas, agora, Rosa (1992) se utiliza do recurso da maiúscula alegorizante para ampliar os sentidos primários da palavra "lobo". Com isso, Lobo representa outra coisa: a morte.

O reconto termina com o narrador: "mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo" (ROSA, 1992, p. 27). Percebe-se que, mesmo sem uma moral entremeada/injetada, o reconto propõe uma reflexão acerca do que todo ser humano, enquanto vive, passa: o medo da morte; o medo da morte de si mesmo e também o despreparo e a surpresa diante da morte do outro. A "meninazinha" encontrou juízo diante dessa condição pesada, dura e cruel para a sua idade (e para qualquer outra, visto que ninguém está plenamente preparado para a morte).

3. Versão ilustrada

A releitura de Rosa (1992), ilustrada por Roger Mello, propõe outros sentidos. Cortez (2014) afirma que:

> nesta edição, o ilustrador vai propor um diálogo com a palavra, que remete tanto ao seu conteúdo quanto à sua expressão do conto tradicional. As interações tangenciam tanto a história contada por Rosa como a leitura pessoal do conto tradicional e a releitura do conto do autor mineiro (CORTEZ, 2014, p. 118).

As ilustrações se materializam em rabiscos, mostrando certo grau de incompletude, como um rascunho, e, ao mesmo tempo, partes bastante realistas. As primeiras páginas mostram um grande fio que preenche a página dupla, em cuja área inferior está representada uma aldeia, vista de cima.

As figuras que representam os lenhadores possuem cabeças de lobo (bem detalhadas), corpos de homens (magros e fortes) e calças "rabiscadas"[1]. Na página seguinte, está a primeira aparição de Fita-Verde: aparentemente alta, com um corpo de mulher, mais desenvolvido (uma adolescente, talvez) do que se esperaria apenas pela descrição de Rosa (1992) sobre a meninazinha, apesar de ela não ser como os "meninos e meninas que nasciam e cresciam" (ROSA, 1992, p. 4). Seus cabelos são definidos, mas rabiscados também. Além disso, seu olhar parece mirar com algum tipo de curiosidade/desejo para um dos lenhadores da página anterior, ideia corroborada por Cortez (2014):

> [...] os seres são metade homens, metade lobos. Os tórax estão nus e os músculos são bem delineados, explicitando características sensuais, e a menina, por sua vez, não os encara, mas os observa de soslaio, o que implica, pela expressão facial, um interesse dissimulado ou proibido (CORTEZ, 2014, p. 122).

A representação da "fita verde inventada" se dá apenas por um rabisco verde acima dos cabelos da personagem feminina[2]. Salienta-se que as ilustrações do livro são majoritariamente em tons de preto e branco. Os itens coloridos, a saber, na cor verde, aparecem em outros momentos, sempre representando sombras, para além dessa única representação do acessório da menina: "Ainda, a sombra verde cria metáforas que ora são a sombra da menina, ora a do lobo, ora a da avó, ora a fusão entre as personagens — lobo = menina; lobo = avó / presença da morte" (CORTEZ, 2014, p. 124). Nota-se que as sombras são popularmente conhecidas como lugar dos medos, pesadelos, assombros.

Quando a história narra a escolha de Fita-Verde pelo caminho "louco e longo", a representação de sua sombra — que indica que o caminho escolhido dá acesso a uma floresta bastante densa —, além de verde, mostra uma espécie de chapéu, como o capuz facilmente reconhecido nas versões tradicionais de Chapeuzinho Vermelho[2].

Ao abrir a porta da casa da vovozinha, o que se apresenta é a silhueta de uma senhora imersa entre árvores, cujas mãos criam a imagem de um lobo, como aquelas formas de animais que se fazem próximas a uma vela em uma noite sem luz[3]. Guimarães Rosa exclui, de antemão, a morte da avó em decorrência de um lobo, visto que os lenhadores já o haviam matado. Mas, aqui, o ilustrador permite criar ainda uma relação entre a ilustração e o conto original e, também, entre ela e o que se nota posteriormente, quando Fita-Verde diz: "Eu tenho medo do Lobo...!" (ROSA, 1992, p. 26). A morte, para ela, é representada pela imagem dessa fera.

Na página seguinte, quando é narrada a percepção da perda da fita verde, em decorrência do percurso da menina, há uma ilustração apenas de meio rosto da personagem (a mesma da capa), com traços bastante realistas e os cabelos rabiscados. A

[1] Cf. CERQUEIRA; MIRANDA, 2015, p. 59.
[2] Ibid., p. 55.
[3] Ibid., p. 61.

silhueta que aparece, em verde, por trás, é a sombra da forma da mão da avó aparente na página anterior.

Semelhantemente ao diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo (disfarçado de vovozinha) no conto-matriz, há uma conversa entre Fita-Verde e a avó. No reconto, a mão desta se mostra com traços realistas e preenchidos; a daquela, com traços finos e alguns rabiscos[4]. As mãos não se tocam e há apenas a sombra do antebraço e das mãos da vovó, na cor verde. Esta, que também é reconhecida como cor da esperança, apresenta-se como aquela que carrega os temores.

Na sequência, a figura de um lobo aparece no canto inferior de uma página e, na outra, apenas Fita-Verde, no centro, com imagens semelhantes às esculturas de vários anjos. Pelo uso de luz e sombra de Roger Mello (ROSA, 1992), nota-se que os anjos, ao mesmo tempo em que são figuras que transmitem paz, representando seres celestiais, estão relacionadas à morte, à solidão e ao terror — eles são bem maiores que a menina e parecem cercá-la e aproximar-se cada vez mais, enclausurando-a: "A referência aos anjos [...] insere a avó em outro plano, a morte, o céu" (CORTEZ, 2014, p. 121). Fita-Verde não tinha para onde ir. Essa ilustração é acompanhada da última fala da avó, ainda viva, no conto.

Ao final, o fio que corta as páginas do livro aparece com mais intensidade, acompanhado dos últimos parágrafos da parte verbal do texto. De acordo com Cortez (2014):

> Em todas as páginas, aparecem fios, linhas que ora estão soltas, ora envolvem o texto verbal, parecendo os balões das histórias em quadrinhos. Esses fios conduzem à leitura de uma metáfora: o contar. Muitas vezes, o contar é associado ao tecer na literatura infantil, não são raras as associações entre escritor e tecelão. Eis também uma referência à tradição oral, em que uma história lembra a outra, constituindo uma rede de histórias interligadas e, por que não, um emaranhado de vozes, como quer sustentar esta análise (CORTEZ, 2014, p. 123).

As últimas páginas, que também se completam, apresentam a menina sozinha, com os cabelos ao vento (bastante rabiscados), no alto de um monte, no qual é possível ver, ao longe, casas e igrejas voando pelos ares. É possível que se trate da aldeia inicial, que simplesmente desaparece com a morte da avó, ou mesmo que represente o estado de espírito da menina após esse choque com o "Lobo", fazendo-a sair de si, tendo todos os seus sentimentos revirados e, também, voando pelos ares.

4. Red

A animação *Red* (vermelho, em inglês), de Jorge Jaramillo e Carlo Guillot (2012), também estabelece flagrante intertextualidade com Chapeuzinho Vermelho. Dentre os aspectos mais salientes, eles se propõem a dar uma explicação para a cor do capuz da menina. Jacob e Wilhelm Grimm (1857 *apud* TATAR, 2004, p. 28) descrevem que, segundo

[4] CORTEZ, 2014, p. 62.

folcloristas e historiadores, a cor vermelha apareceu apenas na versão de Perrault. A professora Adélia Meneses (2010) propõe a seguinte interpretação a esse respeito:

> A simbologia das cores é por vezes inequívoca: universalmente, o vermelho é uma cor dramática: aferida em primeiríssimo lugar ao sangue, ao fogo (e daí à paixão, à revolução). E como em quase todo o simbolismo, com exceção dos símbolos matemáticos, a base é a analogia. Efetivamente, o vermelho remete à sexualidade — sobretudo sexualidade feminina: ao sangue da menstruação, índice da maturação orgânica da mulher; e ao sangue da defloração, marcando o início da vida sexual. O corar e o enrubescer também são ligados a sentimentos, ao pudor e a um estado erotizado. O campo de evocação aberto pela cor vermelha se expande assim inevitavelmente do sangue ao rubor das faces; do sangue sexualmente aferido (menstruação/defloração) ao sangue derramado, ao ferimento, à carne viva. "Encarnado", se diz para o vermelho. [...] Vermelho é assim a cor biologicamente mais vital, cor do sangue e das entranhas irrigadas por esse sangue; mas também do fogo, como já referi, com todo seu sentido passional. Sendo uma das cores de maior energia, não por acaso é essa a cor do chapeuzinho, e metonimicamente da menina do conto, às voltas com seu crescimento, suas questões, descobertas e decisões vitais (MENESES, 2010, p. 269).

Essa visão é corroborada pelo autor Bruno Bettelheim (2002), ao tratar da cor vermelha dentro do conto de Chapeuzinho, acrescentando novos sentidos à tonalidade dentro do imaginário coletivo:

> Em "Chapeuzinho Vermelho", tanto no título como no nome da menina, enfatiza-se a cor vermelha, que ela usa declaradamente. O vermelho é a cor que significa as emoções violentas, incluindo as sexuais. O capuz de veludo vermelho que a avó dá para Chapeuzinho pode então ser encarado como o símbolo de uma transferência prematura da atração sexual, que, além disso, é acentuada pelo fato de a avó estar velha e doente, demais até para abrir a porta. O nome "Chapeuzinho Vermelho" indica a importância capital desta característica da heroína na estória. Ele sugere que não só o chapeuzinho vermelho é pequeno, mas também a menina. Ela é demasiada pequena, não para usar um chapéu, mas para lidar com o que ele simboliza e com o que o uso dele atrai (BETTELHEIM, 2002, p. 186).

Não é raro que a simbologia das cores tenha forte influência nos contos infantis — a maioria dos leitores identifica os personagens por elas. Em Chapeuzinho Vermelho, isso é ainda mais forte, se comparada às outras princesas. Cinderela, por exemplo, é conhecida por um belíssimo vestido azul; Branca de Neve, além da fatídica mordida na maçã, é conhecida por seu vestido colorido em amarelo, azul e vermelho; Bela, pelo seu vestido de baile amarelo. Dentre todas, Chapeuzinho Vermelho é a única a ser plenamente nomeada pelo que veste — semelhantemente ao que ocorre com Fita-Verde.

Nota-se, ainda, em ambas as análises, que o vermelho, seja nas faces, pelo rubor, seja na roupa, ou na menarca, estão associadas à imagem feminina, que rompe com a

infância em um ato despudorado. Neste, o representante masculino assume a forma do vilão, uma vez que mulheres — e meninas, se levarmos em consideração a versão de Perrault — antes, e, muitas vezes, ainda hoje, são incapazes de andar sós, sem que sejam violentadas.

Retomando *Red*, no qual se vê a cor tendo ainda mais destaque, pois não vem acompanhada de nenhum acessório, surge uma menina, com traços infantis, ao som de uma música de ninar, que passeia pela floresta, até que dois olhos aparecem por entre as densas árvores: o lobo. Ele começa a persegui-la. Quando ela se dá conta, o fundo musical já é de um suspense crescente, e uma faca grande e brilhante é apresentada na mão da menina. Os dois personagens se estabelecem nos extremos da tela, lobo e menina, antes de se iniciar uma luta ferrenha entre eles.

Como a menina começa saltitante, parece que o que virá é uma surpresa para ela e que, diante dos perigos da floresta, ela já anda protegida por si, portando a faca para autodefesa (diferente da protagonista de Perrault, ingênua, que termina devorada). Em uma briga sangrenta, a menina corta a barriga do lobo e, depois, puxa-lhe a cabeça pela boca, para matá-lo quebrando seu pescoço. Quando a câmera se afasta, aparece, da barriga aberta da fera, um tecido amarelo. No instante seguinte, há um plano fechado no rosto da menina, que chora e puxa um relicário do pescoço com uma imagem da sua avó, trajando uma capa amarela.

A menina puxa o tecido que aparece da barriga do lobo e o estende, vestindo-o. A capa amarela torna-se vermelha, fruto do sangue escorrendo. Depois desse momento, a menina puxa a avó de dentro da barriga, deixa o lobo morto e sai arrastando-a pela floresta.

Chapeuzinho Vermelho, bem como Fita-Verde, é identificada pelo que veste e a menina do vídeo também. Pode-se considerar que essa seja outra representação de Chapeuzinho Vermelho, visto que há situações e personagens comuns: a avó, a menina, o lobo, a floresta, o passeio pelo bosque. No vídeo, tem-se uma menina mais madura, preparada, menos ingênua e imaginativa, mesmo com os traços infantis. Ao confrontar a fera, ela sabe defender-se; toma decisões importantes; coloca a própria vida em risco. Como passeia antes desse encontro e a avó não aparece previamente, pode ser que tenha havido uma real surpresa da menina com o que estava no interior da barriga do lobo.

A situação de morte aparece duas vezes: a primeira, no momento em que, para preservar a própria vida, ela precisa lutar e matar a fera. A segunda, no luto breve que a detém diante da percepção da morte da avó. Essa menina é forte. Também precisou amadurecer precocemente, visto que devia estar preparada diante dos riscos que a cercavam e que, agora, ceifaram a vida da avó.

Diferentemente de algumas versões da história original, a avó não estava viva na barriga do lobo nem é salva por nenhum caçador; nem mesmo Chapeuzinho é devorada. A versão do vídeo se propõe a romper com a história tradicional. Dessa forma, percebem-se claramente elos entre a versão de Charles Perrault (1697 *apud* TATAR, 2004, pp. 336-338), o reconto de Guimarães Rosa (1992), sua versão ilustrada por Roger Mello, e o curta de terror de Jorge Jaramillo e Carlo Guillot (2012).

5. Fruição

Em *O fantástico mistério de Feiurinha* [2009], há a valorização da contação de histórias como responsável pela existência do "mundo da imaginação". Grande parte dos contos de fadas escritos e conhecidos hoje foi gerada por meio de narrativas orais, semelhantes às que aconteciam na Grécia Antiga, com os rapsodos. Há, na literatura, seja ela materializada por meios verbais, orais ou visuais, uma dimensão emocional, afetiva. É, então, necessário ao leitor (expande-se, aqui, ao interlocutor), segundo Beatriz Feres (2011), o desenvolvimento da competência fruitiva, para que seja capaz de interpretar o texto literário e de ser afetado por ele. Esse processo afetivo tem relação direta com "o indizível", com as sensações, e tal competência, segundo a autora,

> [...] diria respeito às "habilidades do sentir", não só por meio da percepção sensorial (ainda que o 'abalo' do contato com o mundo *via* obra seja imprescindível), mas também daquilo que é impactante para o ser humano em termos de emoção; é a "competência da fruição estética". [...] pois depende da capacidade de o leitor *fruir*, de se deixar afetar pelo texto. (FERES, 2011, p. 141, grifo da autora).

Considerando-se o aspecto fruitivo da arte, de forma geral, pode-se afirmar que o texto se projeta no leitor e o leitor no texto. A extração de sentidos dar-se-á exatamente dessa interação. Corroborando o que foi dito anteriormente, o ser humano é alterado por meio daquilo que percebe no mundo e, também, na literatura. O afetamento produzido pelo texto não é apenas momentâneo, mas permanente, pois dará frutos mediante o impacto causado. Ainda sobre a competência fruitiva, Feres (2011) afirma que:

> [...] é uma competência extremamente *subjetiva*, altamente suscetível ao *sujeito externo* que atua sobre o texto, por causa da influência que sofre da *situação "de leitura"* na qual se posiciona o sujeito-leitor, seja quanto a seu momento/espaço ocupado no mundo, seja qual a seu *ponto de vista interior,* mais ou menos aberto ao *afetamento* de acordo com o grau de aceitabilidade colocado à disposição durante o ato de ler (FERES, 2011, p. 157, grifos da autora).

Dentre as diversas possibilidades existentes, a leitura - tanto do texto verbal quanto do visual - permite a criação de um novo mundo, a libertação da realidade, a representação, o ato de colocar-se no lugar de outro. Ler é criar, imaginar, sonhar. Ao provocar o desprendimento das mazelas - e, por que não, das alegrias? - do mundo real, a leitura abre espaço para a reconstrução deste mundo - e de si - a partir da representação do outro.

Há, especialmente no texto literário, uma dimensão emocional, afetiva. Guimarães Rosa se prontifica a apresentar um tema fraturante, que permite ao leitor "viajar" para além do texto, criando possibilidades, sofrendo com Fita-Verde no mundo real. *Red* abre margem para o preenchimento de vazios que podem existir como frutos da versão de Perrault - por que um chapéu vermelho? - e também para esse exercício de substituição: se cada interlocutor se colocasse no lugar da menina, como reagiria diante do perigo iminente e da

percepção da morte da avó? Diante dessas mobilizações do leitor que o texto literário pode provocar, concorda-se com Cosson (2006), quando diz que:

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque *a literatura é uma experiência a ser realizada*. [...] No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p. 17, grifo nosso).

A leitura literária, portanto, afeta, provoca, estimula, constrange, encoraja, marca, transforma. Dependendo do grau de afetação promovido, é possível passar vários dias imersos no mundo construído pelo livro até que os pés e a mente sejam realocados em terra. Proust (1954 *apud* JOUVE, 2002), acertadamente, discorre sobre esse efeito:

> [...] eis que então ele desencadeia em nós, em apenas uma hora, todas as felicidades e todas as desgraças possíveis que, na vida real, demoraríamos anos para conhecer – apenas algumas delas – e das quais as mais intensas nunca nos seriam reveladas, pois a lentidão com que se produzem nos priva de sua percepção [...] (PROUST, 1954 *apud* JOUVE, 2002, p. 121).

Antonio Candido (1995 *apud* COSSON, 2006, p. 15) aponta para o poder de humanização da literatura e defende o direito a ela como um direito humano, "porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo".

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995 *apud* COSSON, 2006, p. 15).

Corrobora-se, portanto, a premissa de que é essencial, nas diversas fases da existência humana, o contato com a Literatura humanizadora e constituinte do que é inerente ao ser. Devido ao caráter edificante dessa, que afeta, destrói e reconstrói, torna-se indispensável, em todos os momentos, desde os que permitem a pacificidade do espírito, até os que exigem resiliência perante dificuldades.

6. Competência leitora

O autor Wander Emediato (2007) compõe um capítulo integrante do livro *Ensaios sobre leitura 2*, intitulado "Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor". Neste, propõe parâmetros de pré-validação no contrato de leitura, entre os quais se destacam quatro competências: linguística, enciclopédica, axiológica e praxeológica.

Em resumo, a competência linguística relaciona-se ao significado dos enunciados e ao sentido das palavras:

> no texto, essa competência está inscrita como espaço de locução o que define a figura do destinatário como possuidor de um modo de falar, de um vocabulário, capaz de fazer paráfrases linguísticas (substituições sinonímicas, reestruturação na ordem das frases, nominalizações etc.) (EMEDIATO, 2007, p. 88–89).

A competência enciclopédica relaciona-se ao conhecimento de mundo:

> reconhecer e validar saberes de conhecimento. No texto, essa competência postula uma figura de leitor inscrita no espaço de tematização, figura imaginária capaz de fazer paráfrases referenciais, possuidora de um arquivo de saberes de conhecimento (EMEDIATO, 2007, p. 89).

A competência axiológica relaciona-se ao sistema de valores, aos lugares sociais de posicionamento e às avaliações socialmente referendadas:

> está inscrita no texto como um espaço de reapresentação de valores e demanda uma figura de destinatário que assume posições, avalia saberes de crença que circulam na sociedade e reage a eles de maneira agonal (EMEDIATO, 2007, p. 89–90).

A competência praxeológica relaciona-se aos protocolos de troca e ao destinatário que age adequadamente dentro do formato do gênero e do texto: "inscreve-se no texto denotando um lugar social dos condicionamentos comunicativos e situacionais" (EMEDIATO, 2007, p. 90).

Esse conjunto de competências, portanto, forma, para Emediato (2007), a competência leitora, o que leva à compreensão do texto. É significativo ressaltar ainda que, por trás de todo discurso, há uma série de esforços empreendidos pelo produtor que almeja a comunicação efetiva entre ele e o receptor — fazendo-se ressalvas aos "empecilhos" propositais, especialmente em se tratando dos textos literários, ambiente propício às ambiguidades e "desvios".

As inferências são, também, extremamente necessárias no processo de compreensão, uma vez que, segundo Rickheit, Schnotz & Strohner (1985 *apud* Marcuschi, 2008, p. 249): "uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto". Partindo de elementos do texto e dos conhecimentos enciclopédicos, o sentido torna-se produto da leitura. Relaciona-se essa percepção ao que Koch (2006, p. 10) elucida: "os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto".

Esses conhecimentos vão de encontro às informações obtidas por Marcuschi (2008, p. 273) em uma pesquisa com livros didáticos que revelou que apenas 10% das

questões presentes em tais materiais são de cunho *inferencial* e *global*, ainda que sejam as que mais contribuem para a construção de sentidos. Esse défice é alarmante e grave, pois revela que uma leitura decodificadora ou apenas parafrástica está sendo reforçada no lugar de se estimular uma polissêmica.

Segundo Edite Marques de Moura (2006, p. 339)

> na parafrástica, o leitor apenas reconhece o sentido proposto pelo texto, aderindo à ideologia, ou apenas reconhecendo-a. Na polissêmica, ocorre a extrapolação do(s) sentido(s) proposto(s), admite-se a possibilidade de o(s) sentido(s) ser(em) outro(s).

Do modo como a leitura vem sendo abordada, enfatizam-se tipologias que pouco ou nada contribuem para a formação de um leitor proficiente, porque:

> [...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois, não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos — e o sujeito — não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2005, p. 38).

Pelos motivos expostos, há um esforço das partes envolvidas na produção desta atividade com relação às questões, principalmente, de cunho inferencial e global, e à interpretação de texto, pois são essas que construirão um leitor crítico, capaz de fazer uma leitura que conflua em múltiplos sentidos.

As atividades apresentadas na próxima sessão supõem/requerem determinadas competências por parte dos alunos e, também, do professor. Estão distribuídas, de forma mais ou menos variável, entre questões que deverão ser respondidas por escrito, sugestões para introdução e conclusão da(s) aula(s) e propostas para discussão oral. Estarão elencadas de acordo com uma ou mais competências.

7. Atividades propostas[5]

O gênero contos de fadas é, geralmente, considerado pertencente à literatura infantil e, por isso, tachado como desinteressante ao leitor jovem faixa de idade em que se encontra o aluno do 3º ano do Ensino Médio, para o qual esta atividade é primeiramente — e não unicamente — destinada. O título deste artigo se expande, aqui: o passado corresponde a *Chapeuzinho Vermelho* — obra evidente no imaginário de todo aquele que é ou já foi criança —, que (re)aparece, no presente, através da releitura de Guimarães Rosa já mencionada, *Fita verde no cabelo.*

[5] Em função dos limites e dos objetivos deste trabalho, os resultados da atividade não serão registrados. Limitou-se, simplesmente, à descrição da atividade e à sua fundamentação teórica.

Vale salientar que certos aspectos filosófico-morais entremeados nos contos de fadas, e, ainda, em suas releituras — tais como o simbolismo das cores, as intencionalidades implícitas ao redor da motivação desse gênero e os lugares sociais marcados pelos personagens — tornam-se mais perceptíveis, e, portanto, suscetíveis a críticas e reflexões, à medida que os educandos crescem e percebem seus próprios lugares no mundo. Como é dito por Bettelheim (2002):

> todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento. À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos destes contos bem conhecidos, e isto lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, já que a mesma estória agora revela tantas coisas novas para ela (BETTELHEIM, 2002, p. 183–184).

Dessa forma, é crucial rememorar e questionar essas obras, que possuem caráter tão universal. Por isso, faz-se pertinente retomar essa bagagem mais à frente, quando o Lobo já não mais atormenta crianças.

As autoras elaboraram as atividades de interpretação abaixo e as categorizaram segundo, no mínimo, uma competência leitora proposta por Wander Emediato (2007).

7.1 Momento pré-textual

Atividade 1: O(a) professor(a) fará uma breve apresentação sobre Guimarães Rosa, sua estilística (enfoque em neologismos) e explicará o caráter moralizante dos contos de fadas, a fim de aguçar a percepção dos alunos para estes pontos.

Categorização das competências leitoras exigidas: Enciclopédica e Linguística.

Atividade 2: O(a) professor(a) questionará os discentes, antes da leitura do texto, sobre o que se pode compreender do subtítulo “Nova velha estória”, presente na obra.

Categorização das competências leitoras exigidas: Enciclopédica e Linguística.

7.2 Momento textual

Atividade 3: O(a) professor(a) deverá perguntar aos alunos o que acharam do texto, quais foram as suas impressões, se gostaram ou não (e por quê) da releitura de Guimarães Rosa ou fazer qualquer outro questionamento que estimule a exposição da opinião dos educandos.

Após a discussão proposta anteriormente, que pressupõe a leitura integral e coletiva de *Fita verde no cabelo*, segue um questionário que pode ser respondido de forma escrita ou oral pelos estudantes.

Atividade 4: Observe os trechos: “Aquela, um dia, saiu de lá, *com uma fita verde inventada no cabelo*”; “Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver *que perdera*

em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço".

a) De acordo com esses fragmentos, o que se pode inferir que a fita verde simboliza? Perdê-la, então, pode representar o quê?

Categorização da competência leitora exigida: Axiológica e Enciclopédica.

Atividade 5: Leia os fragmentos abaixo e, com base neles, responda as questões a e b.

"*Todos com juízo*, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto";

"Fita-Verde mais se assustou, *como se fosse ter juízo* pela primeira vez".

a) Como se explica a transformação pela qual Fita-Verde passou?

b) O que motivou essa mudança?

Categorização das competências leitoras exigidas: Axiológica e Praxeológica.

Atividade 6: A maiúscula alegorizante é um recurso empregado com o objetivo de transformar um elemento concreto em uma entidade abstrata, alegórica, criando, assim, uma nova imagem, um novo símbolo para a palavra.

a) A partir dessa definição, reflita e explique a função desse recurso na construção do sentido do trecho: "Eu tenho medo do *Lobo*!".

Categorização da competência leitora exigida: Linguística.

Atividade 7: Leia o fragmento abaixo e, com base nele, responda a questão a.

"Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que *velhavam*, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam".

a) Qual(is) sentido(s) pode(m) ser apreendido(s) da forma verbal "velhavam" (formada por neologismo), no lugar de envelheciam?

Categorização da competência leitora exigida: Linguística.

Atividade 8: Com qual outra obra literária podemos dizer que esse texto dialoga? Comprove com elementos/trechos da narrativa lida que confirmem a intertextualidade.

Categorização das competências leitoras exigidas: Enciclopédica e Linguística.

Atividade 9: Observe o seguinte fragmento: "*Havia* uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que *velhavam*, homens e mulheres que *esperavam*, e meninos e meninas que *nasciam* e *cresciam*. Todos em juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, *saiu* de lá, com uma fita verde inventada no cabelo. Sua mãe *mandara-a*, com um cesto e um pote, à avó, que a *amava*, a uma outra

e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde *partiu*, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote *continha* um doce em calda, e o cesto *estava* vazio, que para buscar framboesa".

a) Os tempos verbais das formas em itálico indicam predominância de qual tipo textual (argumentativo, injuntivo, narrativo, descritivo, expositivo)?

b) Analisando elementos como tipo e universo textuais, personagens, extensão e enredo, a qual gênero textual pertence "Fita verde no cabelo"?

Categorização da competência leitora exigida: Praxeológica.

7.3 Momento pós-textual

Atividade 10: O(a) professor(a) deverá perguntar aos alunos quais versões de Chapeuzinho Vermelho são conhecidas por eles. Em seguida, os estudantes deverão comparar as diferenças entre o conto de Guimarães Rosa e as versões comentadas.

Categorização das competências leitoras exigidas: Enciclopédica e Linguística.

Atividade 11: O(a) professor(a) proporá aos alunos a construção de uma releitura/reconto de outra história tradicional/conto de fadas.

Categorização das competências leitoras exigidas: Enciclopédica, Linguística e Praxeológica.

Atividade 12: Após a exibição do vídeo *Red*, o(a) professor(a) proporá à turma uma discussão a respeito das semelhanças entre a Chapeuzinho apresentada por essa mídia e Fita-Verde, destacando o amadurecimento de ambas as personagens. Poderá enfocar, também, a importância das cores características dos dois contos.

Categorização das competências leitoras exigidas: Enciclopédica e Praxeológica.

Para responder ou apresentar as atividades classificadas com a *competência enciclopédica*, deve-se reconhecer e validar saberes de conhecimento, apreendendo contextos e intertextos, anteriormente reunidos em sua bagagem cultural.

Para responder ou apresentar as atividades classificadas com a *competência linguística,* deve-se reconhecer e validar o significado dos enunciados, das formas de estruturação desses, dos sentidos/significados das palavras, estilos e falares comunitários e grupais.

Para responder ou apresentar as atividades classificadas com a *competência axiológica,* é necessário que o aluno reconheça e valide lugares sociais de posicionamento, juízo de valor e valores de crença.

Para responder ou discutir as atividades classificadas com a *competência praxeológica,* é necessário que o aluno reconheça e valide os lugares sociais dos enunciados, apreendendo-os adequadamente a partir do formato do texto e do gênero.

Nas palavras de Emediato (2007, p. 91), “o texto impõe, além do saber-ler, o ideal de boa interpretação e da boa manipulação das formas textuais e dos esquemas de leitura”. Objetivou-se, então, com as atividades encimadas, alcançar uma melhor compreensão do texto por parte dos alunos, de modo a torná-los leitores mais proficientes e autônomos. Espera-se, também, que eles aprimorem sua leitura, fazendo inferências, identificando e concatenando conhecimentos extratextuais, e, assim, atinjam níveis mais profundos e satisfatórios de compreensão. Soma-se a isso o não menos importante desenvolvimento da competência fruitiva, que perpassa todos os mecanismos de interpretação e possibilita sentir os sabores do texto como experiência estético-sensível.

8. Conclusão

Enquanto *Fita verde no cabelo* se propõe a apresentar sensivelmente o encontro de uma menina com a morte de sua avó, *Red* apresenta a mesma configuração, mas salienta a coragem da menina e a sua sagacidade por estar preparada diante das ameaças com as quais poderia se deparar.

Notou-se, ao longo deste trabalho, que os contos de fadas tradicionais atravessam gerações, não apenas por meio de suas versões originais, como também pelo ânimo que provocam em autores e artistas das mais diferentes épocas para recriá-los. A relevância desses contos é comprovada pelas diversas adaptações e releituras existentes, que permitem a produção de novos sentidos e geram diferentes graus de afetamento, além das novas provocações e relações que as versões tradicionais permitem aos leitores de épocas distintas.

Ao considerar elementar o contato com a Literatura, que possui caráter afetivo, e, especialmente, com a literatura dos contos de fadas, compreende-se que os alunos precisam, em algum grau, ser mediados, a fim de que sejam capturados de forma a arquitetar a personalidade do ser e proporcionar fruição. Para tanto, são sugeridas, além da leitura prazerosa, reflexões acerca dos contos em si e das relações que estes estabeleceram através dos tempos, com outros textos.

Referências

BANDEIRA, P. *O fantástico mistério de Feiurinha.* São Paulo: Editora Moderna, 2009.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas.* 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: _____. *Vários escritos.* São Paulo: Ouro sobre azul, 2004. p. 171-193.

CERQUEIRA, P. S.; MIRANDA, V. A. *Chapeuzinho vermelho:* releituras brasileiras do clássico infantil. Jacobina: Universidade Estadual da Bahia, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83706547-Chapeuzinho-vermelho-releituras-brasileiras-do-classico-infantil.html>. Acesso em: 1 nov. 2019.

CORTEZ, M. Encontro de sentidos em uma nova velha história: análise discursiva de "Fita verde no cabelo", de Guimarães Rosa. Frederico Westphalen, *Revista Literatura em Debate*, v. 8, n. 14, 2014, p. 110-126. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/1452/1800. Acesso em: 30 jul. 2019.

COSSON, R. *Letramento literário:* Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CULLER, J. *Teoria literária:* Uma Introdução. São Paulo: Beca, 1999.

EMEDIATO, W. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. *In*: MARI, H.; WALTY, I.; FONSECA, M. N. S. *Ensaios sobre leitura 2.* Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 83-98.

FERES, B. dos S. *Leitura, fruição e ensino*: com os meninos de Ziraldo. Rio de Janeiro: EDUFF, 2011.

JOUVE, V. O vivido da leitura. *In:*_____. *A leitura.* São Paulo: Editora UNESP, 2002. pp. 107-122.

KOCH, I. Leitura, texto e sentido. *In*: _____. *Ler e compreender: os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-37.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENESES, A. B. de. Vermelho, Verde e Amarelo: Tudo Era Uma Vez. São Paulo, *Estudos avançados*, v. 24, n. 69, 2010, p. 265-283. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a17.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

MOURA, E. M. de. Leitura na educação de jovens e adultos: paráfrase e polissemia. *In:* SOARES, M. E. (org). *Pesquisas em linguística e literatura:* descrição, aplicação, ensino. Universidade Federal do Ceará: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2006, p. 339-341. Disponível em: http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2002/artigos/03_psicolinguistica/artigo05.pdf. Acesso em: 28 mai. 2019.

ORLANDI, E. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 2005.

RED. Direção: Jorge Jaramillo e Carlo Guillot. Colômbia, 2012. (5 min). Disponível em: https://vimeo.com/38704159. Acesso em: 10 mar. 2019.

ROSA, J. G. *Fita verde no cabelo.* Ilustrações: Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos.* São Paulo: Contexto, 2012.

TATAR, M. (org.). *Contos de fadas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

O ato criador e a construção do sentido na leitura e na escrita em sala de aula

Thiago Martins Rodrigues*
Nathielle Rodrigues Nogueira*

Resumo: Este artigo propõe-se a apresentar uma atividade de leitura a ser desenvolvida na aula de Língua Portuguesa e Literatura, que tem como temática as periferias urbanas. Nessa atividade, exploraremos o conto *Espiral*, de Geovani Martins (2018), como texto-base para nossa tarefa de leitura. Para elaborá-la, três pressupostos teóricos são destaque: Freire (1989) e sua concepção acerca do ato de ler como ato criador; Rottava (2003) e o seu pressuposto de que leitura e escrita devem ser processos inter-relacionados que objetivem a um processo contínuo de interação; e Orlandi (2001) e sua compreensão da leitura como um trabalho simbólico de significação. A partir das considerações desses autores, propusemo-nos a criar uma atividade que entenda a leitura como uma prática de construção de sentidos e, a partir disso, que possibilite ao aluno, então leitor, tornar-se também autor.

Palavras-chave: leitura; escrita; atividade de leitura.

Resumen: Ese artículo se propone a presentar una actividad de lectura a ser desarrollada en la clase de Lengua Portuguesa y Literatura, que asume como tema las periferias urbanas. En esa actividad, se explora el cuento *Espiral*, de Geovani Martins (2018), como texto base a nuestra actividad de lectura. Para elaborarla, tres presupuestos teóricos se destacan: Freire (1989) y su concepción acerca del acto de leer como un acto creador; Rottava (2003) y su presupuesto de que la lectura y la escritura deben ser procesos interrelacionados que objetiven a un proceso continuo de interacción; y Orlandi (2001) y su comprensión de la lectura como un trabajo simbólico de significación. Desde las consideraciones de estos autores, nos propusimos a crear una actividad que comprende la lectura como una práctica de construcción de sentidos y, a partir de eso, que le posibilite al alumno, el entonces lector, convertirse también en autor.

Palabras clave: lectura; escritura; actividad de lectura.

* Ambos autores são licenciandos em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Artigo produzido como produto final da disciplina Teoria e Prática de Leitura, ministrada pela Prof.ª Dr,ª Lúcia Rottava, para o curso de Licenciatura em Letras da mesma universidade.

1. Introdução

Neste artigo, aventamos uma discussão sobre o trabalho com a leitura na sala de aula da educação básica. Partimos, assim, da compreensão de que o ensino da leitura, como uma competência a ser desenvolvida ao longo do processo de escolarização, é encargo de todos os componentes curriculares. Neste sentido, o conceito de interdisciplinaridade é uma de nossas bases. No que tange, especificamente, à Língua Portuguesa e Literatura (LPL), nosso foco é entender que cabe ao professor lançar mão de diferentes correntes teóricas para sustentar as tarefas de leitura que serão levadas para a sala de aula, com o intuito de proporcionar aos educandos possibilidades variadas de apreensão, interpretação e produção do conhecimento.

Tal debate é feito por meio de uma proposta pedagógica, cuja centralidade está na tarefa de leitura que analisamos à luz de marcos conceituais do campo da leitura e da escrita. A atividade tem como tema as narrativas das periferias urbanas e objetiva potencializar uma interpretação crítica dos estudantes mediante uma temática pertinente ao contexto em que estão inseridas essas comunidades escolares, de modo que possam apropriar-se dos textos lidos para reinterpretar a realidade que os cerca. A temática e o objetivo geral dessa aula, que poderia compor um projeto de aprendizagem de fôlego, determinam, pois, o propósito de leitura que será colocado: da leitura concebida como um ato crítico e criador, formulação esta elaborada por Paulo Freire (1989).

O artigo está organizado nas seguintes seções: começamos pela exposição dos pressupostos teóricos que orientam a concepção de leitura adotada, partindo das reflexões de Freire (1989), Rottava (2003) e Orlandi (2001). Na sequência, apresentamos uma esquematização da estrutura geral da proposta pedagógica de trabalho com uma produção literária, relacionando-a à seção antecedente, buscando explicitar a relevância do tema e alguns dos objetivos específicos. A seção seguinte demonstra a articulação entre as anteriores por meio da análise de um material didático elaborado a partir desse diálogo entre o referencial teórico e o delineamento dado às atividades. Por fim, apresentam-se as reflexões contínuas.

2. A leitura na sala de aula: algumas discussões

2.1 O ato criador: leitura e escrita como processos interrelacionados

Uma das premissas deste artigo é a reflexão feita por Paulo Freire em seu texto *A importância do ato de ler* (1989). Nele, Freire defende uma compreensão crítica do ato de ler, ato esse que "se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1989, p. 9). Para que se chegue a uma leitura crítica, é necessário antes perceber as relações entre os textos e seus contextos, o que se dá em um processo contínuo. Na escolarização, a leitura de mundo soma-se à "leitura da palavra", dando origem à "palavramundo" (FREIRE, 1989, p. 9), que surge justamente da fusão entre as duas experiências de leitura. Tanto a leitura da palavra quanto a leitura de mundo são fundamentais e se complementam no processo de compreender criticamente o ato de ler. Essa perspectiva adotada por Freire (1989) pode ser associada ao que Kleiman (1995) chama de "ativação de conhecimentos prévios", ou seja, a

ativação de conhecimentos que foram construídos ao longo da vida do leitor em questão, levando em consideração a relação entre linguagem, mundo e práticas sociais.

Nesse curso, Paulo Freire (1989) argumenta que o auxílio dos educadores não anula (ou não deveria anular) a responsabilidade e a criatividade do educando. Atribui-se então à alfabetização e à leitura um potencial transformador, uma vez que, por meio da autonomia, permitem que a leitura da "palavramundo" constitua-se também como um ato criador, porque levam o educando a escrever e reescrever seu mundo através de uma prática consciente. Por isso, para Freire, leitura e escrita são indicotomizáveis e caracterizam o movimento dinâmico que orienta seu método de alfabetização.

Adotamos a elucubração freireana como princípio pela amplitude de sua análise acerca do ato de ler e pelas possibilidades de desdobramentos e diálogos com o campo da leitura e escrita. Isso imediatamente nos remete à perspectiva de Rottava (2003), que defende a leitura e a escrita como processos interrelacionados, ou seja, devem ser ensinados de maneira integrada. A autora faz um recorrido histórico-conceitual das perspectivas de leitura e de escrita entendidas como processos distintos até chegar à visão que defende como mais adequada. Segundo ela,

> [...] os leitores e escritores passam, sob o ponto de vista aqui adotado, a se constituírem ativos no processo de construção de sentidos, pois são *planejadores* ao criarem objetivos e mobilizarem conhecimentos existentes; são *produtores* ao darem coerência ao que lêem ou escrevem, fazendo relações com o texto e as ações; e são *editores* ao se constituírem ora como leitores, ora como escritores (pelo papel que desempenham nas idas e vindas ao texto) (ROTTAVA, 2003, p. 46, grifos da autora).

Ainda de acordo com Rottava:

> [...] as idas e vindas constantes aos textos pressupõem uma reciprocidade entre ler e escrever (texto), uma vez que não se pode escrever sem ler, também porque à medida que se escreve, os sentidos fluem nas páginas. Escrever é uma tarefa que leva os aprendizes a lidarem com pensamentos e experienciarem leituras como processos envolventes e especulativos [...] A escrita e a leitura são abertas à revisão e vistas como um trabalho contínuo, em progresso, estabelecendo-se dessa forma uma relação dialética (ROTTAVA, 2003, p. 46).

Neste sentido, compreendemos que a construção de sentidos na leitura e a constituição da autoria na escrita dependem destas proposições, visando a reescritura do mundo, como propõe o pedagogo brasileiro. A relação dialética colocada acima pela autora é resultado, justamente, de um processo. Ao apresentarmos a proposta de uma aula de leitura que será discutida na sequência, os conceitos de leitura e escrita estão caracterizados como um processo contínuo a partir destes autores.

2.2 A construção dos sentidos na leitura: uma perspectiva discursiva

As discussões acerca da construção dos sentidos na leitura colocadas por Eni P. Orlandi (2001) apontam para a significação como um espaço aberto a ser preenchido pela leitura dos textos, que são a materialização do discurso, objeto da Análise do discurso (doravante AD):

> [...] na textualização do discurso, há uma distância não preenchida, há uma incompletude que marca uma abertura do texto em relação à discursividade. A multiplicidade de leituras, vista a partir dessa relação "imperfeita" do texto com a discursividade, deixa de ser algo psicológico, da vontade do sujeito, e passa a ter uma materialidade: a textualidade, enquanto matéria discursiva, dá ensejo a várias possibilidades de leituras (ORLANDI, 2001, p. 64).

A leitura é, então, definida como o trabalho simbólico de significação da textualidade. Interessa-nos aqui esse caráter de abertura que é atribuído ao texto, possibilitando ao leitor desvelar as discursividades contidas ali que tornam o texto heterogêneo e a interpretá-las a partir de distintas formações ideológicas. Ainda de acordo com Orlandi,

> [...] ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação (ORLANDI, 2001, p. 68).

Desse modo, toda leitura deixa marcas nas próximas, evidenciando a inscrição da língua na história. A AD instaura novas possibilidades de ler, rompendo com aquilo que parece evidente na superfície. Essa possibilidade de reelaboração constante de um texto e de uma leitura parece-nos produtiva para uma unidade pedagógica que toma as narrativas de sujeitos subalternizados como temática. Acerca disso, Orlandi pontua:

> [...] o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores (ORLANDI, 2001, p. 62).

O interesse, portanto, nas contribuições da AD para este trabalho reside no potencial de problematização das discursividades vigentes e no ensejo de outras leituras possíveis. Todo texto carrega consigo as múltiplas possibilidades de interpretação. Para que sejam atingidas, é necessário que a aula de leitura dê subsídios para que os estudantes, no exercício de sua autonomia e de seu ato criador, sejam capazes de compreender que posições estão postas ali, como as condições de produção alteram a construção do sentido

e quais discursividades se apresentam. Com estes pressupostos propomos na atividade o estudo do texto literário.

3. Uma proposta de aula de leitura

3.1 Interdisciplinaridade e leitura

O conceito de interdisciplinaridade relaciona-se diretamente com a concepção de leitura e de escrita que adotamos e discutimos na seção anterior. Acreditamos que a leitura em sala de aula deva ser abordada como uma prática social, o que, de forma alguma, permite que ela seja tratada isoladamente em um único momento ou por somente um componente curricular. Assim, ancoramos nossa discussão sobre interdisciplinaridade na perspectiva de Kleiman e Moraes (2003), que observam uma indissociabilidade entre o tratamento interdisciplinar da leitura e os projetos coletivos de aprendizagem. Segundo as autoras,

> [...] um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Não envolve o mero "ler para aprender a ler" e, dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade (KLEIMAN; MORAES, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, ao adotarmos a própria comunidade em que os estudantes das comunidades periféricas estão inseridos como tema da aula proposta, esperamos ensejar o desenvolvimento de uma (re)leitura do mundo que os cerca, complexificada, que os capacite para agir dentro desse contexto. Uma proposição desse nível não pode ser realizada por ações individuais dos docentes, tampouco ficar restrita somente à Língua portuguesa e à Literatura (LPL). As autoras vislumbram a dissolução das divisões entre as diferentes áreas do conhecimento por meio da leitura.

Reiteramos a abordagem interdisciplinar ao longo do artigo justamente pela defesa do propósito de leitura que apresentamos: ato criador, em um processo interrelacionado com a escrita e como construção aberta de sentidos, de uma perspectiva discursiva. Isso significa que o educando está constantemente produzindo leituras dentro do ambiente escolar e ressignificando aquelas leituras que já carrega. O trabalho interdisciplinar com a leitura atua justamente como um motor para que o conjunto do conhecimento acumulado seja efetivado com vistas a uma prática social.

3.2 Apresentação da proposta de unidade pedagógica

Este artigo propõe-se a pensar em uma unidade de ensino que envolva leitura e escrita, tendo como foco o componente curricular LPL. Para estruturá-lo, escolhemos como temática as periferias urbanas, especificamente, no exemplo de atividade a seguir: tomou-se o conto *Espiral* (2018), do autor Geovani Martins, o qual, além de ser oriundo da periferia carioca, traz para o centro de sua narrativa o contexto do qual provém, e, a partir disso, ficou evidente que a produção literária escolhida se constituiu, por sua vez, como uma

narrativa periférica, outro recorte escolhido como ponto de partida. É importante salientar que, apesar de darmos foco ao texto literário, especificamente ao gênero conto, na atividade apresentada neste trabalho, é possível, dentro de um projeto mais amplo, trabalhar-se uma pluralidade de outros gêneros, bem como trazer outras modalidades de texto, como o jornalístico, por exemplo, que poderia trazer, para a sala de aula, também narrativas sobre a periferia. Evidentemente, sempre que se pensa em uma aula de leitura, é importante também que se pense a respeito do propósito de leitura das atividades propostas. Para a unidade projetada aqui, podemos apontar ao menos três propósitos:

1. De maneira geral, a unidade visa a construção de sentidos a partir da leitura, o que inclui a interpretação do texto escolhido, bem como a interpretação do mundo que cerca esse educando.

2. Outro propósito da unidade em questão é o de levar para a sala de aula a leitura como um ato crítico, como proposto por Paulo Freire (1989), de modo que o educando possa perceber o mundo a sua volta. Nesse caso em específico, o que diz respeito às periferias urbanas a partir de uma prática consciente, dando-lhe a possibilidade de escrever e reescrever o mundo através dela.

3. A partir de experiências e conhecimentos anteriores, fatores que, segundo Rottava (2003), envolvem o leitor, o educando deverá, por meio de uma atividade de escrita, se posicionar acerca do que é narrado no conto lido. Desse modo, ao responder ao texto, deve-se evidenciar, portanto, mais um dos propósitos de leitura dessa unidade.

Tendo como base os propósitos acima identificados, a seguir apresentaremos uma proposta de aula. A atividade foi pensada tendo como público-alvo uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma instituição pública de ensino.

4. Proposta e análise de uma aula de leitura

4.1 Proposta de aula de leitura

Abaixo estão as atividades de leitura elaboradas a partir do conto *Espiral*, de Geovani Martins (2018). Na sequência, a proposta será analisada à luz da discussão teórica supracitada.

1. Pré-leitura: Leia as seguintes perguntas e responda de acordo com aquilo que você vivenciou. Em seguida, discutiremos as respostas em grande grupo.

   1.1. Você já sentiu medo ao andar nas ruas da sua cidade? Por quê?

   1.2. Você já presenciou situações nas quais as pessoas são tratadas de maneira diferente, porém não compreendeu o motivo que desencadeou esse tratamento? Se sim, conte como foi essa situação.

2. Leitura do conto *Espiral*, de Geovani Martins (2018) (Anexo A).

3. Compreensão do texto

3.1. Com base na sua interpretação do texto, responda as perguntas a seguir.

a) Após a leitura do conto, o que você entende do título *Espiral*?

b) “Sorri pra ele, percebendo naquele momento que, se quisesse continuar jogando esse jogo, precisaria também de uma arma de fogo.”. Esse período é o trecho que fecha o conto. A partir dele, o que você entende que seria esse jogo? Como você entende o final desse conto?

c) No início de nossa aula, falamos a respeito de situações incômodas. Esse tipo de situação também aparece no conto. Que situação, afinal, está deflagrada por trás de todo o conto? Por que, segundo a sua interpretação, ela ocorre?

3.2. A seguir, você deverá responder algumas questões com base nas frases destacadas. Se necessário, volte ao texto para entender melhor o contexto em que elas estão inseridas.

a) “E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros”. A que essa metáfora se refere? Por que, com o passar dos anos, os muros se tornam maiores?

b) “Meus amigos não entendiam”, qual(is) motivo(s) você acha que leva(m) o personagem a não conversar com seus amigos sobre essa situação que lhe incomoda?

c) “Por mais que às vezes me parecesse loucura, sentia que não poderia parar, já que eles não parariam”. Quem são “eles” a que o narrador se refere? O que eles “não parariam” de fazer? Por que mesmo que ele parasse os outros não parariam?

d) “São pessoas que vivem num mundo que não conheço”, que mundo é esse que o narrador se refere? Quem são essas pessoas de que fala?

e) “Um verdadeiro comercial de margarina”, como você entende essa expressão? Por que a babá é a exceção nessa cena?

4. Produção textual

Todos nós já vivenciamos, vimos ou ouvimos falar a respeito de situações incômodas. Com base na conversa que tivemos no início da aula e na leitura do texto de Geovani Martins, escreva um pequeno *texto de opinião* sobre a situação narrada. Esse texto circulará entre seus colegas, leve isso em consideração. Certifique-se de que seu texto cumpre com os seguintes comandos:

a) Associe o que foi lido com a sua realidade

b) Use a discussão do início da aula para articular a sua opinião;

c) Explique ao seu leitor (nesse caso o seu colega) por que esse é o seu ponto de vista.

IMPORTANTE: Você e seus colegas trocarão os textos entre si e deverão responder uns aos outros, indicando, com um curto comentário, se concordam ou não com a opinião do colega e por quê.

4.2 Análise da proposta de aula

A proposta de aula divide-se em quatro momentos: pré-leitura, leitura, compreensão e, por fim, escrita. Cabe, portanto, elucidar qual o propósito dessas atividades, de modo que possamos entender a importância de cada uma delas e que níveis de leitura estão sendo solicitados nelas.

Já tratamos neste trabalho acerca da importância de a "leitura de mundo" preceder a "leitura da palavra", como proposto por Freire (1989). Entendemos que, de fato, o ato de ler deve dialogar diretamente com o mundo imediato do educando, e é por isso que na tarefa de pré-leitura, por meio da ativação de conhecimentos prévios (KLEIMAN, 1995), propusemos perguntas que trazem para o centro da aula aquilo que foi vivenciado pelo sujeito, como pode ser observado nas questões 1.1 e 1.2, nas quais os estudantes são convidados a refletir sobre o contexto situado da cidade e sobre as desigualdades sociais e raciais presentes no cotidiano. Acreditamos que essa atividade de pré-leitura possa, além de valorizar os conhecimentos prévios do aluno, também gerar certa curiosidade pelo texto que posteriormente será lido.

A seguir, o educando deve fazer a leitura do conto escolhido. Em um primeiro momento, pode-se questionar por que razão o texto em questão não trata da periferia urbana de Porto Alegre, já que o público-alvo focalizado é da cidade referenciada. No entanto, apesar de crermos na importância de estarmos em constante contato com o mundo imediato do estudante, cremos também na importância de ampliarmos a leitura do aluno para além do que ele já conhece. Trazer um conto que tem como centro da narrativa o Rio de Janeiro é, em certa medida, mostrar como a nossa realidade dialoga com outras, bem como proporcionar que esse discente compreenda o mundo que o cerca. Se olhamos para as perguntas (a), (b) e (c) do bloco 3.1, percebemos que não está marcada a ambiência do conto, o que possibilita uma reflexão mais ampla sobre as situações expressas no conto, podendo expandi-las tanto para o contexto periférico da capital carioca, quanto para outras periferias urbanas brasileiras.

No que diz respeito à compreensão do texto, dividimos as perguntas em dois blocos: o primeiro traz questões de nível principalmente interpretativo, ou seja, estimulando o aluno a pensar além do texto, ainda que também trabalhe o nível inferencial, exigindo que ele faça essa interpretação com base no que foi lido no conto em questão; o segundo também mescla mais de um nível de leitura, talvez de maneira mais evidente que no primeiro bloco, estimulando o educando a, em um primeiro momento, fazer uma leitura literal, cujos significados são acessados a partir de sentenças retiradas do texto, sem deixar de lado, mais uma vez o nível interpretativo, o qual exige que o leitor ative seus conhecimentos prévios para poder refletir sobre o que a questão pede. Levando em consideração os propósitos de leitura, que já foram elencados neste trabalho, acreditamos que os níveis de leitura trabalhados cumprem com aquilo que foi proposto.

Por fim, ao retomarmos os pressupostos de Paulo Freire (1989) no que diz respeito ao ato criador na leitura e de Rottava (2003) sobre a importância de trabalharmos a leitura e a escrita de maneira integrada. Vimos, ainda, a necessidade de propor uma atividade de escrita. Por intermédio dela, entendemos que o aluno se coloca em um papel ativo, pois, a partir de sua leitura, cria a possibilidade de ter uma atitude responsiva frente o texto, tornando-se, agora, também autor e vendo, desse modo, um propósito em sua leitura.

5. Reflexões contínuas

Não pretendemos com este artigo encerrar as fileiras da discussão sobre a leitura em sala de aula. Ao contrário, adicionamos novos pontos para o debate, contribuindo, com isso, para o campo que se dedica ao ensino de leitura e escrita na educação básica.

Este texto discutiu o trabalho com a leitura na educação básica, buscando colocar em diálogo diferentes concepções teóricas. Mobilizamos os pressupostos de Freire (1989) para qualificar a leitura como um ato crítico e de Rottava (2003) para tratá-la como um processo interrelacionado com a escrita e, por isso, um ato criador. De uma perspectiva discursiva, tomamos de Orlandi (2001) a leitura como um trabalho simbólico de significação, que possibilita a elaboração de diferentes interpretações acerca do texto caracterizado como a materialização do discurso.

O arcabouço conceitual exposto baseou a construção de uma atividade de leitura, cujo propósito residia em demonstrar a importância de que o professor lance mão de diferentes correntes teóricas para construir o trabalho em sala de aula. Tratamos como subjacente a estas reflexões a formulação de interdisciplinaridade, adotada por Kleiman e Moraes (2003). Acreditamos, assim, que as aulas de Língua portuguesa e Literatura são o espaço para a qualificação do trabalho com a leitura, que, desde o princípio, deve ser tratada como interdisciplinar. A leitura é, portanto, tarefa de todos os componentes curriculares, uma vez que seu exercício visa uma prática social e a construção de novos sentidos.

Referências

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. O conhecimento prévio na leitura. *In*: KLEIMAN, Angela B. *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: 2003.

MARTINS, Geovani. *O Sol na Cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ROTTAVA, Lucia. *A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

Anexo A

Espiral

Começou muito cedo. Eu não entendia. Quando passei a voltar sozinho da escola, percebi esses movimentos. Primeiro com os moleques do colégio particular que ficava na esquina da rua da minha escola, eles tremiam quando meu bonde passava. Era estranho, até engraçado, porque meus amigos e eu, na nossa própria escola, não metíamos medo em ninguém. Muito pelo contrário, vivíamos fugindo dos moleques maiores, mais fortes, mais corajosos e violentos. Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo.

As pessoas costumam dizer que morar numa favela de Zona Sul é privilégio, se compararmos a outras favelas na Zona Norte, Oeste, Baixada. De certa forma, entendo esse pensamento, acredito que tenha sentido. O que pouco se fala é que, diferente das outras favelas, o abismo que marca a fronteira entre o morro e o asfalto na Zona Sul é muito mais profundo. É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar as valas abertas, encarar os olhares dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio, com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros.

Nunca esquecerei da minha primeira perseguição. Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais de uma vez, pra não xingar a velha que visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus. No entanto, dessa vez, ao invés de sair de perto, como sempre fazia, me aproximei. Ela tentava olhar pra trás sem mostrar que estava olhando, eu ia chegando mais perto. Ela começou a olhar em volta, buscando ajuda, suplicando com os olhos, daí então colei junto dela, mirando diretamente a bolsa, fingindo que estava interessado no que pudesse ter ali dentro, tentando parecer capaz de fazer qualquer coisa pra conseguir o que queria. Ela saiu andando pra longe do ponto, o passo era lento. Eu a observava se afastar de mim. Não entendia bem o que sentia. Foi quando, sem pensar em mais nada, comecei a andar atrás da velha. Ela logo percebeu. Estava atenta, dura, no limite de sua tensão. Tentou apertar o passo pra chegar o mais rápido possível a qualquer lugar. Mas na rua era como se existíssemos apenas nós dois. Por vezes eu aumentava minha velocidade, ia sentindo o gosto daquele medo, cheio de poeira de outras épocas. Depois diminuía um pouco, permitindo que ela respirasse. Não sei quanto tempo durou tudo aquilo, provavelmente não mais que alguns minutos, mas, para nós, era como se fosse toda uma vida. Até que ela entrou numa cafeteria e segui meu caminho.

Passado o turbilhão, fiquei com nojo de ter ido tão longe, lembrando da minha avó, imaginando que aquela senhora também devia ter netos. Porém, esse estado de culpa durou pouco, logo lembrei que aquela mesma velha, que tremia de pavor antes mesmo que eu desse qualquer motivo, com certeza não imaginava que eu também tivera avó, mãe, família, amigos, essas coisas todas que fazem nossa liberdade valer muito mais do que qualquer bolsa, nacional ou importada.

Por mais que às vezes me parecesse loucura, sentia que não poderia parar, já que eles não parariam. As vítimas eram diversas: homens, mulheres, adolescentes e idosos. Apesar da variedade, algo sempre os unia, como se fossem todos da mesma família, tentando proteger um patrimônio comum.

Veio a solidão. Ficava cada vez mais difícil enfrentar qualquer assunto banal. Nem nos livros conseguia me concentrar. Não queria saber se chovia ou fazia sol, se no domingo daria Flamengo ou Fluminense, se Carlos terminou com Jaque, se o cinema estava em promoção. Meus amigos não entendiam. Não podia contar o motivo de minhas ausências, e, aos poucos, fui sentindo que me afastava de gente realmente importante para mim.

Com o passar do tempo essa obsessão foi ganhando forma de pesquisa, estudo sobre relações humanas. Passei então a ser tanto cobaia quanto realizador de uma experiência. Começava a entender com clareza meus movimentos, decifrar os códigos dos meus instintos. No entanto, a dificuldade de entender as reações de minhas vítimas foi se mostrando cada vez maior. São pessoas que vivem num mundo que não conheço. Sem contar que o tempo que tenho pra analisá-las frente a frente é curto e confuso, já que preciso atuar simultaneamente. Percebendo isso, cheguei à conclusão de que precisaria me concentrar num único indivíduo.

Não foi nada fácil encontrar essa pessoa. Me perdia entre as personalidades, não conseguia escolher. Tinha medo. Até que um dia, andava pela rua, era noite alta, um homem virou a esquina no mesmo momento que eu, trombamos. Ele levantou os braços, se rendendo ao assalto. Eu disse: “Fica tranquilo. E vai embora”. Depois de muito tempo sentia mais uma vez aquele ódio primeiro, descontrolado, aquele que enche os olhos d’água. Há tempos já tinha me abstraído da humilhação, e até mesmo da vingança. Encarava o desafio com o olhar cada vez mais distante, científico. Mas alguma coisa nos movimentos daquele homem — o levantar de braços, a expressão de terror — fez reacender aquela chama do dia em que fui atrás da minha primeira vítima. Era ele. Só podia ser ele. Esperei um pouco e fui atrás, invisível.

Mário é o nome dele. Consegui pescar essa informação observando de perto, próximo ao seu local de trabalho, enquanto ele cumprimentava seus conhecidos pela rua. Tem duas filhas pequenas, uma pela casa dos sete, oito anos, a outra com quatro, no máximo cinco. Não consegui descobrir o nome delas, pois, quando estava com a família, eu acompanhava de longe, pra não atrair suspeitas. Acabei batizando de Maria Eduarda a mais velha e Valentina a mais nova. Nomes compatíveis com suas carinhas de crianças bem alimentadas. À esposa dei o nome de Sophia. Olhando a partir da minha distância, pareciam felizes. No dia em que foram fazer um piquenique no Jardim Botânico, brincavam, comiam

bolos, doces, observavam juntos as plantas. Um verdadeiro comercial de margarina, com exceção da babá, que os seguia toda de branco.

Durante o primeiro mês, forcei nosso encontro muitas vezes. Em algumas ele ficou intimidado com minha presença, em outras parecia não notar ou não se importar. Eu ficava me perguntando quando é que ele daria conta de minha existência. Três meses. Até o dia em que li em sua expressão o horror da descoberta. Muita coisa mudou depois disso. Mário passou a ser outra pessoa. Sempre preocupado, olhando em volta. Eu observava. Às vezes o perseguia claramente, via sua tensão crescer, até quase explodir. Então parava, entrava em algum lugar, fingia naturalidade.

Chegamos ao momento presente. Passei uns dias rondando um pouco mais perto de sua casa. O que antes era privilégio, morar perto do trabalho, virou um dos seus maiores motivos de preocupação. Ele tentava me despistar dando voltas pelos quarteirões, mas seu esforço era inútil, já que há bastante tempo eu sabia onde ficava seu apartamento. Foram dias complicados pra ambas as partes, eu sentia que dava um passo definitivo, só não tinha certeza de onde me levaria esse caminho. Até que entramos na jogada final. Comecei a segui-lo, como das outras vezes, num lugar próximo a sua casa. Mas dessa vez ele não fez questão de me despistar, pelo contrário, pegou o caminho mais rápido até o apartamento. Suava pelas ruas, a cara vermelha. Também eu tremia diante das possibilidades de desfecho.

Ele entrou no prédio, cumprimentou o porteiro feito máquina, subiu. Apenas uma janela. Era o que se mostrava do apartamento no meu campo de visão. Fiquei mirando fixamente aquele ponto, sem me esconder dessa vez; se eu o visse, também ele me veria. Alguns minutos depois apareceu Mário, completamente transtornado, segurava uma pistola automática. Sorri pra ele, percebendo naquele momento que, se quisesse continuar jogando esse jogo, precisaria também de uma arma de fogo.

O ensino da Língua Portuguesa no contexto educacional do aluno surdo: desafios e perspectivas

Vera Lúcia Monteiro Facundes*

Resumo: A presente pesquisa teve o objetivo de investigar como acontece o processo de ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua para surdos, segundo o modelo bilíngue, e também de contribuir com esse processo. Para isso, foi realizada uma coleta de artigos em revistas científicas da área de Letras/Linguística, Tais artigos deveriam abordar esse processo e ter sido publicado entre os anos de 2002 a 2017. Foram coletados 11 artigos de cinco revistas. A partir da pesquisa, percebemos que, para que o ensino-aprendizagem do português para surdos seja eficaz, é necessário levar em consideração a importância de um ensino bilíngue. Nesse ensino, o surdo deverá ser apresentado primeiramente à língua brasileira de sinais (Libras), como sua língua materna (L1), e, posteriormente, poder-se inserir em seu processo educacional a Língua Portuguesa, na modalidade escrita (L2), para que se tenha um aprendizado de qualidade. Esta pesquisa mostrou que há também a necessidade de capacitar os profissionais que trabalham com esse público, por meio de atividades como palestras, rodas de conversas sobre a educação de surdos ou até mesmo oferecendo cursos de Libras. Nesse sentido, levando esses profissionais a terem conhecimento da realidade do aluno surdo, eles podem perceber a necessidade de buscar contribuir com a educação linguística desse aluno, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem de forma a considerar suas especificidades.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Português escrito; Surdos; Libras; Bilíngue.

Abstract: The present research aims to investigate how the teaching-learning process of written Portuguese as a Second Language for deaf people occurs, according to the bilingual model, also to contributing to the improvement of this process. For that, were collected articles published in scientific journals concerning the Linguistics area. Such articles should address this process and have been published between the years 2002 and 2017. In total, eleven articles collected from five scientific journals have been selected. From the research, we concluded that, for the teaching-learning method of Portuguese for deaf people to be effective, it is necessary to take into account the importance of bilingual education. In this teaching method, deaf people should be presented first to the Brazilian Sign Language (Libras), as their mother language (L1), and later it is possible to insert in their educational process the Portuguese language, in its written format (L2), so that one has a quality learning. This research has also shown that there is a need to train professionals working with this audience through activities such as lectures, wheels of conversations about deaf education or even offering Libras courses. In this sense, leading these professionals to be aware of the deaf student's reality, so they can perceive the need to seek to contribute to the linguistic education of this student, leading the teaching-learning process in order to take into consideration their specificities.

Keywords: Teaching-learning; Written Portuguese; Deaf people; Libras; Bilingual.

---

* Trabalho resultado da pesquisa realizada no período de julho de 2016 a abril de 2018 através do projeto de pesquisa "O Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua: (Re) Pensando Metodologias para a abordagem do Português Escrito para Surdos", coordenado pela professora Ma. Gilmara dos Reis Ribeiro, da Universidade Federal do Amapá. A autora atuou como bolsista de Iniciação Científica no projeto mencionado de 2016 a 2017.

1. Introdução

Pensar no ensino-aprendizagem do surdo no Brasil é, sem dúvida, desafiador para qualquer profissional da educação, sendo ele qualificado ou não para tal função, já que as perspectivas, no contexto escolar brasileiro, não são as melhores. Na contramão disso, ao longo de tantos desafios vivenciados pelos surdos e suas consequentes reinvindicações, foram criadas leis com intuito de mudar esse cenário. Uma delas é a Lei Nº 10.436, que, em 2002, reconheceu a língua brasileira de sinais (Libras) como a língua oficial da população surda do Brasil, sendo regulamentada somente após três anos pelo decreto nº 5.626, em 24 de abril de 2005. Essa lei tornou possível que se realizassem, em âmbito nacional, discussões relacionadas à necessidade de se respeitar as particularidades linguísticas e a cultura da população surda e de inserir a Libras nos ambientes escolares. Por sua vez, tais questões passam, consequentemente, a demandar o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam realmente preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p.9), o ensino-aprendizagem é uma responsabilidade das instituições educacionais, as quais devem fazer com que o aluno surdo tenha "acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua". No entanto, para que isso realmente tenha efeito positivo, é necessário, primeiramente, respeitar as especificidades desse alunado, dando a ele o suporte adequado para que seu aprendizado seja de qualidade, já que, mesmo tendo seus direitos adquiridos por lei específica, ele continua enfrentando muitas dificuldades no que se refere ao ensino-aprendizagem do português escrito.

Essas dificuldades são consequências, por exemplo, da escassez de material didático e de metodologias adequadas que proporcionem uma familiaridade com o conteúdo, ou seja, o uso de atividades que explorem melhor o canal visual, que é o mais apropriado para se trabalhar com o aluno surdo. Ademais, a falta de capacitação apropriada dos profissionais de educação, como uma qualificação que vise ao ensino bilíngue, e o número reduzido de intérpretes de língua de sinais em sala de aula, tendem a acarretar o baixo desempenho dos alunos surdos.

Nascimento e Avelar (2012, p. 2) pontuam que, devido à falta de preparo para trabalhar com aluno surdo, professores do sistema educacional regular "acabam por usar a mesma metodologia para ensinar surdos e ouvintes".

Diante dessa realidade, e pensando em contribuir com a divulgação de propostas de ensino-aprendizagem que atendam aos pressupostos de uma educação bilíngue, focando, aqui, no ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, é que esta pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa foi realizada. Para tanto, considerando revistas *online* na área 'Letras/ Linguística', segundo o sistema de classificação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Foram selecionados artigos que abordassem o ensino-aprendizagem de Português (modalidade escrita) para surdos e que tivessem sido publicados a partir do ano de 2002. Foi considerado esse ano como o início do período da coleta dos artigos por ter sido quando entrou em vigor a Lei Nº 10.436, a qual reconhece a língua brasileira de sinais (libras) como a forma da

comunidade surda do país se comunicar e se expressar, tendo como base um "sistema linguístico de natureza visual motora" (BRASIL, 2002, Artigo 1º, § Único). Essa coleta de artigos ocorreu por meio da pesquisa no sistema de busca com o termo 'surd*'.

Na investigação, partimos das seguintes perguntas de pesquisa: De que forma está sendo conduzido o ensino-aprendizagem do português escrito para surdos? E como podemos contribuir com esse processo? Diante dessas perguntas, elaboramos o seguinte objetivo geral: Conhecer e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para os surdos. Para alcançar essa meta, temos como objetivos específicos: a) Coletar e estudar os artigos (relatos de experiências) com temas voltados para o ensino-aprendizagem de surdos e b) Levantar sugestões para o ensino do português escrito, para surdos.

2. O ensino-aprendizagem do português escrito a partir de uma proposta bilíngue

Apesar d a língua de sinais ser vista como a língua materna dos surdos, de acordo com Quadros (2015), em torno de 92% a 96% das crianças surdas nascem em família de ouvintes. Portanto, por não conviverem com essa língua, são, muitas vezes, estrangeiras em sua própria casa, já que também não podem adquirir na convivência a língua portuguesa oral, falada por seus familiares.

Defendendo a importância tanto da libras quanto da língua portuguesa no processo educacional de alunos surdos, muitos autores propõem que esse processo seja efetivado a partir da educação bilíngue. Nessa perspectiva, o propósito é ofertar à população surda uma educação que valorize sua identidade, como nos mostra, Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 4):

> Cabe lembrar que o objetivo da proposta bilíngue é de garantir ao aluno surdo um desenvolvimento cognitivo-linguístico compatível com o desenvolvimento de ouvintes da mesma faixa etária, a partir da língua de sinais e em convivência com seus pares surdos para a construção e a valorização da identidade surda e assegurar a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua, na companhia harmoniosa dos ouvintes. Assim, o aluno surdo terá acesso a duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário.

Essa abordagem educacional é uma resposta ante o conhecimento de que a trajetória educacional dos surdos, marcada pelo sofrimento, é de longa data e de que suas lutas e conquistas não vieram com facilidade; ao contrário, foi preciso um longo período de espera para que houvesse alguma mudança. Assim, nessa trajetória, é notável que os últimos anos foram de grandes conquistas para a população surda no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Uma dessas conquistas, como nos mostra Pereira (2014), veio com a aprovação do Decreto Federal Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, já citado aqui, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade de uma educação bilíngue, que contempla a língua brasileira de sinais como a primeira língua e a língua portuguesa como a segunda língua dos surdos.

É importante destacar que, mesmo essa população tendo a seu favor uma legislação que ampare seus direitos, isso não tem sido suficiente para que haja mudança de fato, já que são raros os espaços escolares que proporcionam uma educação bilíngue em que são respeitadas as diferenças entre ouvintes e não ouvintes, como destacam Almeida, Santos e Lacerda (2015).

Ainda falando dos desafios da educação dessa população, Lodi, Harrison e Campos (2014, p. 36-37) salientam "que muitos surdos não têm acesso a libras, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares". Com isso, quando ingressam na escola, tanto esses alunos, como seu professor enfrentam dificuldades, pois, sem a mediação da libras, é difícil haver um aprendizado adequado como dita a lei. Diante disso, Lodi, Harrison e Campos (2014) ressaltam a importância de contato com a libras acontecer o mais breve possível, já que o contato tardio e o atraso na aceitação dessa língua, pelo surdo, assim como por seus familiares, pode refletir negativamente quando esse aluno se deparar, em sala de aula, com o ensino da língua portuguesa. Portanto, para ele aprender a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, com mais facilidade, como já destacado aqui, ele precisará ter domínio de sua língua materna; caso contrário, ele pode não conseguir obter o aprendizado esperado (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2014).

Com base no exposto, é notório que o ensino do português escrito para surdos é um fato preocupante, se pensarmos nas dificuldades enfrentadas por essa população. Ratificando essa questão, retomamos Almeida, Santos e Lacerda (2015), os quais defendem que o ensino desse alunado só será eficaz quando suas especificidades forem, de fato, respeitadas. Isso só acontecerá à medida que a língua brasileira de sinais seja explorada de maneira correta, tanto em sala de aula, na prática docente, quanto nos conteúdos didáticos, uma vez que, sendo ela a língua materna dos surdos, ela deve ser a mediadora a fazer com que os conteúdos ensinados em língua portuguesa façam sentido para eles. Nesse sentido, entendemos que, se for feita de outra maneira, pode não haver resultados satisfatórios.

Face ao exposto, apontamos a necessidade de se respeitar a singularidade da constituição do sujeito surdo, para que se possa, assim, aprofundar o debate acerca da inclusão e do respeito às diferenças (SILVA, 2015). É evidente que essa questão ainda precisa ser muito discutida dentro e fora dos ambientes escolares para que se chegue a um entendimento do que verdadeiramente venha ser o respeito às especificidades da pessoa surda.

3. Resultados e discussão

A análise do *corpus* contempla as seguintes categorias: 1) descritivas: autores, títulos, revista científica e ano de publicação; 2) analíticas: abordagem de ensino-aprendizagem, suporte teórico e propostas didáticas de Português, como segunda língua (*vide* Quadro 1).

Quadro 1 - Descrição do *corpus* da pesquisa – categorias descritivas

Revista	Autor (ES)	Título do artigo	Ano
Educação e Pesquisa	Ana Cláudia Balieiro Lodi	Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos.	2005
Estudos da Língua (gem)	Heloisa Maria M. L. Salles Adriana Cristina Chan Vianna	Estudo da interlíngua de surdos usuários de língua de sinais brasileira na aquisição de português (L2): nominais nus e definidos genéricos.	2010
GELNE	Wagner T. L. de Andrade e Francisco Madeiro	Gêneros textuais e letramento no contexto da surdez	2011
	Alison P. de A. Costa Lucineide M. Irineu	O papel dos gêneros discursivos escritos na aquisição do português por falantes surdos: Algumas implicações.	2017
RBLA	Gisele Mara da Silva	O processo ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediada pelas Libras.	2014
	Rosana Finau	Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria espectral como um exemplo do processo	2014
	Eliziane M. Streiechen Cibelli Krause-Lemke	Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica	2014
	Vanessa de O. D. Pires	Aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais	2014
	Neiva de Aquino Albres	Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão	2014
OLH@RES	Eva dos Reis A. Barbosa	Leitura e produção de tirinhas: uma experiência de estágio com alunos surdos do ensino fundamental	2014
	Maria Clara M. de A. Ribeiro	Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas	2016

Fonte: Autora

Apresentaremos as categorias de análise mencionadas inserindo a nossa perspectiva acerca delas, tendo como base as perguntas de pesquisa, a saber: De que forma está sendo conduzido o ensino-aprendizagem do português escrito para surdos? E como podemos contribuir com esse processo?

Lodi (2005) se fundamenta à luz da teoria de Bakhtin (1929, 1934-1935, 1965,1970-1971) fazendo um resgate da história da educação dos surdos até os dias atuais. A autora apresenta exemplos de várias oficinas de leitura realizadas com surdos, as quais

envolveram textos escritos de diversos gêneros que circulam em diferentes ambientes e nas quais a interação ocorreu por meio da libras. O resultado foi surpreendente no que se refere à compreensão e à realização das tarefas solicitadas, deixando evidente que a libras é, sem dúvida, a mediadora ideal para que o surdo alcance um bom desempenho como aprendiz da língua portuguesa. Nesse sentido, o artigo dá indícios para que novas pesquisas sejam realizadas a partir da sua abordagem.

Lima-Salles e Vianna (2010) examinam a interlíngua de surdos usuários da libras e que são aprendizes do PL2 português como segunda língua, considerando, em particular, o emprego de definidos genéricos (no singular e no plural) e de nominais nus (singular). Segundo as autoras,

> A análise fundamenta-se na hipótese de que a interpretabilidade dos traços formais que constituem a léxica funcional afeta a aquisição das propriedades morfossintáticas da língua-alvo de que resulta das escolhas paramétricas da L1 para a gramática da L2 (LIMA-SALLES; VIANNA, 2010, p. 243).

Conforme as autoras a partir dessa análise, encontraram um alto índice de registro de nominal nu no singular, em posição de transferência da L1, o que, segundo elas, ocorreu porque, na libras (L1 dos surdos), não há artigos como na língua portuguesa. Para elas, o registro do definido genérico, no plural e no singular, configura o processo de interlíngua dos surdos e aponta para a manifestação do desenvolvimento linguístico deles.

Andrade e Madeiro (2011) apresentam uma discussão teórica sobre as habilidades demandadas pelo letramento e uso dos gêneros textuais, como sendo estratégias que podem melhor colaborar com o desenvolvimento da escrita do surdo. Os autores levam em consideração o bilinguismo como sua filosofia educacional, que, segundo eles, preconiza que o surdo deve desenvolver habilidades comunicativas em duas línguas, sendo a primeira língua (L1), a de sinais, e a segunda língua (L2), a língua portuguesa na modalidade escrita. Os autores recorrem à Kleiman (2008) para destacar que a falta de conhecimentos linguísticos por parte dos educadores leva estes a não valorizarem os gêneros textuais nas aulas da língua escrita. Além disso, os autores destacam que a utilização dos gêneros em sala de aula faz com que os alunos surdos aumentem suas habilidades na escrita, permitindo-lhes assim, a sua inclusão social e ocasionando, futuramente, uma melhor qualidade de vida. Daí, vale lembrar a importância de professores terem uma capacitação contínua que contribua com a habilidade de adequar as práticas ao contexto educacional com que se deparam.

Costa e Irineu (2017) traçam uma discussão sobre a educação surda, voltando-se, mais especificamente, para o português escrito. A discussão desenvolvida por eles envolve autores como Cavalcanti e Silva (2007), Gesser (2009), Salles *et al* (2004), Grannier (2007) e McCleary (2009). Costa e Irineu (2017) se propõem a discutir a importância de gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem de L2, assim como apontam Andrade e Madeiro (2011), destacando que, ao considerar a funcionalidade dos gêneros digitais, pode-se colaborar de forma eficaz para que os surdos aprendam a língua portuguesa. Para isso, citam o uso das redes sociais e de videoaulas, propondo que se criem situações para que

os alunos interajam de diversas maneiras, utilizando-se das mídias e das tecnologias em geral para promover a inserção desse público na sociedade letrada.

Concordando com os autores, destacamos que isso é algo que deve ser trabalhado com mais afinco junto ao aluno surdo, já que os gêneros digitais usam muitas imagens, que são primordiais juntamente com a libras no ensino-aprendizagem dessa população, e, não esquecendo da escrita que acontece muito nesse ambiente, pode se favorecer para que esse aluno aprenda a língua portuguesa com mais facilidade.

Outro fator que os autores destacam é a importância da interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor assumiria o papel de mediador desse aprendizado junto com a libras Silva (2015), destacando-se ainda mais a relevância do conhecimento dessa língua por parte do docente.

Os cinco artigos encontrados na *Revista Brasileira de Linguista Aplicada* fazem parte do volume que reúne estudos da língua brasileira de sinais, no campo da Linguística Aplicada, publicado no ano de 2014. Vejamos a seguir:

Silva (2014) apresenta um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, vista como um processo social. Na pesquisa, envolvendo alunos surdos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública, a autora estuda as habilidades de leitura desses alunos, procurando reconhecer técnicas que sirvam de auxílio para o entendimento da leitura em português, tendo a libras como intermediária desse processo. Nesse sentido, ela adota, em sua pesquisa, a perspectiva de que;

> Participar de práticas de leitura significa tornar-se membro de uma comunidade, onde se determinam formas apropriadas de se constituírem eventos com a linguagem escrita, isto é, formas de interagir com textos escritos e interpretá-los (BLOOME, 1987, p. 101 *apud* SILVA, 2014, p. 908).

A autora defende que a atividade de leitura é, para alunos surdos, como se eles percorressem entre as duas línguas frequentemente, facilitando, assim, a construção, em Libras, dos sentidos do texto escrito em português. Diante disso, é notável a relevância do domínio da libras para se desenvolver a capacidade de leitura em português desse cidadão. Destacando essa relevância, a autora frisa a importância de se repensar o ensino da leitura utilizando a libras como a ferramenta conciliadora e suporte para que esse evento aconteça. Isso porque, segundo ela, a libras seria capaz de sanar as falhas no ensino-aprendizagem do português para surdos, no que se refere à leitura.

Finau (2014) trata do aprendizado da escrita do português por alunos surdos com foco nas categorias tempo/aspecto. Ou seja, analisa como acontece a organização de tempo/aspecto na língua portuguesa e na libras, tentando descobrir como ocorre a produção e a interpretação de sentenças isoladas ou sentenças discursivas com significado temporal. Nessa análise, a autora observa a constituição de uma interlíngua com influência em Libras, destacando que quanto mais cedo o surdo tiver contato com as libras maior será seu desempenho no ensino-aprendizagem do português escrito no que se refere ao uso do tempo na construção das narrativas. Diante disso, notamos, novamente, indícios de que a

libras é a mediadora ideal para se obter um resultado eficaz no ensino-aprendizagem do português escrito para o aluno surdo.

Esse resultado foi baseado nas atividades escritas realizadas em sala de aula com alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo que uma das atividades foi a produção de um texto narrativo, o qual foi construído pelos alunos para recontar uma história apresentada a eles através de um vídeo. A prática de recontar ou reescrever é, certamente, muito válida para despertar a criatividade e aprimorar habilidades na escrita desse aluno, como aponta Finau (2014). Essa prática foi baseada nos conceitos de Dolz e Schneuwly (2004), que, segundo a autora, consideram os gêneros textuais bases orientadoras das ações discursivas, as quais, por sua vez, resultam de práticas sociais organizadas por objetivos específicos.

A outra atividade envolveu a aplicação de um questionário com perguntas diversas para identificar os perfis de aquisição de linguagens de cada um dos alunos, bem como o nível de conhecimento deles. Assim, a conclusão da autora é a de que a aquisição da escrita de sinais poderá ser útil para o aprendizado da escrita do português.

Streiechen e Krause-Lemke (2014) analisam, assim como Finau (2014), as produções escritas de surdos, procurando identificar estratégias de ensino que se baseiem na interação entre a estrutura da libras e a da língua portuguesa. Para isso, elas apresentam pontos de vista sobre a construção da escrita de alunos surdos, os quais foram alfabetizados a partir de uma abordagem bilíngue e possuem domínio da libras, sua língua materna. Além disso, elas discorrem sobre a dificuldade em encontrar métodos eficientes que contribuam para que a pessoa surda progrida em suas habilidades com a escrita e defendem que a criança surda deve iniciar o aprendizado de uma língua escrita, como sua segunda língua, só após ter domínio de sua língua materna.

As autoras mencionam alguns métodos utilizados na educação de surdos (a saber: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo) e destacam se familiarizar mais com o método bilíngue, que equivale a trabalhar com duas línguas no contexto escolar, a libras e a língua portuguesa na modalidade escrita, como já citado neste artigo. Ao defender esse método, as autoras apoiam-se em Lacerda (1998) que defende que os surdos adquirem conhecimento por meio do canal visual, com a mediação da libras. As autoras salientam também a necessidade de o surdo ser inserido em um ambiente adequado com uma modalidade de ensino que respeite suas especificidades. No entanto, vemos que não é isso que acontece, já que muitos professores ignoram o fato do aluno surdo falar uma língua e precisar escrever em outra, sendo esta estranha a ele.

A interpretação das análises dos textos foi realizada com base em Fernandes (2007), Guarinello, Massi e Berberian (2007), Santos (2011), Duarte e Padilha (2012), autores conhecidos por realizarem pesquisas que envolvem a escrita do surdo.

Pires (2014) analisa interações na língua de sinais, em aula de língua portuguesa, entre alunos surdos do ensino fundamental de uma escola de educação especial de surdos. Os dados foram reunidos a partir de filmagens, fotografias e análise dos textos elaborados pelos alunos e envolvem também anotações feitas pela pesquisadora ao observar os alunos.

A autora utiliza como suporte a teoria de andaimento, a partir de Donato (1994), para analisar as interações que ocorrem entre pares, em sala de aula. Com base nessa teoria, a autora defende que, na sala de aula, o mediador será o professor, tornando-se, assim, o facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Mas, para isso ocorrer, de acordo com ela, esse professor precisa estar preparado para lidar com situações diversas que podem ocorrer no momento da aula. A autora conclui que é sumariamente importante a interação efetiva na língua de sinais para subsidiar a produção escrita em português. Portanto, assim como outros autores citados neste artigo, ela defende que o ensino bilíngue é o mais apropriado para a construção do ensino-aprendizagem do português com a população surda.

Albres (2014) analisa possíveis critérios de procedimentos de tradução de textos literários infanto-juvenis da língua portuguesa para a libras, recorrendo aos conceitos de 'Dialogia' e 'Polifonia', de Mikhail Bakhtin (1992). Este autor, segundo Albres (2014), defende que todos os textos são dialógicos, porque são resultantes do embate e do confronto de muitas vozes sociais e conversam entre si; e polifônicos, porque há neles o encontro de diversas "consciências", a simultaneidade de signos e de "vozes". A análise, segundo a autora, ocorreu através da observação exotópica, que requer do pesquisador uma posição única, a partir do espaço/tempo. Como resultado, a autora observa que as traduções extrapolam o conteúdo literário, pois incluem as informações das ilustrações do livro, o gênero discursivo e a consideração do público-alvo que, possivelmente, será interpelado pelo material. Além disso, ela destaca a importância de serem lidos livros literários a crianças surdas.

Através da análise desses cinco artigos da *RBLA*, podemos observar que o ensino bilíngue é o mais apropriado para que se consiga um bom desempenho do aluno surdo no ensino-aprendizagem do português escrito. Outro fator importante, abordado pelos autores desses artigos, é que, quanto mais cedo esse aluno for apresentado ao método bilíngue, melhor será seu desempenho. Esses autores destacam também que o canário em influência nesse aprendizado. Por isso, há a necessidade de profissionais capacitados e que busquem métodos que respeitem as especificidades dos surdos. Portanto, o desenvolvimento do conhecimento linguístico da criança surda é uma questão que depende do conhecimento da libras e de estratégias de ensino-aprendizagem de PL2 por parte de quem conduz essa prática educacional e de um ambiente que, de fato, promova o bilinguismo.

Barbosa (2014) objetiva defender uma educação bilíngue e propor um trabalho que envolva o português por meios de atividades com o gênero textual tirinhas. Para isso, desenvolveu uma atividade organizada da seguinte maneira: inicialmente, a professora apresentou a tirinha aos alunos, dando as orientações devidas e, em seguida, fez algumas perguntas sobre o que foi apresentado. De acordo com as respostas dos alunos, explanou sobre o assunto. Posteriormente, os alunos fizeram leitura e interpretação da tirinha e, após toda essa atividade, a professora propôs e orientou para que eles elaborassem suas próprias tirinhas. O resultado dessa atividade surpreendeu pela habilidade dos alunos na produção da tirinha, o que nos leva a salientar mais uma vez a importância do bilinguismo no contexto educacional do aluno surdo. Se esses alunos não tivessem tido contato com a libras, essa

atividade poderia não ter sido tão proveitosa como foi, já que, segundo Quadros (1997), considerar a língua de sinais como língua natural da população surda no momento da apresentação da modalidade escrita do português resulta de forma positiva no ensino-aprendizagem dessa segunda língua.

Ribeiro (2016) salienta que, até o momento, não são disponibilizados aos surdos cursos de português que os ajudem a desenvolver habilidades de escrever textos acadêmicos, tais como envolvendo a elaboração de resumos, resenha, artigos, dentre outros; cursos que para o público ouvinte são ofertados com frequência, segundo ela. Diante dessa constatação, a autora defende que é preciso se discutir o desenvolvimento de gêneros acadêmicos de forma diversificada e contemplar o aluno surdo com o ensino da língua portuguesa na forma escrita. Ela salienta que só assim o aluno surdo será respeitado pela sociedade, gerando assim a oportunidade desse alunado usufruir de um suporte educacional de qualidade.

4. Trabalhando a reescrita e a retextualização na aula de Língua Portuguesa com alunos surdos: uma proposta

A observação das dificuldades presentes na escrita de surdos e os apontamentos feitos, por Barbosa (2014) e Ribeiro (2016), levam-nos a reafirmar a importância do ensino bilíngue como o método mais adequado para se conduzir o ensino-aprendizagem de PL2, envolvendo surdos. Enfatizamos a necessidade de entender que o ensino bilíngue apontado pelos autores neste artigo como sendo o modelo ideal a ser empregado ao surdo como é defendido pela Lei Nº 10.436/ 2002. Nesse sentido, esse é o ensino assegurado por Lei, mas ainda precisa ser efetivado.

A partir dos textos lidos e dos resultados verificados, cabe salientar a ideia de trabalhar os letramentos em geral, envolvendo atividades de reescrita e retextualização, contemplando, em especial, os gêneros digitais e as plataforma *Moodle* ou salas de bate-papo, *MSN*, grupos de *WhatsApp* etc. Essa prática, incluindo esses recursos, serviria de sala de aula virtual (mas também poderia acontecer em caráter presencial), com a finalidade de ser espaço para atividades semanais ou "para casa". Nesse espaço, o professor se responsabilizaria em disponibilizar no grupo ou para a turma o material de apoio, com as devidas orientações para que o aluno desenvolvesse essa prática. Um exemplo de texto que poderia ser explorado seria a letra de uma música ou um poema ou um miniconto, a partir do qual o professor solicitaria que os alunos reescrevessem e retextualizassem o texto escolhido em outro gênero, como, por exemplo, uma charge, uma carta, um bilhete, um folheto ou uma receita. Essas seriam algumas alternativas para se desenvolver a prática da escrita do português. Abaixo, segue uma proposta que aborda uma dessas linhas de ação:

Quadro 2 - Proposta: “Do texto escrito à escrita do texto”, trabalhando a reescrita e a retextualização como ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem do português escrito com alunos surdos.

APRESENTAÇÃO	Esta atividade pode ser realizada por meio de minioficinas de leitura e escrita, nas quais se trabalhará com a reescrita e a retextualização da letra de uma música, a ser realizada em sala de aula, sala de leitura, sala de AEE ou até mesmo no laboratório de informática da escola. Envolvendo o público-alvo de alunos surdos do 8º ano do ensino fundamental II, como uma forma de favorecer a prática de leitura e produção textual, a atividade deve contar com o uso da Libras no processo de comunicação.	
OBJETIVO GERAL	Aprimorar as habilidades de leitura e escrita do português e desenvolver a criatividade do aluno.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Realizar leitura e análise individual de letra de música;	
	Exercitar a escrita do português, com a prática da reescrita e da retextualização.	
JUSTIFICATIVA	Como foi visto ao longo desta pesquisa, o aluno surdo enfrenta muitas dificuldades no ensino-aprendizagem do português escrito. Pensando nisso, foi que surgiu esta atividade, em virtude da necessidade de uma prática que colabore para que o aluno surdo possa aperfeiçoar suas habilidades na leitura e na escrita do português.	
DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DA ATIVIDADE	**1ª Etapa** (professor)	Explorar o gênero “letra de música”, fazendo uma sondagem com os alunos, a fim de verificar se eles já têm alguma familiaridade com o gênero, se sabem qual o meio de circulação e como teriam acesso a ele; Realizar uma breve apresentação do(a) autor(a) da letra de música escolhida; Esclarecer sobre como é realizada a reescrita e a retextualização, trazendo exemplos tanto impressos como em vídeo que possam colaborar com o bom entendimento do aluno.
	2ª Etapa (Professor /alunos)	Apresentar à turma a letra da música e convidar a turma para uma leitura coletiva, com auxílio de um intérprete para que os alunos possam ler em português; Apresentar em Libras o texto, entregar a cada um a letra impressa e pedir que façam uma leitura individual do texto.
	3ª Etapa (professor e alunos) 1ª oficina: **Reescrita**	Solicitar que os alunos realizem a reescrita da letra da música, com suas próprias palavras, de acordo com seu entendimento. Ao término, o texto elaborado será entregue ao professor que verificará a necessidade fazer correções (atividade realizada em caráter individual).
	4ª Etapa (alunos) 2ª Oficina: **Retextualização**	Nesta etapa, os alunos são convidados a elaborar a retextualização, transformando o texto do gênero letra de música em outro gênero, que poderá ser: uma charge, uma carta, um bilhete, um folheto ou uma receita (à escolha do aluno).

continua

AVALIAÇÃO	Os alunos serão avaliados a partir da: ➢ Participação nas atividades em cada etapa proposta; ➢ Realização da atividade final.
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA	BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. v. 2. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998. LETRAS DE MÚSICAS. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/>Acesso em: 15 de nov. de 2018. SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

conclusão

Fonte: Autora

5. Considerações finais

Com os resultados desta pesquisa, é notória a necessidade de se desenvolver para o surdo um ensino de qualidade, considerando, primeiramente, a capacitação de profissionais que conduzem essa jornada e, em segundo lugar, tornando a escola apta a oferecer ao surdo à educação bilíngue que lhe é devida. Dessa forma, considerando o contexto educacional brasileiro, o ensino-aprendizagem do português escrito para surdos deverá ter como base a língua materna desse aluno, admitindo-se que só teremos uma inclusão de verdade se forem respeitados todos os seus direitos assegurados pelas Leis, dentre eles a sua identidade linguística e cultural. Esse foi um tema abordado aqui pela maioria dos autores citados e consiste no principal desafio em favor da população surda.

Outro fator que devemos considerar são as dificuldades enfrentadas diariamente por pelos surdos, no ensino-aprendizagem, em decorrência das estratégias didáticas utilizadas. Diante disso, mais uma vez destacamos a importância de levar em consideração as especificidades desses alunos, buscando sempre adaptar ou aprimorar as metodologias de ensino e os conteúdos utilizados em sala, com intuito de mudar o cenário em que eles se encontram.

Nos artigos apresentados neste trabalho, identificamos algumas estratégias didáticas consideradas eficientes, como, por exemplo, as apontadas por Costa e Irineu (2017), os quais propõem trabalhar as tecnologias nas aulas de língua portuguesa. Entendemos que, se essas atividades forem aplicadas corretamente, podem fazer grande diferença. Sabemos que elas podem ser um grande diferencial no ensino do português, como destacam os autores. A proposta deles também inspira novas propostas.

Outra estratégia que cabe evidenciar é a de trabalhar a escrita do português por meio da produção de tirinhas. Considerada muito válida por dar oportunidade ao aluno de ser autor de sua própria tirinha, o que de fato poderá fazer com que esse aluno se sinta mais valorizado, perante a sociedade como nos mostrou Barbosa (2014). À luz desse tipo de prática, desenvolvemos uma proposta que contempla a presença do visual na comunicação da compreensão leitora.

Além do artigo de Barbosa (2014), outro que chama atenção foi o de Albres (2014), que trabalha a tradução de literatura do português para a libras. A proposta é muito produtiva, pois pretende levar os alunos surdos a terem contato com a literatura, algo que lhes servirá de base para toda sua trajetória de aprendente da língua portuguesa. De um modo geral, outros artigos também foram interessantes por deixarem notória a importância do ensino bilíngue para o desenvolvimento linguístico e social do surdo.

Por fim, reforçamos também a relevância da utilização de tecnologias de informação e comunicação dentro e fora de sala de aula, a fim de contribuir com a melhor desenvoltura dos surdos em seu aprendizado, já que muitas tecnologias exploram de forma ampla o canal visual, que é o meio mais adequado para se trabalhar com esse aluno.

Pretendendo responder às duas questões de pesquisa já mencionadas, este trabalho proporcionou uma oportunidade bastante rica de aprendizado, pois, através desta pesquisa, desfrutamos da oportunidade de entrar em contato com os obstáculos enfrentados por um pesquisador e também conhecer a fundo a realidade e as dificuldades da pessoa surda diante do desafio que é aprender a língua portuguesa. Diante da escassez de dados, é indiscutível o fato de que precisamos de mais pesquisas nessa área, as quais possam contribuir com a população surda, fazendo com que sua voz seja ouvida, pois só assim suas diferenças e capacidades poderão ser respeitadas perante a sociedade.

Referências

ALBRES, N. A. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1151-1172, 2014.

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos. *Revista Reflexão* e *Ação,* Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez, 2015.

ANDRADE, W. T. L; MADEIRO, F. Gêneros textuais e letramento no contexto da surdez. *Revista do GELNE*, Natal, v. 13, n. 1/2, p. 1-15, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, E. dos R. A. Leitura e produção de tirinhas: uma experiência de estágio com alunos surdos do ensino fundamental. *Revista Olh@res,* Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 345-372, maio, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. "Já que ele não fala, podia ao menos escrever...": o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada*: Suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, W. P. de A.; IRINEU, L. M. O papel dos gêneros discursivos escritos na aquisição do português por falantes surdos: algumas implicações. *Revista do GELNE*, Natal, v. 19, n. 2, p. 03-17, jul./dez. 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. *In*: LANTOLF, J. P; APPEL, G. (org.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Norwood, 1994. p. 35-56.

DUARTE, A. S.; PADILHA, S. de J. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. *ReVEL*, v. 10, n. 1 9, p. 309-326, 2012.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos*: algumas considerações. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007

FERREIRA, C. B. *et al.* A inclusão do aluno surdo na Rede Regular de Ensino. *Revista Mundo & Letras*, José Bonifácio, v. 1, n. 1, p. 71-82, maio 2010.

FINAU, R. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria espectral como um exemplo do processo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?*: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada*: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 2, p. 205-218, 2007.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

LIMA-SALLES, H. M. M.; VIANNA, A. C. C. Estudo da interlíngua de surdos usuários de língua de sinais brasileira na aquisição de português (L2): nominais nus e definidos genéricos. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 241-264, jun. 2010.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e Surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In*: LODI, A. C. B. *et al.* (org.). *Letramento e Minorias*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 35-44, 2014.

LODI, A. C. B. Plurilinguíssimo e Surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

MCCLEARY, L. E. O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. *In*: LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NASCIMENTO, C. B.; AVELAR, T. F. Ensino de português para surdos nas escolas públicas inclusivas de Goiás. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia: EDUPA, 2012.

PEREIRA, M. C. C. O *ensino* de português como segunda língua para *surdos*: princípios. *Educar em Revista*, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 143-157, *2014*.

PIRES, V. de O. D. Aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos*: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O 'Bl' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E; SILVA, A. C., *et al.* (org.). *Surdez e Bilinguismo*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 27-37.

RIBEIRO, M. C. M. de A. Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v. 4, p. 269-286, 2016.

SALLES, H. M. M. L.; *et al. Ensino de língua portuguesa para surdos:* caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, F. M. A. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. *Inventário*, Salvador, v. 8, p. 1-16, 2011.

SILVA, Â. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. *In*: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilinguismo.* 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 39-50.

SILVA, G. M. O processo ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediada pelas Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-933, 2014.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014.

Literatura medieval: a ética cavaleiresca em *A Demanda do Santo Graal*

Thiago Loyola Franco*

Resumo: A literatura medieval, em especial a novela de cavalaria, permite compreender, a um só tempo, práticas sociais e um rico imaginário mágico-religioso. *A Demanda do Santo Graal*, como uma das principais novelas de cavalaria medievais, apresenta de maneira explícita os princípios fundadores da conduta cavaleiresca, dentre eles: o amor cortês, a religiosidade cristã e o ideal de cavalaria. Neste sentido, a partir da percepção dos recursos de linguagem e do retrato da estrutura social medieval, objetiva-se identificar os princípios básicos da ética cavaleiresca no texto, entendendo os pontos-chave que guiam a ética cavaleiresca, indicando as possíveis relações dos princípios cavaleirescos com os fenômenos sociais e de linguagem na obra e exemplificando, a partir da narrativa, estes princípios ético-teológicos. Este trabalho ancora-se nos estudos de Cardini (1989), Flori (2006), Huizinga (1921), Le Goff (1994; 2006; 2014), Lins (1970) e Réginier-Bohler (2006). A pesquisa em questão é de cunho qualitativo e justifica-se na contribuição aos estudos literários das novelas de cavalaria medievais com reflexões acerca de como a obra se articula frente aos três eixos da cavalaria, com base na estrutura poético-narrativa, no contexto social e nos recursos alegóricos do texto. Em linhas gerais, percebe-se a evidente presença destes princípios na obra, por meio dos recursos literários característicos da narrativa medieval.

Palavras-chave: Narrativa medieval; Amor cortês; Religiosidade cristã; Ideal de cavalaria.

Abstract: The medieval literature, particularly the cavalry novel, allows us to understand both social practices and a rich magical-religious imagination. *The Quest of the Holy Grail*, as one of the leading medieval cavalry novels, explicitly presents the founding principles of chivalric conduct: courtly love, christian religiosity, and the ideal of chivalry. In this sense, from the perception of language resources and the portrayal of the medieval social structure, the objective is to identify the basic principles of chivalric ethics in the text, understanding the key points that guide chivalric ethics, indicating the possible relations of chivalric principles with the social and language phenomena in the work and exemplifying, from the narrative, these ethical-theological principles. This work is anchored in the studies of Cardini (1989), Flori (2006), Huizinga (1921), Le Goff (1994; 2006; 2014), Lins (1970) and Réginier-Bohler (2006). The research in question is of a qualitative nature and is justified in the contribution to the literary studies of the medieval cavalry novels with reflections about how the work articulates in front of the three axes of the cavalry, based on the poetic-narrative structure, in the social and cultural context in the allegorical resources of the text. In general, one can see the evident presence of these principles in the work, through the literary resources characteristic of the medieval narrative.

Keywords: Medieval narrative; Courtly love; Christian religiosity; Chivalry ideal.

* Trabalho desenvolvido na disciplina de Literatura Portuguesa I do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido.

1. Introdução

A literatura, em seu sentido amplo, não possui necessidade nenhuma de representar a realidade no texto, no entanto, por mais que não tenha esse compromisso com o real, muitas vezes ela apresenta práticas sociais dos contextos em que se insere. No medievo não foi diferente, muito embora a literatura medieval quase sempre esteja atrelada às noções místicas do imaginário religioso cristão, como é o caso das novelas de cavalaria.

A Demanda do Santo Graal, como uma das principais novelas de cavalaria medievais, traz inúmeros elementos que remetem a uma dimensão espiritual consumada na realidade temporal. Além disso, em meio às revelações místicas, a obra também permite compreender ideais e práticas sociais medievais, como é o caso do próprio exercício da cavalaria. Juntamente com essa função da obra de desvelamento social e, por extensão, de outras novelas, surgem aspectos tidos como fundamentais para a cavalaria: o amor cortês para com as donzelas, a fé e a vivência da religiosidade cristã medieval e o ideal de cavalaria, que regiam a conduta do cavaleiro íntegro.

O amor cortês, de influência provençal, faz-se presente na tradição literária medieval em inúmeros textos, no entanto, com as novelas de cavalaria, passa a assumir um papel de compromisso, honra, lealdade do cavaleiro frente à especificidade de sua missão. Certa espiritualidade místico-amorosa era, de fato, inerente à prática do cavaleiro. Estes princípios na prática do cavaleiro compunham um ideal ético-teológico, que seria o ideal de cavalaria, voltado para o cultivo integral de certo modo de vida mais honroso.

As noções de cortesia, vivência religiosa e o ideal de cavalaria se evidenciam na narrativa d'*A Demanda do Santo Graal*, simultaneamente, através dos recursos formais ativando um imaginário próprio do gênero quanto referências a práticas sociais do período retratado. É verdade que a narrativa não constitui um relato ou um documento para estudos historiográficos dos fatos práticos, mas, por mais que isso seja evidente, é inegável que se trata de uma importante referência para a compreensão das estruturas sociais da época.

2. O cavaleiro e o amor cortês

Nas novelas de cavalaria medievais, como n'*A Demanda do Santo Graal*, o cavaleiro ideal zela pelo amor cortês, não apenas com o intuito de prestar serviço à dama, com prudência, cordialidade e subordinação, mas também, e talvez principalmente, prezando pela honra à consciência coletiva ética cavaleiresca e ao compromisso com Deus, frente à fé professada. Neste sentido, o amor cortesão deixa de ser apenas um ato de gentileza, passando a assumir um caráter religioso e ético do cavaleiro. Sendo assim, conforme Johan Huizinga (1921), partindo do ideal ético, o amor cortês também tornaria o cavaleiro mais íntegro. "O amor tornou-se então o terreno onde todas as perfeições morais e culturais florescem. Devido a este amor o amante cortês é puro e virtuoso" (HUIZINGA, 1921, p. 56).

Esse cuidado para com as necessidades da donzela, que se consuma no amor cortesão, é evidenciado na obra em diversos momentos, como no episódio em que o cavaleiro Boorz, companheiro de Galaaz, encontra uma bifurcação do seu caminho em duas estradas:

> Aconteceu-lhe que achou uma carreira que se bifurcava em dois caminhos; por aquela carreira iam dois cavaleiros que levavam Leonel, seu irmão, desarmado e muito ferido e maltratado; e queriam-no meter em um mato que era mais espesso para o matarem, e iam-lhe dando das espadas lisas muito grandes feridas. Tal era uma aventura. A outra também foi tal que um cavaleiro levava uma donzela diante de si, e ia pelo outro caminho; e ela ia chorando e fazendo tão grande lamento, que bem vos parecia que antes queria estar morta do que viva, porque o cavaleiro a prendera em casa de seu pai e queria levá-la ao mato (A DEMANDA DO SANTO GRAAL, 1988, p. 168).

Frente à situação, Boorz, como íntegro e bom cavaleiro, consegue fazer uma escolha prudente, pois, mesmo com o seu irmão correndo risco de morrer no outro caminho, ele opta por prezar pelo amor cortês à donzela em perigo. Diz a obra que Boorz "feriu o cavalo com as esporas e foi atrás da donzela que estava já um tanto afastada" (A DEMANDA DO SANTO GRAAL, 1988, p. 107).

Esse episódio da narrativa deixa evidente uma possível relação hierárquica entre o cavaleiro e a donzela, estando o cavaleiro prestando serviços à donzela. Essa relação estabelecida entre os personagens permite que a visão literária retrate a estrutura social, alegoricamente falando, considerando a condição de vassalagem. Partindo da noção de que o cavaleiro está na posição de vassalo da donzela, a relação hierárquica se faz presente. Segundo Danielle Régnier-Bohler (2006, p. 48), "o poeta está ao serviço da dama, como o vassalo ao do senhor; ele deve-lhe homenagem, cerimônia pela qual um cavaleiro se declara o homem de um senhor". Entendendo o cavaleiro também como indivíduo de vivência poética, quando se consuma na literatura, e, por analogia, como um poeta, a sua relação de vassalagem com a donzela revela simbólica e metaforicamente o contexto da época.

É importante lembrar que o amor cortesão passa sempre pela noção de disciplinamento do cavaleiro frente à donzela, considerando a ética cavaleiresca. No episódio supracitado, a atitude de Boorz também passa pelo seu disciplinamento, visto que ele age conforme os preceitos aos quais deve obediência. Esse disciplinamento se volta para a atitude de Boorz mediante duas possibilidades: a de salvar a donzela do perigo e a de aproveitamento sexual da donzela salva. No texto, o cavaleiro toma uma postura ética diante de ambas as situações, salvando a donzela e resolvendo a questão de maneira prudente, com autocontrole e, sob uma perspectiva religiosa, não pecaminosa, considerando que a mulher, no sentido sexual, culminaria o pecado no pensamento medieval, como ressalta Jacques Le Goff (1994, p. 146):

> O horror ao corpo culmina nos seus aspectos sexuais. O pecado original, pecado de orgulho intelectual, de desafio intelectual a Deus, foi transformado pelo cristianismo medieval em pecado sexual. A abominação do corpo e do sexo atinge o cúmulo no corpo feminino. De Eva à feiticeira do final da Idade Média, o corpo da mulher é o lugar de eleição do Diabo.

Na narrativa, após seguir o caminho que o levaria à donzela para salvá-la, Boorz age com justiça, assumindo um papel de conciliador e mediador, o que revela não só o caráter íntegro do cavaleiro, mas também a consciência ética da disciplina, que também se volta à condição de cortesia e do *fine amor* apresentado por Régnier-Bohler (2006). Vale considerar que a decisão de Boorz ao deixar de salvar seu irmão para salvar a donzela é um ponto fulcral para a compreensão da cortesia, dado que se envolve uma relação fraternal em contraposição à cortesia para com a donzela. Esse *fine amor*, considerando a cortesia, culmina a cordialidade que torna o cavaleiro um cavalheiro, como ressalta Ivan Lins (1970, p. 100): "Era a cortesia a *urbanidade romana* requintada, consistindo na delicadeza das maneiras, modéstia, atenção e obsequiosidade para com as pessoas que lidava o cavaleiro, transformando-o em *cavalheiro*" (grifos do autor).

Neste pensamento do imaginário religioso e do disciplinamento cavalheiresco, Boorz, como cavaleiro da távola redonda, não poderia ter nenhum contato afetivo com a donzela, e muito menos estabelecer alguma relação amorosa com ela. Diante desta situação, o cavaleiro age conforme inspiração divina, que, ainda que dissimulada, pode simbolizar um elemento psicossomático da prudência por intermédio espiritual e divino, fruto da ascese e do disciplinamento de Boorz. Assim, vê-se que as práticas da ascese, do elemento divino e do disciplinamento se voltam para o cavaleiro, sendo ele o protagonista do exercício do amor cortês em sua integralidade, mesmo sob a sua condição ficcional de hierarquia e vassalagem à donzela.

Outro aspecto a se considerar é o fato de que a narrativa d'*A Demanda do Santo Graal* não se detém, necessariamente, numa relação de causa e efeito, o que a distancia, por exemplo, da verossimilhança presente em grande parte da literatura moderna e contemporânea. De fato, a verossimilhança medieval não se constitui como verossimilhança externa ou naturalista, mas se articula a particularidades de figuração do período histórico, a determinado imaginário que lhe dá sustentação. No episódio em que Boorz se encontra na bifurcação do caminho, isso é observável, visto que ele assume uma postura ética sob a ação do Espírito Santo, frente à consciência cavaleiresca, mas deixa de socorrer o seu irmão, que corre risco de morte. Isso se evidencia na verossimilhança medieval a partir da compreensão de que a donzela que Boorz socorre é, por inferência do texto, desconhecida, revelando a não preocupação com a relação de causa e efeito nos fatos e, possivelmente, desconsiderando a interferência da emoção do cavaleiro na decisão.

Considerando estas relações do texto com o *fine amor*, pode-se estabelecer uma analogia interna e temática na obra entre o amor cortês e a religiosidade cristã medieval. Para perceber tal relação analógica, é possível pensar o disciplinamento frente à donzela como o disciplinamento diante dos valores religiosos; a configuração feudovassálica como a relação hierárquica de serviço a Deus; e o estado de torpor, guiado pelas interferências psicossomáticas divinas que regem o trato do cavaleiro com a donzela, como as experiências místicas religiosas no seu sentido holístico. Nesta concepção, o amor cortês pode ser entendido como um recurso alegórico e metafórico da relação entre Deus e os homens, principalmente ao se considerar o fato de que os fenômenos extraordinários e

sobrenaturais, dentro da literatura medieval, eram considerados como fenômenos ordinários e naturais.

3. O cavaleiro e a fé

Para que as figuras do cavaleiro e da cavalaria nas diversas instâncias sejam compreendidas, é importante que se entenda, mesmo que sumariamente, a maneira pela qual a sociedade medieval se estruturava, uma vez que o cavaleiro era um indivíduo social, bem como a cavalaria era uma entidade social. Franco Cardini (1989) apresenta o pensamento de que a divisão da sociedade medieval se dava, basicamente, em três esferas: *oratores*, *bellatores* e *laboratores*. Seriam os *oratores* responsáveis pelas atividades religiosas, caracterizando o clero; os *bellatores* corresponderiam aos profissionais bélicos, caracterizando a cavalaria; e os *laboratores* seriam os trabalhadores, caracterizando a massa popular em geral.

É importante perceber essa estrutura social para se compreender que, neste contexto, a Igreja, personificada pelos *oratores*, se opunha às práticas cavaleirescas, personificadas pelos *bellatores*, considerando os princípios cristãos que contrapunham à violência praticada pela cavalaria. No entanto, nesse contexto, a Igreja se vê na necessidade de dispor de um projeto conjunto que pudesse reunir forças ao seu favor, caminhando rumo aos interesses eclesiais, principalmente contra os sarracenos, buscando a conquista de Jerusalém, dentre outros focos. É diante desse desejo de se aliar às forças militares que a Igreja passa a adotar o exercício da cavalaria, surgindo um código deontológico regido pela instituição eclesiástica, que se consumaria em "um conjunto ético-teológico que tendia para a sacralização da prática militar" (CARDIANI, 1989, p. 59).

Com essa aliança da Igreja com a cavalaria, os papéis dos religiosos (*oratores*) e dos cavaleiros (*bellatores*) começam a se aproximar de forma significativa, surgindo o conceito de *Miles Christi*, apresentado por Cardini (1989). O *Miles Christi*, como cavaleiro de Cristo, deveria obediência à Igreja e à consciência ético-teológica proposta por esta. A cavalaria e as ordens religiosas se aproximaram tanto em questões estruturais e formais, como nos rituais iniciáticos de admissão dos indivíduos na cavalaria, quanto no estilo ascético e celibatário de vida.

> Que melhor barreira se instituir entre clérigos e leigos que a da sexualidade? Para estes, o casamento; pra aqueles, a virgindade, o celibato e a continência. Um muro passaria a separar a pureza da impureza. De um lado, eram proscritos os líquidos impuros (os clérigos não deveriam derramar esperma nem sangue e não deveriam transmitir o pecado original procriando); do outro, eram simplesmente canalizados. A Igreja tornava-se uma sociedade de celibatários mas, em compensação, prendia a sociedade laica no casamento (LE GOFF, 1994, p. 166-167).

Como Le Goff (1994) apresenta, os religiosos, a partir do início do segundo milênio, com o IV Concílio de Latrão, passaram a ter uma vida celibatária, enquanto os leigos se dedicavam ao casamento. Neste sentido, vê-se que a prática cavaleiresca estava muito mais próxima da vida religiosa que do laicato. É nesta seara que surgem as ordens cavaleirescas,

dentre as quais se destaca a ordem dos Templos, dos chamados templários, personificando e significando o termo *Miles Christi*. Para Huizinga (1921), o cavaleiro de Cristo teria uma conotação espiritual também fundamentada na imagem de São Miguel Arcanjo, sendo ele o primeiro e o inspirador do feito das armas, na sua luta contra as forças malignas infernais.

Vale ressaltar que, ao se instituírem ordens de cavalaria de caráter profundamente religioso, os cavaleiros passam a gozar de uma posição social associada à nobreza que lhes conferem valorização e prestígio significativo diante da sociedade, como afirma Huizinga (1921, p. 44): "As primeiras grandes ordens, as do Templo, de S. João e dos Cavaleiros Teutónicos, nascidas da mútua penetração das idéias monásticas e feudais, cedo assumiram o carácter de instituições económicas e políticas".

A imagem desse cavaleiro que segue uma conduta congruente ao código deontológico eclesiástico, passando pelo exercício de autocontrole celibatário, se faz evidente no texto, principalmente, a partir da figura de Galaaz. No capítulo XV d'*A Demanda do Santo Graal*, o rei Brutos acolhe Galaaz e Boorz como hóspedes, mas a filha do rei se apaixona por Galaaz e se oferece na cama a ele. Frente a esta situação, como cavaleiro íntegro e fiel ao compromisso assumido, Galaaz resiste à tentação, mas a donzela, por fim, se mata com a espada do próprio cavaleiro.

Neste contexto, surge a noção do imaginário bélico, em âmbito espiritual, no qual o cavaleiro se dedicaria à luta contra o pecado, em vista da conquista do paraíso, como explana Le Goff (2006, p. 22): "A vida aqui em baixo é um combate, um combate para a salvação, por uma vida eterna; o mundo é um campo de batalha onde o homem se bate contra o Diabo, quer dizer, em realidade, contra si mesmo". A atitude do cavaleiro diante da situação que lhe foi apresentada revela claramente esse confronto entre a castidade e a promiscuidade, simbolicamente entre o bem e o mal. Galaaz personifica, então, o cavaleiro que conseguiria viver exitosamente o imaginário bélico contra o pecado, provando resistência e fidelidade ao celibato, conforme os princípios dos templários.

Vale ressaltar, na leitura deste episódio, o símbolo da mulher e a sua carga significativa, visto que, como Le Goff (1994) apresenta em fragmento supracitado, o corpo feminino seria o instrumento mais articulado pelo Diabo na tentação. No texto, a donzela se oferece a Galaaz numa condição de total submissão e dependência, em sentido de prece tão radical ao cavaleiro que, pelo fato de Galaaz não ceder ao pecado, ela se mata, apresentando a consciência de pecado em duas diferentes perspectivas: a do envolvimento sexual e a da responsabilidade por um suicídio, o que ratifica, na obra, a noção medieval da mulher como personificação da ação maligna. Essa atitude da donzela pode ser compreendida na narrativa a partir da verossimilhança medieval, caracterizada pela não preocupação com relações de causa e efeito e pelo exagero dos fatos práticos na narrativa, além do sentido alegórico do suicídio da donzela. O ato de a donzela se matar com a espada do próprio Galaaz traz, diante de uma concepção metafórica, uma conotação da consumação do próprio ato sexual, estabelecendo uma analogia entre o instrumento bélico e a sexualidade do cavaleiro.

Percebe-se também que, além da perspectiva do imaginário bélico, a renúncia e a resistência de Galaaz se devem à dimensão escatológica, que na verdade está atrelada ao

imaginário bélico, visto que, na perspectiva medieval, o "Aqui" só existia em favor do "Além". O cavaleiro resiste à tentação em honra ao compromisso firmado com Deus e com a távola redonda, mantendo a sua pretensão num plano salvífico da alma, numa visão polarizada da eternidade, considerando que, no imaginário medieval, "a preocupação dos homens e mulheres com o pós-morte ocupava então um lugar essencial" (LE GOFF, 2006, p. 21). Também é valido ressaltar que as concepções de eternidade se construíam sempre relacionadas aos sentidos humanos, como no ouvir o gorjear dos pássaros ou o ranger de dentes e no sentir os odores agradáveis ou desagradáveis. Outra característica do pensamento escatológico interessante a se observar é a estrutura hierárquica divina semelhante às estruturas hierárquicas sociais, com a concepção dos cinco lugares (paraíso, limbo dos patriarcas, limbo das crianças, purgatório e inferno), apresentada por Le Goff (2006).

Considerando essas concepções escatológicas, é importante se atentar também para as experiências místicas que se dão no texto, como no episódio que descreve "como os da mesa redonda tiveram a graça do santo Graal" (A DEMANDA DO SANTO GRAAL, 1998, p. 31), no capítulo IV. Narra o texto que estavam os cavaleiros sentados às mesas no dia da festa de Pentecostes, quando houve um trovão e uma claridade imensa que fez com que eles se vissem mais belos que o normal e não pudessem falar. Após tal fenômeno, o Graal entrou milagrosamente, coberto por um veludo, exalando odores agradáveis e concedendo manjares aos cavaleiros, que, após a retirada do santo Graal, deram graças a Deus. A demanda do Graal só se dá a partir desse momento místico de revelação com elementos extraordinários.

Para compreender as inúmeras nuances dessa narrativa, é importante conceber a ideia do maravilhoso na Idade Média. Na literatura medieval, o sobrenatural é constantemente visto dentro do natural, passando uma impressão de ordinariedade do extraordinário. Le Goff (1994, p. 50) afirma que "uma das características do maravilhoso é, bem entendido, o facto de ele ser produzido por forças ou seres sobrenaturais mas que, precisamente, são múltiplos". Nesse sentido, o episódio em questão apresenta o maravilhoso repleto de elementos simbólicos.

A simbologia, em toda a narrativa d'*A Demanda do Santo Graal*, se faz importante para a construção de sentidos na história, dado que os símbolos no texto possuem a capacidade de síntese de significados e de interpretações. Sobre a simbologia medieval, Le Goff (2014, p. 441) explana:

> Toda sociedade é simbólica na medida em que ela utiliza práticas simbólicas e na medida em que seu estudo pode provir uma interpretação de tipo simbólica. Mas isso se aplica ainda mais à sociedade medieval, já que esta reforçou a simbologia inerente a toda sociedade pela aplicação de um sistema ideológico de interpretação simbólica para a maioria de suas atividades.

Neste sentido, ao se pensar o episódio como uma narrativa dotada de símbolos, é possível observar inúmeros aspectos intertextuais com os textos sagrados, como a imagem

eucarística, a presença de um veludo sobre o Graal, a especificação da festa eclesial, os fenômenos naturais, as sensações humanas e as reações posteriores ao momento.

A priori, pensando o santo Graal como, possivelmente, o cálice da última ceia de Jesus e seus apóstolos, ele traria uma evidente conotação eucarística, considerando a grande devoção à Eucaristia que se teve na Idade Média e a partir do elemento dos manjares. Segundo o dogma da presença real eucarística, a Eucaristia seria a presença real de Cristo vivo como alimento para a alma, por meio do sacrifício de Jesus, e, sendo a hóstia santa o próprio corpo de Cristo, ela seria, por uma conotação religiosa e espiritual, o melhor alimento. A Eucaristia, sendo o corpo e o sangue de Jesus, santificaria o homem, já que Deus se faria alimento para a humanidade no sacramento, como evidencia Lins (1970, p. 59): "Perpetuou-se, além disso, a lembrança do sacrifício do próprio Deus, mediante o sacramento da Eucaristia, no qual o homem procura santificar-se, tornando-se digno de incorporar a si mesmo o Salvador". Isso é importante para a observação de que, com a "graça do santo Graal", foram servidos, mística e milagrosamente, os melhores manjares aos cavaleiros da távola redonda, podendo-se estabelecer um paralelo alegórico entre os melhores manjares concedidos pelo Graal e o caráter eucarístico de melhor alimento à alma.

Outro elemento interessante a se analisar no episódio comentado é a presença de um veludo sobre o Graal, que não permitiu que os cavaleiros tivessem contato visual com o vaso sagrado. Esse detalhe se faz presente na narrativa possibilitando uma intertextualidade com o texto bíblico de Êxodo, na passagem em que Moisés pede para ver a glória de Deus, e Javé responde: "Não poderás ver a minha face, porque o homem não pode ver-me e continuar vivendo" (BÍBLIA, 2002, p. 151). Sendo assim, entendendo o Graal como uma revelação do próprio Deus, o veludo apresentaria um caráter simbólico importante na construção de sentido frente à intertextualidade bíblica.

O texto d'*A Demanda do Santo Graal* ainda ressalta que estavam todos os cavaleiros reunidos no dia da festa de Pentecostes, quando ouviram um trovão e viram uma claridade invadir o lugar onde estavam, ficando cheios do Espírito Santo. Esta narrativa é muito semelhante ao texto bíblico de Pentecostes, podendo ser fruto de uma intertextualidade com uma narrativa do livro Atos dos Apóstolos:

> Quando chegou o dia de Pentecostes, todos eles estavam reunidos no mesmo lugar. De repente veio do céu um barulho como de vento muito forte, e encheu a casa toda onde eles estavam. E apareceram línguas como de fogo repartindo-se, e foram pousar sobre cada um deles. Todos ficaram repletos do Espírito Santo e começaram a falar em outras línguas, conforme o Espírito lhes permitia expressar-se (BÍBLIA, 2002, p. 1902).

Ainda voltando ao episódio bíblico da festa de Pentecostes, é possível observar que, após a experiência mística dos personagens bíblicos no livro de Atos dos Apóstolos, os indivíduos que tiveram a experiência extraordinária, no caso os apóstolos, glorificaram a Deus e saíram em missão. Na narrativa d'*A Demanda do Santo Graal*, repetem-se praticamente as mesmas atitudes por parte dos indivíduos que tiveram a experiência

mística, no caso os cavaleiros da távola redonda, considerando que eles glorificam a Deus e saem em missão, à procura do Graal.

Por fim, a descrição de fenômenos que despertam e remetem a sensações humanas, como a claridade e os odores agradáveis, também revela o forte caráter religioso do momento. Isso alude à noção de que todo o imaginário escatológico medieval voltado para as concepções de eternidade estava intimamente relacionado a sensações humanas, sejam agradáveis, geralmente associadas ao bem e à salvação, ou desagradáveis, geralmente associadas ao mal e à condenação.

4. O cavaleiro ideal

Ao perceber a forte influência do amor cortês e da religiosidade cristã na cavalaria e n'*A Demanda do Santo Graal*, é interessante voltar a leitura da obra para o exercício integral dessas práticas, que é consumado no ideal da cavalaria. O sentido de integralidade na vida cavaleiresca compreende que o cavaleiro só seria um bom cavaleiro se conseguisse viver todos estes aspectos.

Galaaz é o exemplo de cavaleiro que vive essa integralidade da prática cavaleiresca, o que é evidente ao longo de todo o texto, considerando-o como um bom, hábil e puro cavaleiro. Um episódio do capítulo IX ilustra muito bem essa condição sublime de Galaaz. Narra o texto que, chegando a um mosteiro, disseram-lhe que ali havia uma maravilha que atormentava o mosteiro: do túmulo de um cavaleiro desleal saía uma voz que matava quem a ouvisse, e, por isso, os frades e os demais viviam amedrontados. Galaaz pediu para ir até o túmulo, e assim lhe foi concedido. Ele ouviu a voz e viu uma fumaça, uma chama e uma figura semelhante à de um homem, interpretada como a de um demônio. Persignando-se, Galaaz lançou fora a pedra do túmulo, expulsou o demônio que ali estava e viu o cadáver do cavaleiro morto.

Neste episódio do texto, é interessante pensar os ícones dos dois extremos da cavalaria. De um lado o cadáver, que teria sido um cavaleiro desleal e pagão, desonrando a cavalaria, e do outro lado Galaaz, simbolizando a lealdade e a santidade, revelando a honra da cavalaria por meio da cortesia, da religiosidade e da lealdade. Essa disparidade na representação dos cavaleiros traz à tona a figura de Galaaz como a referência de bom e fiel cavaleiro, o que pode guiar a reflexão de sua personalidade como o cavaleiro ideal.

No entanto, ao se pensar Galaaz como o cavaleiro ideal, é importante frisar que ele se faz referência não apenas pela fidelidade ao amor cortês e à vivência da religiosidade cristã mas também pela sua fidelidade aos votos próprios da ordem de cavalaria, em um caminho reto e justo concretizado no cotidiano. Vale ressaltar, ainda, que a consciência ética cavaleiresca compreende um imaginário próprio da cavalaria, mas que transcende os seus limites institucionais, como afirma Huizinga (1921, p. 45): "A verdadeira essência da concepção de uma ordem de cavalaria aparece nos seus votos. Todas as ordens pressupõem votos mas os votos de cavalaria existem também fora das ordens, sob formas ocasionais e individuais".

Pensando nesses votos, é necessário voltar a atenção para o ponto principal do ideal da cavalaria: a lealdade. Essa virtude, compreendendo o *amor socialis* apresentado por Franco Cardini (1989), faria do cavaleiro um indivíduo fraterno e reto. Galaaz, como referência da cavalaria, se mostra um cavaleiro leal e perseverante ao seu propósito cavaleiresco, revelando sua conduta ética de companheirismo, fidelidade à amizade, coragem, afeto à távola redonda e insistência na procura do Graal. Segundo Lins (1970), o cerne do ideal da cavalaria estaria na lealdade com as suas relações estabelecidas.

> Era, de fato, a lealdade, o devotamento unido ao respeito da palavra dada, conduzindo ao desassombrado desempenho de todos os compromissos assumidos. Compreende-se, fàcilmente, a importância dessa virtude numa sociedade, como a feudal, porquanto assentava na proteção e devotamento recíprocos, que uniam o senhor e seus vassalos. Tão forte eram êsses laços que suplantavam até os do próprio sangue (LINS, 1970, p. 97).

Sob essa consciência ética do amor cortês, da fé cristã, da fidelidade aos votos e da relação de lealdade, o cavaleiro deveria ter um ideal elevado que lhe atribuiria responsabilidades para com o meio social. O cavaleiro teria que, por dever, prestar serviços de proteção às igrejas e aos fracos e desarmados (o povo no geral), além de se encarregar pelo combate aos infiéis (simbolizados, principalmente, pelos sarracenos). É interessante pensar que Galaaz, como bom cavaleiro, presta serviço ao povo e aos monges não apenas numa dimensão física, excedendo à dimensão espiritual, como é o caso do episódio em questão. Isso é tão evidente no texto, que Galaaz, após expulsar o demônio que habitava no túmulo, se disponibiliza a prestar demais serviços que porventura a comunidade tivesse necessidade, mostrando a sua condição de serviço ao dizer: “Vinde ver o que aqui achei, e me direis o que ainda farei, porque farei mais, se mais devo fazer” (A DEMANDA DO SANTO GRAAL, 1988, p. 48).

Percebendo essa posição de prestação de serviço à comunidade por parte de Galaaz, também é válido observar um momento em que Galaaz se volta para um paralítico sob a ação divina. Esse episódio, do capítulo LXXIV, narra que, estando Galaaz, Boorz e Persival carregando a mesa, eles encontram um homem na porta da cidade para a qual estavam indo e Galaaz pede a sua ajuda, mas o homem diz que é paralítico e que pede esmolas. Com o uso da palavra, Galaaz cura o paralítico que, após curado, entra na cidade com os cavaleiros ajudando a levar a mesa.

Diante desse episódio da narrativa, é possível perceber novamente a relação que se estabelece entre o papel do cavaleiro e do religioso. Segundo Jean Flori (2006), na cavalaria, esses papeis se assemelham em diversos aspectos, como nos processos de adubamento dos cavaleiros e nos rituais iniciáticos dos religiosos às suas respectivas instituições. Isto se dá com a admissão do indivíduo nas ordens por meio do rito litúrgico e religioso de passagem, pois “o adubamento é, de início, uma simples entrega de armas, de caráter laico e utilitário, mas logo se encarrega de traços honoríficos, éticos e religiosos” (FLORI, 2006, p. 194). No entanto, na narrativa, a proximidade entre os papeis não se dá por meio da perspectiva institucional, mas sim simbólica de Galaaz, que apresenta um caráter místico especial frente à vivência da cavalaria.

Novamente o perfil religioso vem à tona na figura de Galaaz, podendo se pensar uma analogia entre Galaaz e Jesus em ambos os episódios (o do túmulo endemoninhado e o da cura do paralítico), num exercício alegórico e metafórico.

No primeiro, estabelece-se uma relação comparativa da narrativa d'*A Demanda do Santo Graal* com um texto bíblico do livro de Lucas, no capítulo 8. Na narrativa medieval, a entidade demoníaca se manifesta num túmulo, bem como no texto evangélico o possesso de Gerasa habitava em túmulos. As narrativas também se aproximam no elemento da voz que diz a Galaaz: "Ai, Galaaz, servo de Jesus Cristo, não te chegues a mim, porque me farás deixar este lugar em que até agora fiquei" (A DEMANDA DO SANTO GRAAL, 1988, p. 48). Pois na narrativa bíblica o homem possesso diz a Jesus: "O que queres de mim, Jesus, Filho do Altíssimo? Eu te peço: não me atormentes" (BÍBLIA, 2002, p. 1803), revelando uma possível intertextualidade do texto bíblico na narrativa d'*A Demanda do Santo Graal*, por conta do perfil de prece que ambas as vozes assumem.

No outro episódio, é interessante voltar a atenção para o fato de que Galaaz se dirige a um homem paralítico que está sentado na porta da cidade pedindo esmolas. O cavaleiro percebe a presença de uma pessoa, muito provavelmente, marginalizada, visto que ela se encontra na porta da cidade mendigando esmolas, e lhe pede ajuda. Essa postura de Galaaz muito se aproxima à postura que Jesus tomou em toda a sua trajetória, voltando-se para a valorização e para a recuperação da dignidade dos marginalizados, como no capítulo 15 do livro de Mateus: "E numerosas multidões foram a ele, levando consigo coxos, cegos, aleijados, mudos e muitos outros. Puseram todos aos pés de Jesus, e ele os curou" (BÍBLIA, 2002, p. 1732). Galaaz, na *Demanda do Santo Graal*, assim como Jesus, no Evangelho, age em favor do menos favorecido.

A posição de Galaaz diante do marginalizado revela um valor muito importante para o cavaleiro cristão, que é a humildade na vivência do ideal da austeridade, sendo ele o cavaleiro mais íntegro da távola redonda. Esse caráter da cavalaria regia a ideia de cavaleiros pobres, sendo guerreiros que adotariam a simplicidade como forma de vida, num perfil muito semelhante à vocação das ordens monásticas propriamente ditas.

No entanto, por mais que Galaaz assumisse uma postura ético-teológica de humildade, a cavalaria, em nível amplo e institucional, gozava de privilégios e honras na realidade social. Este prestígio de status vinha do imaginário de que, sendo cavaleiros de Cristo, associados à figura de São Miguel Arcanjo, eles compreenderiam uma dimensão transcendente e mística, como ressalta Huizinga (1921, p. 34):

> O pensamento medieval estava na generalidade saturado das concepções de fé cristã. De igual modo, e numa esfera mais limitada, o pensamento de todos aqueles que viviam nos círculos da corte ou dos castelos estava impregnado no ideal da cavalaria. Todo o seu sistema de ideias se baseava na ficção de que a cavalaria governava o mundo. Esta concepção tende mesmo a invadir o domínio do transcendente.

Compreendendo as relações analógicas estabelecidas na construção de sentido do ideal da cavalaria, associando-as com as noções gerais de uma consciência ético-teológica,

vê-se Galaaz como uma figura muito importante para os princípios e valores cavaleirescos. Isso se dá porque ele consegue conceber elementos próprios da cavalaria que, em algum momento, se assemelham aos aspectos do próprio Cristo, referencial não apenas para o feito cavaleiresco, mas para todo o imaginário medieval, o que lhe permite, na narrativa, encontrar o santo Graal.

5. Conclusão

É difícil pensar os elementos do amor cortês, da fé cristã e do ideal de cavalaria separadamente, pois eles se constroem, no texto, de uma forma articulada em colaboração mútua e interdependente na formação de sentidos. Esta relação estabelecida entre tais elementos, por consequência, transmite uma compreensão plena e global dos três aspectos que guiam a ética e as atitudes cavaleirescas. Isso se evidencia dentro da narrativa por meio de alegorias, referências, símbolos e metáforas, em função da produção de efeito analógico entre os aspectos da novela de cavalaria.

Partindo dessa observação, nota-se que a presença desses recursos literários que permitem a integração dos elementos condutores da história se dá a partir da concepção de que o texto é uma narrativa medieval que parte da tradição oral. Sendo assim, a obra dispõe de traços da oralidade advindos de diversas realidades socioculturais, apresentando aspectos do erudito ao popular, do divino ao profano, do cristão ao pagão e do senhor ao vassalo, revelando o caráter diversificado e uno na narrativa, numa dimensão holística d'*A Demanda do Santo Graal*, tanto em nível temático quanto cultural.

Em suma, partindo da ideia de integralidade na construção da narrativa, é possível conceber que o texto evidencia aspectos do amor cortês, da fé cristã e do ideal de cavalaria, numa forma coerente e completa, partindo de recursos literários narrativos e de uma diversidade de elementos. Por fim, ressalta-se que toda essa dimensão global e integral do texto dispõe do uso de analogias às realidades do contexto social, da sua própria estrutura poético-narrativa medieval e de elementos simbólicos que memoram outros sentidos evocados pelo texto.

Referências

A Demanda do Santo Graal: manuscrito do século XIII. Organização: Heitor Megale. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

CARDINI, Franco. O guerreiro e o cavaleiro. *In*: LE GOFF, Jacques. *O homem medieval*. Lisboa: Presença, 1989, p. 57-78.

FLORI, Jean. Cavalaria. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2006. p. 185-199.

HUIZINGA, Johan. *O declínio da Idade Média*. 2. ed. São Paulo: Ulisseia, 1921.

LE GOFF, Jacques. Além. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2006, p. 21-34.

_____. *O imaginário medieval*. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

_____. O ritual simbólico da vassalagem. *In*: LE GOFF, Jacques. *Para uma outra Idade Média:* tempo, trabalho e cultura no Ocidente: 18 ensaios. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 441-525.

LINS, Ivan. *A Idade Média, A Cavalaria e as Cruzadas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RÉGINIER-BOHLER, Danielle. Amor cortesão. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2006, p. 47-55.

Húmus e o Livro do Desassossego: tempo fragmentado

Danilo Noberto de Oliveira Silva*

A mesma praia te aguarda
com seu ventre de fruta e de carícia
seu silêncio de espanto e de carência.
Começarás de novo, insone
com mãos de húmus e basalto
como quem reescreve uma longa [profecia.

- Conceição Lima

1. Primeira parte

Este trabalho tem por finalidade iniciar uma análise comparativa entre as obras *Húmus* [1917], de Raul Brandão, e o *Livro do Desassossego* [1982], de Fernando Pessoa (como Bernardo Soares), a partir dos elementos que se ligam à ideia de um tempo fragmentado que lhes transpassa. Começarei, portanto, com algumas reflexões e explanações gerais sobre os livros, para então, na segunda parte do ensaio, iniciar a análise de fato.

Pode parecer estranho, à primeira vista, uma comparação desses dois livros. Mas, creio eu, o leitor que já leu uma das obras e depois se deparou com a leitura da outra me compreenderá: há descaradamente uma aproximação pela estrutura fragmentária. Se isto, por si só, não é nada demais ao ponto de inspirar um trabalho comparativo, o conteúdo responsabiliza-se por aproximá-las pelo que alicerça a estrutura. Ambas tratam do sonho e da dor, do hábito e da observação, da morte e da vida. Não sendo as únicas obras que refletem acerca de tais assuntos, caros na história da filosofia e da literatura, elas acabam abarcando-os numa posição de pseudo não-agência, onde a reflexão só existe pelo sonho de um narrador sonâmbulo[1]. Assim surge a alimentação de um tempo que dá vazão às lacunas, e o sonho urge como conquistador, não de um *continuum* absoluto, mas sim uma sobreposição de observações sobrepostas ritmicamente.

Nessa troca consiste a consciência em relação direta com a matéria, num vínculo flexível que dá vazão à imagem que não surge sem a inteligência. Noutras palavras, em *Húmus* e *Desassossego* o sonho não vem como puro instinto inconsciente, mas também

* O presente trabalho foi desenvolvido na disciplina de Literatura Comparada, oferecida pela Universidade Federal de Pernambuco no 2019.1, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Postal.

[1] O sonambulismo, aqui, é uma analogia a certa *consciência sonolenta* que destrincha as coisas de modo comum aos dois narradores, mesmo optando por perspectivas tecnicamente diversas (em Pessoa, predomina a primeira pessoa; em Brandão, predomina a terceira). Nesse contexto, o movimento é, na maioria dos casos, uma ação mental muito consciente, mas em muito sonolenta, e não um estado *totalmente* movido pelo sono.

como observação reflexiva que se sobrepõe à vida. Uma observação tão *quieta* que tende estar dormente, sonolenta, mas, ao mesmo tempo, tomada pela qualidade da inteligência consciente. Essa conjuntura dá na exposição fragmentada dos assuntos existenciais e metafísicos que permeiam todos os homens: Deus, silêncio, morte, sonho/vida, dor, alheamento, tempo/eternidade, pó.

No entanto, o modo como cada eu-narrador abarca tais temas tem, sim, diferenças significativas. Em Bernardo Soares, há enaltecimento da inércia, tanto quanto suas inversões do estabelecido tratam da desesperança; em Raul Brandão, o tom crítico se sobressai e, por mais desesperançoso que possa parecer, *Húmus* acaba por não manter uma visão positiva das inversões e hábitos da vida. Ademais, outra diferença primordial é no estilo mais narrativo de Brandão. Que sejam poucos, mas há capítulos em que ele retoma a uma estilística um tanto mais contadora de histórias, em contraste ao lirismo puro da maior parte do livro, estilo que não ocorre em Soares, que é definitivamente alçado mais numa prosa filosófica que numa prosa poética, também presente. Assim, o elo mais forte entre eles é o eu-narrador que vê com o sonho, numa forma singular de encarar a vida e o tempo. Contudo, Bernardo Soares definitivamente fomenta um (in)completo não-enredo, enquanto Raul irrompe em enredo mínimo, apesar de tudo.

No geral, são contemporâneos, e muito influentes na sucessão da literatura portuguesa. Tal influência advém do quanto condensam em si a modernidade entresséculos que vivenciam, na fragmentação de um tempo descontínuo em livros que vão do nada a lugar nenhum, onde a ação, quando existe, é mais símbolo que ato. Onde o homem está, mas não está, pois pela observação tudo é palavra. E nessa troca da consciência com a matéria que as palavras ganham realidade justamente enquanto a perdem. Forma-se, então, um paradoxo primordial para as duas obras: suas palavras são reais justamente por não tomarem a lógica do real enquanto entrelaçam-se na matéria pelo sonho. É por instalarem-se em grande parte no âmbito da anti-narração e da aparente irracionalidade que pesam sobre todos os homens e atingem-nos com reflexões absurdas. E nesse absurdo, eis a filosofia: tanto *desassossego* como *húmus* levam-nos a questões extremamente complexas por meio de sentenças muitas vezes ilógicas. Estão entrelaçadas à concretude da matéria, mas não à realidade das coisas, partem da pedra, mas não importam-se com a verdade da pedra; partem do homem, mas não se importam com as verdades do homem: negam tudo. Assim, não vale o que verdadeiramente são, vale sua herança histórica e sua negação: os homens tornam-se sombras ou bichos e as pedras podem dar flor. São fragmentos de uma memória da negação, o envolvimento com a história da matéria da qual partem — uma vila, a Rua dos Douradores, senhoras religiosas ou estátuas de pedra, o patrão Vasques, para citar alguns exemplos — é o de partir do que são para reconstruí-los como entes nulos que levam ao nada. Desse modo, surgem pelas estruturas fragmentadas cascatas de aforismos absurdos que apontam para uma realidade inútil e levam o leitor ao seu limite.

1.1 Livro do Desassossego

O peso dessa realidade vem essencialmente de um observador ocioso. Como bem disse Montaigne (2016) em seu ensaio *Da ociosidade*, a ocupação prática para a qual se dedica o ser humano é o que impede o espírito de alçar altos voos, num léu sem fim. Desse

modo, "sem objetivo, a alma se tresmalha, pois, como se diz, é não estar em nenhum lugar, estar em toda parte" (MONTAIGNE, 2016, p. 69). O ensaísta francês faz questão de especificar tal "objetivo" como "um alvo preciso fora de si mesmo" (MONTAIGNE, 2016, p. 70), para, logo depois, confessar intimamente ao leitor que ele mesmo se deixou levar por essa situação e por isso está "engendrando quimeras" e "idéias estranhas" em seus escritos para perceber melhor seus absurdos inertes. Elas são em tudo "sem ordem nem propósito" e isso diz muito acerca do pensamento inicial a respeito do espírito ocioso para Montaigne: "envereda ao céu, sem peias, pelo campo da imaginação" (MONTAIGNE, 2016, p. 69).

É esse ímpeto imaginativo, impulsionador de ideias pela observação, que concatena diversos homens das letras. Em especial, Guerini (2001) cita como, ao longo da história, é tida uma proximidade entre nomes como Montaigne, Leopardi, Bacon, Valéry, Pascal, Gramsci, Voltaire e, claro, Pessoa. Todos foram homens que se deixaram voar flexivelmente pelo léu das ideias, arranjando-as em estruturas descontínuas, aforísticas e fragmentadas. No entanto, a autora ressalta que apenas os *Ensaios* de Montaigne [1580] e Bacon [1597], tal como o *Zibaldone* [1898] leopardiano, contém um fio íntimo que dá integridade às ideias e conceitos. Não pude deixar de lembrar que *O Livro do Desassossego*, segundo Zenith (2011), se constitui de contradições, sim, mas essa é sua integridade: Bernardo Soares, seu narrador, tem-se como grande guarda-chuva fragmentado que abarca tudo. Pois se, como afirmava Montaigne (2016), quem se deixa levar pelos pensamentos do ócio alcança o não-lugar enquanto, ao mesmo tempo, está em tudo, Soares leva isso às últimas consequências. Zenith (2011) mostra-nos que não são os outros que deslocam-se para a mente de Soares; é Soares que desloca-se até os outros, e pela força da imaginação vive *neles*: "A vida dos outros só me serve para eu lhes viver [...], fazendo a análise objetiva do que eles são e pensam" (PESSOA, 2011, p. 250-251). Tudo isso por meio do sonho, em confluência com sua "individualidade amorfa" (PESSOA, 2011, p. 251).

É nesse ser sem forma, que descrê tanto dos instintos quanto da razão — "o meu hábito vital da descrença em tudo" (PESSOA, 2011, p. 250) —, mas, ainda assim, utiliza-os de maneira muito particular, que se (des)organiza o livro; nesse narrador contraditório, morador da Rua dos Douradores, empregado na firma do Vasques, que fala sobre o sonho tanto quanto sonha. Bernardo Soares condensa em si partes do trio Caeiro-Campos-Reis, e, por isso, é tão mutilado quanto o próprio Pessoa, mas não sendo totalmente igual ao Pessoa-ele-mesmo nas ideias, iguala-se perfeitamente na forma, como o poeta confessou em um dos seus escritos de reflexão analítica, *Idéias Metafísicas do Livro do Desassossego*. Esse narrador foi o meio pelo qual Pessoa conseguiu unir minimamente a total desconexão do que já havia escrito (textos que diferem em estilo e temática), e que Zenith (2011) organizou da seguinte forma, já que Pessoa nunca chegou a reuní-los para publicação: *Autobiografia Sem Fatos*, junto a outra seção denominada *Os Grandes Trechos*.

A primeira seção diz respeito ao cotidiano e pensamentos de Bernardo Soares, nela conhecemos desde a Rua dos Douradores e sua rotina, até as mais recônditas divagações da alma do narrador. A segunda, Zenith (2011) descreve como textos de caráter pós-simbolista, onde a janela para o sonho, sempre vista mais distanciadamente na primeira seção, vem para perto como sonhos dentro de um sonho. A grande maioria dos fragmentos

da primeira seção foi escrita a partir do final da década de 1920, enquanto *Os Grandes Trechos* foram escritos quase que exclusivamente na metade da década de 1910.

1.2 Húmus

Foi nessa mesma década de 1910, marcada pela primeira guerra mundial, que *Húmus* veio a ser escrito e publicado. O peculiar livro não foi bem recebido pela crítica da época, tampouco pelo público, provavelmente pela estranheza que causou com seu indefinido e complexo porte: não podia ser romance, mas também não era ensaio, nem diário. Deste último, trouxe a estrutura alicerçada por datas antes de cada fragmento, apenas para que se sinta a passagem do tempo em meio aos embaraços da realidade nevoenta do livro. Também existem capítulos, cada qual desconexo e devidamente intitulado, onde reinam as observações e angústias de um narrador demasiadamente lírico.

Juntam-se a ele personagens fantasmagóricas, moradores duma vila sem nome, mais sombras que gente, das quais na maior parte das vezes não tiramos qualquer afeição — desde velhas religiosas como D. Biblioteca e D. Leocádia, até homens pacatos como o Anacleto —, e todas parecem centralizar-se na consciência do narrador como imagens abstratas e esquisitas. No entanto, do amontoado destaca-se o Gabiru, personagem com discurso corrosivo e lunático, um tipo de substância que *é e não é* o narrador. Essa personagem aparece para alavancar o absurdo e invocar ainda mais abstração à obra, com suas falas inquietantes. Manuel Nunes (2010), numa postagem instigante, chega a afirmar que "o Gabiru não é como as velhas [...] que moem vidas mesquinhas timbradas de invejas e aleivosias. O Gabiru mistura, resolve, extrai sonho do sonho. Debalde o que é mesquinho lhe mostra os dentes: o Gabiru não ouve, não vê, não sente" (NUNES, 2010). Mas são todos parte integrante da vila que o narrador observa corriqueiramente; tudo, no fundo, é cenário desse microcosmo absurdo. Se Húmus mostra-se fragmentado, é porque a vila da qual parte o narrador também o é, como bem afirma o Gabiru: "sobre a vila, repara, paira uma atmosfera cinzenta, composta de todas as atmosferas: é a alma da vila" (BRANDÃO, 2013, p. 33). Assim, dum só lugar emerge tudo, todos passam ante os olhos do narrador e do Gabiru.

Nessa realidade, há o tudo no nada, num estilo que liga simbolismo decadentista ao modernismo vanguardista. Raul Brandão consegue a proeza de criar uma obra que, sem deixar a tradição, a reinventa duma forma "fluida, caótica e descentralizada" (VALENTIM, 2006, p. 79). Então, nos vemos diante do "grito do poeta diante do ruído, que se coaduna ao espanto do filósofo diante da vida medíocre da vila" (VALENTIM, 2006, p. 81), algo que, sem dúvidas, é encerrado por toda sorte de acontecimentos bizarros enquanto comuns: velhos jogando bica, pessoas numa missa, um diálogo qualquer; todo o mundo ordinário, na vila brandoniana, torna-se grotesco.

2. Segunda parte

O que há de semelhança em Fernando Pessoa e Raul Brandão é o estilhaço de si: "*Húmus* é o livro de um eu dividido e a consciência disso. O Gabiru é a descoberta do outro, o estilhaçamento de um ser – como na heteronímia pessoana", afirmou Manuel Nunes

(2010). Desse modo, partindo sempre de uma figura de referência na realidade (um aleatório Gabiru ou um pacato guarda-livros), descobrem um outro em si, e o transformam em substância amorfa, eis o cerne desses autores. É o processo do *outro em mim*, que vem dos *outros que vi*, e através *dele* sou todos. É o derredor em universo: a rua dos douradores e a vila são mundos inteiros, tão quanto os narradores são legiões.

O amalgamar de opiniões e dúvidas não poderia deixar de fazer parte disso. Frustrando as máximas gorgianas da não-existência[2], fazem o caminho inverso: partem da existência ao seu enriquecimento e negação. Partem do cálice do ser à dúvida do fim mesmo do Ser. Assumem que existe algo porém esse algo que sou *eu* e o *outro* mostra-se em embate e indefinição, pois depende essencialmente da relação de como se encara o tempo. Permeada por toda sorte de assuntos, a temporalidade sustenta os dois livros como pontos altos de uma literatura filosófica e poética. Porém, se partem do mesmo pontapé reflexivo, acabam por enveredar, no fim, em respostas diferentes.

Esse marco inicial, o tempo, está ligado ao conceito de memória e imagem. O mais óbvio, num trabalho que lida com obras tão subjetivas, seria uma leitura bergsoniana do tempo, remetendo à separação quase antagônica entre "subjetividade pura (espírito)" e a "pura exterioridade (matéria)" — usando os termos de Rocha e Eckert (2001) acerca de Bergson — ou mesmo o monismo do cogito sartreano, restringindo o eu e o mundo numa fronteira abissal. Nessa ótica Bergsoniana, Coelho (2004) nos lembra que a memória funciona como formadora de um tempo contínuo, de apreensão puramente instintiva e pouco imagética. No entanto, dando ênfase à "unidade entre pensamento simbólico (da ordem das imagens) e pensamento conceitual" (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 3), num viés bachelardiano, tendo em vista que "nenhuma imagem surge sem razão, sem associação de idéias" (BACHELARD, 1988, p. 51, apud ROCHA; ECKERT, 2001, p.13), a memória surge como um dialogismo em que o tempo subjetivo dialoga com o tempo do mundo, de maneira rítmica e lacunar, pela inteligência. Assim, memória e imagem formam uma "dialética da duração", algo que descreve bem a troca da consciência com a matéria: sem o mundo não existiria memória, sem a memória não existiria o conhecimento de si e do mundo, mas essa memória se porta mais como instantes díspares fotograficamente sobrepostos. A imagem, tida no bergsonismo como ferramenta secundária, vem como configuradora do "conteúdo dinâmico da imaginação criadora" (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 2): é pela imaginação imagética que escorre o sumo da poeticidade e da filosofia, a transformação da vida pela inteligência. Nossa interação com a duração do tempo não é puramente instintiva, como pensava Bergson; não esqueçamos que "são nos insondáveis jogos da inteligência humana, em sua pretensão de decifrar o absoluto, que se tece o exercício da memória" (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 8).

Desassossego e *Húmus* refletem essa busca pelo absoluto de maneira muito parecida. Comecemos quando Bernardo observa o cotidiano da Rua dos Douradores, tão quanto Brandão, a vila:

[2] Górgias, pré-socrático de tradição sofista, detinha três pontos principais em seu *Tratado do Não-Ser*: "primeiro, que nada é; segundo que, se é, é inapreensível para o ser humano; terceiro que, mesmo se é apreensível, não obstante é incomunicável e inexplicável ao próximo." (DINUCCI, 2017, p. 93).

> Passam casais futuros, passam os pares das costureiras, passam rapazes com pressa de prazer, fumam no seu passeio de sempre os reformados de tudo, a uma ou outra porta reparam em pouco os vadios parados que são donos das lojas. Lentos, fortes e fracos, os recrutas sonambulizam em molhos ora muito ruidosos ora mais que ruidosos. Gente normal surge de vez em quando. Os automóveis ali a esta hora não são muito frequentes; esses são musicais. No meu coração há uma paz de angústia, e o meu sossego é feito de resignação. (PESSOA, 2011, p. 50)

> A vila cria o mesmo bolor... Pouco e pouco também a Teles esqueceu o sonho e esfrega, sem os ver, os móveis reluzentes. A D. Procópia odeia a D. Biblioteca, mas nem ela sabe o que está por detrás daquele ódio, contido pelo inferno. Toda a gente se habitua à vida. Matar matava-a eu, mas várias palavras me detêm. Detém-me também um nada... As velhas com o tempo adquiriram a mesma expressão, com o tempo chegaram a temer um desenlace. Debruçadas sobre a mesa as figuras não bolem. Não bolem outras figuras que se envolvem no escuro, e o que me interessa não são as palavras do padre — Jogo — nem o que a Adélia diz baixinho à Eleutéria, para que a velha temerosa ouça: — A nossa Teodora está cada vez mais moça! ... (BRANDÃO, 2013, p. 13)

A ênfase na imagem, recriação dos atos, se dá de maneira abrupta. Não se desenvolve a personalidade de nenhuma das pessoas. São atos genéricos e despretensiosos, Brandão chega a nomear quase todas, mas os nomes soam vazios em meio ao amontoado abrupto com o qual nos deparamos; declara mais à frente que "o nosso mundo não é real: vivemos num mundo como eu o compreendo e o explico" (BRANDÃO, 2013, p. 17), e essa compreensão aproxima-se de um Bernardo Soares que confessa: "passo tempos, passo silêncios, mundos sem forma passam por mim" (PESSOA, 2011, p. 70). Toda a realidade passa por eles para ser recriada imaginativamente *através* deles. É interessante observar que, ainda assim, Soares, em determinadas vezes, vê os outros como mais gente que ele, o que ocorre com o narrador de *Húmus*, quando afirma ter medo de si mesmo:

> Nunca tive uma ideia nobre da minha presença física, mas nunca a senti tão nula como em comparação com as outras caras, tão minhas conhecidas, naquele alinhamento de quotidianos. [...] Os dois caixeiros viajantes estão admiráveis; o caixeiro de praça está bem, mas ficou quase por trás de um ombro do Moreira. E o Moreira! O meu chefe Moreira, essência da monotonia e da continuidade, está muito mais gente do que eu! (PESSOA, 2011, p. 91)

> Começo a ter medo de mim mesmo e não posso me olhar sem terror. [...] Tenho medo de mim mesmo! Tenho medo de mim mesmo! [...] Cada vez me sinto mais abjeto e mais transido — cada vez me sinto maior e mais capaz de tudo. (BRANDÃO, 2013, p. 54-55)

Mas ambos também elencam similitudes de si com os outros:

> Todos têm, como eu, um coração exaltado e triste. Conheço-os bem: uns são moços de lojas, outros são empregados de escritório, outros são comerciantes de pequenos comércios; outros são os vencedores dos cafés e das tascas, gloriosos sem saberem no êxtase da palavra egotista, a contento no silêncio do egotismo avaro sem ter que guardar. Mas todos, coitados, são poetas, e arrastam, aos meus olhos, como eu aos olhos deles, a igual miséria da nossa comum incongruência. Têm todos, como eu, o futuro no passado. (PESSOA, 2011, p. 94)

> O homem por dentro é desconforme. É ele e todos os mortos. É uma sombra desmedida: encerra em si a vastidão do universo. E com isto teve de atender a máscara. Para poder viver teve de se transformar e de esquecer a figura real por a figura de todos os dias. Agora todos somos fantasmas [...] todos temos de deitar abaixo. (BRANDÃO, 2013, p. 76)

Entretanto, diferenciam-se dos demais pelo sonho ou estupidez: "esses são os felizes porque lhes é dado o sonho mentido da estupidez. Mas aos que, como eu, têm sonhos sem ilusões" (PESSOA, 2011, p. 96), e o fragmento termina inacabado. É essa estupidez que permeia os habitantes da vila, para os quais o hábito e o jogo valem mais que qualquer coisa[3]:

> A princípio olham-se desconfiados, com medo uns dos outros. Sem dúvida gostam de viver mais um século, mais dois séculos, mas não sabem ainda que emprego hão de dar à existência. Não se lhes dava mesmo de morrer contanto que continuassem a jogar o gamão no infinito. O que lhes custa mais a perder não é a vida, são os hábitos. (BRANDÃO, 2013, p. 43)

E parte da vila se mostra, desde o início, como sepulcro de sonhos:

> Na realidade isto é como Pompeia um vasto sepulcro: aqui se enterraram todos os nossos sonhos... Sob estas capas de vulgaridade há talvez sonho e dor que a ninharia e o hábito não deixam vir à superfície. Afigura-se-me que estes seres estão encerrados num invólucro de pedra: talvez queiram falar, talvez não possam falar. (BRANDÃO, 2013, p. 4-5)

Por certo, o sonho (sendo desejo ou realidade fugidia), a dor, a morte e a vida, estão sempre entrelaçados nas duas obras. A dor escondida da vila talvez seja a mesma dor sonolenta da qual Bernardo fala:

> Sinto-me às vezes tocado, não sei porquê, de um prenúncio de morte... Ou seja, uma vaga doença, que se não materializa em dor e por isso tende a espiritualizar-se em fim, ou seja, um cansaço que quer um sono tão profundo que o dormir lhe não basta — o certo é que sinto como se, no fim de um

[3] Mais à frente, Brandão também se julga superior aos habitantes da vila, mas num tom muito mais irônico consigo mesmo: "tenho outros preconceitos, falo outra língua e julgo-me superior. Na realidade sou outra casta de intrujão. O que me falta é desplante. Prendo-me a inutilidades, e para me engrandecer admiro os meus escrúpulos e dou importância às minhas teias de aranha". (BRANDÃO, 2013, p. 194)

> piorar de doente, por fim largasse sem violência ou saudade as mãos débeis de sobre a colcha sentida. (PESSOA, 2011, p. 76)

É assim que, mais à frente, dá-se um trecho que poderia, muito bem, descrever os habitantes da vila de *Húmus*:

> [..] quantos vão andando nesta rua, a todos abarco nitidamente na mesma ternura absurda e fria que me veio dos ombros do [homem mais à frente] inconsciente a quem sigo. Tudo isto é o mesmo que ele; todas estas raparigas que falam para o atelier, estes empregados jovens que riem para o escritório, estas criadas de seios que regressam das compras pesadas, estes moços dos primeiros fretes, tudo isto é uma mesma inconsciência diversificada por caras e corpos que se distinguem, como fantoches movidos pelas cordas que vão dar aos mesmos dedos da mão de quem é invisível. Passam com todas as atitudes com que se define a consciência, e não têm consciência de nada, porque não têm consciência de ter consciência. Uns inteligentes, outros estúpidos, são todos igualmente estúpidos. Uns velhos, outros jovens, são da mesma idade. Uns homens, outros mulheres, são do mesmo sexo que não existe. (PESSOA, 2011, p. 103)

Essa massa amorfa compete e forma a civilização. *O Livro do Desassossego* consegue, assim como *Húmus*, desestabilizar nossa noção de indivíduo social, apontando uma realidade de sonho e mentiras, onde tudo é dúvida. Isto é, partir do outro até à *dúvida do tudo e do nada*: do humano, das ruas e vilas, se parte para questionar a realidade de tudo, as palavras questionando as palavras:

> Nenhum de nós sabe o que existe e o que não existe. Vivemos de palavras. Vamos até à cova com palavras. Submetem-nos, subjugam-nos. Pesam toneladas, têm a espessura de montanhas. São as palavras que os contêm, são as palavras que nos conduzem. Mas há momentos em que cada um redobra de proporções, há momentos em que a vida se me afigura iluminada por outra claridade. Há momentos em que cada um grita: — Eu não vivi! eu não vivi! eu não vivi! Há momentos em que deparamos com outra figura maior, que nos mete medo. A vida é só isto? Por mais que queira não posso desfazer-me de pequenas acções, de pequenos ridículos, não posso desfazer-me de imbecilidades. Tenho de aturar ao mesmo tempo esta ideia e este gesto ridículo. Tenho de ser grotesco ao lado da vida e da morte. Mesmo quando estou só o meu riso é idiota. E estou só e a noite. Por trás daquela parede fica o céu infinito. Para não morrer de espanto, para poder com isto, para não ficar só e o doido, é que inventei a insignificância, as palavras, a honra e o dever, a consciência e o inferno. (BRANDÃO, 2013, p. 16)

> Mas assim é toda a vida; assim, pelo menos, é aquele sistema de vida particular a que no geral se chama civilização. A civilização consiste em dar a qualquer coisa um nome que lhe não compete, e depois sonhar sobre o resultado. E realmente o nome falso e o sonho verdadeiro criam uma nova realidade. O objeto torna-se realmente outro, porque o tornamos outro.

> Manufaturamos realidades. A matéria-prima continua sendo a mesma, mas a forma, que a arte lhe deu, afasta-a efetivamente de continuar sendo a mesma. Uma mesa de pinho é pinho mas também é mesa. Sentamo-nos à mesa e não ao pinho. Um amor é um instinto sexual, porém não amamos com o instinto sexual, mas com a pressuposição de outro sentimento. E essa pressuposição é, com efeito, já outro sentimento. (PESSOA, 2011, p. 100)

Apesar de todas as elucubrações, resta uma questão primordial, que se liga ao tempo, à dor e ao sonho: a *significância da morte*. Porquanto se perfaz em Deus, e é nela o ponto alto das angústias de Brandão, ainda que Bernardo a encare de maneira menos chamativa. Abaixo, uma das principais falas de Soares acerca da morte:

> Uma espécie de pré-neurose do que serei quando já não for gela-me corpo e alma. Uma como que lembrança da minha morte futura arrepia-me de dentro. Numa névoa de intuição, sinto-me, matéria morta, caído na chuva, gemido pelo vento. E o frio do que não sentirei morde o coração atual. (PESSOA, 2011, p. 102)

Montaigne (2016), no ensaio *XIV* do *livro I*, trata da morte não necessariamente como um vazio que tememos pelo que é, mas pela dor que a precede. No entanto, é justamente o vazio que preocupa Soares; o não-sentir denota o vazio, é ser não sendo. Esse paradoxo, por si só, exemplifica perfeitamente o aspecto duvidoso da mente desse guarda-livros lisboense. A morte é um não-ser, sendo? Se sim, como se daria? Para que isto ocorra não seria necessária a existência de um Deus? Mas Bernardo não crê em Deus. Há a tentativa, há um *querer* crer, um querer prostrar-se diante de alguma coisa, confidenciar o mais íntimo do seu ser a algo; há, como em *Húmus*, o reconhecimento de um impulso, de algo transcendente que move as coisas, mas não exatamente um Deus. É impossível crer, é impossível ter certeza de como é a morte, de como é não-ser, sendo[4]. É uma transição entre um passageiro *querer crer* a uma descrença, “este é o único ascetismo possível. Não há nele fé, nem um Deus. Deus sou eu” (PESSOA, 2011, p. 446).

Em *Húmus*, essa dúvida estabelece-se de maneira muito menos discreta. Nele, por afetar a morte, a existência ou não de Deus dirige-se diretamente ao âmago de quem se é no presente: "se Deus existe eu sou um homem — se Deus não existe eu sou outro homem completamente diferente" (BRANDÃO, 2013, p. 71); "mas na realidade não sei se Deus existe ou não. Não há nada que o prove — ou que prove o contrário" (BRANDÃO, 2013, p. 89); "se Deus existe, se tenho a certeza que Deus existe e se interessa pela minha dor, esta vida transitória é um único minuto com a eternidade à minha espera" (BRANDÃO, 2013, p. 92). Desse modo, está na morte, em relação com a dúvida da existência divina, um mote para relatividade do tempo, mas também no hábito e no cotidiano, em tudo sobre o que cai pó,

[4] Ou mesmo voltar-se ao nada, um não-tempo possível apenas sem Deus: “e então vem-me o desejo transbordante, absurdo, de uma espécie de satanismo que precedeu Satã, de que um dia — um dia sem tempo nem substância — se encontre uma fuga para fora de Deus e o mais profundo de nós deixe, não sei como, de fazer parte do ser ou do não-ser” (PESSOA, 2011, p. 80). Brandão é mais relativo: “um nada — ou Deus — bastou para me encher a vida” (PESSOA, 2011, p. 135).

resta palavra sobre palavra[5]. Na eternidade dos jogos da vila, nos minutos eternos de contemplação Bernardina, na dor, no silêncio. Se pelo fim há a morte, há muita coisa fragmentada no caminho. Mas sempre, na sobreposição fragmentada de tempo, imagens e reflexões, está marcada a inércia. Se a vila está coberta de pó[6], Soares quer ser pó[7] mas, antes de tudo, escreve sobre a superfície pueril das coisas:

> Não compreendo senão como uma espécie de falta de asseio esta inerte permanência em que jazo da minha mesma e igual vida, ficada como pó ou porcaria na superfície de nunca mudar. [...] Assim passeio lentamente a minha inconsciência consciente, no meu tronco de árvore do usual. Assim passeio o meu destino que anda, pois eu não ando; o meu tempo que segue, pois eu não sigo. Nem me salva da monotonia senão estes breves comentários que faço a propósito dela. Contento-me com a minha cela ter vidraças por dentro das grades, e escrevo nos vidros, no pó do necessário, o meu nome em letras grandes, assinatura quotidiana da minha escritura com a morte. Com a morte? Não, nem com a morte. Quem vive como eu não morre: acaba, murcha, desvegeta-se. (PESSOA, 2011, p. 78-79)

Provavelmente seja esse estado de inércia o que permite seu alheamento. Assim como Brandão, ele observa tudo com olho de recriação pelo tédio e o sonho, trazendo uma transmutação diferente à realidade duma lareira, dum quarto, em florestas surreais. É isso que ocorre mais proeminentemente nos grandes trechos *Floresta do alheamento* e *Marcha fúnebre para o Rei Luís II da Baviera*, de Bernardo Soares, e os capítulos *Céu e Inferno/A Outra Coisa* junto ao segundo capítulo nomeado como *Papéis do Gabiru*, de Raul Brandão. Eles partem duma matéria fechada e ordinária a um tempo onírico. Deve-se entender que durante todo o percurso dos livros os autores se lançaram sobre uma realidade subjetiva de absurdos, dúvidas e inércia; no entanto, as partes supracitadas vem como clímax imagético de uma existência transformada pelo sonho. Dessa forma, fica evidente como cada autor manipula o tempo, amalgamando imagens que nada mais são do que matéria e metafísica torcidas pela mente.

Antes, havia o tempo rítmico e lacunar revestido pelo sonho, agora há só sonho. O tempo, e tudo que o cerca — a dor, a morte, a vida, o pó — se transforma de vez no alheamento dos narradores. Resta o sonho, e o tempo é só eternidade, sobreposição, imagem sobre imagem, infinitamente. Onde tudo é imagem-palavra, a relatividade da contagem do tempo, que já era evidente, escancara-se: microcosmos de sonho, onde o tempo se fecha em si mesmo, estanca, amolece; um caco de tempo-lento num areal doutros tantos tempos. E, ainda assim, um tempo que parte do que é visto materialmente: Brandão cita as brasas da lareira e o quarto fechado; Soares dá a entender que saiu da Rua dos

[5] "Desde que não há Deus tudo são palavras. Desde que não há outra vida, só há esta vida. Só há este minuto, esta hora presente." (BRANDÃO, 2013, p. 147)

[6] "Portas chapeadas que rangem nos gonzos como portas de prisão, fachadas com os vidros partidos, e uma, duas, três camadas de pó sobrepostas" (BRANDÃO, 2013, p. 18); "resiste a tudo, esse pó necessário como o pólen à asa para voar. Um nada com a noite diante de si, com a voragem diante de si. Tudo se gasta e desgasta — não o usam" (BRANDÃO, 2013, p. 111).

[7] "Poder reencarnar numa pedra, num grão de pó — chora-me na alma este desejo" (PESSOA, 2011, p. 363)

Douradores sem sair do lar. Mas para entender as comparações da melhor forma, começarei por explicar o contexto dos capítulos do *Húmus*.

Em *Céu e Inferno* e em seu retrato doutro ângulo, *A Outra coisa,* a vila é colocada de ponta cabeça e transmutada por um local abstrato onde o tempo e a realidade desaparecem para dar lugar ao desespero do vazio, na convicção de que *nada* vale a pena. Em meio à nulidade estão todos, e ali floresta, vila e quarto são a mesma coisa. Vê-se tudo entrelaçado mas esse tudo é, na realidade, a negação de *tudo*. Esse é o céu-inferno, a nulidade donde todos veem, erguidos, a própria vida ao longe. Joana, uma personagem que se destaca por ser diferente das velhas religiosas, é focada junto a D. Leocádia. Ali, todas as convicções são questionadas de forma mais explícita. Afinal, tudo é absurdo e inútil. E de que valeu o bem ou o mal? A honra ou a esperteza? De longe, do céu e do inferno avista-se que na ausência de Deus todo o esforço e resignação dos homens foi inútil. Aguentar a amargura, a dor e o sarcasmo, os levou ao nada. Deus é a força duma criação que engrandece pela mentira, e apenas a narradora (pois passamos a perceber que Joana é parte do narrador e do Gabiru) e a D. Leocádia, naquele centro que é céu e inferno, notam ser o bem e o mal a mesma coisa, perdendo, assim, os laços fracos da convenção e da regra. É dessa forma que são todos parte duma floresta onírica:

> É só sonho, é sonho estreme e dor estreme. Cada um assiste à projeção da sua própria figura monstruosa no passado e no futuro, cada figura tem enfim as dimensões de dor, que as palavras, as regras e os hábitos lhe não deixavam ter. [...] Cada um na floresta entontecida representa o máximo de sonho e o máximo de ternura. [...] As florestas já mortas, a luz das estrelas desaparecidas no caos — tudo aqui está presente. (BRANDÃO, 2013, p. 245)

O tempo fragmentado, nesse ponto, vem a ser também tempo sem distinção. Pois essa *fauna metafísica* é muito próxima da *Floresta do Alheamento* de Soares, um amontoado de sensações e ritmos vazios. Lá, Bernardo, também junto a uma mulher, não distingue-se dela, assume que o deslimite o atingiu, não percebe até que ponto ele termina para que ela comece; sente como sendo *dois* num mesmo momento. A semelhança com o duo Brandão-Joana ou Joana-Gabiru é digna de se levar em conta, tão quanto a fauna de cada experiência do tempo.

> Sonho e perco-me, duplo de ser eu e essa mulher... Um grande cansaço é um fogo negro que me consome... Uma grande ânsia passiva é a vida falsa que me estreita. [...] Na clepsidra da nossa imperfeição gotas regulares de sonho marcavam horas irreais... Nada vale a pena, ó meu amor longínquo [...] Árvores cuja volúpia verde punha sombra e frescor no como eram chamadas... Frutos cujo nome era um cravar de dentes na alma da sua polpa... Sombras que eram relíquias de outrora felizes [...] Ó horas multicolores! ... Instantes-flores, minutos-árvores, ó tempo estagnado em espaço, tempo morto de espaço e coberto de flores, e do perfume de flores, e do perfume de nomes de flores! (PESSOA, 2011, p. 455-459)

É uma vida falsa, num *tempo-fauna* que escorre num não-lugar inútil, muito próximo da floresta céu-inferno de Raul Brandão (2013). Dali consegue-se julgar a vida inútil, mas

para tal foi necessário ir da existência concreta ao sonho absoluto que nega a totalidade do real, assim nota-se a inutilidade da vida e do sonho.

Lembremo-nos que a questão da inutilidade vem como consequência da ausência de Deus e da aparente fragilidade das convenções falsas da vida. Nos dois livros, a vida é vivida essencialmente a partir da morte, e a questão acerca de Deus, sem dúvidas, é o que a norteia. Manuel Gama (2000) explanou acerca desse tripé vida-morte-Deus em Brandão, da sua incompatibilidade com a ideia de criação em Bergson e do quanto a condição da vida, descrita em *Húmus* como um linho de dor e ternura, é onde Raul insere certa pedagogia do sofrimento, junto ao sonho. O fato é que, assim como em Soares, a dor liga-se à vida através de um tempo lacunar que quando mais próximo da realidade depende excessivamente da vida, ou seja, também depende da morte. A relação deles com o tempo compete, portanto, em como encaram a morte. Se a ignoram pelo sonho altivo, vivem num tempo niilista, em que nada existe de fato; se a encaram mais abertamente, sentem medo do não-ser. Por fim, Deus é a chave: sua existência daria sentido e densidade conhecível à morte e à inutilidade da vida. É o enigma da morte — dando ou não dando transitoriedade[8] inútil ao tempo vivido, dando ou não dando uma beleza à eternidade — que se faz perene em ambas as obras.

O narrador de *Húmus* brada ao longo do livro que a questão mais importante, a única aporia que vale a pena, é a morte[9]. E se Soares não dá um grito tão alto, mostra-nos, como também veremos no *Papéis do Gabiru*, um diálogo intenso com a morte personificada. Na *Marcha Fúnebre para o Rei Luís II de Baviera*, Bernardo Soares volta-se a uma corte abstrata, onde observa e sente o diálogo de um rei com a morte. Assim, demarcando o aproveitamento da alma[10] face à própria morte em abstração e fala, o momento em que caem todas as máscaras do ser, onde conhece-se a vida pela mortalidade, se dá o Homem sem artifícios. É a ilustração interessantíssima do que Montaigne (2016, p. 118) escreve: "quanto a tudo mais podemos dissimular; fazer como filósofos belos discursos de forma excelente; [...] mas na última cena, a que se representa entre nós e a morte, não há como fingir". Assim, o rei recolhe-se, percebe que é feito de vazios no seu reino irreal de angústia. Vê a amostragem do quanto o sonho e o sono não servem para estancar a dor da vida:

> Mostrou-me como o sonho não consola, porque a vida dói mais quando se acorda. Mostrou-me como o sono não repousa, porque o habitam fantasmas, sombras das coisas, rastos dos gestos, embriões mortos dos desejos, despojos do naufrágio de viver. (PESSOA, 2011, p. 449)

Reconhece, enfim, o triunfo da morte sobre os elementos que envolvem o tempo:

---

[8] Enfocada sempre pelo pó e o sono, elementos que, desde tempos arcaicos carregam a simbologia de algo que se esvai, como nos mostra o Salmo 90, escrito por Moisés séculos antes de Cristo e que com toda certeza é só um dos exemplos da herança bíblica acerca das figuras da transitoriedade: “Tu reduzes o homem ao *pó* e dizes: Tornai, filhos dos homens. Pois mil anos, aos teus olhos, são como o dia de ontem que se foi e como a vigília da noite. Tu os arrastas na torrente, são como um *sono* [...]” (A BÍBLIA, 1993, Salmo 90, p. 3-5, grifo nosso)

[9] "O problema capital da vida é o problema da morte. Ele resolve tudo" (BRANDÃO, p. 130).

[10] "A alma tira partido de tudo indiferentemente: erro e sonho servem-lhe tanto quanto a realidade para nos proteger e satisfazer". (MONTAIGNE, 2016, p. 94)

> A Morte é o triunfo da Vida! Pela morte vivemos, porque só somos hoje porque morremos para ontem. Pela morte esperamos, porque só podemos crer em amanhã pela confiança na morte de hoje. Pela Morte vivemos quando sonhamos, porque sonhar é negar a vida. Pela morte morremos quando vivemos, porque viver é negar a eternidade! A Morte nos guia, a morte nos busca, a morte nos acompanha. Tudo o que temos é morte, tudo o que queremos é morte, é morte tudo o que desejamos querer. (PESSOA, 2011, p. 451)

Do lado de Brandão/Gabiru, as reflexões diante da morte são inicialmente parecidas as do Rei/Soares, apontando para a dor e o esvaziamento da vida, tão quanto para a dúvida da existência de tudo:

> Nem Sei o que é a vida. Chamo vida ao espanto. Chamo vida a esta saudade, a esta dor; chamo vida e morte a este cataclismo. É a imensidade e um nada que me absorve; é uma queda imensa e infinita, onde disponho de um único momento. Talvez o mundo não exista, talvez tudo no mundo sejam expressões da minha própria alma. [...] Estou até convencido que nenhum destes seres existe. Este fel é o meu fel, este sonho grotesco o meu sonho. Estou convencido que tudo isto são apenas expressões de dor — e mais nada. (BRANDÃO, 2013, p. 237)

O choque entre o sonho altivo e a realidade do sentimento de morte gera a dúvida e a negação de tudo, menos da validade da dor. Assim como em Soares, o sonho opõe-se à dor da vida. Disso advém a aceitação da morte, um acolhimento tão entusiástico quanto o do rei:

> Cheguei ao ponto, Morte. Cheguei onde queria. Tu és o meu sonho frenético. Não há outro maior. Cheguei ao ponto em que te não distingo da vida. Tu és a vida maior. [...] Cheguei ao ponto, Morte, em que não me metes medo. Aceito-te. De ti me vem a vida. Absorve-me. Só tu agora me prendes os olhos e de ti não posso arrancá-los. És o único mistério que me interessa. Confio em ti. Cheguei ao ponto, Morte, eu que só de ti espero. Só tu resolves e explicas. Só tu acalmas. Aceito-te mas intimo-te. Toma a forma que quiseres, mais negra, mais trágica, mais torpe [...] recebo-te, mas como um passo a mais para outra iniciação, para outro assombro, e até para outra dor se quiseres, porque da dor extraio mais beleza, mais vida e mais sonho. (BRANDÃO, 2013, p. 239)

Se, até esse ponto, agiram de maneiras semelhantes, o desfecho de ambos, no entanto, será diferente. O rei se finca num amor ao sonho e desprezo às coisas vividas. Enquanto isso, Raul Brandão (2013) desponta sua aceitação da morte como aceitação da vida, suas desgraças e desesperos a "sonho e ferro", a vida e o tempo, curso esplêndido que nos esmaga, impele e leva, "encharca-nos no mesmo turbilhão do lodo. Mata-nos" (BRANDÃO, 2013, p. 239). E, então, há um pensamento inesperado em meio à toda desilusão de tantos capítulos: "mas um momento só que seja obriga-nos a olhar para o alto e até ao fim ficamos com os olhos estonteados. Eu creio em Deus" (BRANDÃO, 2013, p.

240). A mudança de crença ao fim do *Papéis do Gabiru*, portanto, imputa a impressão de que em *Húmus* há mais esperança do que se imagina. É um pico mínimo de crença num livro que, assim como *Desassossego*, descrê de tudo pela força da morte no tempo, da inutilidade da vida e da dor.

2.1 Tempo fragmentado

É pela constante força imagética que as obras flexionam o tempo fragmentado. É uma força rítmica no modo de se expor: quase toda frase cria uma imagem, e a sensação que fica é de que nada é contínuo. Isso se expande aos fragmentos e seções/capítulos de cada livro. Mais ainda, não se resolvem: são ciclos de imagens que, ao fim, parecem recomeçar. A crença em Deus de Brandão logo volta a dar lugar à putrefação do hábito e das convenções, e tudo recomeça. A certeza da desconciliação com a vida do rei cai por terra e logo em seguida voltam as elucubrações e sentimentos a respeito da vida, tidas por Soares. Os sonhos altivos não duraram para sempre e, com isso, retornam ao sonho ordinário da dor de cada dia, da observação traiçoeira e dos ceticismos encarnados.

Nessa constante sobreposição de imagens, os livros assumem uma postura de ruína diante da história, achando-se em cada momento um ponto propício para a análise e os aforismos de lógica poética voltada ao absurdo, ao impensável. Negam um tempo linear, jogam com o estilhaço. Elane Abreu de Oliveira (2012, p. 31), ao tratar da visão benjaminiana de fragmento alegórico, mostra que "ao lado da significação, então, está a morte, o sofrimento. [...] Para significar um objeto, o alegorista o esvazia, retira seu 'brilho', transforma em ruína, para daí convertê-lo em saber". Nessa "visão barroca", os fragmentos têm um poder de gênese; mas são espécimes de uma criação fragmentária intemporal quando na perspectiva de um percurso histórico linear. Acredito que *Desassossego* e *Húmus* relacionam-se a essa perspectiva. Enxergo-os como fragmentos de tempo vivo, sim, um tempo que corre no dorso dos seres humanos desde sempre, um tempo rítmico e imagético, mas que não é "história-destino", é ruína pura no âmago de um contexto social. Um tempo que parte da relação dos autores com o mundo, e se tais autores negam a validade do mundo pelo absurdo, não conseguem desfazer-se do tempo. Este sempre os persegue, lacunar, fragmentado, é um tempo *histórico-poético*, que carrega em si toda a densidade de um ente empírico: a morte e a vida, o peso da primeira guerra e o perceber-se enquanto Ser.

Oliveira (2012) ressalta que a visão alegórica vê a partir da morte. Mais ainda: nela está um prenúncio da "aura", um indicativo do "aqui e agora". Por isso creio que a obra artística estará sempre ligada, de alguma forma, ao período histórico em que se fez "ruína", fragmento. Brandão e Pessoa fazem estilhaço do estilhaço: o fragmento que qualquer obra já seria é despedaçado, tornado em livros que testificam o embaraço de um início de século, lidando com o acontecível, pelo sonho. Benjamin (2007 apud OLIVEIRA, 2012, p. 126) é enfático: "a utilização dos elementos do sonho no despertar é o caso exemplar do pensamento dialético. [...] Cada época sonha não apenas a próxima, mas ao sonhar, esforça-se em despertar"

Lima (2017) aplica e aproxima os conceitos de Benjamin ao *Livro do Desassossego*, demonstrando como o tédio e angústia proporcionados pelas mudanças nas cidades do final do século XIX e início do século XX estão contidos na escrita do livro. Vicoso (2017), por sua vez, demonstra que a crise sociocultural desse período afetou, portanto, na escrita e na representação do "real" e do "sujeito enunciador", o que, segundo ele, explica a escrita emblemática de Raul Brandão, fundamentada sempre na leitura "atormentada e fantasmagórica do sentido da história". Portanto, seja Pessoa e seu Soares, seja Raul Brandão e seu Gabiru, ambos ligam-se por uma escrita crepuscular de transição de séculos e princípio duma grande guerra. Uma sociedade em que novas mudanças alavancam velhas questões metafísicas, mas duma forma essencialmente visceral.

No entanto, uma grande diferença ergue-se, nesse ponto, entre esses dois autores portugueses. O narrador brandoniano nega os sentimentos, os seres, a verdade e a lógica, para então apontar para os sentimentos, os seres, a verdade e a lógica. Bernardo Soares aponta tudo para então desprestigiar cada coisa; enquanto a negação brandoniana tem um tom de esperança discreta, a de Bernardo tem um tom niilista. *Húmus* busca recuperar pela densidade da dor, *Desassossego* busca desprestigiar pelo nada. Esse é o caráter dos *aforismos da negação* contidos em cada fragmento dos dois livros: Brandão subliminarmente empático, Soares excepcionalmente egocêntrico. Por mais que ambos baseiem-se em suas realidades para então negá-las abruptamente, o fazem com intuito de apontá-las; então transcendem-nas, e traçam indicação ao âmago de cada Homem, pois tocam, pelo tempo, nas mais variadas inquietações humanas.

Soares assume que ser parvo no hábito é aceitável e mesmo preferível, demonstra a banalidade de tudo para mostrar-se indiferente a isso. Raul, por sua vez, espera que seu apontamento influa em reflexão e reerguimento duma nova fé, não institucionalizada, que venha a dar sentido ao tempo e tudo que ele envolve:

> Estamos em presença de uma leitura desencantada, mas realista, dos tempos modernos, quando os homens nunca viveram tão juntos, mas jamais se sentiram tão isolados, tão separados, tão sós. Estamos perante um diagnóstico penetrante do individualismo que define a era hodierna, em que Raul Brandão, consciente do devir e sondando o porvir, se entrega à escrita como uma forma de resistência. É uma das formas de defesa, e de busca de alguma harmonia, para um espírito que já ausculta, mas sobretudo prognostica, um mundo marcado pela dissolução dos costumes e onde imperará o mal sem freio. (GAMA, 2000, p. 6)

Brandão escreveu com mãos de húmus, na esperança de que *do que estiver morto brote nova vida*; enquanto Soares espanta-se sensivelmente diante de tudo, mas sempre regido pela indiferença, focado apenas no presente de si mesmo, inerte e acomodado num ciclo de ondas sem fim:

> Eu nunca fiz senão sonhar. Tem sido esse, e esse apenas, o sentido da minha vida. Nunca tive outra preocupação verdadeira senão a minha vida interior. [...] Quantos somos! Quantos nos enganamos! Que mares soam em nós, na noite de sermos, pelas praias que nos sentimos nos alagamentos da emoção!

> [...] quanto sinto se assim vagueio, incorpóreo e humano, com o coração parado como uma praia [...] (PESSOA, 2011, p. 122-127)

Muitos outros exemplos poderiam ser dados para sustentar as proximidades e distanciamentos desses dois livros, mas o intuito aqui é, sinceramente, incitar um princípio de reflexão acerca do tempo, da noção de duração, de história e toda sorte de assuntos que inserem-se nesse contexto das obras, relacionando-se à temporalidade. Também podemos pensar no quanto o estilo das máximas aforísticas pode ser usado de maneira a negar valores pré-estabelecidos, como em *Húmus*, sendo realmente ferramenta de criticidade feroz. As imagens, a memória, os aforismos: tudo fragmentado. Esses cacos se moldam e se unem, fazendo das obras um estilhaçamento de reflexões que circundam certa concepção de tempo onde a imagem e o símbolo se unem ao mundo.

Referências

A BÍBLIA. *Bíblia sagrada*. Tradução João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1988.

BRANDÃO, Raul. *Húmus*. [*S. l.*]: Luso Livros, 2013. Disponível em: <https://www.luso-livros.net/Livro/humus/>. Acesso em: 08 abr. 2019

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Tradução Irene Aron. Belo Horizonte: Editora, 2007.

COELHO, J. G. Ser do Tempo em Bergson. *Interface*, Botucatu, v. 8, n. 15, p. 233-46, mar./ago. 2004.

DINUCCI, Aldo (org.). *Górgias de Leontinos*. São Paulo: Oficina do Livro, 2017.

GAMA, Manuel. *A trilogia vida-morte-Deus em Raul Brandão*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/28501>. Acesso em: 17 maio 2019.

GUERINI, Andréia. O Zibaldone de Leopardi e a construção de uma teoria do ensaio. *Fragmentos*, Florianópolis, v. 21, p. 139-146, 2001.

GUIMARÃES, Fernando. *Simbolismo, modernismo e vanguardas*. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da moeda, 2004.

LIMA, Idenilza Barbosa de. Da Estética do Fragmento em Benjamin e Pessoa: a Escrita em Desassossego. *Cadernos Walter Benjamin*, Fortaleza, n. 19, p. 66-91, 2017.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaios*. São Paulo: Editora 34, 2016.

NUNES, Manuel. *Raul Brandão e o Gabiru*. [*S. l.*: *s. n.*], 2010. Disponível em: <http://sonhocomandavida.blogspot.com/2010/12/raul-brandao-e-o-gabiru.html?m=1> Acesso em: 23 maio 2019.

OLIVEIRA, Elane Abreu de. A ruína e a força histórico-destrutiva dos fragmentos em Walter Benjamin. *Cadernos Walter Benjamin*, Fortaleza, n. 9, p. 28-39, 2012.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Imagens do tempo nos meandros da memória: por uma etnografia da duração. *ILUMINURAS*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 2-14, 2001.

VALENTIM, Jorge. Raul Brandão e a herança lírica na narrativa ficcional e na poesia portuguesas contemporâneas. *Itinerários*, Araraquara, n. 24, p. 75-94, 2006.

VICOSO, Vitor. Raul Brandão, uma escrita do crepúsculo. *Seara Nova*, Lisboa, n. 1740, outono/2017. Disponível em: <http://twixar.me/25Vn>. Acesso em: 23 maio 2019.

English language teaching and the colonialist view

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *In*: MOITAS LOPES, L. P. da. (ed.). *Oficina de linguística aplicada.* Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996, p.37-62.

Gabriel Salinet Rodrigues*

“‘Yes, nós temos bananas’ ou ‘Paraíba não é Chicago, não’: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil” is one of the chapters in the book *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas* written by Luiz Paulo da Moita Lopes and published in 1996. This seminal work is quite present in teacher education programs - including the one I take part in - and it seems to me worth revisiting it, given the pedagogical and political changes during these past years. To name a few: the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000),which proposed the institutionalization of a context-oriented and functionally-based language teaching approach via genres, and the *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), which in its turn setEnglish Language as a mandatory subject on curricula.

Moita Lopes’ chapter aimed at discussing the Brazilian scenario of English Language Teaching (hereafter, ELT) until the publication of the book *Oficina de Linguística Aplicada* in 1996. It is divided in four sections: 1) *Introdução* (Introduction), in which the author provides an overview of the ELT situation in the 90s, when the chapter was written;2) *Contexto Sócio-histórico* (Sociohistorical context), a section aimed at reviewing the social and historical processes which led Brazil to its social, political, intellectual and educational status; 3) *Análise dos dados* (Data analysis), in which Moita Lopes discusses the data raised by a study carried out among one hundred Brazilian English language teachers; and 4) *Conclusão* (Conclusion), section in which Moita Lopes draws some conclusions on how ELT and teacher education could be reformulated in Brazil.

In the first section, the author explores the issue of teaching culture on ELT practices. He defends thatcultural aspects are not a direct implication of language teaching, i.e., in some cases “it seems teaching of culture may be little or nothing in order to fulfill their [students’] learning needs” (p. 39, my translation)[1].To the author, a student who needs to read texts from a Health Sciences field such as Medicinewould not have to work with cultural aspects. Therefore, to teach cultural aspects is not crucial. However, there is no explicit signaling of what concept of culture Moita Lopes is focusing on. He appears to conceiveculture as a set of customs, which may be understood from expressions such as

* Review submitted as an assignment to the course LTE1004 – *Dimensões Políticas do Ensino da Língua Inglesa*, 2019, at Federal University of Santa Maria (UFSM), under the supervision of Professor Roséli Gonçalves do Nascimento.

[1] Fromthe original: “parece que o ensino de culturapode fazer pouco ou nada para preencher as suas necessidades de aprendizagem”.

"*cultura estrangeira*"[2] (p. 41) "*identidade cultural do aluno*"[3] (p.42). In this sense, it seems reasonable to hold and to defend such a position, given the colonialist social and historical views the author presents further in the chapter. Thus, the concept with which I understand Moita Lopes' chapter is alignedis different from taking culture as disciplinary conventions or even as a contextual aspect of language, as postulated in Halliday's Systemic Functional Grammar/Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). These different perspectives on culture may be essential aspects in language teaching, sincethey will reflect on how the teaching processwill be conducted, for example, in terms of how personal/impersonal texts from a given disciplinary domain tend to be, what genres are more relevant/recurrent in this domain and howdifferent people express formality/informality in different situations.

Still in the first section, Moita Lopes argues that teaching *ingles "instrumental"*(p. 39), the teaching of English focusing on specific abilities that will be required from students after concluding basic education, would be a more "coherent" (1996, p.39) approach. Moita Lopes' position is a valid option to the Brazilian scenario, but it seems to me thatthis claim should be revisited, when compared to 2019's context. Since the publication of the chapter, an improvement in access to new media devices that can be employed in ELT through programs as ProInfo (subsequent to 1997)[4] and *Programa de Inovação Educação Conectada* (after 2017)[5]might assist teachers in their task of going further than the grammar (and/or written skills) centered approaches to ELT.These changes can provide teachers a way not to remain on the sole purpose of teaching reading in English, which Moita Lopes suggested to be apparently the mostrelevantskill (p. 40).The role of ELT on Basic Education is to enablestudents to act in English in a range of situations they might be involved with, even at a beginning level, both written and spoken.With this, it would be possible to instantiate the promotion of language education associated to critical agency and active citizenship outlined by the *Base NacionalComum Curricular*(hereafter, BNCC) (BRASIL, 2017). The BNCC points to an understanding of English as a *Lingua Franca*(hereafter, ELF) in which the language's relation of belonging to a few specific regions and cultures, as customs, is reduced. Therefore, ELT could diminish its participants' concern with accent issues. As a teacher, I have been askedseveral times, on which "English" I was teaching: "'American' or 'British'?" This understanding can be connected to Moita Lopes' comment on the question of pronunciation, in which he argues that the "perfect imitation attitude" (MOITA LOPES, 1996, p.43, my translation) is a sign of alienation in ELT, of venerating the foreign pattern related to a history marked by Colonialism and Imperialism in terms of abstractions of privileged accents. In language teaching contexts that follow the ELF concept, accent is not a major concern, because this frameworktends to focus on intelligibility rather than onthese privileged accents.

With regards tosocial and historical context, the author gives some insights into the waysthatColonialism and Imperialism have affected our country throughout the centuries since the Age of Discovery, and how the different models of exploitation employed by the Spanish and Portuguese crowns, and later by the British, affected the colonies'

[2] In English, "foreign culture".
[3] In English, "student's cultural identity".
[4] Available at: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>.
[5] Available at: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/>.

development differently.These consequences of the predatory exploitation of Brazil associated to a constant definition by deficiency employed by North American and European peoples toward the *others*, may have driven Brazil to a colonized, deficient view of itself as a whole, and its people as individuals.

This colonized view is reflected on the data presented in section three. The results of astudy carried out with Brazilian teachers of English reveal that negative traits are usually linked to Brazilians (e.g. *desonesto, mal-educado, preguiçoso, indisciplinado*)[6], whilst North American and British are often connected to positive characteristics (e.g. *honesto, educado, trabalhador, disciplinado*)[7]. The colonized view displayed by someteachers even considers genetic heritage to be a cause of the deficiencyon human development/learning.

In the last section, the scholar suggests that Teacher Education Programs should dedicate part of their curricula to better analyze ELT methods and approaches applied to Basic Education contexts. He also observes that we should not disregard the imperialist language. Instead, we should understand it and find means of using it in benefit to developing countries –"Third World countries" in Moita Lopes (1996, p. 59, my translation)[8], and that this is a task to applied linguists and to Teacher Education Programs in general.

Moita Lopes' chapter remains valid in the current ELT status in several ways. Especially - we believe it should be addressed - the colonized view, because it is still strong in additional language teaching and perpetuated by commonsensical views such as "how can they learn English if they don't even know Portuguese?", "is this course about American or British English?" or "have you noticedhow bad his English is?".Given this scenario, it is crucial to examine such matter in initial and continuing education programs, as suggested in the chapter, so that the education of English language teachers may enable them to critically analyze this issue of the colonialist view and that it may alsoallow them to propose alternative teaching approaches to denaturalize this problem.

[6] In English, "dishonest, impolite, lazy, undisciplined".
[7] In English, "honest, polite, hardworking,
[8] Fromthe original: "Terceiro Mundo".

References

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.Available at: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Accessed on: 02 Aug. 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.Available at: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Accessed on:02 Aug. 2019.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.*Halliday's Introduction to Functional Grammar*.4. ed. London: Arnold, 2014.

MOITA LOPES, L.P. da. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago, não": Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (ed.). *Oficina de linguística aplicada.* Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996, p.37-62.

apl_

periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra