

V. 19 • N. 1
SÃO PAULO
JAN./ABR. 2019
ISSN 1809-4163 (*on-line*)

Cadernos de Pós-Graduação em Letras



Universidade Presbiteriana Mackenzie

© 2019 Universidade Presbiteriana Mackenzie

Os direitos de publicação desta revista são da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.
Permite-se a reprodução desde que citada a fonte.

Todo o conteúdo de Cadernos de Pós-Graduação em Letras está licenciado sob Licença Creative Commons CC - By 3.0 Não Adaptada.



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

Os Cadernos de Pós-Graduação em Letras são indexados por:



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cadernos de Pós-Graduação em Letras [recurso eletrônico] / Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras. – v. 1, n. 1 (2001-). – São Paulo : Ed. Mackenzie, 2001-.

Quadrimestral.

Semestral: 2010-2017.

Anual: 2001-2009.

Título anterior: Cadernos de Pós-Graduação em Comunicação e Letras
(2002).

ISSN 1809-4163.

1. Letras - Periódicos. 2. Literatura - Periódicos. 3. Linguística - Periódicos. I. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 400

Bibliotecário Responsável: Maria Regina Pontes Trugilho - CRB 8/5005

Cad. Pós-Grad. Let.	São Paulo	v. 19	n. 1	p. 1-207	jan./abr. 2019
------------------------	-----------	-------	------	----------	----------------

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Centro de Comunicação e Letras

Rua Piauí, 143, Higienópolis – São Paulo – SP – Brasil – CEP 01241-001

V. 19 • N. 1
SÃO PAULO
JAN./ABR. 2019
ISSN 1809-4163 (*on-line*)

Cadernos de Pós-Graduação em Letras



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CONSELHO EDITORIAL

Ana Elvira Luciano Gebara (Unicsul/FGV-SP)
Ana Maria Domingues de Oliveira (Unesp)
Ana Lúcia Trevisan (UPM)
Aurora Gedra Ruiz Alvarez (UPM)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Cláudia Stumpf Toldo (UPF)
Clemara Bidarra (FAAP)
Cristhiano Motta Aguiar (UPM)
Eduardo Cesar Maia Filho (UFPE)
Elaine Cristina Prado dos Santos (UPM)
Gloria Carneiro do Amaral (UPM/USP)
João Cesário Leonel Ferreira (UPM)
José Gaston Hilgert (UPM)
José Marcelo Freitas Luna (Univali/UC, Portugal)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Lilian Jacoto (USP)
Lívia Márcia Rádis Baptista (UFBA)
Luciano Magnoni Tocaia (UFMG)
Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (UPM)
Marisa Philbert Lajolo (UPM/Unicamp)
Marlise Vaz Bridi (UPM/USP)
Nancy dos Santos Casagrande (PUC-SP)
Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos (UPM/PUC-SP)
Renata Philippov (Unifesp)
Rogério Mendes (UFRN)
Vera Lúcia Harabagi Hanna (UPM)
Vima Lia de Rossi Martin (USP)

EDITORAS-CHEFE

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (UPM)
Vera Lúcia Harabagi Hanna (UPM)

EDITORAS DISCENTES

Fernanda Reis da Rocha (UPM)
Irina Migliari (UPM)
Vanessa Maria da Silva (UPM)

EDITORA TÉCNICA

Irina Migliari

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Irina Migliari

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS

Fábio Gonçalves

REVISÃO INGLÊS

Daniel Leão

REVISÃO ESPANHOL

Raquel Coronel

REVISÃO PORTUGUÊS

Vera Ayres

PROJETO GRÁFICO

Libro Comunicação

DIAGRAMAÇÃO

Libro Comunicação

SUMÁRIO

- 9** EDITORIAL
Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos
Vera Lúcia Harabaggi Hanna
- 10** APRESENTAÇÃO
LITERATURA E ENSINO
Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos
- DOSSEI**
- 15** CRUZAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ENTRE A LEITURA LITERÁRIA
E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA
Arthur Ribeiro Costa e Silva
- 32** A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: TEORIA E PRÁTICA
NO ENSINO MÉDIO
Silvia de Paula Bezerra
- 48** LITERATURA E ENSINO: PROBLEMATIZAÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS
DO SÉCULO XXI
Jefferson Expedito Santos Neves
- 65** LITERATURE IS STILL ALIVE: REDESCOBRINDO CAMINHOS PARA
A PRÁTICA LEITORA E LITERÁRIA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Katarine Almeida de Lima
- 79** LITERATURA E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE “OS RIOS
PROFUNDOS”, DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS, E “DEMIAN”,
DE HERMANN HESSE
Diego Rodrigo Ferraz

- 100** A PRESENÇA DE ESCRITORAS LUSO-AFRICANAS NO CURSO DE LETRAS
Sofia Finguermann

ARTIGOS

- 119** O ESTATUTO DO LÉXICO SEGUNDO ABORDAGEM GERATIVA: AQUISIÇÃO DE L2
Simone Lancini
- 135** DENÚNCIA CONTRA FRANCISCO DE PAULA DE MEIRELES (1786): EDIÇÃO
E COMENTÁRIOS
Marcus Vinícius Pereira das Dores
- 154** ESPAÇO E TEMPO EM *O FILANTROPO*, DE RODRIGO NAVES: MEDIDAS, CONTROLE
E PERMEABILIDADE
Thais Kuperman Lancman
- 166** SACRIFÍCIO E REDENÇÃO EM *BODAS DE SANGUE*
Laura de Oliveira Coradi
- 178** PROGRAMA DE LEITORADO BRASILEIRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE
SUA CONFIGURAÇÃO E SOBRE O ESPAÇO DEDICADO À LITERATURA
Lohanna Machado
- 194** *TRISTE*: O IMPÉRIO DA DOR
Cristiano Lima de Araujo Reis

CONTENTS

9

EDITORIAL

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos
Vera Lúcia Harabaggi Hanna

10

PRESENTATION

LITERATURA E ENSINO

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos

DOSSIER

15

THEORETICAL-METHODOLOGICAL INTERCHANGES BETWEEN LITERARY
READING AND TRANSFORMATIONAL EDUCATION
Arthur Ribeiro Costa e Silva

32

LITERARY READING IN CLASSROOM: THEORY AND PRACTICE IN HIGH
SCHOOL
Silvia de Paula Bezerra

48

LITERATURE AND TEACHING: PROBLEMATIZATIONS, PRACTICES AND
CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY
Jefferson Expedito Santos Neves

65

LITERATURE IS STILL ALIVE: REDISCOVERING WAYS OF PRACTICING
READING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING CLASSES INSIDE BRAZILIAN
BASIC EDUCATIONAL SYSTEM
Katarine Almeida de Lima

79

LITERATURE AND RESISTANCE: REFLECTIONS FROM “DEEP RIVERS”, BY
José María Arguedas, AND “DEMIAN”, BY HERMANN HESSE
Diego Rodrigo Ferraz

- 100** LUSO-AFRICAN FEMALE WRITERS IN PORTUGUESE LETTERS COURSES
Sofia Finguermann

ARTICLES

- 119** THE STATUS OF THE LÉXICON ACCORDING TO THE GENERATIVE APPROACH:
L2 ACQUISITION
Simone Lancini
- 135** EDITING AND COMMENTING THE DOCUMENT “COMPLAINT AGAINST FRANCISCO
DE PAULA DE MEIRELES” (1786)
Marcus Vinícius Pereira das Dores
- 154** SPACE AND TIME IN *O FILANTROPO*, BY RODRIGO NAVES: MEASURES, CONTROL
AND PERMEABILITY
Thais Kuperman Lancman
- 166** SACRIFICE AND REDEEM IN *BODAS DE SANGUE*
Laura de Oliveira Coradi
- 178** BRAZILIAN LECTURESHIP PROGRAM: SOME CONSIDERATIONS ABOUT ITS
CONFIGURATION AND THE SPACE DEDICATED TO LITERATURE
Lohanna Machado
- 194** *TRISTE*: THE EMPIRE OF PAIN
Cristiano Lima de Araujo Reis

EDITORIAL

O presente número dos *Cadernos de Pós-Graduação em Letras* foi dividido em duas seções. A primeira delas, o dossiê “Literatura e ensino”, é composta por sete artigos que buscam refletir sobre o ensino de literatura em face dos muitos apelos que, na sociedade atual, com ela concorrem, muitas vezes deixando-a em desvantagem aos olhos dos alunos. A segunda seção, denominada “Artigos”, reúne mais sete artigos de temática livre, mas sempre em torno de pesquisas oriundas dos diversos cursos da área de Letras.

A temática do dossiê ecoa o diálogo entre literatura e discurso pedagógico, transitando, portanto, por uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, chamada de “Língua, literatura e sociedade: discurso na comunicação, discurso religioso, discurso pedagógico, discurso político”. Nele, foram reunidos sete artigos, refletindo uma multiplicidade de olhares voltados para uma mesma questão/preocupação: o ensino de Literatura.

Na segunda seção deste número, e como é habitual nos Cadernos, outros sete artigos, encaminhados em fluxo contínuo, foram agrupados e os mais diversos assuntos do repertório de discentes de diferentes Programas de Pós-Graduação foram trazidos ao debate.

A novidade neste número é que somamos mais um indexador aos *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, o Open Academic Journals Index, reforçando, assim, o nosso compromisso de atingir novos patamares de qualidade acadêmica para esta publicação.

Desejamos a todos uma boa leitura!

MARIA LUCIA M. CARVALHO VASCONCELOS
VERA LÚCIA HARABAGGI HANNA
Editoras-chefe

APRESENTAÇÃO

LITERATURA E ENSINO

Como se tem farta notícia e, para isso, sequer precisamos de números que comprovem nossa observação, nos dias que correm, com a vulgarização dos meios de comunicação, a leitura (e, portanto, a literatura) que é uma atividade eminentemente pessoal, passou a sofrer a concorrência de outras linguagens, como a da música e dos meios audiovisuais que podem ser usufruídos individualmente em celulares e *tablets*. Consequentemente, a literatura que foi, ao longo do tempo, uma fonte inestimável de reflexão e contato do ser humano com o mundo – exterior e interior – tem agora a concorrência de outras formas de criação, que, de certa maneira, povoam de maneira menos onerosa (e, talvez, mais prazerosa à primeira vista) o imaginário dos jovens.

Entretanto, em grande parte, ainda cabe aos professores o papel de introduzir tais jovens no vastíssimo campo da literatura e lhes mostrar o que nele se esconde, no que nele se pode encontrar e como ele é um espaço de ampliação de nossa humanidade. Se não devemos nem podemos demonizar as formas contemporâneas da linguagem de criação, podemos e talvez devamos auxiliar nossos jovens a não perderem essa fonte inestimável que é a literatura.

Até por ser uma das formas mais antigas de registro da cultura dos povos históricos, a literatura recobre tudo o que diz respeito ao ser humano: sua história, seus costumes, suas reflexões, sua imaginação, seus sentimentos e assim por diante. Encontrou, ao longo dos tempos, formas de expressão as mais variadas (trágicas, cômicas, líricas, rimadas, prosaicas etc.) para os sentimentos e pensamentos mais sutis ou brutais. Por tudo isso, há dificuldades para introduzirmos em matéria tão vasta e tão variada as mentes mais jovens.

Quer-nos parecer absolutamente necessário, portanto, que aqueles que se dedicam ao ensino de literatura realizem o exame consistente de sua prática, pois qualquer escolha equivocada pode gerar consequências contrárias aos objetivos específicos do seu ensino. Por exemplo, parece-nos ser o caso de nos perguntarmos se ainda faz algum sentido o estudo da literatura que dispense a leitura de textos literários, como, no passado, se fazia com o foco do estudo na História da Literatura (que, diga-se de passagem, assentava-se numa concepção também ultrapassada de História); ou, no outro extremo, indagarmo-nos se o melhor modo de angariar adeptos a esse campo de estudo seja a adoção da leitura obrigatória e unificada do livro do bimestre. Parece que ambas as posturas merecem ser repensadas pelo bem da literatura e em função de não deixarmos que se perca o encantamento dos nossos jovens leitores, que, quase sempre, como comprova a experiência, tinham, inicialmente, se deslumbrado com a descoberta da leitura.

Cabe ainda ressaltar a importância que essa ordem de reflexões e pesquisas acerca dos métodos de ensino de literatura são cruciais para a formação dos professores. Se é largamente reconhecido o avanço dos estudos na esfera da metodologia do ensino de línguas, infelizmente ainda temos certa precrastinação na sistematização dos estudos que se dedicam ao ensino de literatura. Muitas vezes, os professores de literatura sequer foram alertados para os seus problemas específicos e atuam de maneira intuitiva em relação ao ensino da literatura, ou ainda, em muitos casos, eles próprios foram fruto de métodos incompatíveis com a possibilidade de compreensão da complexidade da literatura, o que os transformou em professores desgostosos da literatura, o que resultará na pouca probabilidade de transmitir prazer (que não têm) no estudo da literatura a seus alunos.

Portanto, para o presente Dossiê, foram acolhidas propostas que levaram em conta aspectos teóricos do ensino de literatura, bem como aquelas que discutem métodos e técnicas que viabilizem seu ensino e possam se constituir em contribuição genuína para os professores que se dedicam à área.

O primeiro artigo que compõe o Dossiê Literatura e Ensino, “Cruzamentos teórico-metodológicos entre a leitura literária e a educação transformadora”, é de autoria de Arthur Ribeiro Costa e Silva, que, com um olhar contemporâneo para a educação brasileira, busca discutir possíveis cruzamentos teórico-metodológicos entre a leitura literária na escola e os paradigmas de uma educação transformadora. O autor define que os paradigmas dos dois campos de conhecimento se intercruzam a partir de quatro critérios presentes em ambos: a busca

por processos democráticos de estabelecimento dos objetos de ensino, o procedimento dialógico de construção de conhecimento, a ressignificação do papel do professor como um investigador permanente dos objetos de aprendizagem e a defesa do engajamento subjetivo do aluno no processo pedagógico. É a partir de tais paradigmas que a ação didática do professor de literatura deve fluir.

A partir de um olhar crítico para os cursos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, Silvia de Paula Bezerra redigiu o artigo “A leitura literária em sala de aula: teoria e prática no Ensino Médio”, oferecendo exemplo de prática pedagógica a ser utilizada no processo de ensino de literatura das escolas de educação básica. Com base em Todorov (2009), Rouxel (2015) e Bridi (2016), a autora desenvolveu e relata experiência didática realizada em sala de aula de escola pública, com o apoio da obra *Como um romance*, de Daniel Pennac, publicada em 1992. Nesse artigo, algumas ideias de como trabalhar a leitura literária e ensinar literatura, aprofundando a relação entre os alunos e os livros, são apresentadas.

Na sequência do dossiê, temos o artigo “Literatura e ensino: problematizações, práticas e desafios do século XXI”, de Jefferson Expedito Neves. Ao trazer sugestões de estratégias facilitadoras para a abordagem do texto literário na sala de aula, estratégias estas em diálogo com as novas demandas sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo, o artigo demonstra a preocupação de seu autor relativa à necessária reflexão acerca do modo como o ensino de literatura tem sido realizado frequentemente nas escolas brasileiras.

Com o objetivo de apresentar uma proposta de aplicação prática, uma atividade voltada para a aquisição da competência leitora no ensino língua estrangeira (inglês) no âmbito da educação básica, Katarine Almeida de Lima redigiu o artigo “*Literature is still alive*: redescobrindo caminhos para a prática leitora e literária em aulas de Língua Inglesa na educação básica”, no qual aspectos como língua, cultura, interculturalidade e multidisciplinaridade foram considerados com vistas à reincorporação da prática leitora ao ambiente escolar. O resgate da literatura – seja clássica, seja contemporânea – nas aulas de língua inglesa dos ciclos básicos de ensino é premissa essencial. Se a formação integral do estudante de ensino básico é desejada, igualmente, deve-se desejar que, ao processo de ensino-aprendizagem da prática leitora, o estudo e a produção dos gêneros textuais por intermédio do quadro teórico da sequência didática seja incorporado.

“Literatura e resistência: reflexões a partir de ‘Os rios profundos’, de José María Arguedas, e ‘Demian, de Hermann Hesse’” é o quinto artigo, escrito por

Diego Rodrigo Ferraz. Nele, seu autor parte da análise dos dois romances mencionados no título, apoiado em Nietzsche (2011) e Larrosa (2009; 2015), para discutir a ideia de que, se por um lado, a escola por vezes apresenta um discurso de verdade consolidado, bem como certa conformação com o mundo, a literatura, por outro, questiona esse mesmo mundo, não trazendo verdades ou respostas definitivas, mas sim perguntas desconfortáveis. Desse modo, a investigação aqui apresentada, em vez de conciliar os discursos literário/escolar, propõe um olhar para essa delicada relação, de modo a ressaltar as potencialidades que surgem de tal tensão, bem como instiga um olhar que veja a leitura de literatura como uma prática de resistência.

Sofia Finguermann assina o próximo artigo – “A presença de escritoras luso-africanas no curso de Letras” –, no qual discute a presença e a ausência das diversas literaturas lusófonas nos cursos de graduação em Letras das IES brasileiras, em especial aquelas produções literárias que fogem do eixo Brasil-Portugal. A obra *Sangue negro*, coletânea de poemas da autora moçambicana Noémia de Sousa, é o objeto de análise, buscando-se, em especial, apresentar aos estudantes brasileiros a produção poética moçambicana, por meio de um trabalho de aproximação das culturas dos dois países. Em suma, o artigo pretende refletir a respeito da importância desses estudos na formação de um professor ou pesquisador de Língua Portuguesa, bem como ponderar acerca das amarras da colonização que ainda parecem afetar as culturas lusófonas.

Os seis artigos reunidos neste Dossiê, sob diferentes enfoques, buscam levar os leitores dos Cadernos, principalmente aqueles que, em sala de aula, ensinam literatura, à reflexão do muito a ser feito e reformulado em suas práticas docentes, mas também e, principalmente, buscam valorizar o campo do ensino de literatura na educação escolar.

MARIA LUCIA M. CARVALHO VASCONCELOS
Organizadora

DOSSIÊ

CRUZAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ENTRE A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

ARTHUR RIBEIRO COSTA E SILVA*

Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestrado Profissional em Letras (Bolsista CAPES), Belém, Pará.

Recebido em: 11 jan. 2019. Aprovado em: 14 abr. 2019.

Como citar este artigo: SILVA, A. R. C. Cruzamentos teórico-metodológicos entre a leitura literária e a educação transformadora. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 15-31, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p15-31

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir possíveis cruzamentos teórico-metodológicos entre a leitura literária na escola e os paradigmas de uma educação transformadora, definida com base em pesquisas e experiências contemporâneas no movimento educacional brasileiro. Definimos que os paradigmas dos dois campos de conhecimento se intercruzam baseados em quatro critérios presentes em ambos: a busca por processos democráticos de estabelecimento dos objetos de ensino, o procedimento dialógico de construção de conhecimento, a ressignificação do papel do professor como um investigador permanente dos objetos de aprendizagem e a defesa do engajamento subjetivo do aluno no processo pedagógico.

* E-mail: ar-thur@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-1229-4056>

Palavras-chave

Leitura. Ensino de literatura. Educação transformadora.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, a presença da literatura na escola, em materiais didáticos e em diretrizes pedagógicas oficiais, passou a ser vista de uma perspectiva crítica, influenciada pelo movimento de redemocratização do Brasil e pelo pensamento educacional de matiz sociológico e político de autores como Paulo Freire. Nesse contexto, perde força o ponto de vista segundo o qual as obras literárias são portadoras de um sentido essencial, estabelecido pela tradição ilustrada, sendo o trabalho do professor do nível básico “ensinar” esse sentido com base em uma interpretação ortodoxa e distanciada das obras. Em outras palavras, a necessidade de a escola instruir para a leitura gerou “um sistema triangular [...] organizado em torno a esses ângulos – professor, escola e aluno –, sendo confiadas aos dois primeiros uma tarefa e uma responsabilidade, e ao terceiro, uma obrigação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 124).

O que emerge com o questionamento desse modelo é uma teoria menos rígida, que coloca em primeiro plano a leitura da obra em si, e não a interpretação oficial sobre ela. Postula-se, assim, embasado na abordagem da estética da recepção (JAUSS, 1994), que cada indivíduo ou grupo de indivíduos, social e historicamente constituído, tem poder e legitimidade de construir interpretações próprias, que movimentam dialogicamente as consciências pessoais. Assim, pode-se falar não mais de leitura, mas de *leituras*. De acordo com Zilberman, “a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo” (ZILBERMAN, 1989, p. 33).

Não obstante a longevidade desse debate e sua penetração mais ou menos significativa na academia, na formação de professores e em currículos oficiais, é comum ainda hoje que se flagre no cotidiano escolar um tratamento da literatura mediado pela pedagogia tradicional, que parece congelar as práticas de ensino e impedir sua renovação, ou mesmo a ausência da literatura nos processos de ensino. É o que denuncia, por exemplo, Ferreira, quando aponta, no lócus em que desenvolveu a pesquisa-ação, o “apagamento da literatura nas

práticas de ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e a ausência de propostas pedagógicas significativas e humanizadoras que vinculassem a leitura literária à vivência do aluno” (FERREIRA, 2015, p. 50-51), um retrato extensível à maioria dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nesse campo de estudos.

Porém, talvez seja possível aprofundar um pouco a filosofia desse tipo de abordagem e assumir que não é simplesmente pela falta de literatura que análises como a de Ferreira (2015) se ressentem, mas sim de um planejamento integrado da escola, que busque o aprendizado significativo e a formação humana em todos os níveis, sendo a literatura apenas um deles. Com base nisso, faz-se necessário um posicionamento mais explícito sobre os fundamentos, as funções e as formas concretas de prática da educação escolarizada, postulando-se a não neutralidade desses fatores. É o que Zilberman parece ecoar quando afirma que “o sucateamento da escola reduziu-a ao grau zero [...]; logo, não diz respeito exclusivamente ao problema da leitura e da literatura” (ZILBERMAN, 2008, p. 21). Portanto, um possível caminho para a superação desse limite é o cotejo de pensamentos teóricos e experiências práticas de educação pautada em princípios de humanização.

Como forma de experimentar um olhar baseado nessas hipóteses, este artigo procura estabelecer cruzamentos entre formulações contemporâneas a respeito do ensino de literatura, entendido como processo de apropriação das obras pelos sujeitos leitores, e paradigmas do que chamamos de educação transformadora, aqui reconhecida como um movimento em estruturação no Brasil atual e constituído heterogeneamente por construções sociais de aprendizagem diversas, que têm em comum o fato de questionarem as concepções de tempo e de espaço e as relações de poder vigentes no modelo tradicional. Tentamos também demonstrar como as obras de autores que vêm pensando a literatura como objeto formativo se aproximam, em nível teórico e metodológico, do quadro que se desenha pelos sujeitos desse movimento de educação humanizada, amparados filosófica e didaticamente por diversos autores que se dedicam ao tema.

Como não temos pretensão nem possibilidade de abranger a totalidade dos trabalhos desenvolvidos no campo da literatura e seu ensino, menos ainda de dar conta da grande diversidade de pensamento que se apresenta no movimento de renovação educacional, obrigamo-nos ao recorte de um conjunto de autores, a nosso ver, representativos do estado da arte desses dois campos, seja

pela robustez e originalidade de sua produção acadêmica, seja por sua maior presença entre os fundamentos de pesquisas aplicadas nas respectivas áreas e entre os discursos e documentos formais oriundos das experiências educativas. Da mesma forma, não desejamos com este trabalho apontar diretrizes que possam substituir as práticas resistentes de uso da literatura na escola, porém mantendo sua rigidez; propomos, antes, uma discussão de cunho ensaístico, que possa, no entanto, sugerir consequências práticas ao trabalho de cada professor ou de cada escola. É como professores, atores cotidianos do sistema de educação, enfim, que nos situamos, compartilhando neste texto nosso desejo de buscar formas diferenciadas de (sobre)viver neste ambiente.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

A inovação educacional, tomada como objeto de investigação científica, constitui-se atualmente no Brasil como “um processo com tempos e atores muito diversos” (BARRERA, 2016, p. 146), orientada por uma lógica que ora se inicia por ações individuais, ora por mobilizações comunitárias, e ora por influência mais ou menos estruturada de órgãos oficiais ou empresas privadas. Uma dificuldade adicional é que os parâmetros fundadores desse processo não são isentos de contradições, nem muito permeáveis a um olhar a longo prazo:

[...] a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro. Por definir-se em relação a um grupo localizado, a inovação educacional tende a ser principalmente endógena e as práticas que seguem esta orientação dependem de um elevado voluntarismo de educadores(as). Além de descontínuas no tempo, estas práticas são fragmentadas, isoladas e têm baixa visibilidade (GHANEM, 2012, p. 104-105).

Decorre que é bastante desafiador fazer qualquer análise do conjunto das experiências inovadoras. O que se pode afirmar com alguma segurança é que “sua relevância está no fato de serem em número crescente, tanto quanto por trazerem questões de ordem estrutural. São propostas de mudança e de ruptura com uma forma bastante homogênea e pouco questionada” (BARRERA, 2016, p. 139). Portanto, definir o que constitui a educação transformadora hoje no Brasil constitui sempre uma tentativa, um recorte diante da complexidade do

fenômeno, mas que sem dúvida adquire valor analítico, dada a recorrência de alguns discursos entre os atores que reivindicam o interesse em transformar.

Barrera (2016), em pesquisa de doutoramento, traça um panorama bastante abrangente do que denomina movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI, estabelecendo quatro invariantes da tradição educacional: tempo, espaço, relações de poder e relações de saber. Para a autora, esses quatro eixos sustentam as práticas massificadas do sistema de educação, gerando formas de organização escolar, como a classe, o horário, o material didático etc., que tendem a focar na resolução de problemas burocráticos e organizacionais, enquanto as questões de ordem didática e do aprendizado são postas em segundo plano. Além disso, a permanência histórica dessas invariantes

[...] passam a definir a própria escola como tal, havendo socialmente a referência às escolas que fazem alterações dessa forma como “alternativas”, o que evidencia o caráter indissociável, aos olhos da sociedade, entre a instituição escolar e sua forma (BARRERA, 2016, p. 37).

Já Ehlers *et al.* (2015) apresentam uma iniciativa de pesquisa sobre experiências inovadoras na educação do estado de Santa Catarina, envolvendo diversas entidades públicas. Com base no grupo de trabalho constituído, conceitua-se a educação transformadora como “ação pedagógica estruturada relativamente nova, que promove melhorias no processo de ensino-aprendizagem, considerando os diferentes contextos escolares, os interesses e necessidades dos alunos” (EHLERS *et al.*, 2015, p. 54). Para diagnóstico e avaliação dessas experiências, definem-se alguns critérios, entre os quais o engajamento, que consiste em “envolvimento e a interação entre os envolvidos: alunos, professores, servidores técnico-administrativos e direção da escola”, que “se reflete no empenho com o qual os envolvidos participam da prática” (EHLERS *et al.*, 2015, p. 57), e a intencionalidade, atitude que “soluciona problemas dos alunos, professores e da escola como um todo”, e que caracteriza a transformação não como um fim em si mesma, mas como “uma forma de alcançar os objetivos da educação” (EHLERS *et al.*, 2015, p. 57).

Em outro estudo descritivo de iniciativas transformadoras (ASHOKA; INSTITUTO ALANA, 2017), identificamos a delimitação de quatro competências transformadoras, encontradas em diversas escolas e projetos não escolares. A primeira é a *empatia*, que define a busca por um olhar compreensivo

sobre as necessidades e os impulsos naturais de crianças e jovens, proporcionando oportunidades de diálogo, expressão de ideias e reconhecimento mútuo. O *protagonismo* diz respeito a incluir os alunos nas decisões e no planejamento das atividades, convertendo a passividade do estudo em um papel ativo de coparticipação. A *criatividade* dispõe a busca por soluções diferentes e a experimentação de práticas novas para resolução de problemas pedagógicos e administrativos. Por fim, o *trabalho em equipe* explora a proposição de espaços de construção conjunta, cooperação e colaboração, em detrimento do trabalho principalmente solitário e competitivo da escola tradicional.

Apoiado nesse estado de arte, interessa-nos caracterizar essas experiências alternativas, ou transformadoras, de educação com base nas mudanças que propõem em relação aos fatores invariantes e de seus posicionamentos no contexto das características de inovação apontadas anteriormente. Para os fins específicos deste trabalho, abordaremos quatro eixos de transformação, aos quais nos referiremos pelas palavras-chave: *processos democráticos* de definição de currículos e de modos de convivência nas escolas; *procedimento dialógico* de abordagem dos objetos de aprendizado; *ressignificação do papel do professor* como um investigador permanente dos temas e dos objetos presentes na relação pedagógica; e, por último, a busca do *engajamento subjetivo* do aluno como fator-chave para a efetiva construção de conhecimento.

Processos democráticos estão presentes em escolas transformadoras em diversas esferas de sua organização. Muitas instituições, para estabelecimento do currículo e da divisão temporal dos módulos de aprendizado, promovem levantamentos de dados mais ou menos estruturados com as comunidades do entorno. É o caso da Escola Viva Inkiri, localizada na Bahia, citada por Barrera como exemplo de instituição em que “não há avaliação formal nem controle sobre o ritmo de aprendizagem. O currículo é a vida. São as experiências às quais as crianças são submetidas, as várias explorações que podem fazer do mundo, de acordo com seu total interesse” (BARRERA, 2016, p. 112). A autora registra também o caso das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em que os planos de estudo são “recheados”, nas palavras de uma coordenadora, com informações pesquisadas na comunidade sobre a história de vida e os hábitos dos trabalhadores assentados.

Outros dois dispositivos marcantes de várias escolas transformadoras são: a assembleia, em que professores, alunos e funcionários têm a oportunidade de discutir regras da escola e aspectos diversos do trabalho pedagógico; e os roteiros de estudo abertos, em que um aluno ou grupos de alunos têm liberdade

para escolher temas e dirigir o próprio percurso de estudo, sob orientação dos professores. É o caso da Escola Politeia e da Escola Municipal Amorim Lima, ambas localizadas na cidade de São Paulo, cujos trabalhos são descritos por Gravatá *et al.* (2013). Na Politeia, que atende crianças muito jovens, as assembleias pautam temas aparentemente triviais, como as punições para quem correr em um corredor; mas, segundo seus educadores, é nesse debate que se cria a oportunidade para os limites não serem dados autoritariamente pelos professores, mas criado e modificado, se necessário, pelo coletivo, “como uma demonstração de amor pelo outro” (GRAVATÁ *et al.*, 2013, p. 57), permitindo, assim, a convivência. Já na Amorim Lima, parte da rotina é dedicada às pesquisas, realizadas em grandes salões originados da quebra das paredes de antigas salas de aula. Os alunos têm oportunidade de elaborar os próprios roteiros de estudos, registrando o progresso em *checklists* inspirados na Escola da Ponte¹, conhecida experiência de Portugal. Para Barrera, esses projetos que criam culturas democráticas na escola vêm

[...] avançando enormemente nos saberes conhecidos como “não cognitivos”, fortalecendo o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade e cooperação. Além disso, tais projetos baseiam-se no respeito ao ritmo da criança e a seus interesses (BARRERA, 2016, p. 214).

Um fator que aparece como consequência da prática democrática são os procedimentos dialógicos. Eles se concretizam quando as escolas abdicam de um poder de autoridade central e passam a construir seus projetos com base na conjunção de vários pontos de vista não coincidentes, que se encontram em momentos de diálogo e negociação em prol do bem coletivo. Nas escolas anteriormente citadas, chama a atenção os diversos momentos em que visões contrastantes são trazidas à tona, como rodas de mediação, reuniões de planejamento etc. Na Amorim Lima, por exemplo, os pais são integrados ao cotidiano escolar nos encontros de mediação de conflitos, em que se busca:

[...] incentivar diálogos produtivos, trazer problemas da escola para discussões. É quase como um curso de formação para pais, para que eles se percebam aprendizes também. “Os encontros de mediação promovem mais um momento

¹ A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros.

na escola no qual todos são convidados a se escutar”, ressalta Ana Lúcia Catão, profissional da área de mediação de conflitos responsável por esse projeto (GRAVATÁ *et al.*, 2013, p. 60).

Outra instituição que pratica o diálogo em seu cotidiano é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, localizado em uma região periférica de São Paulo. Lá, não há aulas expositivas solitárias; os professores organizam-se com base nos pontos convergentes das áreas do conhecimento e trabalham em duplas, proporcionando momentos formativos mais integradores. Segundo Gravatá *et al.* (2013, p. 35), “a dupla docência é um desafio para os professores, que devem buscar a harmonia em sala de aula não apenas com os estudantes, mas entre eles mesmos. Passam pouca lição na lousa, a maior parte do tempo é dedicada a debates”. As mesas também são organizadas em grupos de seis, de modo que há um direcionamento ao diálogo nos níveis temporal, espacial e organizacional. Essa abertura, na visão dos responsáveis do projeto, é diretamente responsável pela relação de fraternidade e pelo sentimento de pertencimento manifestado pelos estudantes, que utilizam a escola para fins inusitados, como apresentar namorados aos pais, dialogar sobre temas difíceis com familiares etc.

A educação transformadora também traz, em grande parte das experiências, um debate sobre a ressignificação do papel do professor. São muito comuns as referências ao professor mediador ou tutor, que não é responsável por ensinar diretamente, mas por orientar o percurso de descobertas dos alunos, instaurar diálogos produtivos ou facilitar vivências baseando-se em temas ou conteúdos. As fontes de saber, assim, passam a ser tudo que se possa encontrar na cultura escrita ou no cotidiano vivido, e o professor deve estar tão atento quanto os alunos ao que possa surgir de interessante nesse contexto. Barrera (2016) fornece como exemplo as escolas Freinet, baseadas no método do educador francês homônimo, em que as crianças visitam ambientes diversos e a professora, em vez de instruir sobre o que se observa, pergunta aos alunos o que os interessou mais e o que gostariam de saber mais sobre aquilo. Na escola do Projeto GENTE, outro modelo trazido pela autora, este localizado no Rio de Janeiro, não há mais a figura do professor regente de turma, em pé diante dos alunos; estes estudam por meio de utensílios tecnológicos e contam com o apoio dos professores para interações dinâmicas.

A chave para compreender esse papel docente é a não antecipação do planejamento, ou pelo menos a diminuição do peso imprimido ao planejamen-

to antecipado, que interpela os professores a uma postura aberta, disposta para a vivência do momento presente, em que a relação de ensino-aprendizagem de fato acontece. Não se fala mais em preparação *para* o aluno, mas em acontecimento *com* o aluno.

Por fim, pode-se falar em uma busca, comum a muitas experiências de educação transformadora, de engajamento subjetivo do aluno. Esse fator aparece nas escolas principalmente quando o *sonho* de cada um aparece como um dos elementos fundamentais do planejamento e das tarefas executadas na escola. Barrera aponta o exemplo do Projeto Âncora, organização não governamental que atua na educação em Cotia, no estado de São Paulo, em que “é partindo de um projeto relacionado a seu sonho que os tutores desenvolvem, junto com a criança, um plano de estudo” (BARRERA, 2016, p. 108). No CIEJA Campo Limpo, uma das primeiras perguntas feita aos estudantes que chegam é a respeito de seu sonho e, segundo Gravatá *et al.* (2013), há relatos de alunos que afirmam ter percebido que podem “sonhar mais” com base na vivência na escola. Essa abertura ao fundo subjetivo de cada um conduz a uma concepção de avaliação autônoma, pela qual, no caso do Projeto Âncora, “quando a criança sente que já sabe os conteúdos previstos em seu planejamento, vai até uma folha própria para isso, fixada em um mural, e assinala seu nome e o conteúdo em que já se sente preparada para ser avaliada” (BARREIRA, 2016, p. 108).

Em um sentido menos transcendente, mas talvez mais concreto, aparecem as menções aos *interesses* dos alunos, que não supõem necessariamente um sonho, um objetivo distante, mas simplesmente um tema, um acontecimento ou uma percepção de mundo que chama a atenção do estudante. Projetos desenvolvidos baseados nesses interesses têm demonstrado grande potencial de aprendizado no contexto de escolas transformadoras, pois os alunos investem com muita energia, autonomia e alegria nas atividades assim organizadas. Barrera apresenta a seguinte situação, observada no colégio Viver, em São Paulo:

Acompanhamos, por exemplo, uma estudante do 5º ano que se interessava por adivinhações (tarô e leitura das mãos), conhecimentos extremamente distantes dos saberes que tradicionalmente circulam no ambiente escolar. Seu tutor a auxiliava, como fazia com as demais crianças, fornecendo leituras (que ele mesmo precisou pesquisar, por não conhecer o assunto previamente) e disponibilizando materiais para ela criar um espaço de adivinhação para atender outros alunos durante esse horário semanal, praticando seus conhecimentos. Essa prática poderia ser vista de um ponto de vista lúdico (algo que também é

raro dentro do tempo e espaço escolar, com exceção do intervalo), mas pela seriedade com que realizava, buscando conhecer as tradições e técnicas envolvidas nesse processo, acreditamos que essa atividade esteja para a estudante bastante alinhada com outras formas de conhecimento, tidos como “científicos”. A turma também passa a considerar esses saberes como conhecimento válido, tanto o projeto dessa menina quanto a pesquisa de outro estudante que estava construindo um poço de água (BARRERA, 2016, p. 114).

Tendo discorrido sobre esses quatro eixos da educação transformadora, estamos aptos a investigar a relação deles com as formulações contemporâneas sobre o trabalho de leitura literária. Observando as referências que pautam o atual movimento brasileiro de renovação educacional, das quais apresentamos alguns trechos anteriormente, percebe-se que as menções a atividades envolvendo literatura são bastante raras, o que indica que esse objeto talvez não tenha sido percebido ainda como uma potência de construção de formas de aprendizado alternativas. Passamos, portanto, na seção seguinte, orientados pelos quatro fatores que já explicamos, a explicitar o caráter transformador que se evidencia no atual debate sobre ensino de literatura.

LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Já há algum tempo se coloca diretamente em questão o potencial da leitura literária como componente indelével da humanização do indivíduo, ao menos no contexto brasileiro. Se lembrarmos que a clássica conferência de Antonio Cândido sobre o direito à literatura é publicada em 1988, podemos afirmar que esse debate é tão ou mais antigo quanto a renovação da abordagem sobre o ensino de literatura na escola, conforme abordamos no início deste artigo. Deve ser possível, portanto, tomar em primeiro plano essa perspectiva e verificar de que maneira a leitura de literatura vem sendo concebida como uma experiência escolar transformadora. Os quatro critérios que desenvolvemos na seção anterior facilitarão os recortes.

Os processos democráticos de escolha de objetos de aprendizado talvez seja o primeiro fator entre os quatro que aparecem na literatura acerca do tema. Zilberman, baseada na concepção de leitura como atividade encerrada em si mesma, levanta o problema de escolha das obras para leitura na escola e declara explicitamente que “a compreensão e o posicionamento diante das

necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles”, o que, para a autora, “pressupõe que os alunos aprendam a exteriorizar seus interesses e a fazer ouvir sua voz” (ZILBERMAN, 1991, p. 118). Vê-se que a autora legitima a participação dos estudantes no processo de escolha, embora, a rigor, essa sugestão não seja ainda radical, pois a figura do professor permanece como filtro das manifestações estudantis, persistindo alguma separação entre os momentos de participação e os de deliberação.

Mais recentemente, no trabalho de Magalhães, essa concepção se aprofunda, pautando-se as chamadas “leituras de livre escolha” e defendendo-se sua importância para o desenvolvimento do leitor na escola:

[...] a escolha dos livros deve ser uma prerrogativa dos alunos, sempre que possível. Não está em jogo se os alunos leram este ou aquele livro, mas se eles leram com prazer o que se propuseram a ler. Não está em jogo se os alunos escolheram os livros por motivos “nobres”, mas que, dentro das suas limitações, necessidades e desejos, conseguiram ler na íntegra e com prazer o que escolheram ler (MAGALHÃES, 2008, p. 126-127).

Vê-se que a autora, além de enunciar uma ruptura com relação ao anteriormente formulado por Zilberman (1991), instaurando uma participação direta dos estudantes na escolha e no planejamento do trabalho com as obras, aproxima-se de uma concepção cara às escolas transformadoras, conforme expusemos na seção anterior: a ideia de que a autonomia de decisão e participação, ainda que imperfeita e limitada, é desejável justamente por proporcionar o desenvolvimento de si mesma. Do mesmo modo que na escola Politeia, as propostas e decisões dos alunos em assembleias se mostravam sempre com necessidade de ajustes, mas não obstante os professores insistiam em proporcionar esse espaço a eles, com a convicção de que o aprendizado dos limites só poderia acontecer coletivamente, a formulação de Magalhães (2008) abdica do sentido mistificado de leitura de “boas” obras ou de obras “importantes” com que os professores costumam conceber a literatura na escola, em prol de uma crença na autonomia estudantil como condição de possibilidade da formação do leitor. Supõe-se, assim, a ideia de que só se aprende a ler lendo efetivamente e, para que se leia efetivamente, é necessário haver abertura ao desejo e desapego de idealizações.

Também no âmbito do debate sobre ensino de literatura, caminha paralelamente com a defesa de processos democráticos a postulação da necessidade

de procedimentos dialógicos no trabalho com as obras literárias. Rezende e Oliveira (2016) abordam uma experiência que se associa diretamente a esse ponto de vista. Em um trabalho de leitura literária realizado com estudantes adolescentes, em que a obra escolhida fora *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, as autoras relatam que uma interpretação bastante acurada e original do texto foi possível em decorrência da recuperação, por meio do diálogo constante, de experiências de leitura que os jovens já traziam de casa, basicamente de *best-sellers* infantojuvenis. Com base nesse relato, as autoras problematizam:

Trata-se de continuar excluindo o sujeito leitor da escola, o que paulatinamente tem excluído também a literatura, ou de efetivamente incluí-lo nesse espaço? Como a inclusão é nossa proposta, faz-se obrigatório entender [...] as práticas de leitura dos jovens fora do ambiente escolar. Se [...] é impossível se tornar leitor sem antes vivenciar os processos de identificação, a maior parte dos alunos [...] são incapazes, sem a mobilização de um repertório próprio e sem um investimento pessoal em obras que instiguem a identificação e o prazer, de conseguir distanciamento [...] para construir um saber literário (REZENDE; OLIVEIRA, 2016, p. 164).

A mesma concepção dialógica tem Rouxel (2014), que, ao sugerir o trabalho com os chamados “textos de leitor”, recriações subjetivas de cada aluno baseadas na obra lida, defende que as salas de aula se constituam em “comunidades interpretativas”, um mecanismo solidário em que cada leitor pode aprender mais sobre si mesmo, sobre a obra e sobre os demais, pondo-se em primeiro plano a diversidade de pontos de vista:

[Na comunidade interpretativa] se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos (ROUXEL, 2014, p. 27-28).

Percebe-se, portanto, novamente em congruência com as práticas das escolas transformadoras, que o diálogo na leitura literária não é defendido como um expediente formal, mas como uma efetiva construção coletiva de caminhos possíveis. Dá-se, por meio dele, a oportunidade de falar, escutar, solucionar tensões e conflitos, ou mesmo de descobrir uma perspectiva que

ainda não aparecera. Dessa forma, são reforçados a própria identidade e o senso de pertencimento à comunidade de leitores, que podem assim criar laços mais fortes e duráveis entre si.

O campo do ensino de literatura também passa, nos últimos anos, por um debate sobre a ressignificação do papel do professor. A discussão mais representativa desse critério se encontra no trabalho de Guimarães (2014), que parte de uma crítica à separação entre professor e aluno no relacionamento com as obras, estando o docente mais vinculado ao planejamento sobre ela e o aluno mais voltado ao cumprimento das tarefas planejadas pelo professor. Para a autora, essa concepção distancia o professor dos três fundamentos de seu trabalho, que consistem em “desfrutar de obras diversas; refleti-las considerando sua dimensão afetiva, cultural, estética, histórica; formular meios de abordá-las no contexto escolar” (GUIMARÃES, 2014, p. 59). Assim, o ensino não deve se dar em uma postura burocrática por parte do docente, mas por um “processo contínuo, sensível e reflexivo de apropriação das obras e de indagação teórica e metodológica” (GUIMARÃES, 2014, p. 59).

O que serve de pano de fundo a essa perspectiva é a defesa de uma maior equidade e equilíbrio na relação entre professor e aluno, tendo a leitura da obra como referência para ambos: “tanto o professor quanto o aluno possuem o desafio de experimentar e de conhecer as obras, pelo olhar produzido entre histórias pessoais e alheias, leituras literárias ou não, e saberes sistematizados sobre o universo literário” (GUIMARÃES, 2014, p. 60). Postula-se, portanto, novamente em coerência com a experiência de escolas transformadoras, a figura do professor que não detém todo o saber, que estimula o aluno a investigar e construir seu conhecimento e que, ocasionalmente, corrige e redireciona o olhar do leitor menos experiente com base em seu saber privilegiado em torno do texto artístico.

Em relação ao engajamento subjetivo do estudante, pode-se afirmar que, talvez, entre os quatro critérios que elegemos, este seja o aspecto mais presente nos trabalhos recentes sobre literatura na escola, baseado em uma influência decisiva de pesquisadores franceses. Esses autores trazem para o debate sobre o tema modos analíticos próximos da psicanálise, de forma que se abre uma investigação sobre como se manifestam na leitura o sujeito e seus constituintes psíquicos de desejos, traços accidentais, associações subconscientes etc. É Rouxel (2012) que inicia essa abordagem, afirmando que a cognição é apenas uma

parte da relação do ser com a obra e que a ênfase nesse caráter cognitivo não alcança a totalidade da experiência de leitura. Ao contrário, “o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278).

Langlade (2013), na mesma direção, fornece alguns aspectos sob os quais esse investimento subjetivo acontece. Recuperando relatos de autores consagrados que deixaram escritos sobre sua relação com os livros que leram, o autor afirma que o leitor real é múltiplo, complexo e misterioso, é

[...] um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras [...], leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada [...], leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos [...], leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida [...] (LANGLADE, 2013, p. 29-30).

Esses traços de leitura, que vão surgindo de maneira mais ou menos marcada ao longo do contato com a obra, parecendo às vezes quase um acidente, uma coincidência, são, na visão desses autores, o que efetivamente forma o leitor, o que o faz “sonhar demoradamente” e desejar ler mais. Eles constituem a chamada “leitura cursiva”, que se distancia dos saberes preparados de antemão pela escola para desenhar-se em linhas curvas, ao sabor da subjetividade. Quando essas leituras são permitidas e acolhidas, o que se realiza, para Rouxel, é “um espaço de liberdade para o sujeito leitor” (ROUXEL, 2012, p. 276). Tais conceitos mais uma vez entram em consonância com os relatos de escolas transformadoras, em que as vontades e sonhos pessoais, quando valorizados dentro do processo pedagógico, geram experiências significativas para os estudantes, permitindo a realização, o autoconhecimento e o aprendizado dos conteúdos escolares.

CONCLUSÃO

Com base na discussão realizada neste artigo, podemos afirmar que os debates sobre a educação transformadora e sobre o ensino de literatura, apa-

rentemente ainda sem diálogo entre si, têm vínculos muito claros entre seus princípios, seus métodos e suas prospecções. É possível afirmar, portanto, que tanto a educação transformadora pode encontrar no trabalho com a literatura um componente a mais para seus processos críticos ao modelo escolar vigente quanto a leitura literária pode buscar entre as pesquisas sobre inovação educacional um caminho potente de aprofundamento dos paradigmas teóricos e das experiências práticas que já circulam no campo. O fato de o desenvolvimento dessas duas áreas de investigação estar acontecendo muito próximo um ao outro no tempo, como demonstram os estados de arte que cunhamos, em que a maior parte das obras surge a partir da segunda década do século XXI, pode ser um catalisador a mais para o intercruzamento delas.

Observando as consequências desse debate especificamente para a leitura literária, que é, afinal, o objeto que nos interessa em última instância, talvez devamos falar, para usar um termo caro aos construtores da educação renovada, de uma busca pela *desescolarização*² da literatura. Insinua-se, baseado no material que analisamos, que a literatura tem mais a perder que a ganhar quando se vincula a contextos de educação tradicional. Talvez as experiências de leitura que ora fazemos dentro da escola precisem se assemelhar cada vez mais a trabalhos com a literatura realizados *fora* da escola. A obra de Michèle Petit é um exemplo de relato de inúmeros episódios de transformação pela literatura em espaços não escolares, que demonstram, na voz de uma mediadora cultural argentina citada pela autora, que a leitura:

[...] é uma atividade maior do que “ler livros” [...], é se sentir desconcertado ante o mundo, procurar signos e construir sentido. Para ler dessa maneira, com essa intensidade, é fundamental poder estar desocupado, disponível, não temer o vazio. E quando a programação da vida é muito rigorosa, parece que não há fissura ou lugar onde se sentir desconcertado, perplexo, questionador, inquieto por tudo o que nos cerca (PETIT, 2010, p. 290-291).

Abrimos, portanto, com este artigo, uma linha de investigação promissora, que deve ser desenvolvida posteriormente, desvelando os sentidos do literário em ambientes escolares abertos às vozes subalternas, ao diálogo, à mudança de posturas e à subjetividade.

² O termo, utilizado em vários projetos que discutem educação transformadora, foi criado pelo teórico austrocroata Ivan Illich, na obra *Sociedade sem escolas*.

Theoretical-methodological interchanges between literary reading and transformational education

Abstract

This article discusses possible theoretical-methodological interchanges between the literary reading in school and the paradigms of a transformational education, defined from the contemporary researches and experiences in the Brazilian educational movement. We define that the paradigms of the two fields of knowledge intersect from four criteria present in both: the search for democratic processes of establishment of learning objects, the dialogical procedure of knowledge construction, the re-signification of the role of the teacher as a permanent researcher of learning issues and the defense of the student's subjective engagement in the pedagogical process.

Keywords

Reading. Literature teaching. Transformational education.

REFERÊNCIAS

- ASHOKA; INSTITUTO ALANA. *O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação*. São Paulo: Ashoka, Instituto Alana, 2017.
- BARRERA, T. G. S. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- EHLERS, A. C. S. T. et al. *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis: Bookess, 2015.
- ESCOLA DA PONTE. *Site oficial*. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/>. Acesso em: 8 maio 2019.
- FERREIRA, J. F. F. *Leitura de poesia e cordel na escola: uma proposta pedagógica para a experiência da literatura como humanização, memória e pertencimento*. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.
- GHANEM, E. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, set. 2012.

GRAVATÁ, A. et al. *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

GUIMARÃES, K. N. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, J. H. P. (org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 55-73.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

MAGALHÃES, H. G. D. A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 119-128, dez. 2008.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

REZENDE; N. L.; OLIVEIRA, G. R. Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. *Diadorim*, Rio de Janeiro, n. 18, v. 1, p. 159-171, jan.-jun. 2016.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan.-abr. 2012.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 14, p. 11-22, dez. 2008.

A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO

SILVIA DE PAULA BEZERRA*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 12 jan. 2019. Aprovado em: 4 abr. 2019.

Como citar este artigo: BEZERRA, S. P. A leitura literária em sala de aula: teoria e prática no Ensino Médio. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 32-47, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p32-47

Resumo

As lacunas presentes na formação de professores, de modo geral, precisam ser corrigidas a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida, principalmente nas escolas públicas. Ao tomarmos como exemplo o ensino de literatura no ensino médio, vemos que a questão é objeto de discussão de vários pesquisadores, tais como Todorov (2009), Rouxel (2013) e Bridi (2016). Com base em nossos estudos, no trabalho que realizamos em sala de aula de escola pública e no capítulo IV da obra *Como um romance*, de Daniel Pennac, publicada em 1992, procuramos trazer neste artigo algumas ideias de como trabalhar a leitura literária e ensinar literatura aprofundando a relação entre alunos e livros.

* E-mail: silviadepaula@bol.com.br
 <https://orcid.org/0000-0001-8705-5642>

Palavras-chave

Leitura. Ensino. Estratégias.

INTRODUÇÃO

A formação dos professores, conforme verificado em diversas leituras, de modo geral, apresenta muitas falhas que precisam ser corrigidas a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida, principalmente nas escolas públicas. É o que comenta Vasconcelos (2016, p. 34), para quem “a desvalorização dos professores passa por uma série de questões, mas não podemos deixar de registrar que passa, marcadamente, pela imagem decorrente da formação precária de grande parcela desses profissionais”. Desse modo, ao tomarmos como exemplo o ensino de literatura no ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, vemos que a questão é objeto de discussão de vários especialistas, pesquisadores e professores em diferentes momentos ao longo da história e em vários países além do Brasil. É o que comprova Todorov (2009, p. 27-28) ao voltar-se para o modo como a literatura era ensinada no Liceu, equivalente ao ensino médio, na França. “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”.

Além disso, o autor menciona o fato de que, apesar de solicitado nas instruções oficiais, o professor não pode ensinar apenas o que está “fora” da obra literária em si, como gêneros e registros, figuras de linguagem etc. O docente deve focalizar a própria obra, isto é, manter a atenção voltada, primordialmente, à leitura do texto em questão.

Do mesmo modo, para exemplificar a questão do ensino de literatura em nosso país, podemos destacar o que pontuam Oliveira e Rezende (2015, p. 17): “O estudo do cânone organizado por períodos e escolas literárias parece estruturar uma prática reiterada nas escolas brasileiras até hoje, em função de os próprios professores terem aprendido a classificar e a pensar a literatura dessa maneira”. Assim, os professores, com algumas exceções, acabam ensinando literatura da mesma maneira que aprenderam quando estavam no ensino médio e, no caso de boa parte deles, foi reforçado no ensino universitário.

Porém, diante desse quadro nada animador, verificamos algumas iniciativas que podem ajudar a melhorar o trabalho do professor de literatura, mesmo que, conforme comentado anteriormente, sua formação não tenha fornecido

as ferramentas necessárias à sua prática. Sobre isso, podemos apontar o que escreve Perrenoud (2002, p. 50):

Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão [...] em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana.

Rouxel (2013, p. 27-30) também aborda o assunto:

No ensino médio a inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos [...] Os gestos profissionais requeridos pelo ensino da literatura supõem a sagacidade do professor, que é adquirida com a experiência [...].

É possível dizer que vivemos, como professores e formadores, uma situação contraditória, pois, ao mesmo tempo que se pontuam as falhas na formação dos docentes, sabemos que, em sala de aula, são as escolhas feitas por esses profissionais e a maneira como chegam à sala de aula que vão definir, em grande parte, as leituras a serem realizadas pelos alunos. Tal fato é apontado por autores como Perrone-Moisés (2016, p. 81), que assevera: “Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas”. Também podemos destacar o que Bridi (2016, p. 43-47) afirma sobre o assunto:

[...] O conhecimento (que, sem dúvida, a leitura proporciona) é cumulativo e se funda na correlação com a vivência do leitor e não é, portanto, um bem do professor que (generosa ou avaramente) transmite ao aluno. Necessariamente, é um saber que se constrói compartilhadamente. [...] Na formação do professor, então, a consciência de que esse papel de mediador deve ser cumprido é de grande importância.

Ainda é possível indicar o que Oliveira (2015, p. 95) entende sobre o tema: “Pode parecer absurdo, mas um professor de literatura é alguém que trabalha para, um dia, não ser mais necessário. Ele será um profissional vitorioso se um aluno estiver motivado a ler bons livros sem as costumeiras pressões

que o acuam”. Com base em nosso entendimento nos estudos desses e de outros autores e no trabalho que realizamos com turmas do ensino médio em escola pública municipal, buscamos levantar neste artigo algumas ideias de como trabalhar a leitura literária e ensinar literatura procurando não focar apenas a história e a crítica, mas também os textos literários dos mais variados estilos, e, com a leitura, buscamos estimular o trabalho de interpretação e oferecer aos alunos algo diferente do que nos foi ofertado quando tínhamos a idade deles.

Para este trabalho, selecionamos a obra *Como um romance*, do escritor francês Daniel Pennac, publicada em 1993. De forma mais específica, estudamos o capítulo IV, intitulado “O que lemos quando lemos (ou os direitos imprescritíveis do leitor)”. De acordo com as leituras que realizamos, buscamos associar os apontamentos e as sugestões de alguns especialistas para o trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura. Acreditamos que esses ensinamentos possam tanto tornar o professor um leitor mais completo, independentemente das lacunas em sua formação, quanto servir como um dos muitos pontos de partida para aprofundar a relação entre os alunos e os livros. Os dez direitos enumerados por Pennac (1993) são:

1. O DIREITO DE NÃO LER

Esse primeiro direito, o de não ler, parece a antítese das proposições. Porém, nossa interpretação está de acordo com o que encontramos em Silva (2009, p. 84-85):

A obra prima de Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, é um romance tão inovador que merece ser lido em aula, no sistema de círculo de leitura com um leitor-guia, papel que caberá a você. A leitura pode tomar duas ou três aulas, por exemplo, com os períodos entre uma e outra preenchidos por leitura individual em casa. Antes de iniciar cada etapa, recupere em poucas palavras a linha do enredo que deveria ser a leitura domiciliar. Afinal, você sabe perfeitamente que nem todos os alunos terão feito a leitura domiciliar recomendada.

Percebemos que esse direito se garante, ainda que, de acordo com o que pensamos, deva ficar subentendido apenas para o professor, em meio ao trabalho de ler em voz alta para os alunos. Além disso, ao longo da leitura e de sua

retomada, é possível não só colocar questões teóricas e históricas a respeito da obra em alguns momentos, como também dar voz aos comentários dos estudantes. Acreditamos que desse modo pode-se tirar um pouco do peso da “obrigação de ler” e auxiliar os alunos com dificuldades em leitura, fato extremamente comum nas turmas heterogêneas que encontramos no ensino médio de escolas públicas. Sobre isso, podemos destacar a opinião de Pennac (1993, p. 145, grifo do autor):

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a necessidade de livros. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

2. O DIREITO DE PULAR PÁGINAS

Esse direito pode ser associado à questão do tempo disponível para a realização do trabalho, com o programa a ser cumprido e até mesmo com o direito de não ler, já mencionado, uma vez que, no caso da leitura feita em casa, o aluno também pode “pular” páginas. Além disso, na relação entre a quantidade de aulas e o programa, e de acordo com o nível da turma e o tamanho da obra, podemos dizer que é possível ler, em média, de um a dois romances em sala por ano.

No trabalho de seleção, e ao longo de todo o ano letivo, cabe ao professor a tarefa de escolher, por exemplo, no lugar de um romance, um conto do mesmo autor, ou de um contemporâneo a ele. Também é possível dar lugar a boas adaptações, como quadrinhos e cordel, e releituras, como filmes. Outra opção é ler apenas parte de um capítulo para aguçar a curiosidade da turma. Sobre isso, Rouxel (2013, p. 29) argumenta:

De todo modo, o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia.

Dessa forma, salientamos que, ao escolher uma adaptação, é imprescindível que o professor tenha feito a leitura da obra original, conheça a releitura e

possa estabelecer, ao final, o diálogo entre ambas, dando-lhes a devida importância como linguagens diferentes que são.

Sabemos que os alunos, de modo geral, assistem a filmes e séries, vão ao cinema e têm uma relação cada vez mais próxima com imagens em lugar das palavras. Ainda assim, todos, quando interessados em saber o final de uma história, partem em busca do que necessitam, seja aprender novas palavras em língua estrangeira porque a versão só possui legendas em inglês, seja pedir auxílio ao professor para explicar um ponto que não tenham compreendido. Por isso, ficamos com o que diz Perrone-Moisés (2016, p. 259):

Embora os filmes inspirados em romances satisfaçam os amantes de narrativas, também acontece, hoje em dia, que depois de ver o filme os espectadores queiram ler o romance original. Entre o cinema e a literatura, mais do que uma competição, tem havido trocas criativas.

3. O DIREITO DE NÃO TERMINAR UM LIVRO

Esse direito se relaciona com os dois anteriores na medida em que o professor deve apresentar aos alunos a maior variedade de textos e leituras possíveis. No entanto, principalmente no ensino médio, algumas decisões estão sob responsabilidade dos próprios estudantes. Como afirma Colomer (2007, p. 68):

É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo.

Assim, reitera-se o já mencionado papel do professor como mediador (BRIDI, 2016), que, mais do que unicamente solicitar a leitura de determinada obra, deve procurar atentar-se ao caminho que cada estudante ou cada turma escolhe para aproximar-se da leitura, ou, infelizmente, distanciar-se dela, ainda que não para sempre.

Pennac (1992), por sua vez, diz que “o bom livro não envelhece” e, por isso, o livro “abandonado” pode um dia ser retomado, para rever a opinião anterior que levou ao abandono da leitura e, assim, confirmá-la ou contrariá-la.

4. O DIREITO DE RELER

O professor pode colocar esse direito em prática ao fazer seus alunos terem contato com aquilo que leram na infância e no Ensino Fundamental II propondo a releitura. É possível partir da ideia de voltar a uma obra já lida com outros olhos, anos mais tarde, como outro leitor, provocando outros sentimentos e estabelecendo novos diálogos. Outra alternativa é o professor mostrar aos alunos seus livros preferidos na infância e adolescência, procurando uma identificação na medida em que sua exposição pode conquistar novos leitores. Ainda pode levá-los à biblioteca/sala de leitura da escola e pedir que escolham um livro e falem a respeito dele, fazendo o mesmo e valorizando as manifestações dos estudantes. Sobre esse direito, temos a fala de Aguiar (2013, p. 153-154):

Na verdade, o mesmo texto pode ser lido diferentemente por mais de um leitor ou até pelo mesmo leitor em momentos distintos. Nesse último caso, não podemos esquecer que amadurecemos e nunca somos os mesmos, até porque a segunda leitura contém, em seu bojo, os sentidos da leitura anterior. Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências atribui significados às indicações oferecidas pelo texto [...].

Desse modo, podemos dizer que esse direito pode funcionar como mais uma das estratégias que auxiliam o professor na hora de demonstrar para os alunos que a literatura sempre esteve presente na vida deles, mesmo quando ainda não sabiam que havia uma disciplina com esse nome. Assim, tomam ciência de que a leitura e os livros podem e devem pertencer a todos.

5. O DIREITO DE LER QUALQUER COISA

Pensamos que, independentemente dos debates e opiniões a respeito do que podemos chamar a “alta literatura” e “literatura de consumo”, conceitos bastante discutíveis, é vedado a todo professor agir com preconceito diante dos livros que os alunos costumam ler. Antes, defendemos que é mais produtivo que o docente procure conhecer um pouco mais a respeito dessas obras e até mesmo leia algumas delas a fim de estabelecer ligações que auxiliem seu trabalho. Embasamos nosso ponto de vista em Bridi (2016, p. 42): “A sensibilidade

por parte do professor em acolher o gosto do aluno é condição *sine qua non* para ampliá-lo, pois desvalorizá-lo é cortar vínculos e inibir o seu desenvolvimento, a ampliação de sua visão de mundo". E Dalvi (2013, p. 75-76), por sua vez, aponta:

No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc, buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros – e com isso estamos no oposto de defender um "barateamento" estético ou político do literário. Sugermos um ponto de partida que permita, ao fim e ao cabo, a retomada dessa produção da indústria cultural sob um viés muito mais crítico.

Para ilustrar o que dissemos, em obras como as da série *Percy Jackson e os olimpianos* (2005-2009), de Rick Riordan, composta de cinco livros, podemos encontrar abertura para trabalhar com a *Odisseia*, de Homero; com o livro *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green, *Diário de uma paixão* (1996), de Nicolas Sparks ou *Como eu era antes de você* (2012), de Jojo Moyes, narrativas em que histórias de amor são contadas e/ou interrompidas em virtude de doença e morte de seus personagens, é possível partir para a leitura de obras como *Olhai os lírios do campo* (1938), de Érico Veríssimo, ou *Lucíola* (1862), de José de Alencar.

Salientamos que essas são apenas amostras de infinitas possibilidades, que são maiores e mais produtivas se mediadas por um professor-leitor, como reitera Lajolo (2001, p. 108):

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Logo, quanto mais leituras realizar o professor, mais apto ele está para criar vínculos com seus alunos e com a leitura literária. E, mesmo que reconheçamos que essa tarefa, por conta de problemas como tempo, acesso às obras e até mesmo por uma questão de gosto do professor, é difícil de ser realizada, afirmamos ser possível que o professor leia apenas uma parte, pesquise em blogs a respeito das obras ou pergunte aos seus alunos sobre a narrativa e o

porquê de gostarem dessas leituras. Pensamos que esse trabalho é primordial na aproximação dos estudantes com as obras clássicas da literatura, ou, melhor dizendo, para que se amplie o horizonte de leitura dos alunos, é preciso que o professor também amplie o próprio horizonte, no sentido de olhar para todas as obras e enxergar um material de trabalho em potencial. Finalizamos com as palavras de Abreu (2004, p. 112): “Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”.

6. O DIREITO AO “BOVARISMO”, DOENÇA TEXTUALMENTE TRANSMISSÍVEL

Começamos com a definição dessa “doença”:

É assim, grosso modo o “bovarismo”, esta satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações: a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco (PENNAC, 1992, p. 157).

Podemos dizer que esse direito está bem próximo do anterior, uma vez que diz respeito à “paixão incontrolável” que os *best-sellers*, por exemplo, provocam na maioria dos leitores e, muito mais, nos adolescentes, com séries como *A seleção* (2012-2016), de Kiera Cass, *Guerra dos tronos* (2010), de George R. R. Martin, *Divergente* (2011-2013), de Veronica Roth, e muitos outros livros. Dessa forma, defendemos que essas leituras não devem ser motivo de vergonha a seus leitores. O professor também pode gostar desse tipo de obra sem abandonar o compromisso de apresentar aos alunos outras produções que podem trazer essa mesma “doença”.

Acreditamos que os direitos cinco e seis coincidem com o que nos diz Aguiar (2013), uma vez que, segundo a autora, a identificação entre o leitor e a obra, principalmente as mais populares, como o romance policial ou novela romântica (gosto partilhado por boa parte dos adolescentes), pode favorecer o contato com obras pertencentes ao mesmo gênero e que explorem questões mais aprofundadas. Assim, o leitor é forçado, nesse caso pela própria leitura, a sair do que está acostumado e a fazer um esforço maior para continuar apro-

veitando a narrativa e, desse modo, mesmo que não perceba, ele não é mais o mesmo leitor e pode, por si só, buscar novos livros.

Reiteramos a importância da mediação sem preconceitos que deve ser feita pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura, mesmo porque todos nós, enquanto leitores, já lemos obras que, hoje, consideramos fúteis, mas que serviram ao propósito de nos abrir caminho, guiados por professores ou por conta própria, para leituras mais profundas e para aprendizados mais significativos, que é o que queremos de nossos alunos.

7. O DIREITO DE LER EM QUALQUER LUGAR

Ao tratar desse direito, Pennac nos conta a história do soldado que, todos os dias, mesmo durante o inverno, é voluntário na tarefa de limpar as latrinas, considerada a pior de todas e, muitas vezes, utilizada como castigo. Ele pega os materiais e sai logo cedo todas as manhãs rumo ao trabalho. Demora a voltar e chega no final da manhã para informar que a limpeza está pronta e devolver os utensílios. Ninguém entende como ele pode se oferecer todos os dias para fazer isso e ainda voltar tranquilo para o alojamento. Porém, o autor nos revela o segredo:

O segredo pesa um bom peso no bolso direito do blusão: 1.900 páginas do volume consagrado às obras completas de Nicolai Gogol. Quinze minutos de pano de chão contra uma manhã de Gogol... Cada manhã, faz dois meses de inverno, confortavelmente sentado na sala dos tronos fechada com duas voltas, o soldado Fulano voa muito acima das contingências militares (PENNAC, 1992, p. 160).

Acreditamos que a principal tarefa, nem um pouco simples, do professor de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio é mostrar aos alunos que a leitura é um meio muito eficaz de viver outras realidades, de aprender a lidar com sentimentos e questionamentos e de lazer, assim como a televisão e a internet. É possível dizer aos estudantes que o livro possui vantagens em relação aos celulares, por exemplo, porque não quebra ao cair no chão, não precisa ser recarregado, não é, de modo geral, algo cobiçado por assaltantes e pode, inclusive, ser emprestado, trocado, vendido, doado sem que ninguém saia perdendo com isso. Conforme diz Perrone-Moisés (2016, p. 255):

O livro de papel, considerado no fim do século passado como um objeto perempto, não apenas tem resistido à concorrência das novas tecnologias como foi beneficiado por elas em sua produção e distribuição, tornando-se o objeto mais comercializado na internet. O e-book, que teoricamente deveria substituir o livro impresso, não tem tido o êxito previsto por seus inventores e recentemente tem perdido terreno em benefício do livro tradicional.

Além disso, os recursos existentes hoje em dia, como o já citado telefone celular e os *tablets*, por exemplo, ajudam a disseminar a ideia de que os estudantes podem e devem ler em qualquer lugar: meios de transporte, filas em bancos e outros locais, salas de espera, aulas vagas, entre outros. Por isso, reiteramos a importância de um professor-leitor e de que sejam realizadas cada vez mais políticas que garantam o acesso aos livros. Para concluir, ficamos com o que diz Lajolo (2001, p. 109):

O mecenato do Estado através do provimento de bibliotecas, o patrocínio empresarial que esporadicamente doa livros a uma ou outra escola, a ação do Estado na formação de professores constituem instâncias a que se deve (*pode e tem de*) recorrer (grifos da autora).

Ou seja, quanto maior a oferta de livros e de condições para aprimorar o trabalho do professor de literatura, maior a chance de êxito.

8. O DIREITO DE LER UMA FRASE AQUI E OUTRA ALI

Relacionamos este direito aos livros de poesia que, em sua maioria, não estabelecem uma “ordem de leitura”, podendo, inclusive, serem utilizados pelo professor no início ou no final de suas aulas. Dessa maneira, pode, sempre que possível, recitar um poema para a turma ou, caso não se sinta à vontade com essa atividade, colocar o áudio do poema para que os alunos acompanhem. Pensamos que contos, crônicas e até mesmo alguns romances podem ser trabalhados dessa forma, como se o professor oferecesse aos alunos uma “amostra” do que podem encontrar.

Além disso, uma vez que o livro didático costuma trazer apenas trechos das obras e que, em diversas escolas, seja o único material disponível, consideramos que o professor, por meio da apropriação do material que lhe é fornecido

pode manter seu foco, primeiramente nos textos em si e, futuramente, no que a crítica, geralmente também pontuada no material, diz a respeito dos textos, autores e, claro, os fatos culturais e históricos relacionados à produção literária. Logo, mesmo com o que pontua Dalvi (2013) a respeito de boa parte dos livros didáticos serem apenas “uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento”, esse trabalho de seleção e experimentação de conteúdos pode ser produtivo e levar os estudantes a aprofundarem-se na leitura das obras ou dos textos na íntegra por meio da internet ou da aquisição de livros em sebos, por exemplo.

Acreditamos que é muito útil ao desenvolvimento de alunos-leitores o fato de o professor ensiná-los a utilizar a internet como fonte de busca da literatura. Afinal, a grande maioria possui celulares com essa ferramenta, mas, em boa parte das vezes, pouco sabem a respeito de sites como o Domínio Público, criado pelo Ministério da Educação, e que disponibiliza mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas na forma de textos, sons, imagens e vídeos, e o Estante Virtual, *e-commerce* que reúne diversos livros novos e usados de sebos e livreiros de todo o Brasil, e, no caso dos livros usados, o preço em conta já constitui uma vantagem. A ideia, já mencionada no direito número 7, é fazer da tecnologia uma aliada e nunca uma inimiga da leitura. Como diz Perrone-Moisés (2016, p. 258):

O tempo decorrido e a disponibilidade da informação em variados suportes têm permitido uma visão ampla da literatura ocidental dos últimos séculos. A web fornece uma quantidade de dados a respeito dela maior e mais rapidamente acessível do que em qualquer época do passado. E a “nuvem” da internet já abriga mais livros que qualquer biblioteca real.

Há muito material disponível, mas é preciso interesse para que o professor se aproprie dele e ensine os alunos a fazer o mesmo.

9. O DIREITO DE LER EM VOZ ALTA

Trata-se do direito de ler com e para os alunos e incentivá-los, de forma voluntária, a fazer o mesmo. O professor deve proporcionar momentos para os estudantes exercitarem a oralidade falando sobre livros e leituras, por exemplo,

lendo uns para os outros e realizando a leitura de textos teatrais. Além disso, acrescentamos que tão importante quanto ler em voz alta é a leitura individual e o que Colomer (2007) define como “compartilhar”. A autora dialoga com (Pennac, 1992) e defende que os alunos necessitam de tempo na aula para praticar a leitura silenciosa e de tempo para partilhar com os colegas e com o professor aquilo que leram.

Pensamos que também nesse direito pode ser sugerido que os alunos leiam trechos de seus livros favoritos, o que faz muito bem à prática da oralidade como um todo e demonstra, por parte do professor, respeito ao conhecimento trazido pelos estudantes. Abreu (2004) defende que as leituras devem ser variadas e que os livros preferidos dos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe. A autora sugere que se façam comparações com textos eruditos “não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo” (ABREU, 2004, p. 111). Logo, quanto mais leituras forem realizadas, mais os alunos podem começar a sentirem-se capazes de partir das histórias a que estão acostumados para outras que o professor venha a sugerir e compartilhar.

10. O DIREITO DE CALAR

Trata-se da liberdade para falar ou não sobre o livro que foi lido. Melhor dizendo, esse direito recai, em nossa opinião, sobre a questão da avaliação. Evitar ao máximo a chamada e temida “prova do livro” e o preenchimento da “ficha de leitura”. Entretanto, como sabemos que, na maioria das vezes é solicitado e até exigido que o professor se utilize dessas ferramentas, é possível sugerir que as avaliações evitem, de acordo com Dalvi (2013, p. 88), “questões totalmente abertas ou subjetivas” uma vez que isso pode dificultar a quantificação, ou seja, torna-se difícil dar uma nota para uma questão em que vale a opinião de cada leitor. Além disso, a autora enfatiza que é necessário haver, nesse tipo de avaliação, uma mescla de textos e atividades de “baixa, média e alta dificuldade”, sempre com a atenção do professor voltada à série, idade, maturidade leitora etc.

Percebemos também, inclusive com base em nosso trabalho em sala de aula, que os elementos mencionados por Pennac, neste último e não menos

importante direito, dizem respeito ao que defendem os especialistas em educação e é reforçado por Dalvi (2013) a respeito de uma forma de avaliar que, no lugar de punir os estudantes, ou servir apenas para “obrigar” os alunos a lerem ou a “fingir” que leram determinada obra literária, sirva para promover a aprendizagem, a aproximação e o respeito, pois, conforme conclui a autora “avaliar com critérios claros e enunciáveis, avaliar a partir do diálogo, avaliar avaliando a própria avaliação: a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes” (Dalvi, 2013, p. 89).

Diante do exposto, acreditamos que este último direito dialoga com todos os anteriores ao respeitar a postura dos alunos diante de suas leituras, isto é, o professor pode buscar também no processo avaliativo uma relação com as obras que os estudantes trazem de suas vivências, respeitar aqueles que não quiserem falar e propor atividades que, aos poucos, possam atingir a todos. Desse modo, inclusive voluntariamente, é possível que os estudantes queiram, sem ser em momentos avaliativos, falar de suas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, reiteramos que, de acordo com as leituras realizadas ao longo do curso e com a nossa experiência em sala de aula, quando o assunto é o ensino de literatura no ensino médio, há uma variedade de caminhos a percorrer e nenhum deles é fácil ou garantia de sucesso, até porque, ser um leitor literário é algo que não se esgota nunca. Acreditamos que o trabalho do professor é extremamente decisivo para estabelecer a aproximação e/ou a reaproximação entre os jovens e a leitura. Como nos diz Rouxel (2013, p. 31):

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante.

Com base nesse compromisso, é necessário buscar as alternativas para realizar esta tarefa, ao mesmo tempo difícil e prazerosa. Mobilizar sentimentos, promover debates, estabelecer conexões e, por meio da ampliação de seus horizontes, auxiliar os alunos a ampliar os deles, ainda que para isso, ao menos

em um primeiro momento, o professor deva manter a distância seus juízos valorativos e de gosto pessoal.

Diante da exposição que realizamos, enfatizamos a necessidade da melhoria na formação dos professores e no acesso desses profissionais a materiais de qualidade. Defendemos também que, uma vez em sala de aula, cabe ao professor fazer o melhor trabalho que puder, independentemente das dificuldades enfrentadas e que já são do conhecimento de todos, para que existam cada vez mais alternativas que aproximem os jovens e a leitura fluente e variada.

Literary reading in classroom: theory and practice in high school

Abstract

The gaps in teacher training in general need to be corrected in order to improve the quality of education offered, especially in public schools. However, when we take as an example the teaching of literature in the high school, we see that the issue is the subject of discussion of several researchers and teachers, such as Todorov (2009), Rouxel (2013), and Bridi (2016). Based on our studies, on the work we do in a public school classroom and on Chapter IV of Daniel Pennac's book, *Better than life*, published in 1992, we try to bring in this article some ideas on how to work on literary reading and teaching literature deepening the relationship between students and books.

Keywords

Reading. Teaching. Strategies.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-161.
- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2004.
- BRIDI, M. V. O ensino e a formação de professores de literatura: reflexões iniciais. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. *Língua e literatura: Ensino e formação de professores*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016, p. 37-53.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, P. C. A literatura no limite. *Todas as Letras*, v. 17, n. 3, p. 85-95, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/8298/5612>. Acesso em: 16 abr. 2019.

OLIVEIRA, G. R.; REZENDE, N. L. Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária? *Todas as letras*, v. 17, n. 3, p. 13-23, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/8409/5606>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Formação de professores e boas práticas docentes: uma relação de causa e efeito. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. *Língua e literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016, p. 23-36.

LITERATURA E ENSINO: PROBLEMATIZAÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS DO SÉCULO XXI

JEFFERSON EXPEDITO SANTOS NEVES*

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult), Salvador, BA, Brasil.

Recebido em: 10 jan. 2019. Aprovado em: 17 abr. 2019.

Como citar este artigo: NEVES, J. E. S. literatura e ensino: problematizações, práticas e desafios do século XXI. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 48-64, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p48-64

Resumo

O trabalho consiste em uma reflexão acerca do modo como o ensino de literatura tem sido realizado frequentemente nas escolas, além de apresentar possíveis estratégias de abordagem do texto literário na sala de aula, em diálogo com as novas demandas sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Palavras-chave

Literatura. Ensino. Metodologia.

* E-mail: jeffersonexpedito@outlook.com.br
 <https://orcid.org/0000-0003-4249-5809>

Em meio ao surgimento cada vez mais vertiginoso das novas tecnologias, possibilidades diversificadas de entretenimento proporcionadas pelo ciberespaço, como as redes sociais Facebook, Twitter e Instagram, ou blogs, vlogs e salas de bate-papo, que a todo instante seduzem os jovens a estarem presos na tela do computador, nos perguntamos: será que existe um lugar para o literário diante dessas múltiplas alternativas de navegação viabilizadas pela internet, pela rede mundial de computadores? Como ensinar literatura em pleno século XXI? Mas o que estamos chamando de “literatura”?

Sabemos dos constantes lamentos dos docentes de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira sobre a falta de interesse dos alunos em ter maior contato com o texto literário, o que não ocorre apenas no Ensino Fundamental e Médio, mas também nos cursos de Letras, nas aulas de introdução aos estudos literários, conforme afirma Luciene Azevedo:

Recebendo todo semestre alunos que ingressam nos cursos de Letras, costumo perguntar quantas pessoas do círculo de relações deles podem ser consideradas leitores e leitoras de obras que, apesar da elasticidade do termo, possam ser chamadas de literárias. O silêncio que recebo em resposta não deixa de provocar certa melancolia. Por outro lado, é comum ouvir dos alunos, durante as aulas de literatura brasileira ou de teoria literária, a queixa de que há muita “teoria” e que a prática, a dinâmica didática do ensino da literatura nunca lhes é oferecida, ao menos não suficientemente, no entendimento dos alunos, pelo currículo do curso de Letras (AZEVEDO, 2018).

As justificativas dos futuros professores continuam e abrangem o fato de que suas experiências como estudantes da educação básica deu-lhes uma ideia da literatura como um conjunto enfadonho de nomes de autores, datas, características de períodos literários e quase nenhuma experiência de leitura dos próprios textos, de modo que os professores se deparam com situações como as constantes no depoimento a que vimos nos referindo:

Todo semestre tenho de me desdobrar para inserir os alunos na discussão da dificuldade da definição do literário, da falta de uma essência da matéria sujeita às mutações culturais, acostumá-los ao gosto pelas perguntas, mais que à urgência das respostas definitivas [...] (AZEVEDO, 2018).

Certamente, inúmeros fatores contribuem para recorrentes negativas nas respostas dos educandos e nas indignações dos docentes, sobretudo aqueles que lecionam no ensino Fundamental e Médio, foco da nossa atenção. Contudo,

interessa-nos repensar o desapontamento gerado e estampado na face dos profissionais de Letras, que deveria ser substituído pela autorreflexão a respeito do que estariam concebendo como “literatura”, ideia apontada, em certo sentido, por Azevedo. Será, então, a obra literária um objeto anacrônico, perdido no tempo e no espaço, cujos papéis amarelados revelam a aura que recobriria o local sagrado ocupado por uma arte assinalada pela mão do “gênio”, o qual incutira no texto um segredo desvendado apenas por seus escolhidos?

O pendor para o desinteresse dos discentes nas aulas de literatura, frequentemente associadas à algo monótono, tedioso, em que se ouve o eco quase generalizado de um “Ah, não!”, de fato, desmotiva o professor e o empenho conferido na elaboração de seus planejamentos. Assim, quais estratégias poderiam ser adotadas em sala, a fim de seduzir os alunos para o mundo literário e reafirmar a capacidade da literatura de comunicar e ter o que dizer atualmente?

Acreditamos que o primeiro passo para mudar tal cenário seja a desestruturação da ideia cristalizada, canônica de Literatura – com “L” maiúsculo –, desmistificando a imagem que a acompanha, a de ser um objeto supostamente pedante, marcado pela distância de seu público, por uma linguagem formal, vinculada a grandes autores do século XIX, como Machado de Assis e José de Alencar, ou a escritores ligados ao Modernismo do Brasil, nomes oriundos do século XX, como Clarice Lispector e Guimarães Rosa, escritores correspondentes ao modernismo no Brasil ou ainda ao movimento concretista inaugurado no país pelos irmãos Haroldo e Augusto de Campos. Após esses períodos, não parece haver nada de novo sob o sol.

De acordo com Jobim (1992), existiram inúmeros critérios com a finalidade de qualificar aquilo que seria “literatura” ao longo do tempo, sucessivas representações a depender do ponto de vista, do momento e do lugar do qual se fala. O conceito de literatura estaria, portanto, atrelado a um processo histórico, modificando-se constantemente.

Nessa mesma linha de raciocínio, Zappone e Wielewicki (2005) investigam o desenvolvimento do termo “literatura” para demonstrar sua configuração móvel, seu caráter histórico e social. As autoras alegam que a concepção moderna de literatura, compreendida como uma categoria específica da criação artística, foi engendrada entre os séculos XVIII e XIX, de maneira que houve uma especialização do termo relacionado hoje a um conjunto de textos de caráter imaginativo ou criativo. Todavia, entre os séculos XV e XVIII, a literatura restringia-se à capacidade de ler, de possuir erudição, *status*, e estava normalmente ligada às classes privilegiadas. Passou, em seguida, a divulgar o

gosto burguês dominante, seus valores, aspectos estéticos, preceitos forjados com base em noções exclusivas de beleza e sensibilidade.

Consoante esses autores, por volta dos séculos XIX e XX, surgiu o termo “literariedade”, concebido pelos formalistas russos para designar características estruturais, qualidades internas dos textos literários, os quais, por meio da desautomatização da linguagem, provocariam um efeito de estranhamento no leitor, na medida em que a arte era vista como procedimento de singularização.

Antonio Candido, desde o seu clássico *Formação da literatura brasileira*, publicado em 1959, propunha a ideia de que se constitui como literatura em dada época o que a teoria e a crítica literárias, além do mercado editorial, assim o definirem. A literatura, enquanto manifestação da cultura e sistema dependente da articulação entre autor-obra-público, não permaneceria desvinculada da sociedade, mantendo-se em uma espécie de circulação literária, de dupla influência das obras sobre os leitores e destes sobre os autores.

Em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, Marisa Lajolo reitera que a leitura não se esgota nos estreitos círculos da escola e precisa ser compreendida como fonte de prazer, de sabedoria, pois: “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 2000, p. 7). O desencontro de expectativas entre o texto literário, objeto de culto e zelo, e o desinteresse, desencanto dos alunos, mencionados pela autora, dá-se em virtude de o estudo de literatura confundir-se, invariavelmente, com obrigações, prestações de contas, como deveres de casa, arguições etc.

Nesse sentido, consideramos interessante levantar alguns questionamentos a serem feitos pelo professor no que tange à sua prática docente, como: “Qual é a minha concepção de literatura?”, “O que os alunos estão demandando no processo de ensino aprendizagem?”, “Como tornar o texto e a leitura atos prazerosos?”, “As posturas que assumo em classe contribuem para isso?” e “De que forma utilizar o texto literário na sala de aula?”.

Ouvir os professores, sobretudo de literatura, tem de ser tarefa de amor, mais um motivo para nos esquivarmos do desencontro entre leitor e texto ocasionado pela leitura puramente tecnicista, em que a obra se torna apenas um objeto de análise inspirada em teorias literárias de extração universitária, descontextualizada, sem qualquer tipo de ligação com a realidade ou o cotidiano do estudante, porque “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 2000, p. 15).

Uma das estratégias para evitar a dissonância entre literatura-jovens, o bocejo nas aulas, seria compreender o literário como espaço de liberdade, de subversão, não como algo obsoleto, defasado, perdido entre poeiras e papéis desbotados. No entanto, é primordial que o professor de Português, o qual normalmente é o mesmo que leciona literatura brasileira nas escolas do ensino básico, tenha um repertório de leituras, facilidade em discorrer sobre certos textos e autores, tendo em vista que ele, inevitavelmente,

[...] deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos [...]. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 2000, p. 21-22).

Por outro lado, o docente não pode limitar-se apenas a uma tradição literária, mas saber dialogá-la com as produções contemporâneas que são múltiplas, diversas, apesar das afirmações de certos críticos como Alcir Pécora (2011; 2014) e Leyla Perrone-Moisés (2000; 2017), para quem a literatura atual, de modo genérico, teria sucumbido à superficialidade.

Em “Impasses da literatura contemporânea”, artigo publicado no suplemento Prosa & Verso do jornal *O Globo*, Pécora endossa suas opiniões:

[...] o campo literário se encontra hoje numa situação de crise, observável pela relativa perda da capacidade cultural da literatura de se mostrar relevante [...], como se alguma coisa se introduzisse nela (sem eventos violentos) e a tornasse inofensiva, doméstica. Um vírus de irrelevância, por assim dizer (PÉCORA, 2011).

Os intensos lamentos pelos tempos que não voltam mais, nostalgia por uma época de ouro, que, na realidade, parece enobrecer menos o passado do que o presente de determinados críticos, têm sido substituídos pelo otimismo de intelectuais, como João Cezar de Castro Rocha (2011; 2012; 2013), Nelson de Oliveira (2015), Flávio Carneiro (2016), Lourival Holanda (2012), Eneida Maria de Souza (2002; 2007), entre outros, que afirmam de modo enfático ser o contemporâneo definido por uma potência inédita, recusando-se a acharem feio o que não é espelho.

Cristhiano Aguiar declarou que os críticos contrários à produção literária contemporânea não apresentam um estudo pormenorizado de nenhum autor

específico, porque suas avaliações são sempre amplas, sem a discussão de versos ou fragmentos de contos ou romances, girando apenas “ao redor de uma mesma palavra: o ‘não’ ao tempo presente” (AGUIAR, 2016, p. 4). Aguiar nos diz, ainda, que advogar uma autonomia estética, um trabalho puro, formal com a linguagem, é estar preso ao passado, firmando-se uma espécie de *a priori* que se recusa de antemão a conferir legitimidade à literatura vigente. Para o crítico, os seus pares:

[...] formulam um discurso de crise porque tentam impor à literatura contemporânea um conjunto de pressupostos que não são suficientes para entendê-la: parte considerável destes pressupostos é baseada no conjunto de valores consagrados pelos mais diversos Modernismos. No entanto, embora a literatura contemporânea não implique necessariamente em um fatal rompimento com a literatura moderna, por outro lado, fundamentar-se somente nos seus valores pode nos impedir de dar conta dos novos desafios propostos pelo contemporâneo (AGUIAR, 2016, p. 9).

Provavelmente, em certa medida, a reprodução de tais discursos em sala de aula por parte dos professores de Língua Portuguesa, baseados em leituras mais autorizadas do que outras, contribui para a imposição de perspectivas unilaterais, verdades absolutas e normativas de literatura, reforçando a manutenção do ensino tradicional, que se confunde com a apresentação de autores e obras exigidos no vestibular, textos consagrados pela crítica como literários.

Nesse sentido, Silva (1999) ressalta o fato de que a maioria dos docentes, por falta de tempo, de incentivo e dinheiro, estão impedidos de ler e de se atualizarem há anos. Logo, pautam-se em autores com quem tiveram a chance de conviver no passado, bem como no curso de sua formação, talvez marcada por aceitações tácitas, dado que: “os clássicos [...] por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser questionados e rejeitados publicamente” (SILVA, 1999, p. 85-86).

É muito mais cômodo transitar por zonas de conforto, pelo que estamos acostumados a ver, ouvir e ler do que nos darmos ao trabalho de nos abrir para horizontes diferenciados e desafiadores, assumir a postura de um professor-pesquisador que se reinventa sempre e se preocupa com a atualização do próprio repertório de leituras, buscando o melhor para seus alunos e para sua prática pedagógica. Por isso, a importância cada vez maior e decisiva de um redimensionamento da própria noção de literatura concebida no ensino básico.

Segundo Valarini (2012), as aulas de Língua Portuguesa privilegiam, normalmente, o ensino de gramática e não da leitura, reflexo também da maneira como os livros didáticos costumam abordar a literatura, por meio de enunciados retirados de contos, poemas de escritores famosos, com o objetivo de levar o aluno a encontrar orações subordinadas, por exemplo, em uma compartimentação artificial do saber. Para a autora, na escola atual “faz-se cada vez mais necessário um trabalho criativo com a leitura de textos literários, lembrando que [...] Interpretar textos é uma exigência da sociedade e do mercado, ficando a cargo da escola a formação desse cidadão-leitor” (VALARINI, 2012, p. 2).

Com o intuito de tornar o ensino de literatura muito mais proveitoso e contribuir para a formação ampla e crítica do estudante, devemos mobilizar vários recursos, não nos circunscrevermos a um *modus operandi* habitual, rotineiro de trabalho, mostrar, por exemplo, a intertextualidade, o diálogo existente entre as obras, por meio de pastiches, paráfrases, paródias realizadas em diferentes gêneros textuais, midiáticos, propagandas, o que requer uma relação mais consciente com a literatura e com a vida, uma vez que a literatura é também um modo de ler a cultura, uma forma de percepção e representação da realidade.

O professor deve instigar o aluno a pensar no *que o texto diz* e o modo *como o texto diz o que diz*, até mesmo porque: “[...] a relevância de um tema contagia o tema dos outros livros; o interesse por um texto pode deflagrar o interesse por outros” (LAJOLO, 2000, p. 31). Além disso, faz-se necessário realçar que a literatura faz parte de uma rede comercial, não é um material isolado, mas mercadoria presente nos catálogos das editoras, bibliografias, está nas resenhas, constitui capas, orelhas, comentários críticos etc.

O tratamento dado à literatura no planejamento do educador demanda uma conduta que marginalize a mera decodificação da escrita, a ausência de interação entre o aluno e o texto; caso contrário, corrobora o papel convencional da escola frente às obras literárias que afasta os jovens das mesmas, validando um ensino de literatura que leva em consideração receitas, modelos previamente estabelecidos.

A leitura, nos termos de Kleiman (2008), se configura como algo heterogêneo, idiosincrático, tendo em vista que cada leitor traz consigo uma carga experiencial durante o processamento do texto. De acordo com a autora, o educador deve adotar uma visão de leitura como interação entre autor e leitor via texto, preparando o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler, fazer inferências, analogias, perceber o que está implícito, ativar seu conhecimento enciclopédico, de mundo, suas vivências.

O docente poderá demonstrar, por exemplo, como o ambiente da época foi representado na obra, a forma como as pessoas, por intermédio dos personagens, encaravam a vida, a maneira como os laços sociais e culturais normalmente se davam, os ideais, as tradições e os costumes, os valores das classes hegemônicas, por vezes, transcritos nas obras, até que ponto ainda o texto se relaciona com o nosso tempo. É de suma importância que o professor não assimile acriticamente uma leitura mais autorizada do especialista, em uma abordagem prescritiva e autoritária da literatura, mas promova uma autoavaliação constante do seu exercício docente e estimule práticas de leitura que não sejam mecanicistas e dogmáticas.

Trata-se de fazer que o estudante comprehenda o significado global do texto, a leitura proposta pelo autor, porém que seja instigado a se posicionar, aceitar ou não a perspectiva apresentada, acabando com a passividade do aluno diante dos textos, os quais são atravessados por ações linguísticas, cognitivas, sociais, posto que: “o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma [...]” (KOCH, 2006, p. 30). Para Ingredore Koch, toda manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura repleta de tradições, de modo que a literatura não estaria isolada de elementos externos, uma vez que a linguagem não é neutra, mas um lugar de conflito e, a literatura, enquanto arte da palavra, o reproduz.

Cabe também a nós, professores de literatura, estarmos atentos às concepções cristalizadas subjacentes à nossa postura em sala de aula, se privilegiam dada dimensão discursiva em detrimento de outras, e darmos condições aos nossos alunos para terem acesso às diversas obras produzidas por atores sociais diferentes, como mulheres, gays, negros e índios. Ressemantizar conteúdos, rever instrumentos metodológicos, repensar a realidade do nosso país por intermédio da literatura e abandonar a posição de inferioridade, o “complexo de vira-lata” perante outras sociedades, isto é, reconhecer e valorizar a potência da nossa produção literária.

Por outro lado, infelizmente, segundo Irandé Antunes (2003), muitos livros didáticos se apropriam de poemas ou outro gênero literário para explorar apenas questões de análise sintática ou de ortografia, esvaziando seus sentidos. A autora aponta para a relevância de explorar os textos literários por meio de outras motivações que não sejam somente gramaticais, explorando seu teor expressivo, os contextos de produção, de circulação, os vazios a serem preenchidos, a validade de tais discursos atualmente, porque também, quando

lemos, nos informamos, deleitamos, entendemos as particularidades da escrita. O professor de português, consoante Antunes, deverá promover uma leitura motivada, “precisa ajudar o aluno a construir uma ‘representação positiva da leitura’ e dos poderes que ela confere ao cidadão” (ANTUNES, 2003, p. 81).

A atividade de ensino da leitura não pode estar centrada em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, em um gesto interpretativo que busca apenas recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, um exercício “sem gosto, sem prazer, convertido em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras ‘cobranças’ [...]” (ANTUNES, 2003, p. 28). A pesquisadora nos alerta para o desenvolvimento de atividades que sejam capazes de suscitar no aluno a compreensão das inúmeras funções sociais da leitura, elaborar hipóteses, tirar as próprias conclusões, despertar-lhe o interesse. Por serem ricos em ideias, imagens, criados com uma linguagem metafórica, conotativa, os textos literários são incompletos, abertos a construção de sentidos, pois “muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso ‘conhecimento prévio’, ou seja, é anterior ao que lá está” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Nesse contexto, a obra não pode ser reduzida a unidades menores, apresentada de forma descontextualizada e, por isso, nós, docentes, temos a responsabilidade de nos mantermos atualizados, articulando o passado e o presente, além de levar o aluno a questionar a palavra escrita, as representações sociais, conscientizando-o de que é possível fazer múltiplas leituras de um mesmo texto e

[...] consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples [...], existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas [...] (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

Geraldi (2001), em *O texto na sala de aula*, põe em relevo que há a compreensão de um texto, não o reconhecimento de um sentido que lhe seria imanente, fixo. Aconselha o professor a enxergar o aluno como leitor, mas, sobretudo, como *sujeito* leitor, levando em consideração sua caminhada interpretativa, as variáveis sociais, culturais e linguísticas dos estudantes no processo de produção de sentidos, já que a linguagem é uma forma de interação.

O teórico assevera que, no sistema capitalista, a fruição e o prazer foram excluídos da escola, a qual “reproduzindo o sistema e preparando para ele,

exclui qualquer atividade ‘não-rendosa’: lê-se um romance para preencher uma ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação [...]” (GERALDI, 2001, p. 97). Ressalta a eficácia de “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’ [...]” (GERALDI, 2001, p. 98).

Uma estratégia é a criação de círculos de leitura, em que obras de vários gêneros literários, como poemas, contos, novelas, romances, quadrinhos, ficção policial, ficção científica, mangás etc., possam ser lidos e discutidos, possibilitando, na sala de aula, um espaço onde haja um circuito entre os próprios estudantes ao deixá-los ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa ou pelo título, por exemplo. Temos de reconhecer que nenhum leitor inicia o seu percurso com base nos clássicos, de maneira que os docentes devem encorajar seus alunos a realizarem o maior número de leituras possíveis.

Rildo Cosson (2006), em um de seus vários livros sobre o ensino da literatura, pontua:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 65).

Criar, na sala de aula, uma comunidade de leitores, exercita a capacidade de ler junto porque compartilhamos o entendimento daquele texto, de protocolos de leitura, tendo em vista que a literatura torna o mundo compreensível:

Acredito que o papel da literatura na vida dos jovens é igual a dos adultos e das crianças, ou seja, de todos nós: experienciar a liberdade de um mundo de palavras ao mesmo tempo que nos oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos. Em particular, a literatura pode oferecer ao jovem um mundo de possibilidades de ser e até mesmo a invenção de novas e outras possibilidades de viver (COSSON, 2000, p. 148).

Em entrevistas concedidas à mídia, Cosson declara que o ensino médio abrange, essencialmente, a leitura do cânone literário, em uma visão sacralizada e sacralizadora do mesmo, estreitando-se os limites do literário. Sem dúvida, haveria avanços, mas a maioria das escolas e professores reafirmam um modelo

conservador de ensino de literatura, o qual se confunde com ensino de História da Literatura.

A leitura e a escrita atravessam as nossas vidas de várias maneiras, seja para nos comunicarmos ou nos relacionarmos com as outras pessoas. Paulino e Cosson se apropriam da ideia de *letramento*, os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade, ou seja, para além do simplesmente ler e escrever, articulando-o ao literário, como proposta para a sala de aula, isto é, o letramento literário como um dos usos sociais da escrita, suas práticas: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

É relevante pensarmos no lugar da literatura na constituição do sujeito, expurgado há muito tempo pela escola, com seu sistema normativo, que torna os corpos dóceis, mecanizados, disciplinados. A literatura pode romper amarras, oferecer aos alunos outros modos de experienciar a realidade, contribuir para a reflexão do que lhe cerca. Mas, para isso, o docente precisa estar preparado, conhecer bem sua audiência, se almeja fazer qualquer tipo de mudança.

Considerar o presente na nossa prática profissional implica não sermos omissos, significa parar de insistirmos em modelos essencialistas, ultrapassados de análise, e admitir a nossa diversidade étnica, os “brasis” que constituem o Brasil, um país pluricultural que tem, sobretudo hoje, uma gama de obras literárias oriundas de espaços marginais, escritas por sujeitos historicamente discriminados, como negros, índios, presidiários, homens e mulheres da periferia etc.

Nessa conjuntura, por que não apresentar textos que dialoguem, na medida do possível, com a realidade dos alunos, seu cotidiano, aquilo que atravessa seus corpos? Por que não dar atenção às suas experiências de leituras, a obras como *Harry Potter*, *O código Da Vinci*, ou mangás, literatura de Cordel, letras de músicas, romances policiais, sejam do próprio Rubem Fonseca ou Raphael Montes? Não são literatura? Por qual razão? Quem ainda tem medo dos *best-sellers*? São desprovidos de caráter literário porque atendem às demandas do mercado e alcançam o grande público? Não seria estimulante e rejuvenescedor construir ao menos uma aula tendo quadrinhos como ponto de partida? Alguns, aliás, contam a vida de escritores, adaptam romances. Por que o receio? Gênero menor? Mas para quem? Em relação ao quê?

Sabemos que há muito tempo os quadrinhos adaptam obras literárias, porém, com a inserção das HQs no Programa Nacional Biblioteca da Escola

(PNBE)¹, do governo federal, que avalia e distribui acervos literários, periódicos, entre outros, nas instituições de ensino, essa produção atraiu muitas editoras e autores. Há desde as adaptações mais clássicas, como a transcrição do romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, para os quadrinhos, efetuada pelo publicitário Ruy Trindade e o cartunista Rodrigo Rosa, até *A metamorfose*, de Franz Kafka, feita por Peter Kuper. Existem variadas opções que transcendem e acrescentam elementos interessantes à obra literária, construindo um novo olhar sobre ela. Mais do que transposição de obras, a relação quadrinhos-literatura pode desenvolver diferentes formas de contar histórias e, por situar-se entre o texto e a ilustração, aproveita o potencial que cada arte traz em si.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive, em 2018, incluiu em seu acervo obras do ator e autor Lázaro Ramos que discutem temas como racismo, identidade, família, gênero, dentre outros, para o público infantojuvenil, o que poderá auxiliar na formação dos alunos se forem adequadamente utilizados pelos docentes ao lecionarem.

O trabalho com diversos gêneros textuais, como novelas, contos, crônicas, biografias, peças teatrais, poemas, cantigas, provérbios, entrevistas, por exemplo, aprimora a prática pedagógica e metodológica do professor. No entanto, esses produtos culturais não podem ser analisados com base em fragmentos soltos, pois é importante lidarmos com o texto inteiro, de forma contextualizada, tendo-o como foco durante a aula e por meio dele traduzir conceitos, estimulando os alunos.

Não se trata de substituir leituras, mas de criar estratégias para que os nossos jovens alunos possam ver a literatura de outra forma, pelo viés do prazer, do riso, para que, a partir desse primeiro estágio, digamos assim, possam ser inseridos em outras leituras, não melhores, mas diferentes e, por vezes, mais complexas.

Decerto, é um desafio ensinar literatura em meio a nossa diversidade linguística, aos usos frequentes das tecnologias contemporâneas, às novas demandas de gênero, classe, etnia, as quais têm exigido um lugar de direito no palco social. Fatos que conduzem o docente a rever o próprio repertório com o objetivo de abranger perspectivas de abordagem, obras, temas, que tangem a esses cenários e consequentemente atravessam a subjetividade do aluno. Assim,

1 Cabe-nos ressaltar que o PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário, plano desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a aquisição de obras literárias a serem utilizadas pela rede pública de ensino brasileira.

é desejável que a literatura seja democrática na escola, que represente negros, mulheres, índios, crianças, jovens, velhos, LGBTS, que desconstrua estereotipizações. Quando isso não ocorrer, que seja explicado para os discentes o contexto, a situação, a época, as limitações da obra estudada, a fim de que o aluno tenha uma visão mais ampla dos valores implicados no processo de representação da sociedade brasileira.

A sala de aula pode ser transformada em um ambiente onde se possa revelar sensações causadas pela leitura dos textos, ouvir os comentários dos estudantes, suas impressões. O professor pode discutir os recursos estilísticos, estruturais, semânticos, as ideias e imagens presentes na materialidade discursiva, na qual o texto se configura, o caráter contextual, valorações, os interesses colocados em jogo na atribuição de sentidos.

Claro que é importante analisar a obra literária com base em seus recursos expressivos, mas também é imprescindível entender as condições de produção em que a obra foi gerada, articulando aspectos linguísticos, ideológicos, sociais e históricos, preocupar-se com o funcionamento do texto, não apenas com o que ele diz, mas também com aquilo que não diz, já que a língua não é transparente, e, como assevera Eni Orlandi (1999), todo texto é a materialização de uma série de discursos.

Compreendemos que o objeto livro ainda é uma mercadoria relativamente cara para grande parte da população brasileira assalariada e que as bibliotecas, em sua maioria, privilegiam obras clássicas, pela sua disponibilidade no circuito literário, porém temos consciência de que textos, atuais ou não, em formato PDF pululam em uma quantidade quase infinita no mundo virtual, tornando acessível seu acesso.

Por que não lançar mão dos recursos oferecidos pelo mundo audiovisual e virtual na sala de aula e tornar a obra literária mais atrativa? Ao menos, realçar para os estudantes a existência de produções cinematográficas sobre os livros, principais peças de teatro que representaram suas histórias ou séries e minisséries disponíveis nas plataformas de *streaming*, por exemplo, a Netflix, em que podemos encontrar atualizações de obras literárias, releituras dos contos de fada, cinebiografias sobre a vida de determinados escritores, mostrando que a literatura tem sobrevivido de várias formas no presente. O aluno do século XXI é marcado pelas novas tecnologias, pelas redes sociais, de maneira que precisamos também nos manter em diálogo com o nosso tempo, sermos contemporâneos dele.

Após a decomposição das muralhas modernas que separavam o erudito do popular, de acordo com Silviano Santiago (2004), a arte passou a ser vista como diversificada. As ilusões messiânicas que alguns críticos apregoam, como foi mencionado no início deste artigo, com a finalidade de conservar seus lugares enunciativos ao insistirem em preceitos heurísticos, são tentativas de fechar os olhos para os efeitos de um mercado transnacional, em que os objetos culturais se transformaram em produtos seriados a serem consumidos e não somente contemplados, em uma sociedade contemporânea tecnologicamente complexa e globalizada.

Em contrapartida, há aqueles como Sérgio Rodrigues, que, conforme entrevista ao *Digestivo Cultural*, enxergam a falência da literatura em razão do crescimento do mundo audiovisual, que teria solapado a escrita, e de uma possível catástrofe na educação: “Lemos pouquíssimo. Você entra no ônibus, no metrô, e ninguém está lendo um livro. Nunca. Nem romance Sabrina. Nem faroeste de banca de jornal. Isso é um dado grave, a meu ver” (RODRIGUES, 2007). No entanto, o ensaísta esquece-se de que a literatura tem se apresentado por meio de uma gama variada de manifestações, em diferentes suportes, de modo que podemos ler ficção, inclusive, no próprio celular.

As plataformas digitais permitiram o surgimento de novas formas de ler, escrever e interagir, o que tem redirecionado a dicção de uma parcela de críticos, escritores que, sem cosmovisões totalitárias, refletem acerca de suas avaliações, conciliando o fazer estético com engajamento intelectual e cultural. Neste âmbito, o texto literário assumiu um caráter amplo, ocupando um “não-lugar”, o que invalida argumentos que procuram ratificar sua pretensa “aura”, pois segundo Eneida Souza, “a elitização cultural não mais se sustenta diante do apelo democrático dos discursos, razão pela qual a literatura deixa de se impor como texto autônomo e independente – se é que algum dia ela assim pôde ser vista” (SOUZA, 2007, p. 77).

Por outro lado, sabemos das precariedades de nossas escolas públicas, o baixo salário dos professores que não dispõem dos materiais básicos para dar suas aulas e precisam cumprir programas. Todavia, não podemos permanecer de braços cruzados em meio ao descaso com o sistema educacional por parte de nossos governantes, de forma que a nossa atividade pedagógica não pode ser baseada em verdades dogmáticas, incontestáveis, em que se repetem receitas, esquemas já prontos verborragicamente e lançados aos alunos boquiabertos. A formação continuada e a atualização constante ainda são as principais armas dos professores em meio a realidade educacional brasileira.

O ensino adequado e produtivo de literatura nas escolas possibilitará a formação de um leitor crítico capaz de melhor inserir-se em sua comunidade, manipular instrumentos culturais, construir um sentido para si e para o mundo. Antonio Cândido (1995) nos alertou para o fato de ser a literatura um fator indispensável na humanização do sujeito, pois nos tornaria menos preconceituosos, mais compreensivos. Ficamos, então, por fim, com as palavras do mestre:

[...] entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem, aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura devolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais [...] abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Literature and teaching: problematizations, practices and challenges of the 21st century

Abstract

The research consists of reflecting on how the teaching of literature has been carried out frequently in schools, besides presenting possible strategies to approach the literary text in the classroom, in dialogue with the new social and technological demands of the contemporary world.

Keywords

Literature. Teaching. Methodology.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. M. Crítica literária e literatura brasileira contemporânea: valores e critérios. XV Encontro ABRALIC. 2016. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491245212.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

ANTUNES, I. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, L. O professor e a literatura. *Leituras contemporâneas narrativas do século XXI*. 2018. Disponível em: <https://leiturascontemporaneas.org/2018/02/01/o-professor-e-a-literatura/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARNEIRO, F. *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. Entrevista. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103.

HOLANDA, L. Reconsiderando a crítica literária. *Revista Fronteira Z*, São Paulo, n. 8, 2012.

JOBIM, J. L. *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender – Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, N. Poética do anacronismo. *Jornal Rascunho*, Curitiba, jul. 2015. Disponível em: <http://rascunho.com.br/poetica-do-anacronismo/>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: PAULINO, G.; COSSON, R.; ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PÉCORA, A. Impasses da literatura contemporânea. *O Globo*, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/impasses-da-literatura-contemporanea-por-alcir-pecora-376085.html>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PERRONE-MOISÉS, L. Leyla Perrone-Moisés fala sobre a resistência da ficção. *Folha de S.Paulo*, fev 2017. Ilustríssima. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1857605-leyla-perrone-moises-fala-sobre-a-resistencia-da-ficcao.shtml>. Acesso em: 17 mar. 2017.

PERRONE-MOISÉS, L. Que fim levou a crítica literária? In: PERRONE-MOISÉS, L. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 335-346.

ROCHA, J. C. C. *Crítica literária: em busca do tempo perdido?* Chapecó: Argos, 2011.

ROCHA, J. C. C. Por uma melancolia chique. *Jornal Rascunho*, Curitiba, abr. 2013. Disponível em: <http://rascunho.com.br/et-in-arcadia-ego-por-uma-critica-da-melancolia-chique/>. Acesso em: 20 out. 2015.

RODRIGUES, S. Entrevista. *Digestivo Cultural*. 2007. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/entrevistas/entrevista.asp?codigo=12&titulo=Sergio_Rodrigues. Acesso em: 16 abr. 2019.

SANTIAGO, S. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

SILVA, L. L. M. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: SILVA, L. L. M.; GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 82-87.

SOUZA, E. M. *Janelas indiscretas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOUZA, E. M. *Crítica cult*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

VALARINI, S. *Estratégias didático-metodológicas para o ensino de leitura do texto literário*. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

ZAPPONE, M.; WIELEWICKI, V. Afinal, o que é literatura? In: ZAPPONE, M.; WIELEWICKI, V.; BONNICI, T.; ZOLIN, L. (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2005, p. 19-29.

LITERATURE IS STILL ALIVE: REDESCOBRIENDO CAMINHOS PARA A PRÁTICA LEITORA E LITERÁRIA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KATARINE ALMEIDA DE LIMA*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 12 fev. 2019. Aprovado em: 25 mar. 2019.

Como citar este artigo: LIMA, K. A. Literature is still alive: redescobrindo caminhos para a prática leitora e literária em aulas de Língua Inglesa na educação básica. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 65-78, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p65-78

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de aplicação prática da competência de leitura no ensino de língua estrangeira (inglês) no âmbito da educação básica. Apoiamo-nos, para isso, nas diretrizes que norteiam o ensino da disciplina nos principais documentos educacionais atualmente reguladores dos currículos no ensino regular. Considerando aspectos como língua, cultura, interculturalidade e multidisciplinaridade, almejamos a reincorporação da prática leitora ao ambiente escolar, bem como o resgate da literatura – seja clássica ou contemporânea – nas aulas de língua inglesa dos ciclos básicos de

* E-mail: katarinealmeida@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-0940-1826>

ensino, por seu caráter cultural e plural notadamente relevantes. À medida que perseguimos o estabelecimento de uma formação integral para o estudante de ensino básico, na qual seja efetivada a junção de múltiplas competências, acrescemos ao processo de ensino-aprendizagem da prática leitora o estudo e a produção dos gêneros textuais por intermédio do quadro teórico da sequência didática, por nos certificarmos do intrínseco caráter interacional, social, comunicacional e multicultural inerente aos diversos textos que circundam a sociedade.

Palavras-chave

Leitura. Língua estrangeira. Ensino.

A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: *LET'S OPEN THE BOOK*

Quando pensamos acerca de promover a instrumentalização dos estudantes, almejamos que sejam capazes de utilizar a língua estrangeira de forma proveitosa, tornando-se aptos a compreender e interpretar textos, para que, desse modo, a língua estrangeira atue como mais uma ferramenta de prática social, assim como deve ocorrer com a língua materna.

É nesse aspecto que reside a importância substancial da compreensão escrita, a qual exercita e promove o desenvolvimento da leitura e a análise de textos em sala de aula, otimizando o alcance do chamado engajamento discursivo dos aprendizes, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua estrangeira no ciclo fundamental:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19).

O engajamento discursivo em língua estrangeira representa para o estudante a possibilidade de adentrar em uma realidade social distinta da sua, conhecê-la, compreendê-la e tornar-se, também, parte dela de algum modo. Isso porque o domínio de qualquer idioma é também o despertar para uma nova cultura, seus distintos hábitos, costumes e tradições, objetivo este fortalecido quando promovemos a leitura em sala de aula. É por meio do conheci-

mento dos diferentes gêneros textuais que os estudantes tornar-se-ão seres discursivos e críticos, conscientes e ativos dentro de sua realidade social, capazes de emitir opiniões embasadas e coerentes acerca do mundo.

A construção de significados realizada no processo da leitura é permeada da bagagem cultural apresentada por aquele que lê no momento da decodificação do texto. Ao abordar a competência, Nunan (2001) considera ser possível qualificá-la segundo três principais diretrizes: leitura como prática, produto ou processo. A concepção da competência como prática estabelece foco nos usos da leitura. Isso significa concebê-la como parte relevante no desenvolvimento das práticas de letramento na esfera social. Quando enxergamos a leitura como um produto, dá-se prioridade ao texto. Nesse sentido, analisamos a forma e os significados atribuídos a determinada materialidade linguística com a qual somos confrontados. Já classificá-la como um processo significa atribuir maior atenção ao leitor e ao seu valor para o êxito da atividade leitora.

Especialmente em língua estrangeira, quando almejamos o domínio da capacidade de reconhecer, compreender e interpretar textos, é primordial a criação de estratégias de leitura. O aluno deve, impreterivelmente, estar munido de técnicas que o auxiliem a apreender a mensagem expressa no(s) texto(s), sem que para isso precise obrigatoriamente conhecer e/ou dominar 100% do léxico evidenciado no(s) excerto(s).

A tarefa de ler em uma segunda língua, portanto, ultrapassa o evidente domínio estrutural e lexical do idioma, abarcando história, cultura e hábitos da língua em que é realizada. É também a partir dessa constatação que nos damos conta da tamanha riqueza advinda da exploração da referida competência em aulas de língua estrangeira: a leitura representa a ampliação de conhecimentos, oportunidades, anseios e sonhos dos discentes, não apenas no que tange ao aspecto acadêmico e formal do termo, mas à possibilidade de uma formação significativamente mais plural e cidadã.

A PRÁTICA LEITORA SEGUNDO OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: O QUE DIZEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?

É durante o processo de leitura que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), os alunos acionam três conhecimentos fundamentais para o domínio de

qualquer idioma: conhecimento sistêmico, de mundo e da organização dos textos. O conhecimento sistêmico envolve o domínio que o falante possui da organização linguística do idioma. É essa qualidade que permite ao interlocutor identificar e distinguir as propriedades sintáticas, semânticas, lexicais, morfológicas e fonológicas da língua.

O conhecimento de mundo reflete a bagagem cultural, o vasto conjunto de vivências, experiências pessoais e memórias trazidas pelos usuários da língua. Em língua estrangeira, o despertar para o conhecimento de mundo é, de certo modo, dificultado pela falta de domínio do conhecimento sistêmico. Por essa razão, é ideal que o docente leve à sala de aula assuntos que, de alguma maneira, já estão presentes na vida dos educandos. Dissipa-se, assim, a dificuldade inicial apresentada na aprendizagem, e adquire-se, ainda, uma excelente ferramenta de motivação dos alunos, que se sentirão desafiados em suas aulas de inglês.

O conhecimento da organização textual evidencia as distintas maneiras pelas quais os falantes organizam as interações sociais. Sua grande importância está no fato de que é por meio dele que são evidenciadas mais claramente as diferenças sociais e culturais que identificam e diferenciam as línguas, por meio do contato efetivo com textos orais ou escritos em língua inglesa na sala de aula. Os educandos tornam-se, então, capazes de estabelecer comparações e promover associações entre sua língua materna e a língua estrangeira estudada na escola.

O conhecimento intertextual é muito relevante também ao ensino da leitura em língua estrangeira (LE), já que auxilia o aluno a identificar os textos exibidos pelo docente em sala de aula e familiarizar-se com eles. Isso porque o estudante, ao se deparar com uma receita de cozinha, mesmo que em inglês ou em qualquer outra língua estrangeira, saberá identificá-la, por conta de sua organização textual e da estrutura comum a todos os idiomas.

É claro que grande parte – quando não a totalidade – das relações, inferências e reconhecimentos dos alunos no contato com os textos provirão do conhecimento já adquirido por eles em língua materna, que é, possivelmente, seu único parâmetro de comparação. Por esse motivo, a partir do momento em que dissertamos acerca da leitura em língua inglesa, é preciso privilegiar o conhecimento prévio internalizado pelos estudantes em língua portuguesa, conscientes da oportunidade de otimização dos objetivos pedagógicos estabelecidos em LE a ser atingida por intermédio do uso da língua materna no processo.

No que diz respeito à organização prática, o processo de ensino-aprendizagem de leitura dá-se por meio de fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura consiste na sensibilização acerca do escrito a ser trabalhado em sala de aula. É nessa fase que o professor explora o conhecimento prévio dos discentes sobre a obra, seu autor, contexto de produção, ilustrações ou qualquer outro fator que seja parte do conjunto de dados que envolvem o texto-alvo. Podem ser feitas nesse estágio as primeiras comparações linguístico-estruturais entre a língua materna e a língua estrangeira, com o objetivo de identificar semelhanças que possam servir como agentes facilitadores à compreensão do texto em inglês pelos alunos.

A fase da leitura envolve o trabalho mais denso com o excerto selecionado. Aqui, o professor utiliza as aproximações e comparações que destacou na pré-leitura, explorando-as. A leitura é o momento em que os alunos estabelecem contato direto com a materialidade linguística do todo textual.

Posteriormente, espera-se que os aprendizes sejam conduzidos a uma análise crítica do texto trabalhado, ou seja, que estabeleçam análises, avaliações e juízos de valor. A pós-leitura concentra-se na preparação de atividades que auxiliem o aluno a atingir um nível de compreensão mais profundo sobre a leitura, o qual propiciará o exercício da habilidade interpretativa do educando. É nesse período que o professor tem a oportunidade latente de mensurar a apreensão que os estudantes obtiveram do texto e, do mesmo modo, avaliar o desenvolvimento das etapas anteriores.

As fases de leitura elencadas são, portanto, interdependentes e correlacionadas, o que significa dizer que a condução satisfatória de cada uma delas resultará no sucesso do objetivo primeiro do educador: efetivar a prática do ato de ler em língua estrangeira (inglês) de forma satisfatória. Em consonância com esse pensamento está, ainda, outro substancial documento regulador da educação básica brasileira, a BNCC, que igualmente destaca o caráter plural, intercultural e significativo da língua inglesa no que tange à ampliação das visões de mundo dos aprendizes.

Nossa base parte de competências centrais, as quais nomina “eixos”. No eixo de leitura, enfatiza que a prática, quando realizada em língua inglesa, ocorra a partir da construção de significados, competência que pode vir a ser alcançada por intermédio da compreensão e subsequente interpretação dos gêneros escritos, o que permite ao discente o estudo dos contextos de produção e circulação dos textos. Vemos, por conseguinte, que a base curricular valoriza o

uso dos gêneros textuais na promoção de um aprendizado significativo da competência de leitura em inglês e, assim como já era observado nos PCN, reforça o caráter exitoso da atividade de leitura quando realizada segundo as já conhecidas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura:

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna (BRASIL, 2017, p. 242).

O estudo do procedimento proposto pelos PCN e das diretrizes elencadas pela BNCC nos permite tecer considerações importantes acerca do processo de ensino-aprendizagem da competência em âmbito escolar, percepção crítica que nos auxilia – no papel social de pesquisadores e/ou educadores – na organização dos planos de ensino a ser utilizados na condução da prática docente em si mesma.

As etapas de pré-leitura e leitura propriamente ditas estão intimamente conectadas à escolha da obra a ser lida. A partir disso, o professor já está munido do *corpus* no qual poderá aplicar as técnicas mais adequadas à faixa etária, ao grupo e ao conjunto de objetivos pedagógicos pretendidos por ele e pelos alunos.

Já a pós-leitura é, especificamente, o momento do processo de ensino-aprendizagem em que é dada ao docente a oportunidade de mensurar e avaliar o conhecimento obtido pelos estudantes durante as etapas anteriores, o que o capacita também a analisar, criticar e avaliar seu trabalho como educador. Na mesma medida, os aprendizes se preparam com a prova real de sua evolução acadêmica e pessoal, conscientizando-se de todos os conhecimentos obtidos por eles durante o processo ao qual foram submetidos.

Refletindo a respeito das considerações levantadas e perseguindo uma formação cada vez mais plural e significativa dos educandos, tanto no campo histórico-cultural quanto no campo formal (linguístico, lexical, vocabular e estrutural) do idioma, sugerimos, na fase de pós-leitura, a incorporação da abordagem dos gêneros textuais aplicados ao ensino, uma vez que a eles são intrínsecos os aspectos interculturais, interacionais, sociais e comunicacionais, substancialmente expressivos e inerentes também ao estudo de LE.

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROMOVENDO A CIRCULAÇÃO SOCIAL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os gêneros são materialidades textuais diversas que integram nossa realidade social diária. Devido ao seu forte caráter comunicacional e cultural, apresentam-se como uma excelente ferramenta a ser acrescida ao processo de aprendizagem, pois possibilitam aos aprendizes a ampliação de seu espectro cultural, objetivo conquistado por meio do domínio de textos que integram a sociedade e são agentes ativos de ação e transformação econômico-social. Isso posto, é fato que sua incorporação ao ambiente escolar tende a ser benéfica, especialmente em língua estrangeira, à medida que permite o contato direto dos discentes com textos já conhecidos por eles, porém em um outro idioma. Trata-se de uma valiosa oportunidade para que os educandos apreendam as diferenças sociais, econômicas e culturais pertencentes às diversas línguas, as quais caracterizam distintas representações sociais. Cientes dessa realidade, tornam-se aptos a comparar culturas, no sentido de elencar divergências e semelhanças, principalmente entre sua língua materna e a língua estrangeira com a qual estabelecem contato no ambiente escolar e, muito além disso, adquirem a capacidade de identificar o valor de cada uma delas, bem como de ambas no contexto do mundo globalizado.

Além de ocuparem-se da ampla e fascinante gama de questões culturais já evidenciadas, os gêneros textuais abrangem ainda o cuidado com as características formais da língua – a citar: o léxico, a gramática, a organização e estruturação textual –, oferecendo a educadores a oportunidade de desenvolverem, portanto, as habilidades de redação dos alunos, qualidade essa que exalta o caráter flexível do conceito.

Partindo de tais princípios, é pertinente a adoção do conceito de gênero como ferramenta de ensino, já que a utilização de gêneros na escola auxilia concretamente na formação de sujeitos agentes no mundo e para o mundo, à medida que os chamados “produtores” transformarão o universo e serão igualmente transformados por ele por meio de suas produções. Trabalhar com gêneros significa capacitar o aprendiz a dominar as mais distintas formas de comunicação social, sejam elas verbais ou não verbais, ou seja, prepará-lo para discernir as situações formais e informais de interação e saber utilizar a lingua-

gem em cada uma delas, qualidades essenciais ao desenvolvimento de um ser discursivo.

Há diversos teóricos que endossam a latente pluralidade comunicacional oferecida por intermédio da utilização dos gêneros textuais, os quais nos fornecem relevantes argumentos para a exploração do conceito também no contexto pedagógico, a exemplo de Dell'Isola (2009, p.100), que assegura:

Por meio da exploração dos gêneros textuais é possível realizar um trabalho eficiente, partindo-se da discussão sobre relações sociais, identidades e formas de conhecimento, veiculadas por meio de textos em variadas circunstâncias de interação, de determinações sóciohistóricas [sic] de interação entre autor-texto-contexto-leitor e da observação da variedade de possibilidades de organização textual.

O ensino de gêneros está diretamente relacionado, ainda, às capacidades de linguagem, técnicas mobilizadas por nosso cérebro no exato momento da leitura e/ou produção de um texto, as quais se subdividem em três categorias: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação são aquelas utilizadas no reconhecimento do gênero, ou seja, acionadas para garantir que compreendamos distintos propósitos, a citar: a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, quem o produziu, para quem, com que objetivo, em que lugar, momento, e do que trata o escrito.

As capacidades discursivas são as que permitem identificar a organização textual, ou seja, a forma como determinado conteúdo se apresenta disposto no papel. Cada gênero apresenta uma organização discursiva distinta, e é isso que nos permite diferenciar os gêneros textuais uns dos outros. Fica claro que uma carta possui disposição formal diversa de um e-mail, por exemplo.

Já as capacidades linguístico-discursivas versam sobre o campo lexical e gramatical da linguagem, fornecendo o vocabulário, as classes gramaticais, tempos verbais e o estilo de linguagem mais apropriados à produção do gênero, processo que diz respeito à adequação dessas escolhas ao texto que pretendemos elaborar.

O ensino de gêneros mobiliza nos alunos mecanismos essenciais para o domínio cada vez mais completo da linguagem e dos distintos textos atuantes em âmbito social. Trata-se, de fato, de um aprendizado plural, que aciona e desenvolve abrangentes habilidades nos estudantes, sendo esse um dos maiores

benefícios que sua inserção pode proporcionar à vida – escolar e futura – dos educandos.

MATERIALIZANDO O TRABALHO PRÁTICO: O QUADRO TEÓRICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Um dos procedimentos mais eficazes para introduzir gêneros textuais em sala de aula encontra-se na aplicação da sequência didática, que é caracterizada pela seguinte apresentação formal:

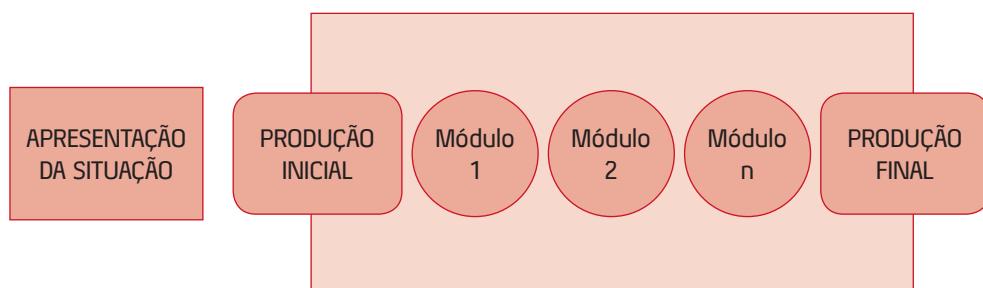


Figura 1 – Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

Definida por Schneuwly e Dolz (2013), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, a qual ocorre segundo um processo regulado por quatro passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A apresentação da situação compreende o primeiro contato do aluno com a tarefa que realizará. É o momento em que os estudantes constroem uma imagem da situação comunicacional e linguística a ser produzida.

A próxima etapa do processo diz respeito à produção inicial, momento em que os alunos descobrem suas potencialidades, e o educador tem a oportunidade de detectar as fraquezas da turma, as quais serão desenvolvidas e sanadas durante a continuidade das aulas. A produção inicial mostra-se imprescindível, uma vez que oferece subsídios favoráveis aos dois agentes integrantes do processo de ensino-aprendizagem – professor e aluno –; daí seu caráter essencialmente regularizador da sequência didática.

Por conseguinte, apresentam-se os módulos. Schneuwly e Dolz (2013, p. 87) definem que “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. O ato de organizar o gênero nas distintas partes que o constituem acontecerá aqui. O professor explorará todos os pontos inerentes à materialidade textual selecionada – apresentação formal, estrutura linguístico-discursiva e demais especificidades –, a fim de que, ao final dessa etapa, o aluno possua conhecimento total das especificidades que compõem o gênero textual que é seu objeto de estudo e produção.

Dá-se início à finalização da sequência didática com a elaboração da produção final do gênero pelos educandos, agora munidos dos conhecimentos transpostos pelo docente ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A produção final consiste na nova elaboração do gênero textual abordado em sala de aula.

O procedimento descrito viabiliza, desse modo, que a utilização de gêneros na escola aconteça de forma guiada, e estabelece seus devidos propósitos, bem como as etapas a serem seguidas pelo educador para o sucesso dos anseios pretendidos no transcorrer do ciclo de aprendizagem.

CONSTRUINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A SUGESTION

Diante dos constructos teóricos evidenciados, sugerimos a execução de uma sequência didática desenvolvida acerca da obra literária *Peter Pan*, de J. M. Barrie (Penguin Young Readers, Level 3, retold by P. Crook), para alunos do sexto ano do ensino fundamental.

Pertencente ao gênero literário *fairy tale* (conto de fadas), a escolha justifica-se por ser também no sexto ano que os alunos fazem o estudo desse gênero na disciplina de língua portuguesa. A aproximação dos conteúdos de língua materna e estrangeira será benéfica para a condução satisfatória do processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas. A união dos conteúdos programáticos dos respectivos componentes curriculares auxiliará, ainda, para que os alunos visualizem a relação existente entre todos os saberes pertencentes à grade escolar.

No que tange ao procedimento de pós-leitura, apoiamo-nos na produção de um roteiro de viagem – *travel itinerary*, em inglês. Trata-se de um gênero

textual amplamente difundido em sociedade, uma vez que tem como propósito facilitar a organização de qualquer tipo de deslocamento, seja rápido ou curto, nacional ou internacional. Ao realizar um roteiro, o viajante programa detalhadamente sua viagem e consegue executar com mais tranquilidade todas as tarefas por ele pretendidas.

Acerca da relação estabelecida entre o gênero textual e o enredo da obra lida, esclarecemos que, após a leitura do livro – em que *Peter* leva seus amigos para conhecerem *Neverland* –, os alunos produzem os próprios roteiros de viagem, dessa vez baseados em uma viagem hipotética que desejam realizar, guiados aqui pelo quadro teórico da sequência didática, como previamente apresentado. Todas as produções, após a devida correção, são disponibilizadas em um *blog* ou *Facebook* da turma, garantindo a circulação social do gênero textual evidenciado, de modo que o aluno verifique real sentido na execução de seu trabalho e sinta-se, assim, motivado durante o processo de aquisição de conhecimentos.

O uso de gêneros textuais em âmbito escolar proporciona um aprendizado que ultrapassa os limites físicos da sala de aula e atinge a vida social do estudante, ou seja, a fase pós-escola, fato louvável quando pensamos a respeito de como viabilizar uma educação integral, que forma não apenas seres acadêmicos como também cidadãos ativos, atuantes e transformadores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *LET'S CLOSE THE BOOK*

Pensar acerca de uma alternativa didática que viabilize a prática da leitura em língua estrangeira é considerar a ampliação não só dos conhecimentos acadêmicos mas principalmente das perspectivas do alunado, uma vez que a efetivação de experiências e vivências culturais e sociais são aspectos extra-classe possíveis de serem alcançados por intermédio do domínio de uma segunda língua.

Partimos da crença de que as oportunidades de crescimento pessoal, profissional e acadêmico começam a ser desenhadas a partir das novas leituras que o aluno faz do mundo, observações iniciadas por meio do efetivo contato do estudante com os livros e a magia de suas histórias.

Asseguremo-nos, pois, de que a leitura assume duas significativas características que reforçam sua relevância na formação dos educandos: o caráter

formal, ligado ao desenvolvimento acadêmico do ser, e o informal, conectado ao lazer. Ler significa ter acesso a distintos universos, adentrar em realidades encantadoras e únicas, conhecer novas culturas, hábitos, cores, sabores, seres e valores, ação concretizada pelo contato com os textos, os quais auxiliam ainda para que o aluno adquira ou desenvolva outras capacidades cognitivas – por exemplo, a imaginação. A prática leitora, quando realizada em língua inglesa, possibilita ao discente a oportunidade de verificar a materialização de cada um dos pontos previamente elencados em uma cultura diferente da sua, aumentando, dessa maneira, seu espectro de conhecimentos acadêmicos e sensoriais.

O aprofundamento teórico logrado confirmou-nos que a leitura é, de fato, mais proveitosa quando realizada em fases – pré-leitura, leitura e pós-leitura –, uma vez que cada uma delas permite ao leitor dedicar atenção única e exclusivamente a diferentes aspectos que envolvem o ato de ler.

Almejando que a condução da pós-leitura não se conectasse apenas à interpretação do próprio texto literário em si, mas garantisse ao aluno uma formação completa e diversificada, apresentamos como alternativa didático-pedagógica a incorporação dos gêneros textuais ao processo de prática leitora em língua estrangeira. O estudo dos gêneros é abrangente, na medida em que permite aos alunos a aquisição de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais sem deixar de estar vinculado, ainda, à compreensão da obra literária, já que nossa proposta visa a ressignificação da disciplina de língua inglesa também pelo resgate do viés literário no currículo da educação regular. Por meio da produção de distintos gêneros textuais, os estudantes desenvolvem suas capacidades linguísticas, trabalhando com a língua em sua materialidade estrutural e verbal, e adquirem conhecimento e domínio de textos que integram distintas culturas, garantindo o desenvolvimento de diversas habilidades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Sua utilização destaca-se, ainda, por sua natureza intercultural, uma vez que é possível, quando do estudo de distintos gêneros textuais, estabelecer comparações acerca de como são retratados os comportamentos nas mais distintas realidades sociais, exercício que permite ao discente conhecer, compreender e respeitar os hábitos, crenças e tradições manifestadas pelos mais diversos povos, bem como tomar conhecimento das especificidades que os tornam únicos e singulares.

É exatamente esse o sentido do aprendizado de uma língua estrangeira na escola: apresentar as múltiplas realidades sociais, evidenciar as diversas culturas

no que tange às diferenças e semelhanças que as denotam, de modo que os alunos conheçam, respeitem e aprendam sobre elas. É primordial que nós – na qualidade de professores de língua estrangeira – promovamos, discutamos e efetivemos em nossas aulas a quebra de estereótipos, paradigmas e preconceitos, e ocupemo-nos de forma cada vez mais enfática do desenvolvimento ético de nossos alunos. A responsabilidade de quem ensina por meio do viés literário é demonstrar aos educandos a importância da interpretação para o entendimento do que se lê. Mais do que identificar e conectar adequadamente determinado agrupamento de palavras, que seja o texto um agente facilitador do debate, do pensamento crítico e da reflexão, e a literatura, um caminho para efetivar em sala de aula a mágica de estabelecer significados às palavras, de modo que o estudante adquira a capacidade de enxergar para além daquilo que está posto entre as linhas, exclamações, interjeições e vírgulas dispostas sobre o papel.

Literature is still alive: rediscovering ways of practicing reading in English language teaching classes inside Brazilian basic educational system

Abstract

This paper aims to present a practical proposal about the application of the reading skill inside the English language teaching process on Brazilian Basic education system. We've found our theoretical support on the main educational legal documents that control the teaching curricula on regular teaching. Considering aspects like language, culture, intercultural understanding and multi-tasking projects, we aim the reincorporation of the reading skill and also of the literature – classical or contemporary – to the school atmosphere and to the English language teaching classes, because of your plural and cultural qualities. In order to promote the establishment of an integrated academic formation to the basic students, in a way that they become able to develop multiple competences we've added the study and production of the textual genres to the reading skill teaching process through the theory of the didactics sequences, once we are convinced of the array of social, cultural and communicative competences.

Keywords

Reading. Foreign language. Teaching.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira*, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2018.
- DELL'ISSOLA, R. L. P. Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Esquema da sequência didática. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.
- NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice-Hall, 1991.
- NUNAN, D. Second language acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

LITERATURA E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE “OS RIOS PROFUNDOS”, DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS, E “DEMIAN”, DE HERMANN HESSE

DIEGO RODRIGO FERRAZ*

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Criciúma, SC, Brasil.

Recebido em: 1 nov. 2018. Aprovado em: 17 abr. 2019.

Como citar este artigo: FERRAZ, D. R. Literatura e resistência: reflexões a partir de “Os rios profundos”, de José María Arguedas, e “Demian”, de Hermann Hesse. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 79-99, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p79-99

Resumo

Este artigo analisa os conflitos entre a literatura e a escola por meio da leitura e análise de dois romances: *Os rios profundos*, de José María Arguedas, e *Demian*, de Hermann Hesse, partindo das ideias de Nietzsche (2011) e Larrosa (2009; 2015). A análise parte da ideia de que, se, por um lado, a escola por vezes apresenta um discurso de verdade consolidado, bem como certa conformação com o mundo, a literatura, por outro lado, questiona o mundo, não traz verdades ou respostas definitivas, mas sim perguntas desconfortáveis. Desse modo, a presente investigação, em vez de conciliar os discursos literário/escolar, propõe um

* E-mail: ferrazdiegor@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-6459-7916>

olhar para essa relação de modo a ressaltar as potencialidades que surgem de tal tensão, bem como ver a leitura de literatura como uma prática de resistência.

Palavras-chave

Bildungsroman. Literatura. Ensino.

INTRODUÇÃO

Analizar a realidade por meio da literatura parece um movimento perigoso, pois tomar a literatura como simples imitação da realidade parece limitá-la. Lima (1981) fez considerações a esse respeito, utilizando o conceito de mimesis, em “Representação social e mimesis”. No texto, o autor reelabora o conceito dessa palavra. Segundo sua leitura, pensar a literatura enquanto mimesis implicaria um movimento duplo de aproximação e de distanciamento. Para que seja possível pensar/criticar o mundo “real”, precisa-se do distanciamento; já a aproximação é necessária para não perder o contato com o “real”, pois é preciso alguma identificação com o mundo para que dele se possa distanciar. Em outras palavras, Lima (1981) também diz que é pela semelhança e pela diferença que a representação mimética se torna possível, isto é, o leitor encontra semelhanças entre a representação presente no texto e a representação de suas vivências, o que desencadearia a catarse; entretanto, somente isso não daria conta de uma experiência “completa”, assim, o leitor encontra diferenças entre a representação expressa no texto e a representação de sua existência, e daí adviria o olhar crítico. Em suma, a literatura, enquanto mimesis, não é nem mera imitação do mundo, nem algo absolutamente distante dele a ponto de não o representar de algum modo.

Com base nisso, toma-se a representação literária da escola ou do espaço escolar como ponto de partida para o desenvolvimento das considerações subsequentes. E, por isso mesmo, é necessário o exercício duplo do afastar-se e do aproximar-se tanto da “realidade” quanto da representação. Por esse motivo, o presente artigo não procura tais semelhanças e/ou diferenças, mas utiliza as representações para um exercício de reflexão. O trabalho parte, então, de um gênero específico conhecido como *bildungsroman* (“romance de formação”), o qual é constituído por romances que tratam do processo formativo de um jovem personagem e, portanto, a escola ali aparece repetidas

vezes. Contudo, por curioso que possa parecer, esse espaço costuma ser quase sempre representado de modo negativo: um local de práticas austeras, de reprodução social e de imposições, diferentemente do espaço de criticidade e reflexão que se tem idealizado.

Dois romances em que há a representação escolar são utilizados para a análise. Um deles é *Os rios profundos*, de José María Arguedas, publicado pela primeira vez em 1958. O livro peruano é escrito em primeira pessoa e narra a história de Ernesto. O espaço analisado neste trabalho se encontra nos capítulos sete e oito, que relatam a rebelião à qual o personagem narrador se integra, organizada pelas *cholas* (mulheres índias e mestiças). A rebelião tem o intuito de invadir o armazém onde os fazendeiros guardam o sal. As *cholas* visam a pegar esse sal e distribuírem entre si e aos índios que trabalham nas fazendas. No entanto, a escola, a igreja e o exército se posicionam contra o motim e Ernesto por participarem do ato e passam a viver um conflito entre a visão trazida pela escola, que está a favor dos fazendeiros, e a visão que eles têm a partir da rebelião a favor dos índios trabalhadores.

O outro livro analisado é *Demian*, de Hermann Hesse, publicado pela primeira vez em 1919, na Alemanha. O livro é narrado por Emil Sinclair, que é o protagonista, e conta a passagem do final de sua infância até a vida adulta, com todos os percalços, bem como a influência de um amigo que conhece na escola, Max Demian, que mostra a ele outro modo de ver o mundo. Em seu processo de amadurecimento, entre aproximações e afastamentos de Demian, ele encontrará, ao final do romance, certo equilíbrio entre seus pensamentos, os de Demian e o mundo como ele é. A análise se detém, entretanto, em um ponto específico que perpassa toda a narrativa: a leitura e discussão da passagem bíblica de Caim e Abel após a aula de história sagrada ministrada pelo professor da matéria acerca desse texto. Demian começa, então, a provocar Sinclair. A história bíblica é utilizada por Demian para questionar não somente o modo como a escola e as pessoas a leem, mas também para instigar outro modo de interpretá-la que fuja da visão escolar.

Partindo desses romances, procura-se investigar espaços de ruptura com as práticas escolares que visam à conservação social. Para tanto, busca-se verificar como os espaços formativos que serão analisados se apresentam fora da escola para, a partir da observação da rebelião (em *Os rios profundos*), ver se há na leitura literária (feita fora da escola pelo personagem-narrador, Emil Sinclair, de *Demian*) uma potencialidade de resistência diante das práticas impostas pela sociedade e pela escola, isto é, como a tensão entre literatura e

escola pode acrescentar algo à formação do aluno, pois alguns componentes da rebelião vivenciada por Ernesto parecem presentes no ato da leitura literária. É importante ressaltar que ao abordar a ideia de formação neste trabalho não se tratará da formação curricular escolar, mas sim dessa formação mais ampla: cultural, intelectual e constitutiva de si.

A escolha dos livros parte de leituras prévias de textos em que a escola aparece representada, tais como: *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia; *O jovem Törless* (1906), de Robert Musil; *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain, *Conto de escola* (1884), de Machado de Assis, entre outros. Buscaram-se textos que representassem minimamente a escola, que fossem considerados *bildungsromane*, pois o gênero traz o processo formativo de um personagem e, desse modo, torna-se possível verificar espaços que oferecem uma possibilidade de formação e que, ao mesmo tempo, rompem com um discurso de conservação social ou de conformidade. Isto é, práticas que, de fato, permitam reflexão, criticidade e posicionamento por parte da personagem.

Para conseguir realizar os objetivos propostos, o texto se divide em duas seções e as considerações finais. Em um primeiro momento, conceitua-se, minimamente, o termo *bildungsroman*, contextualiza-se os romances selecionados dentro do gênero e apresenta a proposta. Depois disso, realiza-se a exposição dos espaços tomados como exemplo de formação para além da escola, efetua-se, então, a análise com ênfase em três questões: o tempo da leitura literária, a “verdade” da literatura e a tensão entre literatura e escola para comparar a literatura e a revolução por esses pontos. E, por fim, as considerações finais acerca dos espaços apresentados e das práticas ali presentes.

1. O *BILDUNGSROMAN* E SUA (IN)DEFINIÇÃO

Como dito, o artigo se propõe a investigar espaços formativos que, em tensão com o discurso escolar, ofereçam uma possibilidade de resistência diante de práticas instauradas socialmente. Para tanto, parte-se de dois romances de formação (*bildungsromane*) – *Os rios profundos* e *Demian* –, porém é necessário saber o que significa romance de formação ou *bildungsroman*. O termo, bem como o gênero, é considerado tipicamente alemão e tem, segundo Maas (2000), como paradigma o romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1795), de Goethe.

O termo (*bildungsroman*) foi cunhado por Karl Morgenstern e, segundo Maas (2000), esse tipo de romance surgiu na Alemanha em um momento em que a burguesia procurava se afirmar, bem como procurava fugir de certo utilitarismo, o que a levou para a busca de uma “formação universal”, quando o romance passou a ser um gênero reconhecido e quando houve “a transição de uma cultura do mérito herdado para a cultura do mérito adquirido” (MAAS, 2000, p. 15).

O gênero não é, entretanto, algo tão bem definido e fechado, há muitas contradições no que diz respeito à sua definição. Alguns teóricos inserem somente romances alemães ao *bildungsroman* e não reconhecem romances contemporâneos como pertencentes ao gênero. Maas, em *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura* (2000), procura demonstrar a construção sócio-histórica do termo, abrindo, assim, o gênero para possibilidades outras, como a inclusão de um *bildungsroman* feminino ou feminista – de acordo com o que foi feito por Cristina Ferreira Pinto no livro *O bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990).

Há, desse modo, inúmeras definições (ou tentativas de definições) do termo cunhadas ao longo do tempo e que são trazidas pela autora. Segundo Morgenstern (1988, p. 64 *apud* MAAS, 2000, p. 46), por exemplo, o *bildungsroman* se caracteriza

[...] sobretudo devido a seu conteúdo, porque [...] representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque [...] promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance.

Embora Morgenstern seja o precursor ao utilizar o termo, segundo Maas (2000), é somente com Wilhelm Dilthey em 1870 que este será incluso no discurso acadêmico sobre a literatura. Para Dilthey (*apud* MAAS, 2000, p. 48),

[t]ais romances representam também a maneira pela qual o jovem protagonista entra em conflito com as duras realidades do mundo, amadurecendo então por meio das diferentes experiências da vida, encontrando-se a si mesmo e tornando-se consciente de sua missão sobre a terra.

Essas são as duas definições mais “clássicas” do termo trazidas pela autora, porém, como dito, as opiniões divergem. Certo é que não há um consenso

sobre o termo. A noção é, entretanto, melhor discutida no livro de Maas (2000), que traz os conceitos e a historiografia do termo de modo holístico, porém mais detalhado que aqui.

Bakhtin (2011), em contrapartida, tem uma visão e um intuito diferente da autora. Para ele, o gênero parece mais amplo, o que exemplifica pela lista de livros que considera pertencentes ao gênero que abre o capítulo “O problema do romance de educação” (BAKHTIN, 2011, p. 217). Como demonstra o título do capítulo, ele opta pela nomenclatura “romance de educação”, utilizando *Erziehungsroman* (romance de educação) e *Bildungsroman* (romance de formação) como termos sinônimos.

No capítulo, ele também demonstra, embora não se detenha, a indefinição do que entra, ou não, nas definições do gênero. Bakhtin (2011, p. 218) expõe que:

[a]lguns estudiosos, guiados por princípios puramente composicionais (concentração de todo o enredo no processo de educação da personagem), restringem consideravelmente essa série (por exemplo, excluem Rabelais). Outros, ao contrário, exigindo apenas a presença do elemento de desenvolvimento, de formação da personagem no romance, ampliam consideravelmente essa série, inserindo nela, por exemplo, obras como *Tom Jones*, o enjeitado de Fielding, *A feira das vaidades* de Thackeray, e outros.

O autor também ressalta a questão da heterogeneidade dos livros que compõem o *bildungsroman*.

Bakhtin destaca que a maioria dos romances e de suas modalidades trazem personagens definidas, cujas características são imutáveis, e que as mudanças acontecem em suas circunstâncias, não alterando a personalidade da personagem. Com base nisso, define o que é o *bildungsroman*. O gênero seria, portanto, uma oposição a essa visão estática da personagem, isto é, “[...] outro tipo de romance incomparavelmente mais raro que produz a imagem do homem em formação” (BAKHTIN, 2011, p. 219). Um romance no qual não somente o cenário, mas também a personagem muda no decorrer da narrativa de acordo com as experiências vividas, mudanças estas com significado para o enredo.

Certamente, o intuito de Maas e de Bakhtin é diferente. Este se centra no cronotopo (espaço-tempo) do *bildungsroman* a partir de uma análise de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, mas para isso traz suas definições acerca do gênero, exacerbando ainda o quanto difícil é definir o termo sem ampliá-lo a ponto de se incluir quase qualquer romance, ou reduzi-lo a números

mínimos e restritos de obras que lhe caibam. Já a autora busca demonstrar a historiografia do conceito, refletindo acerca de alguns romances categorizados como pertencentes ao gênero.

Ora, este trabalho não quer definir o *bildungsroman* nem demonstrar, por meio das obras escolhidas, características do gênero. O que se pretende observar é que esses romances trazem uma personagem que passa por uma (trans) formação ao longo da narrativa, e que por esse fato as obras são vistas como pertencentes ao gênero. Não obstante, as escolas representadas não parecem ser o ponto central para tal formação, até porque o discurso escolar aparece, nas narrativas, mais como conservação do que como um discurso que propicie a reflexão e a criticidade. Por isso, utilizam-se as representações literárias para chegar à reflexão sobre algumas problemáticas entre a literatura e a escola.

1.1. Sobre o gênero, os romances e a proposta

Para esclarecer e justificar a escolha dos romances, cita-se, além dos espaços que serão analisados — a saber a revolução das cholas, em *Os rios profundos*, e a leitura literária, em *Demian* —, a questão de que ambos podem ser considerados como *bildungsroman*. Embora *Os rios profundos* seja escrito por um peruano e o gênero seja considerado tipicamente alemão (o livro não aparece nem na lista de Maas nem na de Bakhtin), parte-se da leitura de Subirats (2014) para inserção do livro, de modo ambíguo, dentro do gênero.

Subirats (2014, p. 234), ao tratar do conceito, relata que:

Bildungsroman é a forma literária que corresponde a este¹ processo formativo da cultura. As sucessivas experiências cognitivas do humano ao longo do tempo, o desenvolvimento de seus laços de união com a natureza e a sociedade, o encontro com almas semelhantes e diferentes, o desenvolvimento espiritual dos vínculos amorosos, a aprendizagem intelectual e artística, as mutações e conflitos que ao amanhecer a maturidade atravessa: tudo que compreende o *bildungsroman*.²

¹ O pronome demonstrativo *este* se refere ao conceito de *bildung* trazido anteriormente pelo autor em seu texto. Entre outras coisas, cita as bases de uma “[...] formação cultural: uma educação a serviço da liberdade do indivíduo, das nações e da humanidade, um conceito formativo centrado no desenvolvimento intelectual autônomo da pessoa, e em uma relação harmônica entre o homem e o mundo” (SUBIRATS, 2014, p. 234).

² Todas as traduções do texto de Subirats (2014) foram realizadas pelo autor do artigo.

A partir daí, ele descreve que não há, deveras, um romance de formação ibero-americano, pois, principalmente, a América Latina não vivenciou a experiência humanística que viveu a Alemanha (e a Europa quase que integralmente), tampouco se tem o conceito de *aufklärung* (esclarecimento) tal como no contexto europeu. Destarte, “[...] declarar *Os rios profundos* um *Bildungsroman* é mais uma provocação do que uma definição” (SUBIRATS, 2014, p. 237). Mesmo assim, há no romance, paradoxalmente, todos os elementos que compõem o gênero em questão e Subirats os elenca. Ele considera, entretanto, as particularidades de como esses paradigmas se apresentam no livro peruano.

Em contrapartida, para análise de outro espaço fora da escola com possibilidade formativa e, talvez, de resistência, selecionou-se o livro *Demian*, que é um romance “tipicamente alemão”, estabelecido enquanto *bildungsroman*, e citado em uma das listas do que considera ser o “cânone do gênero”, trazidas por Maas (2000, p. 53-54).

Entretanto, entende-se o espaço de aproximação das obras como, também, um espaço de tensão. Isso por tentar buscar um paralelo entre o espaço da rebelião em *Os rios profundos* e a leitura literária em *Demian* como lugares fora da escola que investem contra ela, todavia que se demonstram importantes. Ou seja, os romances trazem exemplos diferentes de formação fora da escola, os quais podem suscitar reflexões sobre a importância de algo que contrarie o sistema vigente. Assim, a aproximação das obras visa a demonstrar como a literatura pode, de algum modo, ter um quê de revolucionário por ser um movimento de resistência, embora essa não seja sua condição intrínseca.

Se, no primeiro livro, o espaço analisado centra-se especificamente em dois capítulos, o mesmo não ocorre no último, haja vista que a leitura e discussão mais enfática ocorrem nas primeiras páginas (especificamente no segundo capítulo do livro), mas a história influenciará e retornará, durante toda a narrativa, ao texto em questão, tomado como literário. O texto lido e discutido por Emil Sinclair e Max Demian é a passagem bíblica de Caim e Abel.³ Ela é tida como literária não por expressão única, pois a *Teopoética*⁴ já o faz, além de Alter e Kermode (1997) também compartilharem de visão semelhante, entendendo a *Bíblia* para além de um livro sagrado, ou seja, como mostra literária.

³ História encontrada em Gênesis, capítulo 4 do versículo 1 ao 16.

⁴ Área dos estudos literários que, por vezes, não só faz aproximações entre literatura, teologia e Bíblia, como também vê esta como expressão literária.

Para analisar a leitura literária em *Demian* enquanto uma possibilidade de resistência, como a expressada em *Os rios profundos*, utiliza-se da compreensão de leitura elaborada por Larrosa (2009; 2015), bem como, o que parece ser o ponto de partida desse autor, isto é, Nietzsche (2011). Destaca-se, entretanto, que parece ser fora da escola que a literatura adota um caráter potente ao realizar no leitor uma mudança de olhar significativa, algo que parece, ao menos na narrativa, não acontecer quando o objeto literário é apresentado na escola. Assim, a literatura parece ter uma potencialidade de resistência e questionamento que, em tensão com a escola, permite abertura para diferentes modos de ver e de construir outras realidades.

2. LITERATURA: TRÊS CONSIDERAÇÕES

Antes de adentrar as três considerações principais a serem feitas, é preciso realizar a leitura holística da rebelião ocorrida em *Os rios profundos* para chegar às reflexões desejadas. De modo resumido, a narrativa de Arguedas se inicia em uma das viagens de Ernesto com seu pai (Gabriel), que é um advogado desempregado e itinerante. No início, Gabriel e seu filho estão em Cusco para se encontrar com “o velho”. Após o encontro, eles partem para Abancay, onde Gabriel procurará emprego com um amigo tabelião. Como não consegue emprego no local, ele deixa Ernesto no internato para que realize sua formação, enquanto procura trabalho em outra cidade. O restante da narrativa discorre sobre a adaptação de Ernesto ao internato, os conflitos entre a cultura quéchua e a espanhola, bem como outros conflitos vividos ali pelo personagem, até o momento da rebelião e todos os reflexos posteriores. O livro traz muitas reflexões, como discussões acerca de questões identitárias, de transculturação e tantos outros temas que poderiam ser suscitados. No entanto, haja vista o intuito do trabalho, este se deterá ao espaço da revolução e, por isso, focará no sétimo e no oitavo capítulo do romance.

É no sétimo capítulo que ocorre a rebelião comandada por Dona Felipa, a qual, segundo Subirats (2014, p. 213), “[...] é a líder rebelde que rechaça a injustiça social, não aceita o sofrimento infringido sobre os camponeses [ou colonos], nem se rende a humilhação imposta pelo poder político, militar e sacerdotal.” Há, neste momento, uma quebra da rotina escolar e da narrativa, que influenciará os eventos posteriores e o desfecho da história; parece ser a

rebelião uma espécie de ruptura com a linearidade, uma suspensão no tempo, pois inesperadamente a rebelião começa e a princípio ninguém sabe ao certo o que está acontecendo, a rotina escolar e da cidade parecem ser perturbadas. Posteriormente, Ernesto, ao participar do motim, se esquece de todas as questões que lhe preocupavam para se ocupar da rebelião.

Pode-se, assim, acompanhar o percurso de Ernesto durante a revolução como um movimento contra as práticas escolares, pois o discurso escolar estava a favor dos fazendeiros, dos ricos, enquanto o motim visava a ir contra os ricos, contra uma visão hegemônica instaurada que era ratificada pela escola. O padre diretor, por exemplo, impõe a Ernesto um modo de pensar quando o açoita e diz que é dever sagrado fazê-lo, já que, para o padre, o fato de Ernesto seguir as *cholas* é um pecado e que mesmo o fato de roubar para os pobres era um erro do qual o personagem deveria se arrepender. Ele também diz ser Ernesto um doente “ou as índias rebeldes lhe insuflaram um pouco de sua imundície. Ajoelhe-se! Sobre minha cabeça [a de Ernesto] rezou em latim. E açoitou-me novamente, no rosto, ainda que com menos violência” (ARGUEDAS, 2005, p. 149). Por fim, o clérigo proíbe o menino de sair do internato para não ficar “vagabundeando aos domingos” (ARGUEDAS, 2005, p. 150). Isso parece demonstrar uma escola que está a favor do sistema vigente e contra todo e qualquer outro modo de pensar que não seja o seu, impondo suas ideologias por meio de seus discursos totalizantes e de sua violência.

Diferentemente, a rebelião não obriga Ernesto a participar ou concordar, mas, quando ele ouve os gritos e vê o tumulto e a confusão, não sabe ao certo o que está acontecendo e, por isso, se sente atraído a se aproximar mais para compreender a situação. À medida que vai avançando, Ernesto se integra ao movimento – “entrei no coro” diz ele (ARGUEDAS, 2005, p. 125) –, deixa de ser o observador e se vê parte daquilo. Ele não é coagido a participar, é seduzido. Talvez seja este o desafio da escola, ainda hoje: seduzir.

A revolução, no entanto, não é apenas confortável, é, também, perigosa. Quando ocorreram disparos de tiros, por exemplo, “[a] maioria dos estudantes e curiosos fugiu” (ARGUEDAS, 2005, p. 126). A rebelião não era tranquila e pacífica, por isso, muitos não continuaram a acompanhá-la e aqueles que não a abandonaram por medo e pelas dificuldades, fizeram-no como Antero, que fugiu porque não era sozinho, porque tinha alguém a proteger, algo a fazer (ARGUEDAS, 2005), não se envolveram por demasiada ocupação. O que isso aparenta é que para haver a possibilidade de uma formação para além da esco-

la e contra ela é preciso ter coragem e tempo livre. Afinal, as instituições costumam ir contra tais sujeitos, como acontece no romance.

Depois de invadirem o armazém e pegarem o sal, as *cholas* saem em direção a Patibamba para distribuí-lo entre os índios. Após a chegada ao destino e a distribuição do sal, Ernesto, cansado, acaba dormindo em Patibamba e, ao acordar, depara-se com a realidade, bem como com a notícia de que tiraram o sal dos índios. Então, ao confrontar a experiência vivida antes do sono e a realidade enfrentada ao acordar, a transformação ocorrida a Ernesto se torna visível. Isso não quer dizer que a experiência da rebelião traz um resultado definitivo, nem que ela será de todo confortável, tampouco que o sujeito que participa viverá melhor depois dela, pelo contrário, Ernesto diz que “o mundo nunca foi mais triste; calcinado, sem esperança, afundado em minhas entranhas como uma dor gelada” (ARGUEDAS, 2005, p. 137). Essa breve análise demonstra que há a possibilidade de aproximar os reflexos da rebelião e a maneira como ocorrem as práticas de leitura exercidas por Emil Sinclair. Diante disso, a leitura literária, assim como a rebelião, demonstra espaços de formação que, embora distintos, apresentam potencialidades, se não de mudança, de resistência, como a análise demonstra ao ressaltar três aspectos da leitura literária.

2.1. O tempo da leitura literária

Após a breve apresentação e contextualização do espaço da revolução, a primeira consideração a ser feita, então, é sobre o tempo da literatura, ou qual o tempo que a leitura literária exige, e refletir sobre isso, atentando para os espaços representados em *Os rios profundos* e *Demian*.

Ao ler a narrativa de Arguedas, o ambiente tomado como análogo à leitura literária por ser um espaço de formação contra a escola, é um lugar de suspensão do tempo da narração. Por um instante, Ernesto se esquece do pai, do *zumbayllu*⁵ e do próprio internato. A rebelião apesar de não impor a Ernesto participação, exige dele, a partir do momento em que se lhe integra, certa exclusividade. Nos momentos em que o personagem passa a acompanhar a rebelião, ele se dedica integralmente a ela, o que lhe é exaustivo, pois ao final Ernesto está cansado a ponto de dormir pelo caminho.

⁵ *Zumbayllu* é um brinquedo infantil, um pião. No romance, ele está vinculado a poderes místicos, como o de comunicação por meio do som que faz ao girar. Ernesto acredita que conseguiria se comunicar com seu pai pelo girar do pião.

De igual modo, a literatura exige certa entrega no momento da leitura, um modo de lhe olhar particular, diferente do hábito do homem moderno e utilitarista que observa com rapidez para ver se aquilo lhe terá alguma utilidade. O tempo que se despende para ler um texto poderia ser utilizado para outra atividade da qual se observasse uma resposta mais imediata. Como descreve Perrone-Moisés (1998, p. 178), “leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual”.

Outrossim, em *Demian*, a exigência de tempo e a suspensão também estão presentes quando Sinclair narra: “eu nunca havia meditado tanto sobre qualquer outra história, bíblica ou profana. Nem ficara nunca tanto tempo sem me lembrar de Kromer⁶: uma tarde inteira!” (HESSE, 2015, p. 33-34). O tempo exigido é o que ele diz ter refletido, já a suspensão é o não pensar em Kromer por uma tarde toda – isso é muito tempo, considerando que o rapaz o atormentava continuamente. Além do tempo da leitura, está presente uma segunda questão, o tempo da releitura, pois em casa Emil Sinclair lê “[...] a história *mais uma vez* tal qual a narra a Bíblia. Era um relato claro e conciso: pareceu-me uma loucura querer buscar nele uma interpretação rebuscada e misteriosa” (HESSE, 2015, p. 34, grifo do autor). Nesse trecho, consideram-se duas questões: a literatura, por vezes, exige a releitura; essa é a primeira constatação. Já a segunda é que mesmo quando o texto literário é uma narrativa curta e aparentemente transparente, exige-se, de igual modo, a dedicação de um tempo, pois é este “[...] texto já escrito e já lido que temos de aprender a ler de outro modo” (LARROSA, 2009, p. 26), um modo plural, compreendendo que a aparente simplicidade e transparência carrega inúmeras complexidades e opacidades.

Além das narrativas que atestam sobre exigência de tempo para a leitura, Nietzsche (2011, p. 54) expõe que “o leitor de quem [ele] esper[a] algo [...] deve ser calmo e ler sem pressa”. Ele também concorda com a prática de Emil Sinclair “[...] de ler nas entrelinhas; [...] medita[r] sobre o que leu, talvez durante muito tempo depois de ter fechado o livro. E não para escrever um resumo ou ainda um livro, não, somente como tal, para meditar!” (NIETZSCHE, 2011, p. 55).

Larrosa (2009, p. 14), todavia, relata que:

[...] a arte da leitura é rara nesta época de trabalho e de precipitação, na qual temos que acabar tudo rapidamente. Os “leitores modernos” já não têm tempo

⁶ Rapaz que o chantageava com ameaças de denunciá-lo por um roubo que não cometeu.

para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se veem com clareza, e das quais não podem colher imediatamente os resultados.

Tem-se, desse modo, o primeiro impasse, pois, para a literatura, como expõe Larrosa (2015), metamorfosear o leitor de um ser para um segundo ser, que “deve abandonar todas as formas de individualização próprias do mundo interpretado e administrado [...]” (LARROSA, 2015, p. 106), precisa-se de tempo para a leitura e um outro tempo diferente do tempo com que se está acostumado. Assim, acreditando que “[a] experiência da leitura é [...] uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira” (LARROSA, 2015, p. 106), o leitor literário também pode se transformar desde que disponha de tempo, como o caso de Sinclair. Porém, caso, para provocar essa mudança de visão, exija-se um tempo que não se encontra disponível, como fica, então, a leitura literária?

Ora, talvez a questão do tempo seja um problema para o mundo adulto e administrado, mas e para os jovens ou aqueles que possuem ainda um pouco de tempo? O que se proporá não é uma transferência de responsabilidade, senão uma possibilidade de reflexão. Nota-se que em ambos romances há a figura de um instigador, seja Dona Felipa na rebelião, seja Demian na leitura da história de Caim e Abel. É interessante observar que o professor de história sagrada não instiga Sinclair a uma (re)leitura do texto, quem o faz é Demian, bem como não são os professores da escola, com seus discursos prontos, que influenciam fortemente Ernesto, e sim Felipa. Isso demonstra, primeiramente, que as duas práticas vistas como profanas (O padre diretor abomina Felipa e a rebelião, e a leitura proposta por Demian vai contra os princípios da igreja) exercem mais reflexão do que o modo sacro/estático/preestabelecido da escola. E, posteriormente, que o posicionamento do professor (e especificamente do professor de literatura) deve ser, diante disso, menos o de alguém que procura impor algo e mais o de quem procura instigar para que o estudante por si busque encontrar o tempo para a literatura. Como diz Rubem Alves (2002, p. 1), “comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...” Igualmente, se o aluno tiver tempo e não estiver instigado a ler literatura, de nada adiantará. Agora, se o professor (ou qualquer outro) conseguir produzir fome, ainda que esta época não propicie muito tempo para a leitura literária, o educando, quiçá, arranjará tempo.

Talvez esse pensamento seja muito otimista e não tão elaborado, pois ainda resta saber como instigar, mas, como dito, não se procura prescrições neste trabalho, mas, ao contrário, provocações; não um novo modo de olhar, e sim um rememorar de que já se olhou para isso desse modo, embora a realidade não tenha sido impactada por essa visão. Mais do que uma nova pedagogia, um novo lembrete.

2.2. O discurso de verdade x um vislumbre de verdade

A segunda consideração é a oposição entre o que é a literatura e o que é o discurso escolar, ou ainda o que a escola faz da literatura. Em *Os rios profundos*, pode-se observar o contraste entre o sétimo capítulo (“O motim”) e o oitavo (“Quebrada funda”), que demonstra o que a escola faz após a rebelião.

Enquanto o motim convida e seduz, a escola obriga. Ernesto narra que “o padre diretor entrou no dormitório bem cedinho, quase ao amanhecer. [...] Abriu a porta e veio diretamente até minha cama: – Levanta-se – disse. – Vamos a Patibamba” (ARGUEDAS, 2005, p. 151). Seguir a rebelião não é imposto – se quisesse, Ernesto, como os outros, poderia simplesmente não a seguir, deixá-la –, mas o chamado do padre é inquestionável e passível de punição se não cumprido.

Quando as *cholas* chegam a Patibamba, elas repartem o sal com os índios, sem nada querer em troca, sem nada esperar de volta. Já os sermões religiosos e o discurso escolar têm uma intenção, por vezes escamoteada, em outros momentos mais à mostra, de impor um único modo de ver e olhar para as coisas: uma verdade. Os índios – que, após receberem o sal das *cholas*, perdem-no, pois aqueles que se consideravam seus donos retiram-no à força e com violência ignorando o choro das índias – ouvem um sermão que visa à doutrinação, à conformação com o sistema tal como posto e, posteriormente, recebem o sal como recompensa por sua mudança de atitude e arrependimento. Há, portanto, uma distinção entre as duas atitudes que se demonstra na narrativa claramente. Diante disso, comprehende-se o espaço da rebelião e da formação fora da escola não como uma imposição, e sim uma sedução, como também uma não instauração de verdade, mas um vislumbre de verdade.

No romance de Hesse, presencia-se, então, a similaridade entre o que a escola faz do texto e o que a leitura posterior, fora da escola, fará com o texto.

A história de Caim e Abel é trazida pela escola tal como se conhece no mundo ocidental, até porque era “[...] aula de história sagrada [...]” (HESSE, 2015, p. 29) e “[...] o professor não falou lá grande coisa sobre o assunto. Nada mais do que o habitual sobre Deus, o pecado etc.” (HESSE, 2015, p. 31). É interessante observar que Sinclair sai da aula sem interesse pelo texto, pois, quando perguntado se havia gostado da aula, declara ter gostado, mas em seu pensamento ele relata que “não; a verdade era que poucas vezes me agradava alguma das coisas que tínhamos de estudar” (HESSE, 2015, p. 31). A interpretação da escola é única: como em *Os rios profundos*, ela traz uma verdade. Todavia, em conversa com Demian, Sinclair desperta o desejo pelo texto em si. A interpretação deixa de ser única e vertical – imposta – e passa a ser horizontalizada, discutida, dialogada, o que faz com que Sinclair, quando chega à sua casa, tenha de voltar ao texto para, assim, compreendê-lo em sua amplitude e concisão.

Há um paralelo entre as narrativas aqui expressas. Por um lado, a rebelião é liderada por Felipa, mas, de modo muito horizontal, “dialogado”. Ernesto se entrega e integra a rebelião e, após a participação, passa a ter outra relação com a escola, a religião, a política e/ou o mundo como um todo, já que a revolução é contrária às práticas instauradas por essas instituições. A leitura literária, por outro lado, vista como resistência em *Demian*, é também composta por um diálogo horizontal que desperta o interesse de Sinclair para se entregar ao texto e, após a leitura, questionar a escola, a religião (Deus) e o modo como o mundo é pensado. Embora Demian seja a figura central para (trans)formação de Emil Sinclair na narrativa, o texto literário é o propulsor que suscita os primeiros questionamentos, a ponto de estar presente durante toda a história até o último capítulo e, quanto mais o romance avança, mais o personagem se afasta da interpretação escolar para abraçar a interpretação profana.

É possível realizar, portanto, duas avaliações em torno dessa subseção. A primeira é que, aparentemente, para haver uma interação entre leitor e literatura, aquele que a apresenta deve fazê-lo de modo horizontal, deve deixar que a literatura seduza o leitor e não a forçar, muito menos de modo artificial. De modo pretensioso, este texto questiona: Não será este um dos problemas entre literatura e escola? A imposição por parte de professores de literatura, de modo artificial, ou seja, não pelo contato com o texto, mas por um falar sobre autores, períodos históricos e outras atividades que não a leitura e discussão do texto em si. Ernesto, por exemplo, precisou participar de uma rebelião para experimentar uma mudança de si – os outros alunos, que não participaram,

parecem não passar por alteração nenhuma; o próprio Antero, que o acompanha até o local onde as mulheres revoltadas estão reunidas, em certo momento passa a apenas demonstrar preocupação com sua amada e deixa de acompanhar o amigo e as *cholas*. Se é necessário participar da rebelião para observar o mundo de outra maneira, é, de igual modo, necessário o contato e a leitura do texto em si para que a literatura tenha a possibilidade de impactar o leitor e assumir um caráter provocativo e propiciar a resistência, o que retornaria à primeira questão: a do tempo.

Esta segunda avaliação é a que dá nome à seção e origina, de algum modo, a subsequente. Parece que a escola trabalha com conceitos muito bem estabelecidos, ou seja, verdades vigentes que devem ser seguidas. Em contrapartida, a literatura, embora utilizada pela escola, por vezes, para ratificar essas verdades, configura não uma verdade, mas um vislumbre de verdades suscetíveis de interpretação. Aí reside a potencialidade de resistência da literatura, pois destabiliza a hierarquia professor/aluno no ato da leitura em si, bem como abre a possibilidade para mais de uma interpretação e, assim, faz surgir uma tensão entre a literatura e a escola, além da possibilidade de ver a leitura como um ato de provocação.

2.3. Literatura e escola: uma (ir)reconciliação

A partir das análises até aqui feitas, pôde-se observar alguns contrastes entre a escola e os espaços formativos fora dela, especificamente, a leitura literária. A tensão entre eles se dá de variadas formas, além das já expressadas. Por exemplo, se, por um lado, a escola, segundo Foucault (2013), é o espaço que procura fabricar corpos dóceis, domesticados, com uma posição correta, ou seja, a escola de um corpo teso; a literatura, por outro lado, exige tempo e pede um corpo relaxado, confortável, apto para passar longos períodos em suspensão.

A escola parece, também, por meio de seu poder disciplinador e de seus exames, conforme traz Foucault (2013), direcionar os sujeitos para uma individualidade, uma procura pela conformação com parâmetros tidos como verdade e, desse modo, a partir dos conhecimentos adquiridos, uma reafirmação de si. A literatura, ao contrário, “[...] marca o leitor como um desconhecido [...]” (LARROSA, 2015, p. 104) e “por isso, porque é impróprio e inseguro e porque está fora de si, o leitor não pode levar a esse algo que lê seu próprio e

original ser, mas apenas seu impróprio ser [...]” (LARROSA, 2015, p. 108). Ou seja, a literatura conduz a um abandono de si, de suas convicções e de suas arrogâncias, permitindo outras possibilidades, antes impensadas ao leitor; parafraseando Larrosa (2015, p. 111), a literatura é aquilo que ensina “o leitor a ler o mundo poeticamente”.

A escola pode ser vista, ainda que não somente, como um fator de conservação social, de acordo com Bourdieu (2007). Conservação não somente das desigualdades econômicas e de capital cultural, mas conservação do padrão de pensamento, das verdades, bem como manutenção do *status quo*. Isso parece visível nas narrativas. A literatura é, no entanto, o que desestabiliza, olha desconfiado ou, como diz Barthes (2013), interroga o mundo. Não parece ser isso, também, o que fez Dona Felipa com a rebelião?

Parece necessário, antes de prosseguir, expressar o que é trazido aqui como possibilidade de resistência. A leitura literária, enquanto resistência, não é uma mudança radical do mundo, nem uma nova proposição de leitura ou modo de ler, mas observar que, se a escola não tem tempo para a leitura literária e trabalha com verdades bem estabelecidas, a literatura não tem espaço na instituição que aparenta contribuir para a conservação social. Fora da escola, entretanto, a leitura se potencializa e se assemelha, ao menos no romance de Hesse, com o espaço da rebelião de *Os rios profundos*. E se, no romance peruano, a rebelião não muda por completo o cenário, ao menos influencia fortemente e muda Ernesto e seu modo de relação com o mundo. De igual modo, a leitura literária pode exercer essa função de resistência, ainda que discretamente, por meio de leitores quaisquer que se lhe entreguem. Além disso, por causa das questões anteriormente elencadas – o tempo que a leitura literária exige e a suspensão de verdades únicas –, o ato de ler literatura parece realmente uma prática de resistência, pois, se ler é ir contra o que a vida cotidiana atual impõe, fazê-lo é resistir, de algum modo, a essa imposição.

É preciso considerar, também, que não se trata de uma escola demonizada e uma literatura canonizada (santificada), mesmo porque a literatura aqui não traz respostas, e sim questionamentos. Sua falta de respostas/verdades, entretanto, não é vista como negativa – ou, ao menos, não como uma negatividade precária –, pois surge, desse ponto, sua potência. Enquanto nas obras analisadas a escola cerceia, fecha e impõe, a literatura, ou a rebelião, amplia, abre e convida. Vale ressaltar que, embora se tenha colocado a questão de modo polarizado, a literatura não é compreendida como polo oposto da escola. Todavia, tal como está posto, o sistema escolar cria uma tensão com a lite-

ratura que seria reconciliável, talvez, somente pensando a destruição da escola, “ou pelo menos uma transformação tão completa desses estabelecimentos de ensino, que seus quadros antigos, aos olhos vindouros, parecerão restos de uma civilização lacustre” (NIETZSCHE, 2011, p. 54). Diante disso, surge a intenção de (ir)reconciliar literatura e escola, isto é, demonstrar que, ainda que em irreconciliação, o embate entre os espaços propicia uma possível potencialidade por causa de sua tensão.

Ora, se, por um lado, a escola é opressora, desestimulante, vigilante, estabilizadora e, por outro lado, a literatura é dadivosa, sedutora, imprudente e desestabilizadora –, a divergência entre os espaços pode fazer com que, se apresentados, os alunos encontrem na leitura literária as características que faltam à escola. Assim, a literatura seria o escape do “mundo interpretado e administrado” (LARROSA, 2015, p.109). Como Ernesto viu, por meio da rebelião, não somente a desigualdade, mas uma possibilidade de diminui-la, a literatura pode trazer reflexões e conflitos a partir de um novo olhar para o mundo. Não uma literatura vista como humanizadora, e sim compreendida como algo que coloca em xeque o sujeito leitor e seu olhar acostumado a olhar de determinada maneira.

Por fim, se a leitura literária, como vista neste texto, parece não ter o espaço que lhe é devido na escola, já que exige um tempo indisponível para a instituição escolar, exige certa suspensão das verdades – e isso talvez ainda seja difícil aos professores (não ter uma verdade única guiando a aula) – e, ao abandonar as verdades, exige um abandono de si; a escola pode torná-la atraente aos alunos por, de algum modo, rechaçá-la. Basta, talvez, que haja uma figura para instigar essa leitura literária. Sendo assim, o papel do professor de literatura seria o de lutar por uma escola reconciliada com a literatura? Ou, enquanto isso não é possível, usufruir dessa irreconciliação para provocar os alunos a serem leitores e apresentar a leitura como escape ao sistema escolar e a sociedade atual? A resposta talvez não seja nenhuma das opções; todavia, ficam as reflexões e esse modo de olhar para tal problemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda reflexão realizada, o texto procurou, por meio das análises literárias, demonstrar que a potencialidade literária, talvez, se exerça mais for-

temente fora da escola, surgindo como possibilidade de resistência. Para tanto, o percurso se iniciou com a exposição das obras analisadas, duas *bildungsromane*; foi necessário, também, “definir”, minimamente, o que significa esse termo para embasar a escolha e inserir os romances no gênero. A análise dos textos não se deu somente de modo literal, mas também alegórico, sustentada pela concepção teórica defendida ao longo do texto. Tudo isso para realizar três considerações acerca da literatura com base nos espaços interpretados, realizar uma reflexão mínima entre o texto e a realidade, bem como subverter essa irreconciliação entre escola e literatura não apenas como algo negativo ou precário.

Vale destacar que o objetivo não é instaurar uma nova prática pedagógica, resolver os problemas da escola ou as tensões, muito menos prescrever um modo de ensinar literatura, haja vista que ela é um objeto fugidio que escapa às prescrições. Assim, o texto não traz respostas, ao menos não prontas para o leitor. Antes, ao expor as questões, procura não resolvê-las, mas encontrar uma potencialidade que daí pudesse surgir, ou seja, de que modo a leitura literária pode acrescentar algo durante o processo formativo mesmo em tensão com a escola, ou melhor, por estar em tensão com a escola.

Para encerrar o texto e abrir a discussão, a reflexão a que se chega é a de uma literatura lida como plural, como abertura, o que exige tempo e causa desconforto. Se a literatura, de fato, reivindica isso, talvez não haja espaço para ela na escola tal como vista nos romances cujas escolas parecem oferecer o contrário. A impressão que surge não aparenta ser esperançosa, mas também não aparenta ser de todo desoladora, pois o trabalho busca demonstrar uma opção: para além do desaparecimento da literatura, de sua conformação com a escola ou de uma mudança radical da escola (o trabalho não propõe uma acomodação com o sistema tal como é, mas um modo de com o que se tem poder fazer algo), utilizar a irreconciliação ou tensão a favor da literatura e que ela, de modo sub-reptício, consiga conquistar leitores.

Isto é, o processo de leitura literária pode assumir um papel formativo dentro e fora da instituição escolar, contra ela e contra as instituições estabelecidas, ou seja, uma formação a contrapelo, porque as exigências que a literatura faz – de um outro tempo; de um abandono da verdade e, consequentemente, um abandono de si, como também seu processo de gerar incômodo ao leitor – contrariam o discurso da época atual de praticidade, de afirmação de si e de

uma individualidade, bem como da procura por atividades apenas prazerosas. O ato de ler literatura em si parece, diante disso, carregar algo de revolucionário nos moldes do que acontece em *Os rios profundos*, pois seria um ir contra a correnteza, seria um resistir.

Literature and resistance: reflections from “Deep Rivers”, by José María Arguedas, and “Demian”, by Hermann Hesse

Abstract

This article aims to analyze the conflicts between literature and school through the reading and analysis of two novels: *Deep rivers*, written by José María Arguedas, and *Demian*, written by Hermann Hesse, from the perspective of Nietzsche (2011) and Larossa (2009; 2015). The analysis starts from the idea that if, on the one hand, the school sometimes presents a consolidated truth discourse, as well as certain conformation with the world, literature, on the other hand, questions the world, does not bring definitive truths or answers, but rather uncomfortable questions. Thus, instead of reconciling literary/scholarly discourses, the present research proposes a look at this relation in order to highlight the potentialities arising from this tension, as well as proposing to see literature reading as a resistance practice.

Keywords

Bildungsroman. Literature. Education.

REFERÊNCIAS

- ALTER, R.; KERMODE, F. Introdução geral. In: ALTER, R.; KERMODE, F. (org.). Guia literário da Bíblia. São Paulo: Unesp, 1997, p. 11-19.
- ALVES, R. A arte de produzir fome. *Folha de S.Paulo*, 29 out. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- ARGUEDAS, J. M. *Os rios profundos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, R. *Crítica e verdade*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 39-64.
- FOUCAULT, M. *Vigar e punir*: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HESSE, H. *Demian*. 3. ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana*: Danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LIMA, L. C. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- MAAS, W. P. M. D. O *cânone mínimo*: o *bildungsroman* na história da literatura. São Paulo: UNESP, 2000.
- NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre a educação*. 7. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas*: Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- SUBIRATS, E. *Mito y literatura*. México: Siglo XXI, 2014.

A PRESENÇA DE ESCRITORAS LUSO-AFRICANAS NO CURSO DE LETRAS

SOFIA FINGUERMANN*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 21 jan. 2019. Aprovado em: 4 abr. 2019.

Como citar este artigo: FINGUERMANN, S. A presença de escritoras luso-africanas no curso de Letras. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 100-117, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p100-117

RESUMO

Este artigo discute a presença e a ausência das diversas Literaturas Lusófonas nos cursos brasileiros de graduação em Letras, em especial as produções literárias que fogem do eixo Brasil-Portugal. A partir dessa contextualização, percebe-se grande necessidade de aprofundamento acadêmico acerca dessas literaturas. Assim, o presente estudo aborda a obra *Sangue negro* – coletânea de poemas da autora moçambicana Noémia de Sousa –, propondo que seja trabalhada com

* E-mail: sfinguermann@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-9979-671X>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Código de Financiamento 001.

graduandos. Busca-se, em especial, aproximar os estudantes da produção poética feminina de Moçambique, permitindo que se explorem as particularidades desta.

Palavras-chave

Literaturas lusófonas. Poesia moçambicana. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que os estudos literários nos cursos de Letras brasileiros não se restringem às criações nacionais. Em especial naqueles voltados ao estudo da Língua Portuguesa, a pesquisa acerca de Literaturas Lusófonas tem grande relevância para o desenvolvimento efetivo na área – em ambientes acadêmicos de todo o Brasil, disciplinas de Literatura Portuguesa, por exemplo, constituem os componentes obrigatórios desses cursos. No entanto, não parecem ser estudadas mais a fundo produções literárias de outros países falantes da língua, também colonizados por Portugal, como Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial e Timor Leste. Apesar de pesquisas relacionadas a esses países aparecerem com frequência em estudos linguísticos, pouco espaço parece ser disponibilizado para que cada uma dessas literaturas seja aprofundada durante a graduação.

Essa sub-representação não significa uma completa ausência. A título de exemplo, a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) conta com a disciplina obrigatória “Literaturas e Culturas de Expressão em Língua Portuguesa”, ministrada na oitava etapa do curso de Letras.¹ A Universidade de São Paulo (USP), por sua vez, conta com quatro disciplinas optativas eletivas denominadas “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”.² Ministrada no sexto período da graduação, a UFRJ conta com a disciplina obrigatória “Ficção Africana em Língua Portuguesa”.³ Percebe-se, assim, que, apesar de as literaturas

¹ Cf. matriz curricular do curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/graduacao/sao-paulo-higienopolis/letras/matriz-curricular/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

² Cf. matriz curricular do curso de Letras – Português da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=202&tipo=N>. Acesso em: 17 abr. 2019.

³ Cf. matriz curricular do curso de Bacharelado em Letras da UFRJ. Disponível em: http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/Fl_Literaturas_B_D.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

lusófonas serem abordadas em ambientes universitários de todo o país, o tempo de curso destinado a esses estudos é consideravelmente inferior quando comparado ao destinado às literaturas do eixo Brasil-Portugal.

Mesmo os cursos que abordam esse conteúdo parecem fazê-lo de maneira breve, não permitindo que sejam estudadas a fundo as particularidades e as minúcias das diferentes literaturas produzidas em Língua Portuguesa. Enquanto as pesquisas acerca da Literatura Brasileira e Portuguesa são continuamente fomentadas, tendo em vista que já fazem parte de um conteúdo tido como substancial para a formação na área, são deixadas em segundo plano produções artísticas de outros países falantes da Língua.

Apesar de a inserção dessas pesquisas no ambiente acadêmico ser crescente, muito ainda deixa de ser explorado em sala de aula. Não parece haver uma abordagem contínua, tampouco direcionada especificamente às particularidades literárias desses países, como acontece com as produções portuguesas. As literaturas africanas são estudadas em disciplinas unificadas, quando se trata da produção de culturas diversas. Não parece haver espaço suficiente na matriz curricular brasileira de forma a abordar, de forma individual, as produções literárias timorenses, moçambicanas, angolanas, entre outras. Assim, faz-se interessante perguntar, por exemplo, a quantas universidades brasileiras chegou, para os alunos da graduação, uma personalidade como Noémia de Sousa, conhecida como mãe dos poetas moçambicanos, e tão influente escritora da Língua Portuguesa.

A autora é amplamente estudada na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), maior e mais antiga universidade moçambicana, em seu curso superior “Habilitação: Português e Literaturas Correspondentes”. Entre as disciplinas obrigatórias do curso da UEM, encontram-se: “Literatura Brasileira: Poesia”, ministrada durante o segundo ano; “Literatura Brasileira: Narrativa” e “Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil”, ambas lecionadas durante o terceiro ano do curso; e “Tópicos de Literatura Brasileira”, disciplina do último ano.⁴ A carga horária destinada a temáticas brasileiras no curso de Moçambique é muito maior do que a disponibilizada nos cursos de nosso país a aspectos literários exclusivamente moçambicanos.

⁴ Cf. matriz curricular do curso “Habilitação: Português e Literaturas Correspondentes”, da Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documents/cursos-1/cursos/letras-matutino-noturno>.

Interessante observar, ainda, que todas as instituições de ensino brasileiras supracitadas têm em sua matriz curricular a Literatura Portuguesa como uma disciplina obrigatória, amplamente trabalhada durante vários semestres dos cursos pesquisados. É certa e inquestionável a relevância de Portugal para a difusão da língua pelo mundo e, logo, sua influência no universo literário. É imprescindível, de fato, o estudo desse componente. No entanto, faz-se necessário refletir até que ponto nossas universidades, mediadas pelos cenários culturais nos quais estão inseridas, encontram-se ainda muito amarradas ao colonialismo português, de forma a supervalorizar as produções do país colonizador e, por conseguinte, não deixar tanto espaço para o estudo profundo das literaturas dos demais países falantes da língua, que tanto contribuem para o desenvolvimento do binômio língua-cultura e da pluralidade deste.

AUTORA E OBRA

A autora escolhida para ser trabalhada neste artigo é uma dentre inúmeras sugestões de atuação em sala de aula do ensino superior de Letras. São inumeráveis os escritores e escritoras timorenses, angolanos, moçambicanos, entre outras nacionalidades falantes de Português que tendem a ser preteridas no estudo brasileiro da Língua Portuguesa e que poderiam acrescentar muito ao conteúdo programático do curso se mais profundadas.

Noémia de Sousa, nascida em Catembe, em 1926, no litoral sul de Moçambique, teve sua obra escolhida como *corpus* tendo em vista algumas considerações: sua força de atuação no contexto de Moçambique colonizado, pois, considerada escritora de combate da época, corajosamente abordava assuntos como racismo, misoginia e desigualdades vividas pelo povo africano; sua relevância para os escritores de Moçambique que a sucederam, tendo em vista que a autora é considerada “mãe dos poetas moçambicanos”; e a representatividade que proporcionava às mulheres negras africanas em um cenário muito opressivo.

Além disso, ao longo de toda a obra *Sangue negro* (2016), há marcante relação com o Brasil, não apenas pelas semelhanças sócio-históricas e culturais entre os dois países, como também pelos poemas que citam explicitamente o país, seus lugares e suas personalidades. Estudar esse conteúdo é, portanto, realizar um paralelo com a própria cultura. Faz-se importante refletir que,

apesar de ter escrito toda sua obra entre os anos de 1948 e 1951, a autora dialoga muito com questões da contemporaneidade, tornando-se relevante e atual para o estudo, a preservação e a difusão da Língua Portuguesa.

Apenas em 2001 os poemas da escritora foram consolidados no livro, publicado pela Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO) e organizado por Fátima Mendonça, Francisco Noa e Nelson Saúte – que também assinam textos no posfácio da obra brasileira, publicada 15 anos depois, em 2016. Segundo o prefácio do livro, assinado por Carmen Lucia Tindó Secco, professora titular de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ, Noémia de Sousa não tinha a intenção de publicar uma antologia poética:

[...] Noémia não queria seus poemas publicados em livro. Ela tinha consciência da dimensão de sua linguagem poética, capaz de disseminar a revolta por intermédio de poemas incendiários, passados, de mão em mão, de jornal em jornal (SECCO, 2016, p. 13).

Os versos da autora, que inauguraram a cena literária feminina de Moçambique, trazem aos leitores um conteúdo irreverente. Trata-se do brado de uma mulher diante de um cenário de injustiças. Sua obra aborda, corajosamente, temáticas de luta pela independência do povo moçambicano e sua valorização cultural, bem como pela equidade racial e de gênero.

A rima e o ritmo se fazem incidentes ao longo de toda a obra da autora: muitos dos poemas com musicalidade tamanha que parecem ter sido escritos justamente para serem lidos em voz alta, passados boca a boca. Além dessa escrita melódica, outras características são apontadas como particularidades da poesia de Noémia. Francisco Noa, professor doutor em Literaturas Africanas da Universidade Eduardo Mondlane, em posfácio da edição brasileira denominado “Noémia de Sousa: a metafísica do grito”, afirma que a obra da autora pode sugerir irreverência quanto ao tradicionalismo da escrita consolidada no Ocidente. Segundo o pesquisador,

“[...] aí temos todo um conjunto de recursos linguísticos (juntamente com a língua portuguesa, intersectam-se irreverentemente registros da língua ronga e inglesa), estilísticos (a prevalência da adjetivação, da anáfora, da aliteração, da parataxe, da exclamação) e temáticos (a revolta, a valorização racial e cultural, a infância, a esperança, a angústia, a injustiça) [...]” (NOA, 2016, p. 169).

Segundo ele, essas características permitem que seja percebida, na obra da autora, uma consciência ora subjetiva, ora indignada, nostálgica ou confiante. A pluralidade dessas consciências e, logo, da obra, traz uma conotação universal aos poemas da autora, permitindo que sejam feitos paralelos com a realidade brasileira, ainda nos poemas que não citam diretamente o Brasil. Retomando essa relação de Noémia de Sousa com o país, faz-se necessário destacar que a autora colaborou, de maneira esparsa, na revista nacional *Sul*. Posteriormente, visitou as terras brasileiras, tendo poemas que retratam o cenário baiano, bem como versos que homenageiam Jorge Amado.

A edição nacional do livro, da mesma forma que a moçambicana, é dividida em seis seções: “Nossa Voz”, constituída por poemas mais longos e compassados, “caudalosos, feitos para serem declamados e dramatizados, de forma a traduzirem a indignação do sujeito lírico que, por meio de anáforas e gradações, não se cansa de gritar contra as injustiças sociais” (SECCO, 2016, p. 14); “Biografia”, que, de maneira simultaneamente individual e coletiva, narra a memória de Noémia como a dos povos africanos, preservando suas crenças e tradições; “Munhuana⁵ 1951”, por sua vez, narra o contexto marginalizado de Moçambique, dando ênfase às consequências de um regime colonial racista e misógino; “Livro de João”, quarta parte da obra, trata-se de uma referência ao revolucionário poeta João Mendes, amigo e companheiro de luta da autora pela libertação de Moçambique; “Sangue Negro”, seção que também intitula o livro, trata-se de uma recusa às imposições colonialistas, de forma a exaltar as reivindicações não apenas do povo moçambicano, mas de negros e negras ao redor do mundo, dando conotação ainda mais universal ao texto. A obra é encerrada com a seção “Dispersos”, composta de três poemas voltados à África milenar, à religiosidade e a crenças moçambicanas acerca de seus antepassados e ancestrais.

ANÁLISES SUGERIDAS

Partindo do princípio de que a análise da obra *Sangue negro* poderia ser estudada em sua completude pelos cursos de Letras brasileiros, de forma a

5 Bairro periférico da cidade de Maputo.

conhecer a fundo a obra da poetisa moçambicana, torna-se necessário, em um primeiro momento, contextualizar os discentes quanto ao tempo, espaço e condições sócio-históricas nas quais foram realizadas essas produções literárias. Em seguida, é imprescindível aproveitar, em sala de aula, a musicalidade marcante dos textos de Noémia. Paulo Freire, na obra *A África ensinando a gente*, desenvolvida a partir de um diálogo com Sérgio Guimarães acerca da experiência pedagógica de Freire em alguns países da África, afirma ao parceiro:

Mas aí é uma coisa engraçada, Sérgio. Como a África vai ensinando a gente! Como a realidade vai ensinando! Por exemplo, se eu estivesse escrevendo para o Brasil, sobretudo para educadores que estivessem trabalhando com massas populares em centros urbanos, como São Paulo, eu teria sugerido que, ao abrir o livro, na introdução, o animador propusesse aos participantes do círculo que fizessem uma leitura silenciosa do texto e que, em seguida, cada um faria a leitura em voz alta. Mas para a África, não. Inclusive a primeira tentação foi essa. Imediatamente o lápis parou no caminho e refiz a trajetória.
 Na África, meu querido Sérgio, a gente está enfrentando uma cultura cuja memória – por *n* razões que não interessa agora conversar – é auditiva, é oral, e não escrita. Então, antes da leitura silenciosa, numa cultura de memória oral, tem que fazer a leitura em voz alta, e a tarefa deve ser a do educador! (FREIRE, 2011, p. 41).

O comentário de Freire é também relevante para o estudo de literaturas africanas em terras brasileiras, em especial no que tange à produção poética. A presente proposta de trabalho para esse conteúdo segue, inicialmente, a metodologia acima sugerida. Em aula expositiva dialogada, após devida contextualização, o(a) professor(a) poderá apresentar aos discentes a primeira parte da obra, intitulada “Nossa Voz”. Entre os seis poemas que compõem essa seção, foram selecionados dois para a leitura em voz alta e posterior análise, quais sejam: “Nossa Voz” e “Súplica”. Dessa forma, na(s) primeira(s) aula(s) da disciplina referente, o discente seria apresentado à primeira parte da obra de Noémia de Sousa.

Nossa voz

Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara
 sobre o branco egoísmo dos homens
 sobre a indiferença assassina de todos,
 Nossa voz molhada das cacimbadas do sertão
 nossa voz ardente como o sol das malangas

nossa voz atabaque chamando
nossa voz lança de Maguiguana
nossa voz, irmão,
nossa voz trespassou a atmosfera conformista da cidade
e revolucionou-a
arrastou-a como um ciclone de conhecimento.

E acordou remorsos de olhos amarelos de hiena
e fez escorrer suores frios de condenados
e acendeu luzes de esperança em almas sombrias de desesperados...

Nossa voz, irmão!
nossa voz atabaque chamando.

Nossa voz lua cheia em noite escura de desesperança
nossa voz farol em mar de tempestade
nossa voz limando grades, grades seculares
nossa voz, irmão! nossa voz milhares,
nossa voz milhões de vozes clamando!

Nossa voz gemendo, sacudindo sacas imundas,
nossa voz gorda de miséria
nossa voz arrastando grilhetas
nossa voz nostálgica de ímpis
nossa voz África
nossa voz cansada da masturbação dos batuques de guerra
nossa voz negra gritando, gritando, gritando!
Nossa voz que descobriu até ao fundo,
lá onde coaxam as rãs,
a amargura imensa, inexpressível, enorme como o mundo,
da simples palavra ESCRAVIDÃO:

Nossa voz gritando sem cessar,
nossa voz apontando caminhos
nossa voz xipalapala
nossa voz atabaque chamando
nossa voz, irmão!
nossa voz milhões de vozes clamando, clamando, clamando!
(SOUZA, 2016, p. 26).

A partir do título do poema, que é repetido em anáforas ao longo da narrativa, já são sugeridas ao leitor duas particularidades da escrita de Noémia de

Sousa: a marca da tradição oral e o conceito de coletividade, ambas relevantes características na obra da autora. Ao longo dos versos, a musicalidade se confirma, reiterando a importância da leitura em voz alta realizada, em primeiro momento, pelo(a) professor(a) em sala de aula.

Observam-se, também, os verbos utilizados nas duas primeiras estrofes: a voz se *ergue*, *trespassa* a “atmosfera conformista da cidade” e a *revoluciona*, *arrasta-a* como “um ciclone de conhecimento”, *acorda* “remorsos de olhos amarelos de hiena”, fazendo “escorrer suores frios de condenados” e *acendendo* “luzes de esperança em almas sombrias de desesperados”. Tais estratégias discursivas, tanto dos verbos selecionados quanto das figuras de linguagem utilizadas (personificação, metonímia) dão, de imediato, a conotação de poesia de combate, remetendo o leitor aos ideais libertários e de militância presentes no texto.

A adjetivação, recurso estilístico da autora apontado por Noa, faz-se incisiva em *Nossa voz*. Logo no primeiro verso, a voz é adjetivada como “consciente e bárbara”. Ao longo do poema, permanecem os adjetivos e locuções adjetivas para a caracterização dessa voz: “molhada das cacimbadas do ser-tão”, “ardente como o sol das malangas”, “nossa voz atabaque chamando”. Essa caracterização da voz contorna o meio social e colonialista, transformando-a em ferramenta de defesa e também de ataque.

São utilizadas metáforas, em especial na quarta estrofe, que enfatizam a força e o caráter coletivo do sujeito poético, que se faz plural, faz-se milhões de vozes esperançosas:

Nossa voz lua cheia em noite escura de desesperança
 nossa voz farol em mar de tempestade
 nossa voz limando grades, grades seculares
 nossa voz, irmão! nossa voz milhares,
 nossa voz milhões de vozes clamando!

A temática do texto em muito conversa com a estrutura dos versos. São levantados aspectos da injustiça colonizadora, da revolta do povo moçambicano e da urgência de liberação e equidade.

Também é interessante propor que os estudantes observem os aspectos linguísticos do poema, que contam com particularidades da língua ronga, originária da própria cidade de Maputo, bem como expressões específicas da cultura africana. Assim, os alunos podem ser induzidos a pesquisar, em sala, o

significado de palavras que desconhecem, como “malangas” (bairro da antiga cidade Lourenço Marques, atual Maputo, colocado no plural pela autora, intensificando ainda mais o senso de pluralidade, como se não houvesse apenas um Malanga); “Maguiguana” (um dos líderes de maior destaque do exército de Ngungunhana, o general combateu as tropas portuguesas durante o final do século XIX e foi morto no Combate de Macontene, em 1897, no sul de Moçambique); e “xipalapala” (definida como uma corneta feita de chifre de impala, normalmente utilizada em celebrações).

Esse texto foi selecionado para a primeira análise tendo em vista as várias referências à oralidade e à temática de combate, características marcantes da obra de Noémia de Sousa. Dessa forma, os alunos poderão se aprofundar nessas questões, analisando vocabulário, ritmo, pontuação e figuras de linguagem que trazem ao poema esses aspectos, que são também culturais. Também devem ser observadas as temáticas do poema que podem ser consideradas universais e que ainda se aplicam ao contexto contemporâneo, como o preconceito racial e a luta de classes.

A sugestão seguinte de análise é o poema intitulado “Súplica”, pertencente à mesma seção do anterior e que também compõe a primeira parte da obra, denominada “poética da voz” ou, ainda, “*poiesis* do grito” (SECCO, 2016, p. 14). Esse segundo poema pode ser mais trabalhado em sua interdiscursividade, e, logo, aprofundadas as semelhanças com a cultura brasileira. Importante lembrar que o poema foi recitado pelo poeta pernambucano Marcelino Freire na Feira Literária de Paraty (Flip) de 2015 e, posteriormente, naquele mesmo ano, interpretado pelo cantor Emicida no Sesc Pinheiros.⁶

A abordagem inicial do texto, em sala, pode ser trabalhada a partir da interpretação do cantor brasileiro. Os discentes, com o poema em mãos, acompanharão a marcante musicalidade desta produção literária:

Súplica
Tirem-nos tudo,
mas deixem-nos a música!

Tirem-nos a terra em que nascemos,
onde crescemos
e onde descobrimos pela primeira vez

6 O cantor de Rap, Emicida, interpreta o poema “Súplica”, de Noémia de Sousa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rouetXJt7zc>. Acesso em: 17 abr. 2019.

que o mundo é assim:
um tabuleiro de xadrez...

Tirem-nos a luz do sol que nos aquece,
a lua lírica do xingombela
nas noites mulatas
da selva moçambicana
(essa lua que nos semeou no coração
a poesia que encontramos na vida)
tirem-nos a palhota – humilde cubata
onde vivemos e amamos,
tirem-nos a machamba que nos dá o pão,
tirem-nos o calor de lume
(que nos é quase tudo)
– mas não nos tirem a música!

Podem desterrar-nos,
levar-nos
para longes terras,
vender-nos como mercadoria,
acorrentar-nos
à terra, do sol à lua e da lua ao sol,
mas seremos sempre livres
se nos deixarem a música!
Que onde estiver nossa canção
mesmo escravos, senhores seremos;
e mesmo mortos, viveremos.
e no nosso lamento escravo
estará a terra onde nascemos,
a luz do nosso sol,
a lua dos xingombelas,
o calor do lume,
a palhota onde vivemos,
a machamba que nos dá o pão!

E tudo será novamente nosso,
ainda que cadeias nos pés
e azorrague no dorso...
E o nosso queixume
será uma libertação
derramada em nosso canto!
– Por isso pedimos,

de joelhos pedimos:
Tirem-nos tudo...
mas não nos tirem a vida,
não nos levem a música!
(SOUZA, 2016, p. 30).

No que tange à temática, o corpo discente será instigado a descrever o contexto histórico no qual o poema foi produzido, tendo em vista que se trata de um dos textos literários moçambicanos mais influentes e marcantes sobre o regime salazarista.

Após serem observados e contextualizados os aspectos de colonialismo, escravidão e fascismo presentes no texto, faz-se interessante observar o tom forte e resiliente do poema: apesar de terem sido tirados todos os direitos humanos do povo moçambicano, clamam para que não lhes seja tirada a própria identidade, expressa como a música – parte constituinte do patrimônio imaterial de qualquer cultura e essencial para a preservação da memória de um povo.

Também chama a atenção, para análise, a metáfora utilizada na segunda estrofe: “Tirem-nos a terra em que nascemos/ onde crescemos/ e onde descobrimos pela primeira vez/que o mundo é assim: um tabuleiro de xadrez...”. Tal fazer metafórico pode sugerir os peões, que, em um jogo de xadrez, são sacrificados para que sejam protegidas peças consideradas mais importantes. Dessa forma, o povo moçambicano colonizado e escravizado estaria representado como aquelas peças mais descartáveis. O tabuleiro também chama a atenção por sua característica cromática, que normalmente conta com a oposição entre escuro e claro, podendo sugerir a diferenciação entre o povo branco e o povo preto.

Ao longo da narrativa, aparecem elementos que, possivelmente, os leitores não reconhecerão de imediato, como: “a lua lírica do ximgombela”, descrita na terceira estrofe, referindo-se a uma tradicional dança do sul de Moçambique. A expressão faz referência à perda do lirismo do povo moçambicano, à impossibilidade de expressar suas danças típicas, tendo em vista que não lhes eram incentivadas comemorações ou manifestações culturais. O texto também discorre longamente sobre a perda de terras e formas de sustento. O termo “machamba”, por exemplo, faz referência a um terreno agrícola, de cultivo, destinado à produção familiar, do qual os moçambicanos também foram privados.

Ambos os termos, que poderiam passar despercebidos por alguns dos discentes, fazem-se essenciais para o desfecho do texto, visto que são retomados no desenvolvimento da penúltima estrofe:

Que onde estiver nossa canção
mesmo escravos, senhores seremos;
e mesmo mortos, viveremos.
e no nosso lamento escravo
estará a terra onde nascemos,
a luz do nosso sol,
a lua dos xingombelas,
o calor do lume,
a palhota onde vivemos,
a machamba que nos dá o pão!

A partir de então, é apresentada no texto a possibilidade de permanência e memória, mesmo que não seja por meio de uma liberdade efetiva daquele povo. Nessa estrofe, a música é apresentada como capaz de salvaguardar uma cultura que estava sendo intencionalmente dizimada. Segundo o poema, mesmo que o povo fosse escravizado, morto, que lhes fossem tomadas suas terras e moradias, a música os faria livres e seria capaz de imortalizar aquela cultura. O poema pode ser minuciosamente estudado em sala, com comentários dos alunos mediados pelo professor. A temática deve ser trabalhada a fundo, bem como o vocabulário e a musicalidade presentes no texto.

Depois de as análises iniciais serem desenvolvidas em sala de aula, com a obra devidamente contextualizada, será encerrado o bloco referente à primeira seção do livro, caracterizado pela forte presença de vozes plurais e pela militância em busca da equidade moçambicana. Sugere-se que as demais seções, também divididas de acordo com a temática, sejam exploradas pelos próprios discentes, por meio da produção, em grupo, de artigos e seminários acerca de um ou dois poemas da seção estipulada, a depender da organização de cada turma.

Assim, após as primeiras análises ministradas pelo(a) docente, podem ser formados cinco (ou mais) grupos de alunos, que estudarão as particularidades do bloco e farão a análise do(s) poema(s) selecionado(s). Caso haja mais de cinco grupos, a depender da quantidade de discentes por turma, mais de um poema da seção poderá ser escolhido, motivo pelo qual são sugeridos, abaixo, dois poemas para cada seção. Apesar de os textos serem um direcionamento para os discentes, estes podem procurar por outros escritos da seção pela qual estão responsáveis, para que seja feito o trabalho proposto.

A segunda seção, denominada “Bibliografia”, é a primeira disponibilizada para análise dos grupos, e conta com aspectos relacionados não apenas à trajetória pessoal do sujeito literário, como também à urgência pelo reconhecimento da memória ancestral do povo moçambicano. Os textos sugeridos para análise em grupo são “Deixa passar meu povo” (SOUZA, 2016, p. 48) e “Poema” (p. 54), ambos de extrema relevância para os estudos da obra. O primeiro deles, em que a autora se utiliza também da língua inglesa para expressar a mensagem, “Let my people go”, trata-se de uma poética que aborda não apenas a luta de libertação dos moçambicanos e “não só pelos negros de África, porém, também, pelos africanos dispersos nas Américas e no mundo” (SECCO, 2016, p. 15). Já o segundo, intitulado “Poema”, tem conotação simultaneamente individual e coletiva, aspectos que podem ser muito trabalhados na análise em grupo. Interessante observar, além disso, que se trata de um texto declamado a uma mãe, o que possibilita que os alunos explorem a oralidade do poema durante a realização do seminário.

Um segundo grupo de alunos poderá trabalhar a seção “Munhuana 1951”, que trata especialmente de espaços marginalizados, como o das mulheres prostituídas, objetificadas e humilhadas, retratadas no poema “Moças das docas” (SOUZA, 2016, p. 79). Ainda segundo Secco,

Os afetos na poética de Noémia vão da repulsa e do ódio ao amor e à esperança, da angústia e da solidão à indignação e à solidariedade, da vergonha e da humilhação à rebeldia e à coragem. A voz enunciatória prima por um derramamento de sentimentos que leva a mulher oprimida a buscar recuperar sua dignidade. Falando da margem, dos bairros periféricos de Lourenço Marques, antiga capital moçambicana no tempo colonial, o sujeito lírico feminino se rebela contra o abuso sofrido pelas moças das docas, encaradas como objetos sexuais pelos colonizadores, cuja posse empreendida não foi só da terra, porém, também, dos corpos dessas negras, tratadas, quase sempre, de forma exótica e subalterna (SECCO, 2016, p. 17).

Tanto esse poema como outro da mesma parte intitulado “Negra” (SOUZA, 2016, p. 65) podem ser estudados da perspectiva da subordinação a que a mulher negra foi e ainda é submetida também no Brasil, possibilitando um paralelismo de contextos, tendo em vista que há muitos pontos em comum, ainda nos dias atuais, entre as mulheres moçambicanas do colonialismo salazarista e as brasileiras negras mais pobres.

Outro poema que se aproxima do Brasil, este de maneira explícita e em uma concepção completamente oposta, é o intitulado “Samba”, que a autora dedica ao amigo Ricardo Rangel, fotógrafo moçambicano, no qual é retratada uma noite que os dois passaram juntos no país. O texto também pode abrir margem para estudos comparativos, bem como para representação teatral ou musical no seminário.

A quarta parte da obra, “Livro de João”, homenageia João Mendes, que também lutava pela libertação do povo moçambicano e da África no geral e era companheiro de militância de Noémia de Sousa. É sugerido para análise o primeiro poema da seção, “Poema” (SOUSA, 2016, p. 94), dedicado pela autora a “J.M.”, contando com grande conotação pessoal e, ainda assim, combativa e coletiva. Outra possibilidade para trabalho é o “Poema de João” (SOUSA, 2016, p. 105), que abre muita margem para dramatização, também interessante para aqueles discentes mais inclinados para representações cênicas.

O quinto capítulo, que também dá nome à obra, “Sangue Negro”, conta com dois poemas essenciais para a leitura de estudantes de Letras brasileiros, aqui sugeridos para análise: “Sangue Negro” (SOUSA, 2016, p. 129), em que o sujeito lírico se direciona à própria Mãe África, é um poema recheado de musicalidade e particularidades, essencial para a compreensão integral da obra da autora.

Outra sugestão para o capítulo é “Poema a Jorge Amado” (SOUSA, 2016, p. 125), que permite ampla pesquisa acerca das relações da autora com o Brasil. Segundo Secco, nos versos do poema

o sangue pulsante nas veias do povo baiano carrega igual seiva africana, traz a memória amarga de negreiros que transportaram muitos escravos de lá, vindos para o Brasil à revelia. Há, na poesia de Noémia, uma emoção e uma musicalidade tão profundas, que atravessam tempos e espaços. (SECCO, 2016, p. 12).

A última parte da obra, por sua vez, intitulada “Dispersos”, conta com três poemas: “Quero conhecer-te África” (SOUSA, 2016, p. 134); “19 de outubro” (SOUSA, 2016, p. 138); e “A Mulher que ria à vida e à morte” (SOUSA, 2016, p. 138). Todos os três possuem grande relevância para o encerramento da obra e merecem atenção para análise. O último, em especial, encerra o livro e resume bem a proposta da seção, que aborda amplamente as questões de ancestralidade e espiritualidade do povo moçambicano – o que possibilita, por exemplo, que seja feito um estudo dialógico com as religiões brasileiras de matriz africana.

Ao fim do curso, os alunos apresentariam suas pesquisas e a avaliação seria feita tendo por base a produção final do artigo e a apresentação do seminário. Sugere-se disponibilizar tempo de aula para debate, comentários e dúvidas após cada exposição. Dessa forma, mesmo os discentes não envolvidos diretamente com a produção do artigo e do seminário apresentado poderão apreender a proposta de cada uma das seções da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que as produções brasileiras e portuguesas devem ser amplamente estudadas durante o curso de Letras – Língua Portuguesa. A possibilidade que é levantada no artigo é a de haver igual espaço para as demais obras literárias lusófonas de países ainda pouco abordados com graduandos. Assim como as disciplinas de Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira acompanham os estudantes de Letras no decorrer de quase toda a graduação, a possibilidade de disponibilizar maior carga horária para disciplinas de Literaturas Lusófonas permitiria que fossem resgatados e difundidos esses patrimônios culturais, que são tão relevantes para a sobrevivência e o florescimento de nossa língua quanto os estudos literários atualmente mais estudados. Dessa forma, poderiam ser aprofundadas particularidades da literatura de cada país lusófono, tal como é feito com Portugal, de forma que a educação acerca da literatura em Língua Portuguesa seja ministrada de maneira mais horizontal. Assim, seria fomentando um conceito muito importante, defendido por Freire (2001), a “descolonização das mentes”.

O feito sugerido pelo autor não significaria a ausência de estudos de Literatura Portuguesa em sala de aula. Apenas ampliaria o olhar dos futuros professores e pesquisadores para outras possibilidades de criação literária para além das brasileiras e portuguesas, bem como permitiria que fossem conhecidas especificidades de cada uma dessas culturas e as semelhanças com a nossa. A inserção de maior carga horária para essas literaturas lusófonas possibilitaria que os conteúdos fossem ministrados de maneira mais ampla e particular.

A poesia de Noémia trouxe ao povo moçambicano força para combate, representatividade e esperança em tempos de opressão. Seus poemas abordam a temática do negro escravizado, do povo africano colonizado e da posição da mulher negra no regime salazarista dos anos 1940/1950. Ainda assim, faz-se

extremamente contemporânea, podendo ser aproveitada com precisão para o atual cenário brasileiro e as problemáticas enfrentadas por negros e mulheres em nosso país.

O estudo de sua obra permite, ainda, que o discente de Letras brasileiro enxergue com olhos mais atentos as produções literárias africanas, possibilitando, assim, que tal conteúdo seja posteriormente transmitido ao Ensino Básico, e que, então, esse também passe a abordar mais a fundo questões de raça, classe e gênero. Aproximar os futuros docentes de Língua Portuguesa das produções luso-africanas possibilita que crianças e jovens da Educação Básica tenham acesso a esse conteúdo, permitindo que as culturas lusófonas sejam apreendidas de maneira mais horizontal, o que se faz essencial para a realização efetiva do conceito freiriano de “descolonização das mentes”.

Luso-african female writers in Portuguese Letters courses

Abstract

This article discusses the presence and absence of the many Lusophone Literatures in Letters graduation courses, especially literary productions apart from the Brazil-Portugal axis. From this context, there is a great need for an in-depth study of these literatures. Thus, the present study deals with the book *Sangue Negro* – collection of poems by the Mozambican author Noémia de Sousa –, proposing its application with undergraduates. It aims to bring students closer to the Mozambique female poetic production, allowing them to explore its peculiarities.

Keywords

Lusophone Literatures. Mozambican poetry. Teacher training.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- NOA, F. “Noémia de Sousa: a metafísica do grito”. Posfácio. In: SOUSA, N. *Sangue negro*. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).

SECCO, C. L. T. “Noémia de Sousa, grande dama da poesia moçambicana”. Prefácio. In: SOUSA, N. *Sangue negro*. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).

SOUSA, N. *Sangue negro*. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).

ARTIGOS

O ESTATUTO DO LÉXICO SEGUNDO ABORDAGEM GERATIVA: AQUISIÇÃO DE L2

SIMONE LANCINI*

UniRitter International University, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras).

Recebido em: 4 maio 2018. Aprovado em: 6 ago. 2018.

Como citar este artigo: LANCINI, S. O estatuto do léxico segundo abordagem gerativa: aquisição de L2. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 119-134, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras. v19n1p119-134

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o estatuto do léxico segundo abordagem gerativa de Chomsky (1965). Seguindo uma perspectiva de aplicação do léxico nos estudos de aprendizagem da segunda língua (L2), o artigo procura exibir, de forma sintética, como a investigação centrada no léxico tem evoluído e como cada uma das abordagens teóricas generativas pode ser aplicada nos estudos de aquisição de L2. Assim, objetiva-se neste estudo apresentar uma discussão sobre o estatuto léxico, considerando a aquisição de L2. Parte-se da hipótese de que o léxico tem um papel relevante na construção da gramática interna dos falantes. Nesse cenário, procuramos responder como o

* E-mail: moni.lancini@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-7450-3079>

léxico tem sido reconhecido na construção da gramática interna do falante de qualquer língua natural. Para isso, seguimos a abordagem teórica de Chomsky em (1965) que, a partir dos anos 1980, iniciou seus estudos do léxico, considerando-o como um componente cada vez mais abrangente de propriedades e funções da aquisição da L2, até a algum tempo atribuída em particular à sintaxe.

Palavras-chave

Léxico. Generativa. Aprendizagem da Segunda Língua (L2).

INTRODUÇÃO

O léxico é responsável por nomear e exprimir o universo de uma sociedade, fixado à própria história da língua e da comunidade linguística, bem como à cultura, à tradição e aos costumes de um povo e, por esse motivo, está em constante processo de (re)criação, caracterizando-se como um sistema dinâmico e em constante movimento (SILVA, 2014, p. 14).

A aquisição de vocabulário, tanto na língua materna quanto na segunda língua (L2), surge como uma atividade cumulativa e não como uma questão de tudo ou nada. Pode-se dizer que palavras desconhecidas são aquelas que não fazem parte de nenhum dos sistemas de representação, que não têm qualquer conexão com o léxico do sujeito. Já as palavras conhecidas são aquelas que têm conexões, porém o número dessas conexões pode variar. Assim, há certas palavras que têm poucas conexões. Logo, o sujeito tem delas um conhecimento restrito; outras têm muitas conexões, e, por isso, são bem conhecidas (MEARA, 1997, p. 9).¹ Portanto, aquilo que torna difícil a aquisição do vocabulário é o fato de demorar tempo e exigir esforço para estabelecer as conexões e, consequentemente, desenvolver um léxico bem organizado. Esse problema não pode ocorrer quando o léxico a ser aprendido contém apenas meia dúzia de palavras (MEARA, 1996, p. 34).²

¹ “Let us suggest [...] that an acquisition event consists of the building of a connection between a newly encountered word, and a word that already exists in the learner’s lexicon. This connection might be a link between the new L2 word and its L1 translation equivalent, or it might be a link between the new L2 word and an already known L2 word” (MEARA, p. 118-119).

² Veja, por exemplo, Yang (1997): aprendizagem de uma gramática rudimentar – “keki” – e de um léxico de 67 palavras. Ou Gerganov e Rangelova (1993). Trabalhos como esses são feitos porque “It is much easier to think of the lexicon as an unstructured list of words, rather than as a complex, interlocking structure” (Meara 1996, p. 38).

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o que se entende por vocabulário e por léxico, pois, em alguns momentos, ambos são utilizados de forma aleatória como se fossem sinônimos.

Hatch e Brown (1995) iniciaram a obra *Vocabulary, semantics, and language teaching* relatando que é lamentável que como em outras áreas de estudo, tais como a fonologia, a sintaxe ou a análise do discurso, não haja um termo que abranja especificamente a semântica, o léxico e o vocabulário, e que cada um possui sua definição:

O termo semântica refere-se ao estudo do significado e às formas sistemáticas em que esses significados são expressos em linguagem. O termo léxico refere-se ao sistema geral de formas de palavras e, quando incluímos a morfologia, o estudo da formação de palavras na linguagem. O termo também é usado para se referir à forma como as formas podem ser sistematicamente representadas no cérebro, isto é, o léxico mental. O termo vocabulário refere-se a uma lista ou conjunto de palavras para um determinado idioma ou uma lista ou conjunto de palavras que falantes individuais de um idioma podem usar (HATCH; BROWN, 1995, p. 1 – tradução nossa).^{3,4}

Dessa forma, podemos afirmar que o léxico “não é outra palavra para o vocabulário – é um conceito muito mais rico e que não tem sido explorado” (LEWIS, 1996, p. 193).

Segundo Leiria (2001, p. 293), na área da aprendizagem de uma segunda língua (L2), há uma tendência para ver o léxico como uma lista não estruturada a que se vão juntando mais palavras que vão sendo aprendidas. Porém, à medida que os estudos das teorias linguísticas avançam, o léxico tem sido considerado como relevante na construção da gramática interna dos falantes.

Partindo dessa perspectiva, o léxico e a gramática não são componentes isolados; eles formam um contínuo, ao longo do qual se organizam unidades da língua (construções, dotadas de forma e significado simultaneamente). De fato, algumas construções são consideradas mais gramaticais, por serem mais esquemáticas.

-
- 3 No *Dicionário de termos linguísticos* (XAVIER; MATEUS, 1990-1992), pode ler-se: “Em gramática generativa o termo [léxico] designa a componente da gramática que contém a especificação abstrata morfológica de cada item lexical e os seus traços sintáticos, incluindo os traços”.
- 4 “The term semantics refers to the study of meaning and the systematic ways those meanings are expressed in language. “The term lexicon refers to the overall system of words forms and when we include morphology, the study of word formation in language. The term is also used to refer to the way forms might be systematically represented in the brain, that is, the mental lexicon. The term vocabulary refers to a list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of a language might use” (HATCH; BROWN, 1995, p. 1).

De acordo com Paul Meara (1996), há poucas tentativas de avaliar o desenvolvimento da estrutura do léxico de L2, e como a dimensão do léxico afeta a maneira como novas palavras são aprendidas. O autor afirma que há muito poucos estudos que comparem falantes de diferentes línguas maternas, ou primeira língua (L1), a aprenderem a mesma L2, assim como de falantes da mesma L1 a aprenderem diferentes L2.

O léxico foi, durante muito tempo, encarado como uma entidade vasta e imprecisa, estruturado segundo leis mal conhecidas e diferentes segundo o ponto de vista. Ideias como essas podem ser vistas em afirmações como:

O léxico é realmente um apêndice da gramática, uma lista de irregularidades básicas (BLOOMFIELD, 1993 – tradução nossa).⁵

As variações regulares não são importantes para o léxico, que deve conter apenas itens idiossincráticos (CHOMSKY; HALLE, 1968, p. 12 – tradução nossa).⁶

Os itens lexicais de um idioma podem ser apresentados como uma mera lista (KEMPSON, 1977 – tradução minha).⁷

Se concebido como o conjunto de listemes, o léxico é incrivelmente chato por sua natureza. Ele contém objetos dos únicos tipos especificáveis (palavras, VPs, morfemas, talvez padrões intonacionais etc.), e aqueles objetos que ele contém estão lá porque eles não concordam com leis interessantes. O léxico é como uma prisão – contém apenas o sem lei, e a única coisa que seus presos têm em comum é a ilegalidade (SCIULLO; WILLIAMS, 1987, p. 3 – tradução nossa).⁸

Essa posição em relação ao léxico tem mudado em todas as disciplinas que por ele se interessam. Isso pode ser comprovado por afirmações como a de Juff, ao afirmar que “O léxico pode ser uma prisão para a lei, mas mesmo as prisões têm regras” (JUFFS, 1996, p. 79 – tradução nossa).⁹

O estatuto do léxico e o interesse pelo seu estudo começaram a mudar em meados dos anos 1990, na Linguística, mas também na Psicolinguística e em

5 The lexicon is really an appendix of the grammar, a list of basic irregularities (BLOOMFIELD, 1993).

6 Regular variations are not matters for the léxicon which should contain only idiosyncratic items (CHOMSKY; HALLE, 1968, p. 12).

7 The lexical items of a language can indeed be presented as a mere list (KEMPSON, 1977).

8 If conceived of as the set of listemes, the lexicon is incredibly boring by its nature. It contains objects of the single specifiable types (Words, VPs, morphemes, perhaps intonational patterns, and so on), and those objects that it does contain are there because they fail to conform to interesting laws. The lexicon is like a prison – it contains only the lawless, and the only thing that its inmates have in common is lawlessness (SCIULLO; WILLIAMS, 1987, p. 3).

9 The lexicon may be a jail for the lawless, but even jails have rules (JUFF, 1996, p. 79).

outras áreas da Linguística Aplicada, nomeadamente na Lexicologia. À medida que os estudos avançam, o léxico tem sido reconhecido pelo seu papel central na construção da gramática interna do falante de qualquer língua natural. Isso se deve, sobretudo, a partir dos estudos de Chomsky em 1965, que passou a considerar o léxico como um componente cada vez mais abrangente de propriedades e funções, até a algum tempo atribuída em particular à sintaxe. Autores como Cook (1940), começaram a refletir sobre os parâmetros lexicais. Observa-se tais reflexões por meio de afirmações como:

Recentes desenvolvimentos dos princípios e parâmetros de gramática tendem a afastar os parâmetros da sintaxe para o léxico. A sucinta posição de 1989 de Chomsky foi que “há apenas um idioma humano para além do léxico, e a aquisição da linguagem é, em essência, uma questão de determinação de idiossincrasias lexicais” (CHOMSKY, 1989).

[...] Talvez os parâmetros pertençam apenas ao léxico (COOK, 1940, p. 498-499).¹⁰

Nos últimos anos, grande parte das teorias linguísticas tem atribuído ao léxico uma posição central. Logo, o léxico deixou de ser um apêndice da gramática, como alguns estudiosos afirmavam, e passou a ser um dos componentes preferenciais da descrição linguística. A partir dessa mudança de posicionamento, houve também mudanças quanto à definição do âmbito do léxico e da sua relação com a sintaxe, a semântica, a morfologia e até com a pragmática. Assim, diferentes abordagens teóricas em relação ao léxico começaram a surgir, como a linguística gerativa.

A ABORDAGEM GERATIVA

Foi Chomsky quem, em 1965, postulou a aquisição da linguagem como foco central no debate linguístico. A Gramática Gerativa tem proporcionado pesquisas interdisciplinares com outras ciências, como a Psicologia Cognitiva,

¹⁰ [R]ecent developments in principles and parameters grammar have tended to push the parameters away from the syntax towards the lexicon. Chomsky's succinct 1989 position was that "there is only one human language apart from the lexicon, and language acquisition is in essence a matter of determining lexical idiosyncrasies" (CHOMSKY, 1989). [...] Perhaps parameters only belong to the lexicon (COOK, 1940, p. 9).

a Inteligência Artificial, a Psicolinguística, a Neurolinguística, sobre os mecanismos da aquisição, do funcionamento e do uso do conhecimento humano (BRITO, 1998, p. 49).

A sintaxe sempre ocupou um lugar de destaque na teoria da Gramática Gerativa, porém, no modelo de gramática, há alguns mecanismos que se apoiam na análise de traços semânticos, desenvolvida no âmbito da *Teoria Standard*, sobretudo por Katz (KATZ; FODOR, 1963, KATZ, 1972). As análises buscam estabelecer uma teoria semântica integrada nas teorias da sintaxe e da fonologia. Elas consideram que o significado de cada palavra resulta de um conjunto de traços e que esse conjunto é diferente para cada palavra; e que a gramaticalidade ou não de uma frase decorre de o item lexical em causa respeitar ou não os traços de subcategorização.¹¹

A análise componencial, cuja origem vem de Trubetskoy e da Escola Linguística de Praga, assume que certos traços semânticos têm consequências na gramática e outros não. Os marcadores semânticos são os traços que têm consequências na gramática de certas línguas. Porém, há marcadores semânticos que não têm consequências em termos de gramática, chamados de “*distinguishers*”, por exemplo, “líquido-sólido”, “rígido-flexível” (HATCH; BROWN, 1995, p. 6).

Estudiosos da aquisição da linguagem, como West (1953), têm constatado que a análise de traços semânticos é útil para a compreensão da aquisição de sinônimos e antônimos. Pesquisadores da linguística têm observado que falantes nativos selecionam sinônimos distintos para uma circunstância particular, o que mostra que há pelo menos um traço que distingue os dois termos.

Há, no entanto, um aspecto mais controverso dessa teoria; é que alguns componencialistas defendem que as componentes semânticas básicas são universais (SINGLETON, 1999, p. 34). Mas há outros que levaram a discussão ao seu abandono pelos seguintes motivos: a) a dificuldade em estabelecer o que tem ou não consequências em nível da gramática; b) o que é realmente necessário indicar na descrição, sem cair em redundância; c) como encontrar termos suficientemente abstratos para nomear os traços; d) como interpretar os sentidos

¹¹ “The correctness of this model [CHOMSKY, 1965] is argued by Katz 1981 – even though Chomsky and other syntacticians have abandoned it, because of its perceived inadequacies, for a syntax which Katz’s semantic theory cannot use.” (“A correção deste modelo [CHOMSKY, 1965] é argumentada por Katz 1981 – embora Chomsky e outros sintatistas tenham abandonado, por causa de deficiências percebidas, por uma sintaxe que a teoria semântica de Katz não pode usar” – tradução minha)).

metafóricos; e em particular, e) como enfrentar a questão de muitos traços serem escalar e não dicotomias (HATCH; BROWN, 1995, p. 28-29).

A metodologia de análise estendeu-se à descrição de campos semânticos. A análise de campos semânticos utiliza os traços semânticos para pôr em evidência a relação entre diferentes itens lexicais dentro de um mesmo campo semântico. Essa análise é útil sob o ponto de vista da L2, na medida em que a partir de uma lista é possível que o aprendiz compare, intra e interlinguisticamente, analise e selecione um ou outro termo dentro do campo (SLOBIN, 1985, p. 1160).

Em resposta a Chomsky (1965), Gruber (1965) e Fillmore (1968) propõem que a entrada lexical deve contemplar traços sintáticos e relações semânticas ou temáticas como: agente, instrumento, objetivo e tema. Na mesma linha desses autores, Jackendoff (1972) e Lakoff (1971), abandonam a teoria componencial, e defendem que a semântica tem um papel central, tentando integrá-la na teoria sintática. De acordo com Jackendoff (1972), a entrada lexical deve conter traços sintáticos e relações temáticas, e propõe que a projeção da sintaxe não viole a *Hierarquia Temática*: agente; locativo/origem/objetivo; tema (BRITO, 1998, p. 384-385).

Lakoff (1971), por outro lado, afirma que a estrutura lexical e a estrutura sintática possuem subjacentes estruturas de *primitivos semânticos* universais (BRITO, 1998, p. 382-383). Sua investigação não segue a análise componencial, mas, assim como Jackendoff, sugere que a categorização é essencialmente uma questão de experiência e de imaginação humanas. Segundo o autor, mudar o nosso conceito de uma categoria, não significa exclusivamente uma mudança na nossa mente, mas também na nossa visão de mundo (LAKOFF, 1987, p. 8). Em 1983, Jackendoff afirma que o desenvolvimento lexical não pode ser descrito como a aprendizagem de um conjunto de regras especificamente. Segundo Jackendoff, há um nível de representação linguístico, distinto da estrutura sintática, constituído por um inventário de primitivos semânticos, tais como: evento, estado, coisas, propriedades, lugares, quantidades e por regras de formação semântica.

De acordo com estudos de Lakoff (1987) e de Jackendoff (1983) sobre a percepção visual, aquilo que percebemos com os nossos olhos é o resultado da interação entre *input* fornecido pelo meio que envolve, e um conjunto de princípios mentais ativos que estruturam esse *input*. Ou seja, a expressão linguística resulta de entidades mentais que são projetadas no nosso conhecimento, e

não da projeção direta dos objetos do mundo real. A informação lexical pode ser vista como estruturada pela interação de três condições: *necessidade*, *centralidade* e *tipicidade*. Logo, a informação em entrada lexical está organizada em função desses princípios que interagem entre si, com diferente importância, conforme a palavra.

O reconhecimento da representação lexical sucedeu-se a partir de semanticistas que trabalharam no quadro gerativista, o que resultou no debate sobre como os aspectos semânticos do léxico determinam a forma sintática. Assim, foi a partir da obra *Remarks on nominalization* (1970) que Chomsky agregou mais valor à informação lexical e em *Lectures on government and binding* (1981)¹² que a concepção de papel temático foi integrada na teoria e, assim, a articulação entre o Léxico e a Sintaxe foi assegurada pelo *Princípio de Projeção*.

De acordo com a teoria, o falante não sabe apenas como se diz uma palavra e o seu significado, mas também o seu comportamento sintático, tendo a sintaxe de respeitar as características de cada item lexical. O *Princípio de Projeção*, assim como os outros princípios que o modelo da gramática prevê, são a estrutura básica da faculdade da linguagem. A Gramática Universal (GU) consiste em um sistema de princípios comuns a todas as gramáticas e de parâmetros com valores diferentes, de acordo com às línguas. Segundo afirmação de Chomsky:

Se esta abordagem é correta [...] um idioma não é, então, um sistema de regras, mas um conjunto de especificações para parâmetros em um sistema invariante de diretores de gramática universal (UG); e as construções gramaticais tradicionais são talvez mais bem consideradas como epifenômenos taxonômicos, coleções de estruturas com propriedades resultantes da interação de princípios fixos com parâmetros definidos de uma maneira ou de outra. Existe um sentido derivado em que um idioma é um “sistema de regras” de um tipo; ou seja, as regras de L são os princípios de UG parametrizados para L (CHOMSKY, 1989, p. 43 – tradução nossa).¹³

¹² Como é de conhecimento, Chomsky dirá mais tarde que “‘Government-Binding (GB) Theory’ [is] a misleading term that should be abandoned” (cf. CHOMSKY, 1989, p. 70, n. 1) e propõe a designação: Gramática de Princípios e de Parâmetros.

¹³ “If this approach is correct [...] a language is not, then, a system of rules, but a set of specifications for parameters in an invariant system of principles of universal grammar (UG); and traditional grammatical constructions are perhaps best regarded as taxonomic epiphenomena, collections of structures with properties resulting from the interaction of fixed principles with parameters set on one or another way. There remains a derivative sense in which a language is a ‘rule system’ of a kind; namely, the rules of L are the principles of UG parametrized for L” (Chomsky, 1989, p. 43).

A aquisição de uma língua ocorre à medida que o sujeito fixa valores para esses parâmetros, e também adquire entradas lexicais e suas propriedades, a partir dos dados disponíveis, ou seja, a aquisição depende de uma construção lexical mental. A partir dessas concepções, no início dos anos 1980, iniciou-se um diálogo mais aprofundado sobre a teoria da gramática e a aquisição de L1 e de L2, não apenas no âmbito da Gramática Gerativa, mas também, com a Psicolinguística e a Neurolinguística. A partir dos diálogos formados, surgiram diversas teorias que fazem diferentes propostas quanto às fronteiras e à articulação entre o léxico e a sintaxe. Todas as teorias (Teorias de Regência e Ligação, Programa Minimalista, Gramática Lexical Funcional, GPSP) partem do abandono da ideia de autonomia absoluta da sintaxe, passando a considerar, pelo menos em parte, que a estrutura da frase depende da semântica dos predicadores (BRITO, 1999, p. 49). Conforme Brito constatou:

Uma das propostas atualmente mais fortes é a de que as entradas lexicais deverão conter dois tipos de informações: a “representação lexical sintática”, “estrutura de predicado-argumentos” ou “estrutura argumenta” e a “estrutura lexical conceptual ou semântica” (BRITO, 1999, p. 33).

A partir de posições como essas surgiram teorias da Semântica Lexical, que consideram o significado dos verbos (pois é do verbo que essas teorias se ocupam como “uma estrutura multidimensional” (BRITO, 1998, p. 417). Outras teorias, como as de Grimshaw (1990), Pustejovsky (1991), Tenny (1994) e Erteschik-Shir e Rappoport (1995), afirmam que a dimensão aspectual dos itens lexicais e a sua articulação com a estrutura argumental deve ser considerada.

A partir das contribuições entre linguistas teóricos e os investigadores em Inteligência Artificial, é possível a testagem de suas teorias de modo a tornarem-as operacionais. Nesse sentido, ela é também responsável pelos recentes desenvolvimentos que têm aproximado a Sintaxe do Léxico ao quadro gerativo.¹⁴ Observa-se pelo Programa Minimalista de Chomsky (1995) que as gramáticas das línguas são consideradas como um sistema computacional que articula o

¹⁴ “Many, if not most, theories used in computational linguistics today assume some degree of functionality in language, with corresponding structures as the syntactic and semantic levels. This assumption is so pervasive that it can be difficult to separate the syntactic and semantic descriptions” (WATERMAN, 1996, p. 147). [Muitas, se não a maioria, teorias utilizadas na linguística computacional hoje assumem algum grau de funcionalidade na linguagem, com estruturas correspondentes como os níveis sintático e semântico. Essa suposição é tão penetrante que pode ser difícil separar as descrições sintáticas e semânticas” (WATERMAN, 1996, p. 147 – tradução nossa)].

léxico e os níveis de interface (articulatória-perceptual e a conceptual-intencional), propondo, assim, que esses dois níveis de interface sejam concebidos como “instruções” para os sistemas de “*performance*”, os sistemas de uso a língua (BRITO, 1999, p. 41). Segundo Brito (1998), uma entrada lexical é constituída de informação fonológica e semântica, e os traços de seleção categorial são constituídos das propriedades semânticas, chamadas de papéis temáticos.

Embora não haja um consenso comum quanto ao modo como o significado lexical pode determinar a forma sintática, é possível encontrar modelos que se referem à ideia de que o significado lexical determina (parcialmente) a sintaxe. Assim como Juffs (1996) afirma:

*Em todas as teorias generativas (abordagem Princípios e Parâmetros, Gramática Funcional Lexical e Gramática da Estrutura de Frases Generalizadas), o léxico é de importância central, já que todos assumem que a estrutura da cláusula é amplamente previsível a partir da semântica dos predicados (JUFFS, 1996, p. 5 – tradução nossa).*¹⁵

Chomsky e suas propostas proporcionaram debates e abordagens que regem por princípios teóricos metodológicos distintos de outras, como a abordagem funcional, por exemplo.

A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Os estudos sobre aquisição de segunda língua começaram nos anos 1940 a partir da proposta contra a visão da Análise Contrastiva, por Corder (1974). Porém, esses estudos ganharam um impulso a partir dos anos 1980 com Chomsky (1981). Com o modelo chamado Teoria dos Princípios e Parâmetros, Chomsky (1981, 1982, 1986) passou a fornecer subsídios teóricos para uma melhor compreensão sobre a aquisição da segunda língua.

Diversos trabalhos realizados sobre a aquisição da segunda língua assumem a acessibilidade de Gramática Universal (GU) e como os parâmetros são fixados (WHITE, 1985; FLYNN, 1987; VAINIKKA; YOUNG-SCHOLTEN,

¹⁵ In all mainstream generative theories (the Principles and Parameters approach, Lexical Functional Grammar, and Generalized Phrase Structure Grammar) the lexicon is of central importance, since they all assume that clause structure is largely predictable from the semantics of predicates (JUFFS, 1996, p. 5).

1996, entre outros), no entanto, há outros trabalhos como os de Kato (2005), que defendem a Hipótese do Acesso Nulo, e argumentam que a GU não é acessível ao aprendiz de L2 após o período crítico para a aquisição da língua. De acordo com esses teóricos, o aprendiz só teria acesso à GU que está aparente em sua língua nativa, mas não teria acesso aos princípios universais (SCHACHTER, 1988; BLEY-VRROMAN, 1989; CLAHSEN; MUYSKEN, 1986).

Segundo a autora, a hipótese do não acesso à GU defende que, enquanto o aprendiz de L1 parte da GU e atinge a Língua-I por seleção dos valores dos Parâmetros, o aprendiz de uma L2 (com exceção do bilíngue simultâneo ou quase simultâneo) não tem acesso à GU, nem direto, nem indireto, assim a aprendizagem se dá através de um mecanismo multifuncional.

No que se refere à Teoria dos Princípios e Parâmetros adotada por Chomsky (1981, 1982, 1986), há três hipóteses a serem consideradas: a primeira diz que no início da aquisição os parâmetros não estão completamente presentes e que somente com o aprofundamento da linguagem é que eles aparecem, os mesmos foram organizados geneticamente, devendo ocorrer de acordo com o amadurecimento do sujeito. Os fatores responsáveis pela transcrição da gramática universal e da gramática da língua nativa ocorrem aos poucos. A segunda hipótese está dividida em dois aspectos: o da competência plena/total, e o entendimento que se tem é que os princípios estão presentes desde o início do processo, caso eles não ocorram, é devido à memória.

Quanto à aprendizagem lexical, foco deste trabalho, os princípios estão completamente presentes, a evolução sintática só depende da interiorização morfológica e lexical novas, o que necessita da interação com o meio. De acordo com Chomsky, as fontes de suporte são escassas pela existência da gramática universal enquanto conceitos inatos, biologicamente determinados, que constituem a mente humana. Outro ponto de vista é a dissociação dos dispositivos de aquisição da linguagem das demais instâncias cognitivas comportamentais. A aquisição da língua se dá por meio da GU, e a definição dos parâmetros não são obrigatoriamente atrelados aos sistemas cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que houve uma progressiva afirmação da semântica em relação à sintaxe em várias abordagens linguísticas. Além disso, podemos ana-

lisar que o léxico tem se destacado como relevante na construção da gramática interna dos falantes. Diante desse cenário teórico apresentado, podemos dizer que os primeiros modelos gerativistas passaram por posições de um relativo equilíbrio, até chegarmos à dependência da sintaxe em Gramáticas Cognitivas. O léxico é compreendido como o repertório das propriedades sintáticas, capaz de desenvolver mecanismos de articulação entre a informação que está nele contida e a realização sintática. Assim, essa progressiva afirma-se em uma centralidade e abrangência patentes, quer dentro de cada uma das abordagens, tanto na abordagem gerativa, quer em estudos linguísticos em geral.

Entende-se, também, que as abordagens cognitivas são recentes e resultam de uma ruptura dentro da gerativa e de uma releitura de muitas propostas funcionais, tendo como objeto principal de estudo a semântica e uma integração dos planos sintagmático e paradigmático.

Percebe-se que certas abordagens oferecem mais apoio para o estudo de certos aspectos da aquisição do léxico e outras para outras aquisições. Esses aspectos dependem da atenção dada à descrição dos fenômenos linguísticos destinada a cada uma delas. Portanto, o que se pode afirmar é que a teoria gerativa parece fornecer melhor resposta a questões relacionadas a aspectos mais formais, sistemáticos, ligados mais à competência, ao conhecimento procedural, como a fonologia e os aspectos sintáticos do léxico. É possível dizer, também, que alguns aspectos da teoria foram abandonados, como é o caso dos traços semânticos. Já outros são mantidos até os modelos mais recentes, como os papéis temáticos.

The status of the léxicon according to the generative approach: L2 acquisition

Abstract

The present study aims to present a discussion about the status of the lexicon according to Chomsky's generative approach (1965). Following a perspective of lexical application in second language learning studies (L2), the article attempts to show, in a synthetic way, how lexical-centered research has evolved, and how each of the generative theoretical approaches can be applied in studies of L2 acquisition. Thus, the objective of this article is to present a discussion about the lexical status, considering the acquisition of L2. It starts from the hypothesis that the lexicon plays a relevant role in the construction of the internal grammar

of the speakers. In this scenario, we try to answer how the lexicon has been recognized in the construction of the internal grammar of the speaker of any natural language. For this, we follow Chomsky's (1965) theoretical approach, which from the 1980s began his lexical studies, considering it as an increasingly comprehensive component of L2 acquisition properties and functions, up to sometime attributed in particular to syntax.

Keywords

Lexicon. Generative. Second Language Learning (L2).

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, M. R. C. I. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. *Revista Soletrar*, São Gonçalo: UERJ, ano III, n. 5/6, 2003.
- BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, S.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989. p. 41-68.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1993.
- BRITO, A. M. A relação semântica lexical – sintaxe na gramática gerativa: um breve balanço a propósito da natureza aspectual e da estrutura argumental de alguns tipos de verbos. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, Porto, v. XV, p. 377-420, 1998.
- BRITO, A. M. *Os estudos de sintaxe gerativa em Portugal nos últimos trinta anos*. Braga: APL, 1999.
- COOK, V. *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Oxford Blackwell, 1940.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. RICHARDS, J. C. (ed.). *Error analysis perspectives on second language acquisition*. Nova York: Longman, 1974. p. 19-27.
- CHISHMAN, O. L. R. *A teoria do léxico gerativo: uma abordagem crítica*. 2000. Doutorado (Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- CHOMSKY, M. *Syntactic structures*. Haia: Mouton. 1957.
- CHOMSKY, M. Review of *Verbal Behavior*, by B. F. Skinner. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-57, 1959.

- CHOMSKY, M. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, M. Remarks on nominalizations. JACOBS, R. A.; ROSENBAUM, P. (org.). *Readings in English transformational grammar*. Walthan: Ginn & Company, 1970. p. 184-221.
- CHOMSKY, M. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, M. *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of English*. Nova York: Harper & Row, 1988.
- CLASHEN H.; MUYSKEN, P. The availability of the universal grammar to adult and child learners: The study of acquisition of German word order. *Second Language Research*, v. 2, p. 93-113, 1986.
- ERTESCHIK-SHIR, N.; RAPOPORT, T. *The syntax of aspect*: Deriving thematic and aspectual interpretation. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- FILLMORE, C. J. *The case for case*. In: BACH, E.; HARMS, R. T. (Ed.). *Universals in linguistic theory*. Nova York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.
- FLYNN, S.; W. O'NEIL. *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1988.
- GATTOLIN, B. R. S. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira*: contribuições para elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem. 2005. Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- GEERAERTS, D. *Theories of lexical semantics*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- GRIMSHAW, J. *Argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- GRUBER, J. *Lexical structures in syntax and semantics*. 1965. Dissertation (Doctoral) – (Published version of MIT). Amsterdã: North Holland Doctoral, 1965.
- HATCH, E.; BROWN, C. *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: CUP, 1995.
- JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 47-66.
- JUFFS, A. *Learnability and lexicon*. Theories and second language acquisition research. Amsterdam: Benjamins, Comp, 1996.
- KATZ, J. *Semantic theory*. Nova York: Harper International Edition, 1972.
- KATZ, J.; FODOR, J. *The structure of a semantic theory*. In: FODOR, J.; KATZ, J. *The structure of language*. Readings in the philosophy of language. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc., 1963. p. 479-451.

KEMPSON, R. M. *Semantic theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1997. (Cambridge Textbooks in Linguistics).

LAKOFF, G. The role of deduction in grammar. In: FILMORE, C. J.; LANGENDOEN, D. T. (Eds.). *Studies in linguistic semantics*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

LEIRIA, I. Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna. 2001. Doutorado (Lingúistica Aplicada) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications, 1996.

MEARA, P. The dimensions of lexical competence. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 35-53.

PINTO, I. I. *Uma proposta para recuperação da informação através de redes lexicais: uma estratégia léxico-quantitativa*. 2002. 152 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Rio de Janeiro, 2002.

PUSTEJOVSKY, J. *The syntax of event structure*. In: LEVIN, B.; PINKER, S. (Ed.). *Lexical and conceptual semantics*. (Cognition, Special Issues, p. 47-82). Cambridge, MA: Blackwell, 1991.

RAMÍREZ, T. A. The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, Universidad de Palmas de Gran Canaria, Canaria, v. 18, p. 237-254, 2012.

SCIULLO, A.; WILLIAMS, E. *On the definition of word*. Cambridge: MIT Press, 1987.

SCHACHTER, J. Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, v. 9, p. 219-235, 1988.

SINGLETON, D. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (Cambridge Applied Linguistics)

SILVA, M. D. P. da. *O estudo do léxico no livro didático de língua portuguesa: repensando as práticas ao ensino*. 2014. Monografia (Curso de especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo) – Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, 2014.

SOUZA, A. R. B.; PAIVA, R. F. *Aquisição da linguagem à luz do modelo gerativista*. Sobral: CE, 2017.

SLOBIN, D. I. *The crosslinguistic study of language acquisition*. 1. ed. Hillsdale, Mahwah, NJ: Erlbaum, 1985. 5 v.

VILLALVA, A. *Estruturas morfológicas*. Unidades e hierarquias nas palavras do português. 1994. 423 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

WHITE, L. The prodrop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, v. 35, p. 47-62, 1985.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. (Org.). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Cosmos, 1990-1992. v. I e II.

XAVIER R. G. Acesso à Gramática Universal (GU) por aprendizes de segunda língua (L2). *Estudos da Lingua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 2, 2007.

WEST, M. *A general service list of english words*. London: Longman, Green and Co, 1953.

DENÚNCIA CONTRA FRANCISCO DE PAULA DE MEIRELES (1786): EDIÇÃO E COMENTÁRIOS

MARCUS VINÍCIUS PEREIRA DAS DORES*

Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, São Paulo, SP, Brasil.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Mariana, MG, Brasil.

Recebido em: 10 maio 2018. Aprovado em: 9 abr. 2019.

Como citar este artigo: DORES, M. V. P. das. Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles (1786): edição e comentários. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 135-153, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p135-153

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar o documento *Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles* (1786), que está sob guarda do Arquivo Nacional da Torre do Tombo em meio a diversas porções de patrimônio escrito. O estudo foi dividido em duas partes, apresentação das edições (fac-similar e diplomática) e comentários gerais sobre o manuscrito.

* E-mail: marcusdiores@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-9742-0903>

Palavras-chave

Manuscrito. Edição de textos. Paleografia.

INTRODUÇÃO

O documento *Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles*, manuscrito da segunda metade do século XIX, faz parte do grande e valioso acervo do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, que abriga mais de 100 quilômetros de documentos escritos desde o século IX até atualmente.

O acesso ao documento deu-se por meio digital pelo site do Arquivo Nacional da Torre do Tombo (veja: <http://annt.dglab.gov.pt>). A partir da leitura do manuscrito, propusemos uma edição diplomática, pautando-nos pelas *Normas para transcrição de documentos manuscritos para a história do português do Brasil*, propostas por Cambraia *et al.* (2001), com adaptações estabelecidas por Mendes (2008).

Segundo consta na documentação da época, aquele que estava sendo acusado no documento que estamos aqui analisando, Francisco de Paula Meireles, filho de Manuel Rodrigues Meireles e Joana Maria do Ó, nasceu no Arraial do Tejucu (região atual do município de Diamantina), em 1759. Meireles graduou-se em Filosofia pela Universidade de Coimbra, em 1785; logo depois mudou-se para a cidade de Mariana-MG para atuar como professor no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte (LOPES, 1997, p. 68).

Nosso primeiro contato com o denunciado deu-se em nossa pesquisa de Iniciação Científica,¹ quando utilizamos como fonte de pesquisa linguística o processo *De Genere Vita et Moribus de Francisco de Paula Meireles* (1779). O volumoso processo, ali analisado, já apontava para algumas transgressões cometidas pelo candidato às ordens sacras, que, nas palavras de Fonseca (2009, p. 332), “eram perigosas para a boa educação da mocidade”.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição codicológica do documento, seguida das normas que utilizamos para transcrição e da transcrição do manuscrito segundo as normas propostas.

¹ DORES, M. V. P. *O estudo da concordância variável (nominal e verbal) em manuscritos setecentistas e oitocentistas de Minas colônia*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2016. (Relatório de pesquisa).

1. FICHA CODICOLÓGICA

Cota	Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, proc. 15134.
Documento	Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles.
Assunto	Denúncia.
Data	12 de outubro de 1786.
Local	Lisboa.
Suporte material	Papel não pautado.
Composição	2 fólios (recto e verso).
Organização da página	Texto escrito em uma única coluna; não pautado; com numeração de páginas apenas no recto; presença de reclames no canto inferior direito ao final de alguns fólios; presença de assinatura.
Intervenção de terceiros	Presença de marcações de registro do arquivo (número de registro e carimbo).
Estado do documento	O manuscrito está em ótimo estado de conservação; bordas parcialmente deterioradas; ocorrência reduzida de opistografia, que, por sua vez, não inviabiliza a leitura do documento.

2. NORMAS ADOTADAS

- a) A transcrição procurará ser o mais fiel possível do original. Será respeitado, assim, o máximo possível, a distribuição geoespacial do texto na mancha.
- b) Não serão desdobradas as abreviaturas.
- c) Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver; exemplo: “obem”; “deS. Matheos”.
- d) Serão mantidas a pontuação e acentuação originais.
- e) Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original.
- f) Quando a leitura paleográfica de uma palavra for duvidosa, a sua transcrição será feita entre parênteses: ().
- g) São transcritos na sua forma original os numerais, tanto indo-árabicos como romanos.

- h) Serão informadas em nota as anotações de outro punho, as alterações e os borrões de tinta.
- i) Serão transcritos como pontos dentro de colchetes precedidos pela cruz † (sendo que o número de pontos é o de caracteres não legíveis) os caracteres cuja leitura for impossível. Entretanto, quando não for possível identificar esse número, apenas será registrada a cruz (CAMBRAIA, 2005, p. 128);
- j) Palavra danificada por corrosão de tinta, umidade, rasgaduras ou corroídas por insetos ou outros será indicada entre colchetes, assim: [corroída] ou [corroídas]. Em se tratando de um trecho de maior extensão danificado pelo mesmo motivo será indicada entre colchetes a expressão [corroída + de 1 linha].
- k) A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto.
- l) As páginas serão numeradas de acordo com o documento original, indicadas, nesse caso, entre duas barras verticais. Se o original não for numerado ou estiver ilegível sua numeração, os números acrescentados serão inseridos entre colchetes. Exemplos: ||fl.1r.||, [fl. 1v].
- m) As assinaturas simples ou as rubricas do punho de quem assina serão sublinhadas. Exemplos: “Mesquita” e “JozeDaCosta de Carvalho”.
- n) Os espaços em branco deixados pelo escrivão serão assim identificados: [espaço].
- o) Os fragmentos de frases ou palavras que foram suprimidos pelo escrivão serão indicados em nota.

3. EDIÇÕES FAC-SIMILAR E DIPLOMÁTICA

Antes de proceder com a transcrição do documento, propusemos o alfabeto (veja o Anexo) do punho do único escrivão do texto (FACHIN, 2008). Esse procedimento, além de nos permitir diferenciar um grafema duvidoso de outro, nos possibilita registrar a caligrafia daquele escrivão, visto que, segundo Chartier (1999, p. 16), “[a]quele que escreve na era da pena, de pato ou não, produz uma grafia [única] diretamente ligada a seus gestos corporais”.

Como já mencionado, dois tipos de edições, do mesmo texto, serão apresentadas neste trabalho: a edição fac-similar, que seria a reprodução mecânica, por meio de digitalização ou fotografia do documento; e a edição diplomática, que apresenta um baixo grau de mediação do editor (CAMBRAIA, 2005).

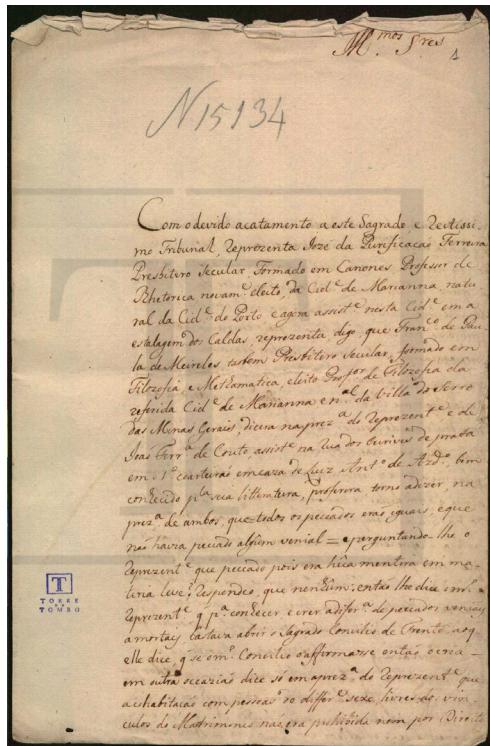


Figura 1 – Edição fac-similar fl. 1r.

||Fl. 1r.||

III.^{mos} S.^{res}

[espaço]

N15134²

[espaço]

Com o devido acatamento a este Sagrado e rectissimo Tribunal, reprezenta Jozé da Purificação Ferreira! Presbitero Secular Formado em Canones Professor del Rhetorica, novam.^e eleito, da Cid.^e de Marianna natural da Cid.^e do Porto, eagora assist.^e nesta Cid.^e em al estalagem dos Caldas, reprezenta, digo, que Fran.^{co} de Paula de Meireles, taobem Presbitero Secular, formado em Filozofia e Methamatica, eleito Prof.^{or} de Filozofia dal

2 Informação inserida posteriormente ao documento por punho de terceiros.

referida Cid.^e de Marianna e n.^{al} villa do Serrol das Minas Gerais, dicera na prez.^a do reprezent.^e, e del Joaõ Ferr.^a de Couto, assist^e na rua dos ourives de pratal em 1.^º coarteiraõ emcaza de Luiz Ant.^º de Azd.^º, beml conhecido p.^{la} sua litteratura, proferira, torno adizer, nal prez.^a de ambos, que=todos os peccados eraõ iguais, equel naõ havia peccado algum venial = eperguntando-lhe ol reprezent.^e q̄ p.^a conhecer ecrer adifor.^a de peccados veniaisl a mortais bastava abrir o Sagrado Concilio de Trento: aoql elle dice, q̄ (se) om.^º Concilio o affirmasse entaõ o (cria)-l em outra occaziaõ dice só em aprez.^a do reprezent.^e quel acohabitaõ com pessoas de differ.^e sexo , livres dos vin- culos do Matrimonio naõ era prohibida nem por Direitoll

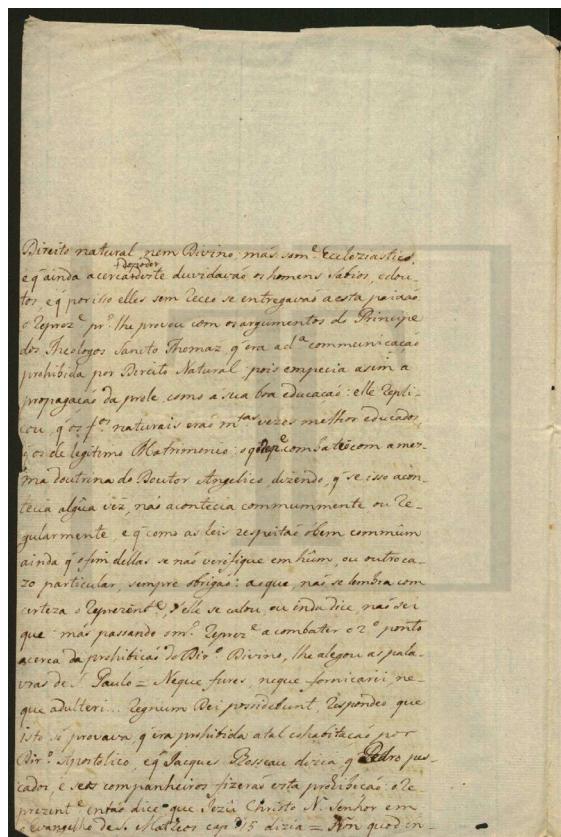


Figura 2 – Edição fac-similar fl. 1v.

[Fl. 1v.]

[espaço]

Direito natural nem Divino; más (as)m.^e Eccleziastico,
e q̄ ainda acerca +deste [+ dopoder]³ duvidaraõ os homens sabios, edou-l
tos, e q̄ por isso elles sem receo se entregavaõ a esta paixaõ:
o reprez.^e pr.^o lhe provou com os argumentos do Principe
dos Theologos Sancto Thomáz q̄ era ad.^a communicaõ
prohibida por Direito Natural; pois empecia assim al
propagaõ da prole como a sua boa educaõ: elle repli-
cou, q̄ os f.^{os} naturais eraõ m.^{tas} vezes melhor educados
q̄ os de legitimo Matrimonio: o q̄ (odsp.^e) com combaeõ com a mes-
ma doutrina do Doutor Angelico dizendo, q̄ se isso acon-
tecia algùa vez, naõ acontecia commummente ou re-
gular mente, e q̄ como as leis respeitaõ obem commûm
ainda q̄ o fim dellas se naõ verifique em hûm ou outro ca-
zo particular, sempre obrigaõ: a(o) que não se lembra com
certeza o reprezént.e, (†.) elle se calou ou indadice, naõ sei
que: más passando om.^o reprez.^e a combater o 2º pontol
acerca da prohibiçaõ deDi(r).^o Divino, lhe alegou as pala-
vas de S. Paulo = Neque fures neque fornicarii ne-
que adulteri... regnum Dei possidebunt, respondeo quel
isto se provava, q̄ era prohibida a tal cohabitaõ porl
Dir.^o Apostolico, e q̄ Jacques Rousseau dizia, q̄ Pedro pes-
Cador, e seos companheiros fizeraõ esta prohibiçaõ: o re-
prezent^e então disse que Jezû Christo N. Senhor eml
o⁴ Evangelho deS. Matheos cap.^(o) 15 dizia = Non quod in-||

³ Informação escrita acima dos vocábulos anteriores. O símbolo “+” foi utilizado para indicar onde deveria ser inserido o texto “dopoder”.

⁴ Pequeno corte na quina da folha. Como o escrivão não deixou margem, à esquerda do fólio, pode ser que algum grafema tenha sido corrompido.

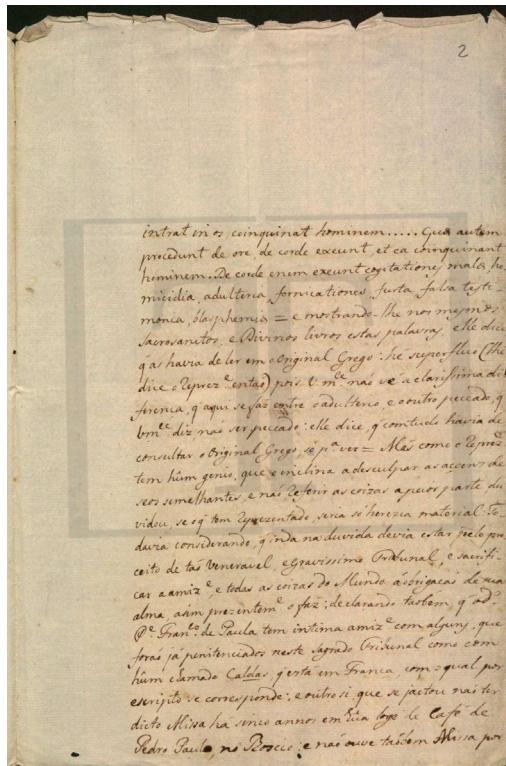


Figura 3 – Edição fac-similar fl. 2r.

||Fl. 2r.||

[espaço]

intra in os coinquimat hominem quo autem
procedunt de ore de corde exeunt et ea coinquinant
hominem. De corde enim exeunt cogitationes malos, h(o)-l
micidia, blasphemio = e mostrando-lhe nos mesmos
Sacrosantos e Divinos livros estas palavras, elle dice
q̄ as havia de ler em o Original Grego: hé superfluo (lhel
dice o reprez.º entaõ) pois V.m.º naõ vé a clarissima dil
ferença, q̄ aqui se faz entre o adulterio e o outro peccado, ql
Vm.º diz, naõ ser peccado: elle dice, q̄ com tudo havia del
consultar o Original Grego, só p.º ver = Mais como o reprez.º⁽⁺⁾
tem hûm genio, que o inclina adesculpar as açoens del
seos semelhantes, e naõ referir as coizas apeior parte dul
vidou, se o q̄ tem reprezentado seria só herezia material: To-

davia considerando, q̄ inda na duvida devia estar pelo pre-
ceito de taõ Veneravel e Gravissimo Tribunal, e sacrifi-
car aamiz.^e, e todas as coisas do Mundo á obrigaçāo de sua
alma, assim prezentem.^e o fáz; declarando taobém q̄ ad.^ol
P.^c Fran.^{co} de Paula tem intima amiz.^e com alguns, quel
foraõ já penitenciados neste Sagrado Tribunal como com
hûm chamado Caldas, q̄ está em França, com o qual por
escripto se corresponde: e outro si, que jactou naõ ter
dicto Missa há sinco annos em hûa (loge) de Café del
Pedro Paulo, no Roscio: e naõ ouve taõbem Missa por||

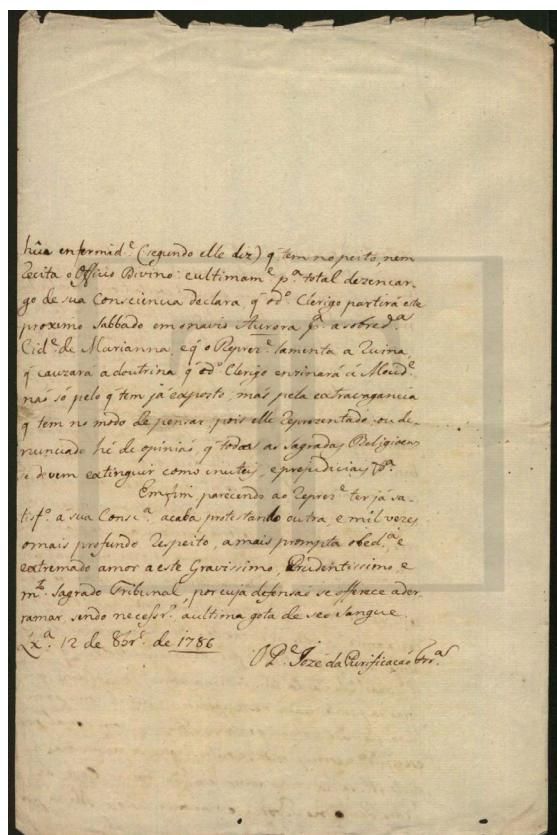


Figura 4 – Edição fac-similar fl. 2v.

[Fl. 2v.]

[espaço]

hûa enfermid.^e (segundo elle diz) q̄ tem no peito, nem recita o Officio Divino: eultimam.^e p.^a total dezencar-lgo de sua consciencia declara, q̄ od.^o Clerigo partirá estel proximo Sabbado em o navio Aurora 6.^{a⁵} a sobred.^al Cid.^e de Marianna, eq̄ o Reprez.^e lamenta a ruinal q̄ cauzará adoutrina q̄ od.^o Clerigo ensinará á Moud.^e naõ só pelo q̄ tem já exposto; más pela extravagancial q̄ tem no modo de pensar; pois elle reprezentado; ou de-nunciado hé de opiniaõ, q̄ tod(as)⁶ as Sagradas Religioens se devem extinguir como inuteis, eprejudiciais (V.^{da})l

Em fim, parecendo ao reprez.^e ter já sa-l tisf.^o á sua Consc.^a acaba protestando outra, e mil vezesl omais profundo respeito, a mais prompta obed.^a el m.^{to} Sagrado Tribunal, por cuja defensaõ se offerece ader-ramar, sendo necessr.^o aultima gota de seo Sangue.l
Lx.^a 12 de 8br.^o de 1786l

O P.e Jozé da Purificaõ Frr.^all

[espaço]

4. COMENTÁRIOS CODICOLÓGICOS E PALEOGRÁFICOS

Os documentos manuscritos de diferentes esferas sociais e de diferentes épocas têm sido uma fonte praticamente inesgotável para os pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento – Letras e Linguística, Educação, Direito, História – desde muito tempo. Com o auxílio da Paleografia, ciência que tem como foco o estudo das escritas antigas (CAMBRAIA, 2005) e da Filologia, ciência que faz uso de “todos os instrumentos dos quais pode dispor [...] [para] procurar a voz dos textos e de um passado que já não considera sufocado pelos estados sobrepostos” (PICCHIO, 1979, p. 234), esses pesquisadores propõem edições de acordo com os seus objetivos de pesquisa.

5 Há um traço irregular sobre o número 6.

6 Há um borrão de tinta.

A seguir, apresentaremos alguns apontamentos do manuscrito aqui apresentado e analisado.

4.1. Sobre a escrita

A escrita predominante no manuscrito estudado é a cursiva, que, segundo Alcioli (1994, p. 13), é composta por letras “[...] corridas, traçadas de um só lance e sem descanso da mão. Apresentam entre si nexos e ligações. Sendo seu traçado mais livre, a escrita oferece, quase sempre, uma certa dificuldade na leitura”.

4.2. Consoantes duplicadas

Observamos, no documento analisado, a ocorrência de duplicação de consoantes, o que pode ser, segundo Andrade e Delgado (2011), características do período pseudoetimológico.

	<Marianna>	Linha 10
	<Villa>	Linha 15
	<litteratura>	Linha 19
	<elle>	Linhas 24, 35, 43, 58, 62, 79, 86

4.3. Ausência de fronteiras de palavras

De acordo com Mendes, Dores e Gomes (2017), essa ausência pode ser explicada pela necessidade de acelerar a escrita e de economizar o material utilizado.

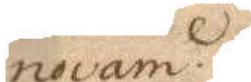
	<doSerro>	Linha 15
	<deLuiz>	Linha 18

4.4. Abreviaturas

Para classificar as abreviaturas encontradas no manuscrito denúncia, utilizamos o trabalho de Duchowny, Coelho e Coelho (2014). Esses autores definem as abreviaturas como “[a] representação de uma ou mais palavras por meio de apenas algumas de suas letras ou por um ou mais sinais” (p. 233), que, nas palavras de Flexor (1991), são utilizadas para marcar fenômenos fônicos. Ainda em relação às abreviaturas, Cohen (2016) chama atenção dos pesquisadores que fazem uso de textos manuscritos e, consequentemente, estão sempre em contato com diferentes abreviaturas, para as normas internas e para a gramática das abreviaturas, visto que, “*as abreviaturas são língua, significam linguisticamente*” (p. 19, grifos da autora).

A maior parte das abreviaturas encontrada é feita de forma mista, ou seja, “a mesma palavra é abreviada de mais de uma maneira” (DUCHOWNY, COELHO e COELHO, 2014, p. 239). No quadro a seguir, vamos apresentar algumas abreviaturas e as suas respectivas classificações:

Abreviatura por amputação		
	<˜>	Linha 22

Abreviatura por sigla simples		
	<N.>	Linha 51
	<S.>	Linha 52
Abreviatura mista		
	<S. ^{res} >	Linha 2
	<novam. ^e >	Linha 10
	<n. ^{al} >	Linha 15
	<Ant. ^o >	Linha 18
	<p. ^a >	Linha 22
	<m. ^{tas} >	Linha 36
	<l.m. ^{ce} >	Linha 60
	<b m. ^{ce} >	Linha 62

Abreviatura por sinal especial		
	<Lx. ^º >	Linha 94
Abreviatura numérica		
	<8br. ^º >	Linha 94

4.5. Reclame

O reclame ou reclamo é um recurso muito utilizado nos documentos antigos com a finalidade de facilitar a leitura ao se passar de uma página para outra. Escreve-se a última sílaba ou palavra da página no início da página seguinte.

	Linha 27
	Linha 29
<... não era proibida nem por Direito Direito natural nem Divino...>	
	Linha 52
	Linha 54
<... quod in- intrat in os...>	

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo aqui foi expor alguns aspectos presentes no manuscrito setecentista *Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles* por meio de duas ciências que estão muito atreladas, a Paleografia e a Filologia. Apontamos também algumas questões que merecem uma análise separada e mais aprofundada, como as abreviaturas. Por concordarmos com a tese de Cohen (2016, p. 19) de que “as abreviaturas são língua, significam linguisticamente”, optamos por não as desdobrar aqui – tanto na edição quanto na tabela de abreviatura –, visto que este não foi o foco do nosso trabalho.

Um texto bem editado, com o estabelecimento de critérios paleográficos e filológicos, torna-se, sem sobras de dúvidas, um valioso material de pesquisa para diferentes áreas. Na História, no Direito, na Antropologia e em algumas outras áreas, o que é mais relevante, em determinado documento, é o conteúdo ali enunciado. Esse foco permite que o tipo de edição adotado seja mais livre e modernizador. Na Linguística, que é a nossa área, os pesquisadores procuram interferir o mínimo possível no original editado, já que o objetivo, na maioria das vezes, é recuperar um estado de língua passado. Por isso, escolhemos apresentar uma edição diplomática do documento em detrimento de outras.

Editing and commenting the document “complaint against Francisco de Paula de Meireles” (1786)

Abstract

This work aims to present the manuscript document titled *Denúncia contra Francisco de Paula Meireles* (1786). The document is under the Torre do Tombo National Archive’s care among a number of written heritage documents. There are two phases in this study: the presentation of the fac-similar and diplomatic editions and of general comments on the manuscript.

Keywords

Manuscript document. Text editing. Palaeography.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, V. L. C. *A escrita no Brasil Colônia*. Recife: Editora Universitária UFPE; Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 1994.
- ANDRADE, E. A. de; DELGADO, M. D. de L. Estudo paleográfico de um manuscrito do século XVIII – Edições fac-similar e semidiplomática. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. XV, n. 5, t. 2, p. 1743-1758, 2011.
- CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CAMBRAIA, C. N. et al. Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil. In: MATOS E SILVA, R. V. (org.). *Para a História do Português Brasileiro*. V. II: Primeiros Estudos. T. II. São Paulo: Humanitas; FFLCH; Fapesp, 2001. p. 552-555.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- COHEN, M. A. A. de M. Pelos caminhos de Minas: o Português nos Manuscritos da Estrada Real. *Revista Caletroscópio*, Mariana, v. 4, n. esp., p.8-26, 2016. ISSN: 2318-4574. Disponível em: ichs2.ufop.br/caletroscopio/revista/index.php/caletroscopio/article/view/120. Acesso em: 28 dez. 2016.
- DORES, M. V. P. O estudo da concordância variável (nominal e verbal) em manuscritos setecentistas e oitocentistas de Minas colônia. Universidade Federal de Ouro Preto, 2016. (Relatório de pesquisa).
- DUCHOWNY, A. T.; COELHO, S. M.; COELHO, G. H. Sistema de abreviaturas de documentos adamantinos setecentistas. *Revista Letras*, Curitiba, n. 90, p. 233-252, 2014. ISSN: 2236-0999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v90i2.36430>. Acesso em: 1º dez. 2016.
- FACHIN, P. R. M. *Descaminhos e dificuldades: leitura de manuscritos do século XVIII*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2008.
- FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. 2. ed. São Paulo: Arquivo do Estado, 1991.
- FONSECA, T. N. L. E. Iluminismo e reforma: civilidade, educação moral e práticas culturais dos professores régios. In: DORÉ, A.; SANTOS, A. C. de A. (org.). *Temas setecentistas: governos e populações no Império português*. Curitiba: UFPR; SCHELA – Fundação Araucária, 2009. v. 1, p. 319-336.
- LOPES, H. Origem das Letras nas Minas Gerais: 1690-1768. In: LOPES, H. *Letras de Minas e outros ensaios*. Seleção e apres. de Alfredo Bosi São Paulo: Edusp, 1997. p. 68.

MENDES, S. T. do P. *Combinações lexicais restritas em manuscritos setecentistas de dupla concepção discursiva: escrita e oral*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MENDES, S. T. do P.; DORES, M. V. P. das; FREITAS, M. Apontamentos paleográficos e análise de Mudanças fonéticas em manuscrito setecentista em Minas Geraes. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 19, n. 1, p. 33-56, 2017. ISSN: 2176-9419. Acesso em: 20 nov. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/117103>.

PICCHIO, L. S. *A lição do texto: filologia e literatura (Idade Média)*. Lisboa: Edições 70, 1979.

TORRE DO TOMBO. A alma do país. Arquivos do poder, *Jornal i*, Semana i, Lisboa, 14 abr. 2015. Acesso em: 2 jan. 2017. Disponível em: <http://ionline.sapo.pt/387322>.

Fonte manuscrita

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO (ANTT). *Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles*. 1786. PT/TT/TSO-IL/028/CX1604/15134.

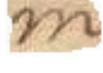
Anexo

Letras maiúsculas e minúsculas do documento <i>Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles (1786)</i>		
	Maiúsculo	Minúsculo
A/a	A	a a
B/b	-	b b b
C/c	C	c c
D/d	D	d d d

(continua)

Anexo (continuação)

**Letras maiúsculas e minúsculas do documento
Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles (1786)**

	Maiúsculo	Minúsculo
E/e		
F/f		
G/g		
H/h	-	
I/i	-	
J/j		
L/l		
M/m		
N/n		

(continua)

Anexo (conclusão)

Letras maiúsculas e minúsculas do documento <i>Denúncia contra Francisco de Paula de Meireles (1786)</i>		
	Maiúsculo	Minúsculo
O/o		
P/p		
Q/q	-	
R/r		
S/s		
T/t		
U/u	-	
V/v		
X/x	-	
Z/z	-	

ESPAÇO E TEMPO EM *O FILANTROPO*, DE RODRIGO NAVES: MEDIDAS, CONTROLE E PERMEABILIDADE

THAIS KUPERMAN LANCMAN*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 7 jun. 2018. Aprovado em: 22 out. 2018.

Como citar este artigo: LANCMAN, T. K. Espaço e tempo em *O filantropo*, de Rodrigo Naves: medidas, controle e permeabilidade. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 154-165, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p154-165

RESUMO

O presente artigo busca analisar o uso de espaço e tempo em *O filantropo*, de Rodrigo Naves, compreendendo de que maneira esses elementos contribuem com as propostas temáticas e formais do autor. Naves explora os espaços partindo da cidade, onde o narrador e protagonista vive a sua versão da *flânerie* como discorida por Walter Benjamin. Observa-se uma influência da metrópole no indivíduo, provocando seu desejo de medir e controlar seu entorno. Essa relação permeia também os espaços internos, a casa e a intimidade do narrador.

* E-mail: lank.thais@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-0418-4690>

Por fim, discutiremos como os espaços em *O filantropo* também fornecem uma reflexão sobre o tempo, de maneira relacionável às ideias de Henri Bergson.

Palavras-chave

Rodrigo Naves. *Flâneur*. Literatura contemporânea.

APRESENTAÇÃO: EM BUSCA DO FILANTROPO

O filantropo, primeiro livro de ficção do crítico de arte Rodrigo Naves, foi publicado pela primeira vez em 1998. Trata-se de uma obra de difícil classificação. Logo na orelha da primeira edição, João Moura Jr. afirma que há nela uma “promiscuidade de gêneros” (MOURA JÚNIOR, 1998), responsável pela sensação de estranheza que ela provoca. Talvez essa sensação tenha sido a força-motriz que levou diversos críticos e estudiosos da área de literatura a produzirem artigos sobre *O filantropo*, principalmente estabelecendo relações pertinentes entre a trajetória de Naves como autor de importantes ensaios sobre artistas brasileiros, por exemplo, Amilcar de Castro (1920-2002) e Mira Schendel (1919-1988), e seu trabalho como ficcionista. Buscando suscitar novos debates acerca da produção de Rodrigo Naves (1955-), vamos nos afastar o máximo possível dessa leitura.

O filantropo é composto de 38 textos curtos, dos quais apenas sete não são narrados em primeira pessoa: quatro biografias; *Fábula*, cujo título é autoexplicativo; *Mangas cavadas*, “que tem o tom objetivo e distanciado de um hipotético catálogo de vestimentas femininas” (MOURA JÚNIOR, 1998); e *Altivez*, sobre os hábitos sexuais de uma mulher. Os 31 textos narrados em primeira pessoa “contam uma história com princípio, meio e fim, apesar de muitos buracos e de algumas armadilhas bem dissimuladas” (ARÊAS, 2000, p. 429):

Os relatos são ao mesmo tempo autônomos e enlaçados uns aos outros por fios de resistência variada. O mais consistente deles define o tema geral do volume que é, repito, sua ruminação ética, razão de ser do título, e que vem unida à busca de um ritmo, acentuação da forma (ARÊAS, 2000, p. 431).

Por “resistência variada”, é possível entender as variações de dados biográficos dos narradores autodiegéticos. Em um extremo, temos *Alvura*, narrado

por uma freira, e em outro, formando o núcleo mais consistente a que Vilma Arêas (2000) se refere, uma voz narrativa que rumina uma elucubração ética, ou, ainda, um “personagem reconhecível como o Filantropo” (GOLDFEDER, 2010, p. 167). Como fulcro da análise da obra de Naves, é fortuito, então, nos centrarmos nesses textos como definidores de temas e proposições formais que ecoam, em diferentes níveis, no restante do livro.

Assim, propomos uma leitura de *O filantropo* focada nos seguintes textos: *Paris*, *Rumor*, *Linha de conduta*, *Cidade grande*, *Escala*, *Daqui para a frente*, *Conselho*, *Programa*, *Vigília* e *Destino*. Deles, extraímos um personagem com uma característica definidora: “A autoimposição sistemática e insistente, quase obsessiva, de princípios de regulação de sua conduta e de um sistema ético e moral minucioso, que praticamente o define enquanto ser” (GOLDFEDER, 2010, p. 175).

O sistema ético ao qual o Filantropo se submete é revelado por meio de suas andanças pela cidade, de sua interação com outras pessoas e de seus hábitos domésticos. “O Filantropo quer domesticar o mundo, colocá-lo numa redoma e manuseá-lo com absoluto controle” (GOLDFEDER, 2010, p. 184). Mais do que isso, há, na ficção de Naves, uma ideia constante de que o universo material fornece elementos para formulações morais. Quanto mais ele interage com o mundo, em seu desejo de ordenação e racionalidade, mais ele rumina suas ideias, que novamente serão lançadas ao entorno, consolidando um ciclo rompível apenas na morte. Os espaços, portanto, são fundamentais para a compreensão da obra.

ONDE ESTÁ O FILANTROPO

Adotamos a metrópole como ponto de partida para a análise do espaço em *O filantropo*, uma vez que o segundo texto do livro, *Paris*, é uma linha mestra da ideia de urbanidade na obra. Nele, o narrador fala do metro, do quilo e de outras medidas oficiais armazenadas na capital da França. “Trago uma Paris no coração. Sou incapaz de descomedimentos” (NAVES, 1998, p. 11), diz ele, relacionando os modelos com sua interioridade.

A convenção que definiu como oficial o modelo armazenado no Escritório Internacional de Pesos e Medidas (precisamente no município de Sèvres, nos arredores de Paris) data de 1889 (ESTEVES, 2018), período em que a

cidade era a mais importante metrópole do mundo ocidental. O metro e o quilo foram medidas guardadas em uma cidade que também era medida para todas as outras. David Harvey, ao discutir Paris do século XIX como Capital da Modernidade, defende que o moderno não existe sem “alguns momentos decisivos de destruição criativa” (HARVEY, 2015)¹, ou seja, em vez da narrativa corriqueira de que a história caminha em momentos de ruptura com a tradição, o que de fato ocorre é uma transformação profunda com base em algo já existente em caráter embrionário na situação imediatamente anterior.

Esta é uma observação pertinente quando pensamos na Paris que o Filantropo leva em seu coração. O que o leitor terá nas páginas seguintes a esse texto não será uma ruptura em relação a essas primeiras impressões, e sim o extravasamento da medida que a própria cidade-luz sugere, exercício que inevitavelmente acarretará em destruições criativas. Essa é a “metafísica caseira” (NAVES, 1998) do narrador: construir uma ética própria, germinada do centro do que é mais consensual, e ainda assim ser radicalmente diferente.

Uma vez que Paris é o título do texto, pode-se dizer que as medidas oficiais são metonímias para uma ideia de cidade moderna, como organização, civilidade e modelo a ser seguido. As experiências no espaço urbano que serão apresentadas ao leitor em seguida objetivam desconstruir esse conceito, mostrando um sujeito que carrega essa percepção consigo, porém que vive em um espaço que se impõe de outra maneira.

Em *Rumor*, texto que sucede *Paris*, o narrador diz: “Busco antes uma verdade naquilo que não pude domesticar” (NAVES, 1998, p. 13). Essa verdade pode ser identificada com a ideia de uma Paris interior, algo interno que sirva como orientação para esse indivíduo, seu desejo de ordem e controle dos menores aspectos da vida:

E medidas também são isso: instrumentos humanos que reduzem a complexidade do mundo e convertem-no em algo manipulável pelo homem. Talvez, então, *filantropia* assuma aqui um sentido irônico, também mais próximo de seu sentido mais literal, “amor à humanidade”, porém, subvertido: amor excessivo pelo homem, crença cega na vitória do homem sobre o mundo (GOLDFEDER, 2010, p. 185).

¹ Foi consultada a edição em e-book para Kindle deste livro. Logo, a paginação refere-se à posição no leitor eletrônico, não às páginas da edição impressa.

A relação entre a organização do espaço urbano e as proposições éticas se reforçam em *Linha de conduta*. Nele, o narrador fala das árvores que plantou na rua: “E a visão do longo percurso sombreado é motivo de verdadeiro orgulho. Trato-as com carinho, adubo-as e uma vez por ano realizo uma poda corretiva, para que se desenvolvam com força e regularidade” (NAVES, 1998, p. 17).

Nota-se que o Filantropo interfere no espaço da cidade para enquadrá-lo em seus valores. Plantar árvores é uma boa ação das mais corriqueiras no senso comum. Ele, personagem aficionado por modelos de conduta, não apenas planta uma árvore em um canteiro, mas uma série delas, e realiza a manutenção recorrente. “Ajudo quando posso”, “Faço a minha parte” (NAVES, 1998, p. 77), ele afirma logo depois. Quando a cidade está em consonância com seu interior, o narrador se sente orgulhoso.

Por outro lado, em *Cidade grande*, o narrador se sente “miserável” (NAVES, 1998, p. 25). Nesse texto, ele narra sua caminhada à noite pela cidade, entre empregados lavando o chão de um bar, alunos de cursos noturnos e moças de braços dados. Figuras solitárias. “Nada virá me encontrar” (NAVES, 1998, p. 25), ele diz, reforçando a própria solidão. O espaço urbano aqui se mostra povoado de personagens que não interagem uns com os outros. A falta de umidade do ar, destacada pelo narrador, reforça o desconforto que o espaço proporciona e a melancolia do personagem.

Se falamos em Paris como modelo de organização enquanto metrópole modernista do século XIX, e uma Paris interior que o Filantropo leva dentro de si, podemos inferir que, em *Cidade grande*, o modelo do *flâneur* está colocado em xeque. “Paris criou o tipo do *flâneur*” (BENJAMIN, 2009, p. 462) e o narrador-personagem, colocando a ética das medidas definidas em sua vida (o que para ele é sintetizado na ideia de Paris), aqui converte os conhecimentos acerca da cidade em uma ação, a de flanar pelas ruas. “[Em *O filantropo*], o antigo *flâneur* da modernidade encontra seu paralelo contemporâneo” (NOR, 2015, p. 152). Como na Paris de Benjamin, Naves cria um narrador que “empresta uma alma à multidão” (BENJAMIN, 1989, p. 113).

O *flâneur* que Benjamin nota na Paris do século XIX é a testemunha de um “caleidoscópio gigantesco” e “do nascimento do moderno tanto como *techné* quanto como sensibilidade” (HARVEY, 2015, posição 450). Em *O filantropo*, há resquícios dessa modernidade nas expectativas do narrador, porém o exterior não corresponde a esse espaço. A realidade se mostra diferen-

te da teoria e o caos é frustrante para um narrador que deseja constantemente a ordem: “Quem ergueu esta cidade, ergueu-a para vê-la do alto, não para habitá-la” (NAVES, 1998, p. 25). Como aponta Harvey, há um paralelismo entre *techné* e sensibilidade. O Filantropo traz para o seu lado sensível aquilo que apreende do material, por analogia. Ocorre, segundo Arêas (2000, p. 433), uma “aderência ao concreto, evitando-se a facilidade das abstrações”. Por isso, é das caminhadas pela cidade e da observação das pessoas que surgem as ruminações éticas do narrador.

Um bom exemplo de como Naves alia as duas dimensões da experiência do narrador está em *Conselho*: “Sei me colocar no lugar do outro. Sinto que me aproximo de suas dúvidas e aflições, e por isso dou bons conselhos. Esse deslocamento, o movimento que me leva daqui para lá, amplia minha visão” (NAVES, 1998, p. 61).

O narrador elogia a própria habilidade como conselheiro e, logo em seguida, fala do exercício de alteridade como um deslocamento. Assim, seu conhecimento do que é melhor para o próximo, a possibilidade de ser ouvido sem falar de si, e sim do outro, algo que lhe agrada, é, até certo ponto, equiparável ao flanar. Ele se sente bem quando percebe “o efeito das palavras sobre o interlocutor” (NAVES, 1998, p. 61), em um mecanismo semelhante às arvores plantadas na rua. De certa forma, tudo está ligado à capacidade de transitar, interagir e se envolver de maneira ponderada e controlável na malha urbana.

Em *Escala*, quando o narrador retoma o tema das medidas sob um aspecto cartográfico, ele relaciona as pessoas da cidade em que vive com as construções: “A ausência de ambição da parte de seres e formas engrandece ainda mais o espaço, o horizonte” (NAVES, 1998, p. 30). Pessoas humildes, como construções simples, fazem o espaço parecer maior. O narrador observa tudo de seu apartamento e conclui: “Sou o que há entre mim e o que vejo” (NAVES, 1998, p. 30). Esse distanciamento, notado por Arêas como “o isolamento, a incompreensão e a impossibilidade de abertura ao outro” (2000, p. 438), possui ecos no *flâneur* de Baudelaire segundo Benjamin, um indivíduo para quem a cidade é “tão-somente um cenário de teatro” (BENJAMIN, 2009, p. 392). Em *Escala*, fica claro que o Filantropo jamais deixa de assistir à multidão, mesmo quando conversa com ela. E, absorto em desenvolver uma moral para todas as instâncias de sua vida, ele se torna também um pouco ator do próprio espetáculo.

ONDE VIVE O FILANTROPO

A relação com o espaço em *Escala* se transforma, pois há um narrador dentro de seu apartamento, embora atento ao exterior. Há uma constante permeabilidade da cidade no espaço doméstico, como abordado por Rodrigo Naves em *O filantropo*. Ao longo dos textos, o autor usa diferentes tonalidades para essa inserção. Se em *Escala* a posição é de um observador, que ainda consegue separar o que vê ao longe com o que vivencia em seu apartamento, em *Programa*, a justaposição de frases aponta para um alinhamento da ética da rua com a ética da casa: “Comovo-me com a calma das ruas vazias, com o aconchego dos lares” (NAVES, 1998, p. 79). Uma rua vazia e um lar aconchegante são igualmente comoventes, em que um é extensão do outro.

Talvez por isso *O filantropo* aborde, em *Vigília*, seu asseio e disciplina (NAVES, 1998, p. 85). O desejo ordenador em relação à cidade, os bons conselhos aos conhecidos, o cuidado com os dentes do porteiro influenciam a relação do personagem com si mesmo. O espaço doméstico é, definitivamente, extensão da rua, também na aspiração à ordem e um ideal de conduta ética, nem que seja para a aprovação dos outros – em *Vigília*, ele quer se certificar de que, caso morra dormindo, ninguém pense que ele foi um homem desorganizado.

Há, como cita Benjamin a respeito da Paris do século XIX, um “inebriante entrecruzamento da rua e da moradia” (BENJAMIN, 2009, p. 468). Mais do que isso, há quase um fluxo contínuo de expectativas que nasce na multidão e nas ruas, chega à casa e ao indivíduo, convertendo-se em última instância no asseio e nos bons hábitos. Não se trata, portanto, de uma casa que isola totalmente o indivíduo de seu meio, mas um espaço permeável que evita que ele se perca totalmente na multidão: “Sem ela [casa], o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida” (BACHELARD, 1988, p. 201).

A ideia de Bachelard em relação à casa é pertinente em *Escala*: “Vim para cá para poder sentar-me diante da casa e olhar para o horizonte” (NAVES, 1998, p. 29). O Filantropo parece se ater ao seu lugar na cidade, o lar, para poder observar o resto, criar a sua cartografia pessoal e situar nela espaços, pessoas, situações e maneiras de interagir.

Além disso, Bachelard explora a casa como capaz de revelar a interioridade: “Mais ainda que a paisagem, é um ‘estado de alma’” (1988, p. 243). Nesse sentido, notamos o que o narrador absorve da relação com o espaço: ele inte-

rioriza e novamente utiliza como norte para suas ações. Em *Programa*, o Filantropo se mostra satisfeito em ter abandonado vícios e em dormir cedo (NAVES, 1998, p. 79). No sentido contrário, ele paga a obturação dos dentes do porteiro (NAVES, 1998, p. 17) e dá bons conselhos (NAVES, 1998, p. 61).

É válido notar que, em *O filantropo*, interioridade e exterioridade não são opostos que se anulam. Rodrigo Naves explora diferentes faces desse paradoxo, entendendo que são complementares, interdependentes. “A tradicional divisão exterioridade/interioridade é abandonada ou deslocada para um novo parâmetro em que a interioridade é trabalhada em termos de exterioridade” (ARÊAS, 2000, p. 434). Nem mesmo se trata de uma única leitura possível para o que são interior e exterior. Como citado, Naves compõe uma obra em que concretude e abstrações também se completam.

Assim, a interioridade e a exterioridade, em termos de espaços pelos quais o narrador transita e de serem às vezes face de uma mesma moeda, podem ser um raciocínio transponível para a realidade do indivíduo que reflete sobre seu corpo e seu papel no mundo como sujeito social, ou ainda como uma reflexão quase abstrata acerca da materialidade dos espaços, com um mesmo ar que transita dentro e fora dos apartamentos nas metrópoles, a poluição que invade até os ambientes mais assépticos, a dimensão das grandes cidades e das construções diante do tamanho dos seres humanos.

A DIMENSÃO DO ESPAÇO-TEMPO

A ficção construída por Naves progride “às vezes por insistência ou variação simples de motivos” (ARÊAS, 2000, p. 431). As reflexões do Filantropo, e suas experiências de vida se repetem em diferentes graus de semelhança, constituindo um processo constante de destruição e reconfiguração, não um desenvolvimento linear. O aspecto contínuo que se dá em termos de espaço, somado ao ritmo do “remoer do pensamento que gira sobre si mesmo” (ARÊAS, 2000, p. 431), também fornece elementos para a compreensão do tempo na narrativa do livro.

Como é de se esperar de uma obra que trabalha com a incerteza e a permeabilidade, não há muitas marcas temporais em *O filantropo*. Nos textos que compõem com maior definição o retrato de um narrador coeso, *Paris* é o único em que há precisão: “Fui hoje ao aniversário de um colega de serviço” (NAVES,

1998, p. 11). Em *Rumor*, a palavra se repete: “Por muito tempo, talvez até hoje, alimentei a esperança de que por sedimentação, ritmo ou expressão chegaria a dominar em sua riqueza esse rumor que me enche de orgulho” (NAVES, 1998, p. 13).

Nota-se que, no segundo texto, “hoje” é muito mais uma referência ao tempo presente em que se dá a reflexão do que um dia específico. Esse presente expandido em dias é coerente com as constantes repetições de rotinas e reflexões que acompanham o narrador. Ainda em *Rumor*, o Filantropo menciona que, mesmo estando velho, mantém a crença na possibilidade de “entrar no ritmo” (NAVES, 1998, p. 14) e ter uma revelação de sabedoria que seja a almejada ordem das coisas.

A busca por ritmo e ordem é constante nos aspectos temporais de *O filantropo* e pode ser entendida como análoga à obsessão por medidas e escalas do ponto de vista espacial. Na repetição de ações, na descrição de “uma relação minuciosa de afazeres do dia seguinte” (NAVES, 1998, p. 85), revela-se o mesmo desejo de controle do Filantropo.

Não à toa, no impulso de medir o tempo, e coerente com a Paris interior, há na obra uma espacialização dos aspectos temporais. Essa parece ser a chave de leitura de dois textos curtíssimos e crípticos: *Daqui para a frente* e *Destino*. No primeiro, o narrador diz: “Chegado a esse ponto, de onde não mais se vê o lugar de partida, resta apenas tocar para a frente” (NAVES, 1998, p. 41). O ponto em que ele se situa parece ser a velhice, então o texto aborda a vida como um caminho em que se progride. Subvertendo as expectativas, o narrador aborda o desconhecimento da origem, em vez do destino. O tempo se reforça em seu caráter contínuo e abstrato, muito maior que o sujeito, alguém que é simplesmente lançado em um jogo já iniciado e que, quando dá por si, é “homem feito” (NAVES, 1998, p. 41).

Seguindo o mesmo raciocínio, em *Destino*, o narrador afirma: “O que me trouxe aqui foi uma ordem antiga, de que não detenho origem nem destino” (NAVES, 1998, p. 91). O texto é “proposição mas também charada” (ARÊAS, 2000, p. 431), o que é reforçado por ser o último do livro. Nele, o narrador parece falar da morte iminente por decorrência de uma doença, algo que é mencionado nas páginas anteriores. O presente do Filantropo é marcado por um “aqui”, um ponto determinado no espaço, enquanto seu propósito pertence a outra época, é uma “ordem antiga”, alheia ao narrador.

A espacialização do tempo como forma de ter algum controle sobre ele também aparece em *Escala*: “Vim para cá para aprender a extinguir-me. E sinto

que progrido a cada dia que passa” (NAVES, 1998, p. 30). Há algo de imprevisível na morte do ponto de vista temporal. O narrador sabe que vai morrer, porém não sabe quando. Entretanto, o processo de racionalização do ato de morrer, e até mesmo sua transformação em um processo na direção do qual se caminha, um ponto que se atinge em um trajeto determinado, são formas de aceitá-lo e de criar uma sensação de previsibilidade.

A morte, então, é o único evento que rompe uma continuidade estabelecida pelo próprio narrador em sua vida, constituída em sua retidão moral e vontade de agir de acordo com ela própria, e nas recorrentes reflexões acerca dessas ações. O livro sugere que “a vocação ética do homem, extraviada, reduz-se a meras ações ou rituais mecânicos de gestos vazios” (ARÊAS, 2000, p. 436) e morrer, de certa forma, escapa a essa lógica. No arco temporal, a saída do mecanicismo dos rituais é, paradoxalmente, um marco em uma rotina heterogênea, mas também a abertura definitiva do sujeito para uma realidade abstrata e palpável, quando o que ele perseguiu em vida era constituir uma subjetividade calcada no concreto.

O uso recorrente de medidas e recursos visuais para dar materialidade ao tempo é relacionável com as considerações de Walter Benjamin em *Teses sobre o conceito da história*. Ele difere um tempo “homogêneo e vazio” de outro “saturado de agoras” (BENJAMIN, 2012, p. 229). As revoluções, explica Benjamin, ocorrem no momento em que determinada classe adquire consciência para “fazer explodir o *continuum* da história” (BENJAMIN, 2012, p. 230). Essa oposição nos interessa muito ao lidar com *O filantropo*, na medida em que o narrador está constantemente utilizando o tempo presente, ou seja, fazendo a própria narrativa “carregada de ‘agoras’” (BENJAMIN, 2012, p. 229).

Esses “agoras”, momentos em que o Filantropo presentifica as ações rotineiras, o trabalho mental contínuo e labiríntico, são uma consciência comparável a que Benjamin atribui a Robespierre e aos revolucionários franceses, então, por certo, a iminência de cair no *continuum*, homogêneo e vazio, é motivo de melancolia e sofrimento para este narrador.

A oposição entre tempo homogêneo e heterogêneo é bastante presente nos trabalhos de Henri Bergson, que também encontra eco na obra de Rodrigo Naves. Bergson introduz o conceito de duração como tempo real, abstrato. No esforço humano de compreender e apreender o tempo, criam-se divisões artificiais, medidas, e insere-se o tempo em “percepções no espaço” (BERGSON, 2010, p. 213), como as unidades temporais e possibilidade de “dividir indefinidamente” (BERGSON, 2010, p. 218). É o que o Filantropo parece almejar

quando reflete acerca do arco temporal de sua vida em um plano espacial, colocando sua trajetória em um caminho e seu momento presente em um ponto específico dessa estrada.

Assim, a espacialização do tempo em *O filantropo*, se analisarmos a obra à luz dos estudos de Bergson, é coerente com a proposta de Naves de retratar uma busca moral, que “se realiza *no* material e não apesar dele” (GOLDFEDER, 2010, p. 183). Como em demais pontos, o esforço do narrador parece rumar em direção ao concreto, sem jamais se ater a abstrações. Para Bergson, isso é algo natural às pessoas, porém no livro de Rodrigo Naves tudo aquilo que é inato ou consensual se torna atípico por meio do exagero, dos deslocamentos constantes, da racionalização repetitiva, ou pelo simples fato de se tornar algo digno de ser narrado, quando o personagem decide transformar ações mecânicas e cotidianas no centro de sua atenção e propósito de vida.

É pouco frutífero separar espaço e tempo em uma obra em que tudo se apresenta desestabilizado. Mais interessante é perceber que a concepção de tempo se consolida por meio do espaço e se confirma nele, e o espaço opera para o narrador-protagonista como o meio de compreensão e exercício real de tudo aquilo que ele racionaliza ao longo da narrativa, com suas idas e vindas, seja a possibilidade de agir segundo uma moral idealizada, seja a experimentação do tempo das andanças pela cidade, dos relacionamentos e observações dos tipos da metrópole. Entretanto, ele não se limita a cenário, mas é a verdadeira matéria da qual as experiências são feitas, sendo sua análise inseparável do exercício de compreensão das diferentes propostas que Rodrigo Naves faz ao leitor com um livro radical em seus aspectos temáticos e formais.

Space and time in *O Filantropo*, by Rodrigo Naves: measures, control and permeability

Abstract

This article aims to analyze the use of space and time in Rodrigo Naves' *O filantropo*, understanding how these elements contribute to the thematic and formal proposals of the author. Naves explores city spaces, where the narrator and protagonist lives his version of the *flânerie* as discussed by Walter Benjamin. It is noticeable the influence of the metropolis over the individual, causing a desire for measure and control his surroundings. This relationship also permeates personal spaces, narrator's home and his intimacy. Finally, we will discuss

how the spaces in *O filantropo* also provide a reflection on time, in a way that is relatable to Henri Bergson's ideas.

Keywords

Rodrigo Naves. Flâneur. Contemporary literature.

REFERÊNCIAS

- ARÊAS, V. Além do princípio da superfície: O filantropo, de Rodrigo Naves. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 3. p. 429-440, 1 dez. 2000.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Tradução Antonio Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Tradução José Carlos Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, W. *Passagens*. Tradução Irene Aron; Cleonice Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERGSON, H. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ESTEVES, B. O quilo não é mais aquele. *Piauí*, n. 138, mar. 2018. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-quilo-nao-e-mais-aquele/>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- GOLDFEDER, A. Entre mim e o que vejo: uma leitura de *O filantropo*. *Literatura e Sociedade*, n. 13, p. 166-186. 29 jun. 2010.
- HARVEY, D. *Paris: Capital da Modernidade*. Tradução Magda Lopes; Artur Renzo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- MOURA JÚNIOR, J. Orelha do livro. In: NAVES, R. *O filantropo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NAVES, R. *O filantropo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NOR, G. R. Morte e contemporaneidade em três narrativas: Teatro, de Bernardo Carvalho, Rútilo Nada, de Hilda Hilst e Aventura, de Rodrigo Naves. *Magma*, n. 12, p. 145-160, 15 dez. 2015.

SACRIFÍCIO E REDENÇÃO EM *BODAS DE SANGUE*

LAURA DE OLIVEIRA CORADI*

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários,
Uberlândia, MG, Brasil.

Recebido em: 8 jul. 2018. Aprovado em: 18 fev. 2019.

Como citar este artigo: CORADI, L. O. Sacrifício e redenção em *Bodas de sangue*. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 166-177, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p166-177

RESUMO

Para Roger Scruton, em *Coração devotado à morte*, na violência sacrificial há a redenção humana. Com a expiação sacrificial, o homem pode se redimir consigo e/ou com Deus; consegue alçar ares que o afastam do mundo empírico. A redenção se alcança por dois modos: primeiro pelos próprios meios humanos, com o amor erótico; e segundo por meio de Deus, em que o homem é libertado da punição divina, aproximando-se da vida eterna. Embora esse último caminho aproxime-se do sagrado, ambas as vias colaboraram na “[...] recuperação do sagrado em um mundo empírico [...]”. Se por um lado o sacrifício visa a redenção, por outro, pelas palavras de René Girard em *Violência e o Sagrado*, pretende

* E-mail: lauracoradi@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8731-2290>

impedir a aglomeração violenta. Por isso, este trabalho pretende analisar a violência em Bodas de Sangue, por meio das mortes ocorridas na peça, a fim de verificar se nessas há a redenção conceitualizada por Scruton.

Palavras-chave

Sacrifício. Redenção. Exiação.

A VIOLÊNCIA SACRIFICIAL

O sacrifício caracteriza-se como uma oblação oferecida a alguma entidade divina para que se obtenha algo em troca, por exemplo, a expiação de faltas, ou para conseguir acompanhamento divino. Isso se dá de maneira, simultaneamente, violenta e sagrada. Sagrada, pois se oferece uma oferta a alguma divindade, e pelo poder dela pode-se alcançar algo; violenta pelo fato de que os sacrifícios, em perspectiva geral, são feitos por meio de derramamento de sangue. Com base nessa cerimônia ritualística que é o sacrifício, alcança-se um apaziguamento advindo dos deuses, uma brecha em tempos de violência para que se possa ser purificado. O filósofo francês René Girard (2008), em *A Violência e o Sagrado*, considera que o sacrifício possui a finalidade de purificar para preservar determinada comunidade de uma violência maior, ou protegê-la de uma violência sem limites. Portanto, para ele, o sacrifício ocorre de maneira social, a saber, com o objetivo de evitar uma aglomeração violenta: “O sacrifício é um ato social; as consequências de seu desregramento não podem limitar-se a um ou a outro personagem marcado pelo ‘destino’” (GIRARD, 2008, p. 59).

Desde tempos incalculáveis, esse ato ritualístico é realizado. A religião primitiva, dirigida por diversos deuses, regia a vida dos homens, de maneira que estes recorriam a essas divindades, necessitados de favores divinos, para resolverem seus problemas, ou, ademais, para acalmar a ira dos deuses. Para tanto, valiam-se de atos sacrificiais. Estes foram realizados por meio de imolações de animais e, em alguns casos, de humanos, em cerimônias ritualísticas. No Antigo Testamento, na Sagrada Escritura, Deus pede a Abraão que sacrifique seu filho, Isaque, com o intuito de atestar a sua fidelidade. Abraão dirige-se ao monte Moria, monta um altar e está prestes a matar seu filho quando um anjo aparece e mostra a ele que há um cordeiro que deverá substituir seu filho (Gn 22.1).

O cordeiro substitui Isaque e, por isso, o animal serve como bode expiatório. Segundo Girard, nos rituais sacrificiais oferece-se um bode expiatório,

vítima que possui a função de apaziguar os conflitos internos de uma comunidade. Aqui, trata-se de uma violência purificadora que advém de uma violência intestina (2008, p. 20). Contudo, as oblações estão sujeitas à *crise sacrificial*:

[...] ou seja, a perda do sacrifício, é a perda da diferença entre a violência impura e a violência purificadora. Quando se perde esta diferença, não há mais purificação possível e a violência impura, contagiosa, ou seja, recíproca, alastrar-se pela comunidade (GIRARD, 2008, p. 67).

Quando ocorre esse distanciamento entre violência purificadora e intestina, a comunidade fica vulnerável a uma onda de violência incalculável. Girard cita como exemplo a fúria de Hércules, narrada na obra de Eurípides, *A loucura de Hércules*. O rei de Tebas, sogro de Hércules, é assassinado por Lico, que, com medo de a família de Hércules vingar-se, pretende sacrificá-la. Hércules, ocupado pelos trabalhos violentos a que lhe estão consignados, resolve voltar e descobre que o algoz quer matar a sua família. Em um ataque de fúria, Hércules mata Lico, mas acaba matando também toda a sua família. Eis um caso de crise sacrificial. A violência acumulada de seus trabalhos faz que ele esteja extremamente impuro e vulnerável à violência.

Um fato curioso é que, na língua grega, não existem muitas palavras em que não há a separação entre violência e sagrado.

O deslizamento que conduz do *katharma* humano à *katharsis* médica é paralelo ao que conduz do *pharmakós* humano ao termo *pharmakon*, que significa ao mesmo tempo veneno e remédio. Em ambos os casos passa-se da vítima expiatória, ou melhor, de seu representante, para a droga dupla, simultaneamente maléfica e benéfica, ou seja, a uma transposição física da dualidade sagrada (GIRARD, 2008, p. 365).

A palavra *pharmakon*, que, ao mesmo tempo, significa veneno e remédio, faz-nos avançar à junção entre o sagrado e o violento, de modo que se deve considerá-los elementos unidos para evitar a violência sem controle. Por conta disso, Girard toma o rito religioso como um apaziguador dessa violência, justamente por acrescentar a religiosidade ao sacrifício.

Com o Cristianismo, vemos o próprio sacrifício de Jesus Cristo como um exemplo que une a violência sagrada e a intestina. Jesus é condenado à crucificação, pena extremamente violenta; no entanto, após a sua morte, há a Ressurreição. Assim, Cristo vence a morte, expiando os pecados até então cometidos. Portanto, por meio da violência da crucificação, há a purificação

da humanidade. É uma demonstração de amor social, no qual Jesus se doa para apazigar a comunidade humana.

A REDENÇÃO SEGUNDO ROGER SCRUTON

No processo sacrificial, percebemos que há a possibilidade de redenção. Ou seja, como no exemplo anteriormente citado, Jesus redime a humanidade quando permite o próprio sacrifício. Através da morte, há a redenção.

Segundo Roger Scruton, com o sacrifício, há a redenção. O filósofo inglês observa isso por meio de uma perspectiva do amor erótico. Em *Coração devotado à morte*, no amor erótico, os amantes veem o outro como um ser sobrenatural, como um sujeito sexual. Assim, o outro não é fruto mercadológico de um objeto que pode ser trocado, mas um ser insubstituível, com importância transcendental. Scruton debruça-se sobre *Tristão e Isolda*, de Wagner, para analisar esse amor erótico entre os protagonistas da obra. Em síntese, Tristão tenta prometer a princesa Isolda a seu tio, o rei Marcos, com o intuito de fortalecer as relações com a Irlanda; no entanto, os jovens estão prometidos um ao outro, ainda mais depois que a criada de Isolda oferece à Tristão, equivocadamente, uma poção do amor que deveria ser dada ao rei e à princesa. Assim, Tristão e Isolda se apaixonam descontroladamente, de maneira que não podem viver um sem o outro.

Essa paixão não se estende de maneira corpórea na obra, mostrando-nos, Wagner, que essa relação não pertence ao mundo do desejo simplório, mas ao mundo das formas divinas. Com isso, pode-se pensar que, com a desistência e o perdão do rei Marcos, o casamento entre os dois amantes poderia acontecer, mas, endossando o fato de que esse relacionamento não é deste mundo, a redenção por meio de instituições humanas não seria suficiente para redimir-los. Assim, Scruton observa que a redenção se dá pela morte, desejada por ambos, pois nela os dois se entrelaçam eternamente e, portanto, é nesse sacrifício que está a redenção dos amantes.

O SACRIFÍCIO E A REDENÇÃO EM *BODAS DE SANGUE*

Partindo desse viés, em *Bodas de sangue* vemos uma situação semelhante: a relação entre Noiva e Leonardo. Estes personagens eram noivos, contudo o

relacionamento acabou por questões financeiras, já que o pai da noiva procurava um marido para sua filha que pudesse não somente sustentá-la, mas também ajudá-lo financeiramente. Após a separação, Leonardo se casa com a Mulher, e a Noiva com o Noivo. Esse relacionamento é motivado por questões financeiras: o noivo possui boa condição econômica, de maneira que pode contribuir com o pai da noiva. Com isso, o casamento entre eles não se daria por amor verdadeiro, mas estaria condicionado ao mundo dos negócios, do trabalho. No diálogo a seguir, Leonardo evidencia o que contribuiu para a separação com Noiva:

NOIVA: Que é que tem? (Séria) Por que pergunta se trouxeram as flores de laranjeira? É com intenção?

LEONARDO: Nenhuma. Que intenção podia ter? (Aproximando-se) Você me conhece bem, e sabe que não tenho intenção alguma. Me diz: quem fui eu pra você? Refresca essa memória. Mas dois bois e uma choça é quase nada. Isso é que dói.

NOIVA: O que veio fazer aqui?

LEONARDO: Ver o seu casamento.

NOIVA: Eu também vi o seu!

LEONARDO: Amarrado por você, feito pelas tuas mãos. Podem me matar, se quiserem, mas não podem me cuspir. E o ouro, que brilha tanto, algumas vezes cospe.

NOIVA: Mentira!

LEONARDO: Não quero falar, porque sou homem de sangue e não quero que todos estes montes escutem a minha voz (LORCA, 2000, p. 19-20).¹

Nesse diálogo, Leonardo dá indícios de que o seu noivado com Noiva no passado foi destruído pelo dinheiro, quando diz: “Mas dois bois e uma choça é quase nada. [...] Podem me matar, se quiserem, mas não podem me cuspir” (LORCA, 1998, p. 27). Vemos que Leonardo sobrepõe a sua individualidade ao pensamento coletivo, preferindo a morte às convenções sociais. Logo em seguida, ele continua o diálogo, atribuindo ao dinheiro a possibilidade de escul-

¹ NOIVA: ¿Qué más da? (Seria.) ¿Por qué preguntas si trajeron el azahar? ¿Llevas intención? LEONARDO: Ninguna. ¿Qué intención iba a tener? (Acerándose.) Tú, que me conoces, sabes que no la llevo. Dímelo ¿Quién he sido yo para ti? Abre y refresca tu recuerdo. Pero dos bueyes y una mala choza son casi nada. Esa es la espina. [...] LEONARDO: Amarrado por ti, hecho con tus dos manos. A mí me pueden matar, pero no me pueden escupir. Y la plata, que brilla tanto, escupe algunas veces. NOIVA: ¡Mentira! LEONARDO: No quiero hablar, porque soy hombre de sangre y no quiero que todos estos cerros oigan mis voces” (LORCA, 1998, p. 27).

pir, ou seja, a viabilidade de deixar-se moldar a consciência e as decisões por meio do que o dinheiro pode oferecer, e é aí que ele indiretamente se refere ao casamento de Noiva com Noivo; no entanto, apesar disso, ele não diz à noiva para que não se case. As forças do destino duelam com a individualidade e com as decisões de cunho social. No casamento dos noivos, instituição mais que social, sagrada, no momento em que se consagraria a união dos noivos, há a fuga de Leonardo com a noiva.

Cabe aqui direcionar nossa atenção à simbologia que permeia o cenário de *Bodas de sangue*. O casamento começa durante o dia e a fuga dos amantes, que se dá dentro da floresta, no fim da noite. Assim, durante o dia, em que se pode ver tudo e a claridade está evidente, é a razão que domina, a luz que deixa todos visíveis uns aos outros, portanto, de acordo com Scruton – em sua análise sobre a ópera *Tristão e Isolda*, de Wagner –, quando afirma que o “[...] o dia é um símbolo do mundo público – o mundo dos outros, em que tudo está aberto ao olhar, iluminado e também comprometido” (SCRUTON, 2010, p. 71). Se o dia pertence ao que é de natureza pública, naturalmente, na obra, trata-se do casamento que estava prestes a acontecer, até que Leonardo encontra Noiva.

É interessante notar que Noiva, por sua vez, abala-se entre seguir as convenções sociais ou entregar-se à paixão aterradora por Leonardo. No entanto, *escolhe* fugir com seu amante, ingressando na obscura floresta. Aqui, em primeiro lugar, temos um símbolo que é a floresta, ou seja, local onde se habita a animalidade, um território desconhecido (e perigoso) aos humanos. Em segundo, a noite que permeia esse ambiente funesto. Novamente, com base em Scruton, notamos que “A noite, ao contrário [do dia], é um símbolo de intimidade e do segredo” (SCRUTON, 2010, p. 71). Portanto, esses personagens encontram-se onde reina a animalidade e a intimidade. É o erotismo que está na experiência de Leonardo e de Noiva, por haver essa violência do animalesco junto ao íntimo, essa necessidade do amor erótico, que os leva à continuidade. E essa busca se dá pelo fato de que o outro é um

[...] ser pleno, ilimitado, que a descontinuidade pessoal já não limita; é a continuidade do ser, entrevista como libertação a partir do ser amado. Existe nesta aparência um absurdo, uma horrível confusão, mas através do absurdo, da confusão, do sofrimento, há uma verdade de milagre (BATAILLE, 2004, p. 21).

O ambiente escolhido para a fuga é justamente o mesmo que em *Tristão e Isolda*: a floresta. Scruton (2010, p. 71) afirma que o dia representa as con-

venções sociais, o freio social, enquanto, na noite, a razão não possui espaço, sendo substituída pelo instinto. Assim se dá em ambas as obras.

O amor erótico ocorre através da impossibilidade de ter o amado. As convenções sociais por meio dos casamentos – de Leonardo com Mulher, e de Noiva com Noivo – fizeram que o amor entre os dois amantes se dificultasse. Observa-se, entretanto, que a redenção que se encontra na obra de Wagner não é a mesma que na obra de Lorca: enquanto Tristão e Isolda se redimem com o sacrifício que resulta em morte para ambos, em *Bodas de sangue*, somente Leonardo e Noivo morrem em um duelo, de maneira que não há uma completnude sacrificial entre Leonardo e Noiva. Por isso, entendemos que não há redenção para o casal lorquiano.

Para analisarmos o sacrifício que ocorre no teatro de Lorca, é necessário recapitular alguns elementos sobre ele. Comparando com a obra de Wagner, é evidente que há um destino que não se pode lutar contra, próprio da tragédia, destino esse que não dá outras possibilidades a Tristão e Isolda. Já em *Bodas de sangue*, tal destino não está necessariamente ligado a um amor erótico entre os dois amantes, mas à sede de morte que percorre e transcende temporalmente a obra. Novamente, reflitamos sobre as primeiras mortes que nos antecipam as tragédias que hão de ocorrer na obra espanhola. As mortes do primogênito e do marido de Mãe são o motor que alimenta o destino dos personagens. Desde o começo, Mãe sente que ocorrerá o mesmo com o seu filho mais novo e, desde então, vemos que há sede de vingança em seu pensamento:

MÃE: Que Leonardo?

VIZINHA: O Leonardo dos Félix.

MÃE (levantando-se) Dos Félix!

VIZINHA: Mulher, que culpa tem Leonardo? De que? Ele tinha oito anos no tempo das brigas.

MÃE: É verdade... Mas é só ouvir falar em Félix e é como – (entre dentes) Félix! – como se me enchessem a boca de lama (cospe) e tenho que cuspir, tenho que cuspir para não matar (LORCA, 2000, p. 5-6, grifo nosso).²

Temos neste trecho outro elemento: a vingança. Assim, com base nessas duas chaves, observamos que a vingança concretizada na morte de Leonardo

² MADRE: ¿Qué Leonardo? VECINA: Leonardo el de los Félix. MADRE (Levantándose): ¡De los Félix! VECINA: Mujer, ¿qué culpa tiene Leonardo de nada? El tenía ocho años cuando las cuestiones. MADRE: Es verdad... Pero oigo eso de Félix y es lo mismo (entre dientes) Félix que llenárseme de cieno la boca (escupe) y tengo que escupir, tengo que escupir por no matar (LORCA, 1998, p. 9, grifo nosso).

redime (em parte) o sofrimento de Mãe. Na passagem anterior, percebemos que há na personagem o acúmulo de ódio pela família Félix, que culminará em uma purificação sacrificial após a morte anteriormente citada. Junto a isso, cabe relembrarmos o estímulo dado por Mãe ao Noivo para que matasse Leonardo. Quanto à sua morte, notamos que esse personagem estava condenado:

NOIVA: Vem gente! Foge! É justo que aqui me esqueça. E que eu morra com os pés dentro d'água e espinhos em minha testa. Que chorem por mim as folhas, mulher perdida e donzela.

LEONARDO: Vai na frente. Anda!

NOIVA: Os dois juntos!

LEONARDO: Só nos separam se eu já estiver morto.

NOIVA: E eu, morta (LORCA, 2000, p. 38-39).³

No fim da fuga, Noiva tem duas reações contrárias: primeiro, com um rápido remorso por ter ferido a honra de Noivo e a sua; depois, voltando a entregar-se à paixão por Leonardo. A individualidade desse relacionamento se sobrepõe à honra e às condições sociais que cerceiam a decisão do casamento. Apesar disso, apenas Leonardo morre, separado de Noiva, que ao término da obra pede para que Mãe, por honra, a mate:

NOIVA: Nunca mais repita isso! Vingue-se de mim: estou pronta. Olha o meu pescoço, é macio; vai dar menos trabalho que cortar uma dália do seu jardim. Mas o que disse, nunca! Honrada. Honrada como uma recém-nascida. Acende o fogo, e vamos botar as mãos: você, por teu filho e eu, por meu corpo. Vai tirar as suas antes.

MÃE: Mas que me importa a tua honra? Que me importa a tua morte? Que me importa nada de nada? Benditos sejam os trigos, porque meus filhos estão debaixo deles; bendita seja a chuva, porque molha a cara dos mortos. Bendito seja Deus, que nos estende juntos para descansar (LORCA, 2000, p. 43-44).⁴

³ NOVIA: ¡Huye! Es justo que yo aquí muera con los pies dentro del agua, espinas en la cabeza. Y que me lloren las hojas, mujer perdida y doncella. [...] LEONARDO (Abrazándola): ¡Como quieras! Si nos separan, será porque esté muerto. NOVIA: Y yo muerta (LORCA, 1998, p. 53).

⁴ NOVIA: ¡Calla, calla! Véngate de mí; ¡aquí estoy! Mira que mi cuello es blando; te costará menos trabajo que segar una dalia de tu huerto. Pero ¡eso no! Honrada, honrada como una niña recién nacida. Y fuerte para demostrarélo. Enciende la lumbre. Vamos a meter las manos; tú, por tu hijo, yo, por mi cuerpo. La retirarás antes tú. (Entra otra vecina.) MADRE: Pero ¿qué me importa a mí tu honradez? ¿Qué me importa tu muerte? ¿Qué me importa a mí nada de nada? Benditos sean los trigos, porque mis hijos están debajo de ellos; bendita sea la lluvia, porque moja la cara de los muertos. Bendito sea Dios, que nos tiende juntos para descansar. (Entra otra vecina.) (LORCA, 1998, p. 59).

Essa recusa da Mãe aponta para uma negação de redenção de Noiva com seu amante. Contudo, apesar dessa consideração, cabe-nos lançar mão do envolvimento carnal (e transcendental) inseparável desses amantes enquanto estava ainda em vida Leonardo. Noiva afirma à Mãe que era impossível não se entregar a Leonardo quando o visse, pois estava terrivelmente arrebatada.

A tentativa de o casal fugir e, dessa forma, unir-se fortalece a sacralidade em *Bodas de sangue*. Como um ritual, observamos a quase comunhão, por meio da morte, dos amantes em questão, que objetivavam ligar-se em uma só carne. Esse encontro funciona como uma transubstanciação, tendo como base a interpretação de Scruton acerca de *Tristão e Isolda*. Para o filósofo inglês, a união entre Tristão e Isolda recorda a cerimônia da Eucaristia, cuja composição é a soma do Corpo e do Sangue de Jesus Cristo. No entanto, pensamos que, em *Bodas de sangue*, o seu eixo não é a relação carnal entre Leonardo e Noiva, por não haver sacrifício que levassem ambos à morte. Como mencionado anteriormente, o sacrifício está próximo à vingança das mortes da família de Mãe, que é redimida pelo menos com a morte de Leonardo.

Assim, esses amantes buscam um ao outro em uma continuidade, algo ilimitado e, portanto, sagrado, que reside fora dos elementos limitados da materialidade. Scruton observa essa descontinuidade e continuidade em *Tristão e Isolda*, identificando o amor erótico quando os personagens se lançam à morte no fim da obra. Concretiza-se, então, a continuidade com a morte de dois seres descontínuos. E é na morte que eles podem obter a sacralidade que tanto buscavam em um mundo no qual o sagrado não se pode tê-lo totalmente, mas parcialmente.

No entanto, Lorca expande a sua obra para além desses elementos contínuos. O amor erótico entre Leonardo e Noiva direciona-se para a concretude da morte a fim da continuidade. Contudo, não são os dois que morrem em *Bodas de sangue*; a morte acomete Leonardo e Noivo, que o encontra em meio à obscura floresta, e Noiva sobrevive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, concluímos que não há continuidade do amor erótico entre Leonardo e Noiva. A violência final em *Bodas de sangue* não se dá como

ocorre em *Tristão e Isolda*, na qual o amor erótico leva os amantes à morte conjunta. Se pensamos no sacrifício proposto por Scruton, a noiva não é redimida, já que não viveu na continuidade com Leonardo. É interessante lembrar que, quando encontra com a mãe de seu futuro noivo, a noiva pede que ela a mate, logo após justificar que não haveria como não se render à paixão por Leonardo. Inferimos que esse pedido se dá por ela não ter morrido com seu amante e que, portanto, seria pela morte que ela o teria.

Mãe nega a morte que poderia redimir a noiva. Esse rompimento faz que observemos que acima do sacrifício, por meio da redenção pelo amor erótico, no que se refere ao amor entre Leonardo e Noiva, está o sacrifício por meio de um bode expiatório. Quem se redime, então, é Mãe. Apesar de seu filho morrer na batalha com Leonardo, a morte deste redime a dor da mãe pela morte de seu marido e de seu primogênito e, agora, de seu outro filho. A vingança por essas mortes perpassa a trama lorquiana. E o desejo de vingança está atrelado a um destino que não há como vencer. O elemento sacrificial por meio da morte desse bode expiatório é que alimenta esse destino. O casamento, que antecedeu a fuga dos amantes, não por acaso caracteriza-se como festa. Como nos rituais, a festa antecipa o sacrifício que há de vir. Segundo Girard,

A função da festa não é diferente da dos outros ritos sacrificiais. Como Durkheim já havia compreendido, trata-se de vivificar e renovar a ordem cultural, repetindo a experiência fundadora, reproduzindo uma origem que é considerada a fonte de toda vitalidade e de toda fecundidade: de fato, é exatamente no momento em que a unidade da comunidade é a mais completa, que o temor de recair na violência interminável é também o mais intenso (GIRARD, 2008, p. 155).

De fato, na festa de casamento (e antes), vemos o receio de cair em uma violência interminável e o principiar de uma violência intestina, da qual culminará nas mortes sacrificiais. Isso nos possibilita observar as mortes de Leonardo e de Noivo como um rito, tal qual redime e vinga Mãe. E é por isso que o sagrado está presente em *Bodas de sangue*. Não desqualificando o amor entre os dois amantes, não há como vencer o destino que sustenta a vingança e, com isso, as mortes que daí decorrem.

Girard comprehende que a indiferença na tragédia é o despertar da violência, o que nos leva à teoria do desejo mimético. Girard propõe, em sua teoria, a seguinte esquematização: o desejo do sujeito nunca é autônomo, de maneira

que ele deseja um objeto que possui determinado modelo. Levando isso em consideração, Noivo e Leonardo possuem um mesmo objeto de desejo, Noiva. No momento da fuga dos amantes, no cume da ira, o objeto de desejo é deixado de lado para fortalecer a vingança de Mãe. É ela quem impulsiona seu filho a matar Leonardo. Portanto, como observou Girard, o objeto é deixado de lado, e o elemento trágico que impulsionava a ira de Mãe sobrepujou-se.

MÃE: Quem tem um cavalo já, depressa, quem tem um cavalo, que eu dou tudo o que tenho: meus olhos e até minha língua...

[...]

MÃE (ao filho): Anda. Atrás deles! Não. Não vá. Essa gente mata depressa, e bem. Mas vá, sim, corra, e eu atrás! (Sai o Filho com dois moços.)

[...]

MÃE: [...] Saíam todos daqui. Limpem o pó dos sapatos. Vamos ajudar meu filho. (O povo separa-se em dois grupos.) Fora daqui! Por todos os caminhos! Chegou outra vez a hora do sangue! Dois bandos. Você com o teu, e eu com o meu. Atrás deles! Atrás! (LORCA, 2000, p. 32).⁵

Sendo assim, podemos notar que em *Bodas de sangue* a redenção se dá pela morte de Leonardo, vingando as mortes do marido e dos filhos de Mãe. É essa morte que purifica o sofrimento e a ira que pulsam em seu coração. Essa redenção se dá pela sua expiação. Ao longo de sua obra, Girard afirma que o sacrifício é um ato social e que, por isso, os efeitos dele expandem-se pela sociedade. Contudo, podemos observar, diferentemente, que o sacrifício que se dá pela morte de Leonardo não emite seus efeitos em todos os membros daquela determinada comunidade. Seus efeitos se dão individualmente no que se refere à angústia de Mãe. Os demais convidados do casamento, por exemplo, não são saciados com esse sacrifício. O sangue impuro da violência intestina da morte de ambos os personagens se transformou em sangue sagrado, cujo poder é o de regenerar o vazio, em Mãe, causado pelas mortes passadas.

5 MÃE: ¿Quién tiene un caballo ahora mismo, quién tiene un caballo? Que le daré todo lo que tengo, mis ojos y hasta mi lengua... [...] MÃE: (Al hijo) ¡Anda! ¡Detrás! (Salen con dos mozos.) No. No vayas. Esa gente mata pronto y bien...; pero sí, corre, y yo detrás! [...] MÃE: [...] Salid todos de aquí. Limpiarse el polvo de los zapatos. Vamos a ayudar a mi hijo. (La gente se separa en dos grupos.) Porque tiene gente; que son: sus primos del mar y todos los que llegan de tierra adentro. ¡Fuera de aquí! Por todos los caminos. Ha llegado otra vez la hora de la sangre. Dos bandos. Tú con el tuyos y yo con el míos. ¡Atrás! ¡Atrás! (LORCA, 1998, p. 38).

Sacrifice and redeem in *Bodas de Sangue*

ABSTRACT

To Roger Scruton, in *Death-Devoted Heart*, there is human redemption in the sacrificial violence. From sacrificial expiation, the man can redeem with himself and/or with God, and he get flight away out to empiric world. The redeem is achieved by two paths: first by his own human ways, by erotic love; and second by God, when the man is freed from God punishment, nearing to eternal life. Although this later way is nearer to sacred, both paths help in the “[...] sacred recovery in the empiric world [...].” If in one hand the sacrifice aims the redeem, in the other, the sacrifice by René Girard words, in *Violence and the Sacred*, aims to prevent the crowding of a serious violence, with a sacrifice of a expiatory victim.

Keywords

Sacrifice. Redeem. Expiation.

REFERÊNCIAS

- BATAILLE, G. O *erotismo*. Tradução Cláudia Fares. São Paulo: Arx, 2004.
- BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.
- GIRARD, R. A *violência e o Sagrado*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- JOSEPHS, A.; CABALLERO, J. Estudio sobre *Bodas de sangue*. In: LORCA, F. G. *Bodas de sangue*. Madri: Cátedra, 1998.
- LORCA, F. G. *Bodas de sangre*. Madri: Cátedra, 1998.
- LORCA, F. G. *Bodas de Sangue*. Tradução Antonio Mercado. São Paulo: Abril Cultural, 2000.
- SCRUTON, R. *Coração devotado à morte: o sexo e o sagrado em Tristão e Isolda*, de Wagner. Tradução Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.
- TRISTÃO e Isolda. Tradução de Maria dos Anjos Braacamp Figueiredo. Portugal: MEM Martins. 2000.

PROGRAMA DE LEITORADO BRASILEIRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA CONFIGURAÇÃO E SOBRE O ESPAÇO DEDICADO À LITERATURA

LOHANNA MACHADO*

Bolsista CNPq. Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira (PPG-LB), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 17 set. 2018. Aprovado em: 13 nov. 2018.

Como citar este artigo: MACHADO, L. Programa de leitorado brasileiro: algumas considerações sobre sua configuração e sobre o espaço dedicado à literatura. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 178-193, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p178-193

Resumo

Este estudo sobre o Programa de Leitorado do governo brasileiro teve diferentes objetivos. Entre eles, o principal foi o de chamar a atenção para a marginalidade da literatura na prática pedagógica e nos editais e nas seleções do programa. Este trabalho também buscou dialogar com a crítica já existente a respeito do programa, além de chamar a atenção do público da área de Letras para suas características, dimensões e potencialidades e para a sua abrupta interrupção após o golpe de 2016.

* E-mail: lohanna.machado@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-1254-311X>

Palavras-chave

Programa de Leitorado. Literatura no PFOL. Política linguística.

O nome pode confundir... O que é um leitor brasileiro? Reza o art. 1º da Portaria Interministerial nº 1, de 2006, que atualmente rege o Programa de Leitorado: “Definir o leitor brasileiro como professor universitário, de nacionalidade brasileira, que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais em instituições universitárias estrangeiras.” (BRASIL, 2006). O texto abre brecha para a interpretação de que a divulgação de nossa literatura e cultura estaria em pé de igualdade com o ensino da língua portuguesa na variante brasileira, ou ao menos bem atrelada a ele. Na prática, a gestão dos leitores foi deixada por conta da Rede Brasil Cultural, ligada à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), o que deu o tom real do programa, ou seja, o foco no ensino do português na variante brasileira. Não podemos deixar de mencionar, ainda que não sejam o alvo deste trabalho, a existência dos Centros Culturais Brasileiros e dos Institutos Culturais Bilaterais, também subordinados à DPLP. Na opinião do ex-leitor Wexell Machado (2013, p. 5), diferente desses centros e dos institutos, o papel do leitor “é de caráter mais qualitativo, já que ele objetiva a divulgação da língua e da cultura brasileira nas universidades e se direciona a um conjunto da sociedade que é tida como formadora de opinião”.

Com este artigo, busco cumprir três objetivos diversos, a saber: chamar a atenção sobre uma mudança – ainda não observada pela crítica – no perfil desejado do leitor brasileiro, que gradativamente priorizou profissionais da área da linguística e do ensino de línguas; discutir que, apesar do que reza a portaria, o ensino de literatura brasileira parece ter sido prejudicado na prática docente dos leitorados; e, por fim, dialogar com Diniz (2012) e Oliveira (2017) e atualizar alguns dados por eles elencados. As teses *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*, de Leandro R. A. Diniz (2012), e *Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e professores de PFOL no Brasil*, de Leila M. Oliveira (2017), são, até o momento da escritura deste artigo, os trabalhos mais completos publicados sobre o Programa. O primeiro foi gestado no Programa de Linguística da Unicamp e o segundo, no Programa de Filologia e Língua Portuguesa da USP, o que talvez tenha levado

os autores a ver com maior naturalidade o espaço diminuto dedicado à literatura brasileira na prática docente dos leitores.

Embora relate-se a existência de leitores brasileiros desde a década de 1960, a primeira portaria a regulamentar o programa data de 1999. De acordo com a pesquisa de Leandro Diniz (2012), a portaria de 1999

[...] foi um passo importante na institucionalização dessa vertente da política linguística exterior brasileira, garantindo uma maior transparência na seleção dos candidatos e impedindo que alguns leitores, por vezes pouco qualificados, ficassem em um posto por tempo indeterminado devido a contatos políticos, (DINIZ, 2012, p. 57).

Infelizmente os editais regidos pela portaria de 1999 estão indisponíveis *on-line*. Há uma notícia de abertura de edital divulgada pela Capes em 2005¹, ou seja, às vésperas da reformulação que se oficializaria no ano seguinte, que informa de vagas de leitorado abertas a “professores interessados em divulgar a cultura brasileira”. Além de uma predominância de países europeus que veríamos diminuir nos editais posteriores, quando se trata de efetivamente definir o que se espera das atribuições dos candidatos, após a nacionalidade brasileira, aparece a exigência de “experiência didática no ensino de língua portuguesa para estrangeiros”. Já quanto aos leitores anteriores à portaria de 1999, as lacunas são ainda maiores, embora Diniz (2012, p. 127) apresente o dado de que o programa de leitorado teria crescido 116% entre 2003 e 2011. Dos gráficos apresentados por Diniz (2012, p. 127), com dados de 2011, até os que apresentarei em seguida, com dados atualizados até a interrupção do Programa de Leitorado em 2015, vemos que o programa concedeu 121 bolsas entre a data de sua reformulação e 2011, e mais 59 bolsas entre 2012 e 2015, sem contar os casos de renovação de bolsa por um mesmo leitor por novo período de dois anos (o qual não pode ser novamente renovado).

O português Instituto Camões é bastante claro em sua publicidade quanto à primazia do ensino de português para estrangeiros sobre o ensino de, por exemplo, literatura portuguesa. As “ações culturais” têm um papel pequeno se comparadas à importância das ações para promoção da língua portuguesa: sua aprendizagem e seu ensino, mas também a detenção dos métodos para certificação e meios para promover uma “investigação” científica da língua.

¹ “Últimos dias de inscrições para leitorado no exterior.” Sala de Imprensa. 31 maio 2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1204-blank-13599871>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Na plataforma virtual do Instituto Camões, lê-se, numa descrição das atribuições de seus leitores, que

Ser Leitor do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. consiste, basicamente, em ensinar Português Língua Segunda (nos países que adotam a Língua Portuguesa como Língua Oficial) ou Língua Estrangeira, em Universidades estrangeiras. Para além das funções letivas, os Leitores do Camões, I.P. desenvolvem também ações de promoção da Cultura Portuguesa nas Universidades e/ou comunidades em que se inserem.²

No programa de leitorado espanhol³, assim como no português e no brasileiro, o foco principal está no ensino de língua, o que nos leva a inferir que, embora mencionem, com maior ou menor ênfase, o ensino das respectivas literaturas e culturas, os programas de Leitorado sejam, acima de tudo, ferramentas de política linguística e de propagação de um idioma nacional. No Brasil, percebe-se uma interdependência entre o estreitamento de laços com países de interesse da política externa petista – especialmente na América do Sul, Central e África e países do Brics –, as bolsas de estudo de nível superior oferecidas a esses países, o exame CELPE-Bras, condição obrigatória para acesso a essas bolsas, e a atuação dos leitores. Como também observou Diniz (2012, p. 170-171), no caso específico da América Latina, proporcionalmente não houve grande acréscimo de leitores; o que aumentou foram as ofertas de postos. Já no caso da Europa houve real diminuição de postos e consequente perda da posição de centralidade que esse continente antes ocupava como lugar de destino dos leitores brasileiros até a reformulação do programa. No caso específico dos Estados Unidos, é preciso abrir um parêntese. Esse país conta com o programa *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA), da Fulbright, que oferece até 20 bolsas por ano para brasileiros graduados em Letras e com proficiência em inglês ensinarem língua portuguesa em universidades americanas durante um período de nove meses⁴. Anterior à reformulação do Programa de Leitorado brasileiro, a concessão de bolsas FLTA tem acontecido

-
- ² Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/faqs-ensino>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- ³ Informação disponível em: <http://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/lectorados>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- ⁴ O edital do programa pode ser consultado em <https://fulbright.org.br/edital/flta/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

na Capes desde 2010⁵. Segundo a pesquisa realizada por Diniz (2012, p. 211), talvez a exemplo da bolsa FLTA paga pelo governo estadunidense,

[...] o Itamaraty conta com a possibilidade de que certas universidades europeias, como francesas e britânicas, aumentem o apoio concedido a seus postos de leitorado, viabilizando, assim, sua manutenção, a despeito de eventuais cortes de subsídios concedidos pelo Itamaraty.

A seguir, apresento dois gráficos elaborados por mim com base na documentação disponível para acesso público na plataforma da Capes⁶ e que ilustram a distribuição de leitores, primeiro por continente e depois por zonas de interesse do governo brasileiro, a fim de que se possa ter uma compreensão mais gráfica dessa distribuição.

DISTRIBUIÇÃO DE LEITORES POR CONTINENTE

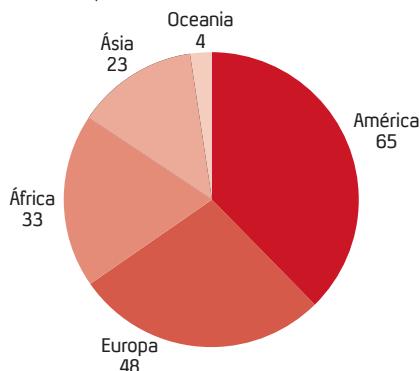


Gráfico 1 – Número de leitores na sua distribuição por continente.

CINCO PRINCIPAIS ZONAS DE INTERESSE NA DISTRIBUIÇÃO DE LEITORES

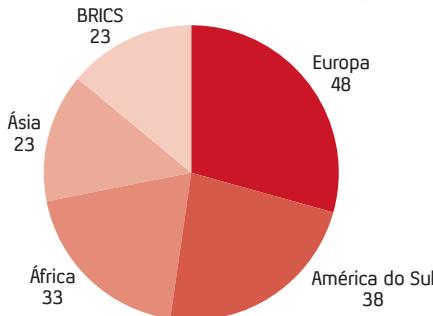


Gráfico 2 – Número de leitores nas cinco principais zonas de interesse na sua distribuição.

⁵ Carolina Martins. Informação sobre o programa FLTA da Fulbright. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por lohanna.machado@gmail.com, em 5 jul. 2018.

⁶ Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>.

Vemos no primeiro gráfico que o continente americano ultrapassou com folga a Europa em número de leitores brasileiros. A América do Sul e a Central são as regiões responsáveis por essa primazia. Nessa conta, Paraguai e Argentina receberam sozinhos, respectivamente, 10 e 9 leitores. O interesse econômico dos governos petistas sobre a África transparece nesse novo mapa de leitores, no qual o continente surge em posição destacada, mas a relevância dos países onde o português é língua oficial não é tão significativa quanto se poderia pensar. Estes representam 42% do total de leitores enviados para esse continente. Isso enfatiza que, embora as transações econômicas com esse grupo de países tenham sido mais intensas que com o restante do continente, a missão dos leitores é mesmo o ensino da língua portuguesa – como nesses países já há mecanismos institucionais de ensino da língua, apesar do interesse econômico maior, a necessidade por leitorados diminui. É por isso que, em outra via, China, Rússia, África do Sul e Índia representam sozinhas 23% do total de postos de leitorado, conforme o segundo gráfico, por conciliarem a carência de ensino de português (à exceção das diminutas regiões de Macau e Goa) a um alto interesse econômico do Brasil no grupo político de cooperação conhecido pelo acrônimo Brics.

O ponto mais falho dessa equação parece ter sido a descontinuidade na atuação dos leitores. Estes, muitas vezes, não renovam seus contratos ou não são substituídos; e, mesmo quando o são, isso não garante a adoção e melhoria, por parte do novo leitor, do que já havia sido construído/iniciado pelo leitor que se retira⁷. Essa é também a impressão de Maria Helena de Nóbrega (2016, p. 434), para quem: “Essa permanente sensação de estar de passagem prejudica o aprofundamento no comprometimento profissional. Reestruturações, portanto, tendem a ser deixadas para o próximo leitor, num adiamento difícil de ser interrompido.” Uma proposta de melhoria desse problema difícil de ser resolvido na configuração atual do programa foi apresentada por Oliveira (2017) em sua tese: uma grade curricular para um curso a ser realizado pelos leitores antes de assumirem os cargos.

Além disso, há também o problema, bastante discutido na tese de Diniz (2012, p. 100), da indefinição das atribuições do cargo, ou melhor, de sua instrumentalização, na prática, para realizar atividades muito além daquelas pre-

⁷ Durante a palestra “Entre histórias globais e projetos locais: o processo de implementação de um leitorado brasileiro na África do Sul”, no IEL/Unicamp, Alan Carneiro (2018) falou sobre sua angústia de que todo seu trabalho, começado do zero na condição de primeiro leitor brasileiro da Universidade do Cabo, não fosse devidamente valorizado pelo leitor que o substituiu.

vistas na portaria e que aparecem já mesmo nos editais: exigência de ministrar outras disciplinas que não língua, literatura e cultura brasileiras, de trabalhar em outros espaços que não o da universidade estrangeira, de atuar para formar outros professores de língua portuguesa para estrangeiros etc.

O autor não se restringiu a investigar e descrever o mecanismo e a história do programa, há também trechos significativos de crítica e “polemização”. Uma delas é sobre a exigência (que já constava ao menos desde 1999) de que o leitor tenha nacionalidade brasileira⁸. Outra polêmica levantada por essa tese é a desconfiança de que o programa esteja menos nas mãos do governo brasileiro que da instituição estrangeira que recebe o leitor. Ferreira (2014, p. 13-14), analisando sua experiência particular como primeira leitora da Tailândia, discorda argumentando que “embora a instituição tailandesa tenha influência na definição dos requisitos para candidatura à vaga, as atividades do Leitorado estiveram em grande parte a serviço dos interesses da Embaixada do Brasil em Bangkok”. Acrescento que, especialmente a partir do edital de 2011, o texto-base que descreve o perfil desejável do leitor é tão semelhante em todas as vagas que indica que esse perfil é antes traçado pelas intenções brasileiras em expandir seu programa de Leitorado (e o ensino de português) que pelo julgamento das instituições estrangeiras, as quais aparentemente acataram esse texto. Em 2013, esse texto-base passaria por uma nova e última reformulação que teve como mudança mais significativa esperar-se do leitor experiência com o exame de proficiência CELPE-Bras.

Mais à frente, a ex-leitora acrescenta que a ampliação da oferta de disciplinas de língua portuguesa na Universidade de Chulalongkorn e o perfil do leitor esperado foram temas discutidos entre “o Chefe dos Assuntos Culturais do posto diplomático, o Reitor da Faculdade de Artes e a Diretora do Departamento de Línguas Ocidentais da instituição acolhedora” (FERREIRA, 2014, p. 17). Extrapolando um pouco, creio que esses acordos são precedidos por atos de convencimento, sedução, diálogo, barganha, determinados pelo poder e pela importância da língua interessada em “vender-se”. Sendo o português uma língua “menor” no concerto mundial das nações, insular na América e na Europa, apesar de seu número significativo de falantes, não fazendo parte das línguas oficiais da ONU etc., o esforço necessário para fazê-la ser ensinada em instituições estrangeiras é, imagina-se, necessariamente maior.

⁸ Em 2015, um pesquisador natural do Benin foi aceito em primeiro lugar para a posição de leitor na Pontifícia Universidade Javeriana.

Retomando, embora leia-se na portaria que os leitores são professores que ensinam a língua portuguesa falada no Brasil, a cultura e a literatura brasileiras em universidades estrangeiras (BRASIL, 2006), vimos que, no que tange à seleção de candidatos pela Capes, houve uma crescente procura por aqueles especializados em linguística e ensino de línguas, deixando de lado, então, as especializações em cultura e literatura brasileiras. A seleção e ordenação dos candidatos considerados aptos é elaborada pela Capes, e cabe às universidades estrangeiras a palavra final sobre seu aceite. Sendo a Capes um braço do governo e considerando que à universidade estrangeira cabe acatar (ou não) as sugestões da Capes/governo brasileiro, é possível afirmar que, em última instância, é este que determina o perfil do profissional que deseja ofertar.

Pesquisando os currículos dos candidatos na Plataforma Lattes⁹ e os Anexos aos editais de abertura de vagas para leitorados¹⁰, é possível confirmar a observação de que houve uma guinada em direção a uma clara preferência por profissionais da área da Linguística, especialmente aqueles com experiência em ensino de português para estrangeiros¹¹. Como já mencionado, com o passar dos editais surgiu, de maneira cada vez mais explícita, um texto-base que exigia do candidato, antes de tudo, formação e experiência em ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Pesquisei também os currículos dos candidatos que foram considerados a primeira opção a ser levada em conta pelas universidades estrangeiras, na seleção elaborada pela Capes¹². No resultado do primeiro edital de 2007, após a reformulação do programa de Leitorado em 2006, dos seis candidatos selecionados, apenas um vinha de uma formação ligada à área da Linguística; os outros cinco tinham formação ligada aos Estudos Literários. No segundo edital desse mesmo ano, a diferença já não existia. Foram também seis candidatos selecionados, sendo três da área da Linguística e três

⁹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

¹⁰ Disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 17 abr. 2019.

¹¹ Há uma minoria de profissionais que não é da área de Letras. Para se ter uma ideia dessa desproporcionalidade, na tese de Oliveira (2017, p. 125), que pesquisou o programa de 2010 a 2014, 78,5% dos leitores atuando nesse período eram formados em Letras. Para candidatos de outras áreas, fiz uma pesquisa mais ampla de seus currículos buscando identificar, em trabalhos publicados, participações em grupos de pesquisa, especializações etc. de qual das duas áreas – Linguística ou Literatura – os candidatos mais se aproximavam, no que não encontrei dificuldade, pois até mesmo o interesse em concorrer a uma vaga com essas características já delineia uma familiaridade com essas áreas.

¹² Consulta aos resultados de editais Capes disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/resultados-de-editais>. Acesso em: 17 abr. 2019.

dos Estudos Literários. Essa relação equânime entre as duas grandes áreas persistiu durante os dois editais de 2008 e começou a pender para os profissionais da Linguística nos editais de 2009, com cerca de 60% de profissionais da Linguística selecionados em cada edital. Nos editais de 2010, a mudança já estava concretizada. No primeiro edital desse ano, foram apenas 3 selecionados da área dos Estudos Literários entre 17 candidatos; no segundo edital, foram 2 entre 12. Essa diferença proporcionalmente continuaria crescendo ainda até a suspensão do programa de Leitorado após um último edital em 2015.

Oliveira (2017, p. 134) sugere que a experiência de ensino de língua portuguesa no exterior é o que fez os candidatos com esse perfil buscarem pelos cargos de leitores. O que sugiro é que, antes de tudo, a seleção feita pela Capes é que peneira os candidatos com esse perfil, excluindo outros. Laura Ferreira (2014, p. 13) acredita que essas mudanças indicam uma crescente profissionalização do cargo de leitor. Creio que o que se esperava do leitor brasileiro já estava relativamente bem estabelecido por parte do governo, ainda que para os leitores restem muitas dúvidas sobre as atribuições do cargo na prática: seria uma ferramenta de *soft power*, na qualidade de representante *in corpore* do Brasil e sua cultura e, mais importante, um agente para habilitar novos falantes de português no país-alvo, o que gera uma série de vantagens estratégicas.

No entanto, algumas universidades requisitaram exclusivamente leitores especializados no ensino de literatura brasileira. Foram cerca de sete solicitações de países como África do Sul, Áustria, Bulgária, Moçambique, Peru, Hungria, Colômbia, solicitações que também enfrentaram uma vertiginosa diminuição de sua ocorrência com o passar dos editais – o último a trazer uma vaga exclusiva para ministrar aulas de Literatura brasileira ocorreu ainda em 2010. Algumas inferências possíveis são que, sendo o espaço de destino dos leitores universidades estrangeiras, e sendo a universidade um dos últimos redutos dos estudos literários, é compreensível que algumas instituições tenham se interessado por profissionais com essa formação para complementarem sua oferta de disciplinas de literaturas. Complementarmente, podemos também inferir que, percebendo essa ocorrência, o governo brasileiro tolheu essas iniciativas e progressivamente impôs a característica do profissional leitor como, antes de tudo, um professor de língua portuguesa na variante brasileira.

Quanto ao perfil dos estudantes que procuram esses cursos, segundo pesquisa de Maria Helena de Nóbrega (2016, p. 423-424) publicada na *Revista de Estudos da Linguagem*, boa parte desse público é formada por alunos que têm o português como a chamada “língua de herança”; depois desses, vem o

grupo dos que foram “cativados por produtos da cultura brasileira”. A autora cita três produtos: telenovela, música e cinema brasileiros. “O terceiro grupo de estrangeiros empenhado em aprender português é composto de profissionais de diversas áreas, interessados em atuar em empresas brasileiras com sede no exterior, ou em viver, estudar e trabalhar no Brasil.” Sobre esse grupo, Nóbrega (2016, p. 425) explica que:

Esse contingente tem aumentado devido ao fato de o Brasil manter a empregabilidade acima da média mundial, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A terra de oportunidades e o povo generoso e solidário conquistam os estrangeiros, que facilmente se sentem atraídos também pela língua portuguesa. Esses profissionais procuram um ensino instrumental, voltado principalmente para a linguagem técnica da sua área de atuação.

Há ainda um quarto grupo, formado por profissionais da área da linguagem: tradutores, intérpretes e professores de português para estrangeiros. A autora visualizava um potencial de crescimento nesse grupo devido à prosperidade da indústria audiovisual brasileira, mas é preciso pontuar, nesse momento, que essa é uma pesquisa feita com dados de antes do golpe de 2016, quando a economia brasileira sofreu uma retração de 3,6%¹³, e hoje, a exemplo do próprio Programa de Leitorado que foi imediatamente interrompido, é natural que a oferta e procura de cursos de português na variante brasileira tenham sido prejudicadas.

A fim de identificar qual o espaço concedido ao ensino de literatura brasileira na atuação dos leitores, apresento a seguir informações coletadas em diversos relatos de leitores a respeito de sua experiência e atuação. Daniel Serravalle de Sá (2009, p. 39) relata ter oferecido, durante o período de seu Leitorado em Manchester, dez disciplinas, sendo as dez de língua portuguesa. José Maria Rodrigues, leitor por quatro anos no Paraguai, relata em entrevista a Aguiar (2015, p. 104) ter organizado uma série de eventos, participado da escritura e organização de livros, sendo todos, de maneira geral, dedicados ao tema do aprendizado de língua portuguesa. No questionário aplicado por Oliveira (2017, p. 233-44) em 30 leitores que atuaram entre 2010 e 2014, nas respostas às perguntas “Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designa-

¹³ “Economia brasileira encolhe 3,6% em 2016 com aperto do cinto das famílias”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/07/economia/1488889751_879439.html. Acesso em: 17 abr. 2019.

das pela universidade que o recebeu?” e “[...] pelo Itamaraty?”, 7 de 30 citaram o ensino de literatura na primeira questão e 4 de 30 na segunda.

Outras expressões artísticas se destacam na atuação dos leitores, notadamente o cinema e a música. Nesses casos, a língua, que pode ser empecilho ao aprendiz de português, é complementada por som e imagem que auxiliam na atribuição de sentido. São reportados a organização de eventos sobre bossa-nova (ALVES, 2010), cinema brasileiro (FERREIRA, 2014, p. 21-22), cultura negra no Brasil (CARNEIRO, 2018)¹⁴ etc. Certos aspectos da cultura brasileira também costumam chamar a atenção do público estrangeiro – o seminário “*Open-mindness and Luso Tropicalism: the thought of Gilberto Freyre*”, por exemplo, segundo o leitor ministrante Daniel Serravalle de Sá (2009, p. 39), foi o que recebeu mais inscritos entre os ofertados no mesmo semestre na *University of Manchester*. A desproporcionalidade entre as disciplinas de literatura e as de língua portuguesa/linguística é gritante na tabela elaborada por Oliveira (2017, p. 142-143) com base nos relatórios enviados pelos leitores¹⁵, semestralmente, ao Itamaraty, aos quais a pesquisadora teve acesso exclusivo. As disciplinas de literatura também ficam atrás do conjunto de disciplinas que a autora nomeou como Estudos Culturais, Cinema e Música.

A professora Marta Peixoto, com um cargo titular na Universidade de Nova York no departamento de português, na ocasião do 10º Conexões¹⁶, defendeu o uso de filmes como um facilitador para o imprescindível contato posterior com as obras (“difíceis”) que os originaram. Também relatou o uso de letras de canções brasileiras com poemas para, com a maior acessibilidade das primeiras, buscar algum contato do alunado com a poesia brasileira. A escritora e tradutora Katrina Dodson, também presente à mesa, reiterou ser preciso “uma abordagem híbrida por causa da barreira da língua”. Além disso, há também, segundo Peixoto, a dificuldade em insistir na leitura de textos “difíceis” quando os alunos estão acostumados a textos rápidos e vivem num “fascínio por imagens”, mas, conclui: “São mudanças que o ensino, a didática, tem que assimilar de alguma maneira e lidar com elas”.

¹⁴ Durante a palestra “Entre histórias globais e projetos locais: o processo de implementação de um leitorado brasileiro na África do Sul”, no IEL/UNICAMP, 2018.

¹⁵ Atuantes entre 2010 e 2014, período compreendido pela pesquisa de Oliveira.

¹⁶ Cito neste parágrafo falas proferidas na mesa “Tradução intercultural: desafios”, do 10º Encontro Conexões, que teve lugar em São Paulo em novembro de 2018. A gravação do debate está disponível em: <http://conexoesitaucultural.org.br/audiovisual-2/traducao-intercultural-desafios-10o-conexoes/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Um gênero textual bastante popular nas salas de aula de língua materna e que teria tudo para ser efetivo também nas aulas de português e língua estrangeira é a crônica. A linguagem frequentemente mais coloquial desse gênero facilitaria seu uso em sala de aula para leitura com alunos de nível não avançado em português. O sucesso do gênero aparece também na fala de editores estrangeiros de escritores brasileiros, como o francês Michel Chandeigne numa entrevista ao jornalista Bolívar Torres (2015) por ocasião do 35º Salão do Livro de Paris. Fernando Sabino e Luís Fernando Veríssimo são seus autores brasileiros mais vendidos, pois seriam “simples e divertidos, ótimos para quem quer aprender português”, nas palavras do editor.

Usar textos traduzidos para a língua materna do estudante de língua estrangeira é uma prática que vem sendo condenada há um longo tempo. Sérgio Romanelli (2009, p. 206) recupera as mudanças metodológicas sofridas pela área de ensino de língua estrangeira e demonstra que o uso de traduções foi condenado já no popular Método Direto, de Berlitz, ainda no século XIX. De acordo com esse método, a língua seria “um instrumento de comunicação que continha implicitamente modelos culturais que se deveria deixar emergir espontaneamente”. No século XX, à parte da ocorrência do método ASTP (*Army Specialized Training Program*), que dava um papel fundamental à cultura, o método vitorioso foi sem dúvida a Abordagem Comunicativa, a qual teve uma série de desdobramentos e excluiu a tradução do ensino de idiomas, ainda de acordo com a pesquisa de Romanelli (2009, p. 206-208). Pontuo que nesses casos a tradução está sendo pensada como método para aprender a língua estrangeira e, embora a literatura possa bem ser usada dessa forma em atividades adequadas, voltando às premissas do Programa de Leitorado (“ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais”) não seria demais defender que a literatura tivesse ainda bem mais espaço que em eventuais atividades tradutórias ou comparativas condicionadas ao ensino do idioma português. Defendo, então, um uso da literatura brasileira traduzida concebida como

processo interpretativo de atribuição de sentidos, que evidencia para o aprendiz os percursos de idas e vindas de uma língua outra dentro do processo de tornar significativo numa língua o que foi enunciado a partir de valores que, próximos ou distantes, têm como característica o fato de serem diferentes porque emergem de uma prática social que se assenta sobre outro recorte do real. (PEDROSO, 2006, p. 174).

Espero ter demonstrado, com o conjunto desses indícios, que embora o programa pregue em seu regimento, portaria e publicidade um lugar destacado para o ensino de literatura brasileira, inclusive referindo-a nominalmente em separado da cultura brasileira, o que se opera de fato é o incentivo do ensino instrumental de português, que habilite falantes visando a facilitação de transações, antes de tudo, econômicas. Como visto, essa visão do que seja a função do leitor não é exclusiva do programa do governo brasileiro, sendo compartilhada pelo menos com os programas português e espanhol de maneira até mais explícita. No que se refere à atração pela cultura, por meio de ações de *soft power*¹⁷, a literatura também não se destaca, sendo em geral preterida por outras manifestações culturais consideradas mais acessíveis pelos professores leitores, seja pelo entrave da língua, seja apenas um reflexo da crescente perda de centralidade da leitura literária no consumo de artes.

É lamentável que num período de largo avanço da difusão de nossa literatura no exterior, o qual podemos delimitar grosseiramente entre o segundo mandato do presidente Lula da Silva e o primeiro da presidenta Dilma Rousseff, não se tenha usado melhor desse braço importante do Estado, os leitores, para que contribuissem mais diretamente para a divulgação de nossa literatura. Ainda mais considerando o espaço em que os leitores são alocados: as universidades, nicho de notável concentração de profissionais e entusiastas de literatura. Internacionalmente, a literatura brasileira vinha sendo homenageada em eventos acadêmicos e editoriais relevantes¹⁸, institucionalmente, as bolsas da Biblioteca Nacional ajudaram a financiar um contingente significativo de obras brasileiras traduzidas nas prateleiras estrangeiras¹⁹, além de um mais geral crescente interesse estrangeiro pela “marca” Brasil e seus produtos, no que entram os produtos de sua cultura. É possível argumentar que, indiretamente, habilitando falantes de português na variante brasileira através do enfoque no ensino de línguas, futuros leitores estariam sendo formados, sem dúvida. Entre-

¹⁷ Conceito cunhado por Joseph Nye (2009, p. 67-73), seria “*the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments. It arises from the attractiveness of a country's culture, political ideals, and policies*”.

¹⁸ Como a Feira de Frankfurt, o Salão do Livro de Paris, eventos nas faculdades Sorbonne, Brown, entre outros.

¹⁹ Foram cerca de 780 bolsas apenas no período entre 2011 e 2017, de acordo com Fábio Lima, coordenador do programa de apoio à tradução da FBN, em sua fala no 10º Encontro Conexões. Disponível em: <http://conexoesitaucultural.org.br/audiovisual-2/atores-da-internacionalizacao-editores-tradutores-e-agentes-literarios-10o-conexoes/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

tanto, como tentei demonstrar, ainda que de forma ligeira, existem tanto a maneira quanto a razão para usarmos a literatura da língua-alvo em aulas de idioma, tanto traduzida quanto no original.

Por fim, este artigo é também, simbolicamente, um protesto contra a suspensão, após o golpe de 2016, das verbas destinadas ao Programa de Leitorado brasileiro. Assim como as teses de Diniz (2012) e Oliveira (2017), a última chegando até mesmo a elaborar o programa de um curso a ser ministrado aos futuros leitores, também apontei algumas falhas na concepção do programa e acrescentei uma crítica ao enfoque cada vez mais exclusivo no ensino de português em prejuízo do ensino de literatura brasileira. O conjunto de problemas levantados, no entanto, não é de difícil solução. Creio falar por todos, afirmando que desejamos a constante melhoria do programa e não sua extinção. Não foram abertos editais em 2016 e 2017. Tendo em vista esse fato e a atual conjuntura econômica brasileira e das políticas públicas que parecem ter a cultura como inimiga, apesar da volta do programa em 2018²⁰ há justificadas razões para temer pela sua continuidade.

Brazilian Lectureship Program: some considerations about its configuration and the space dedicated to literature

ABSTRACT

This study on the Program of Lectureship of the Brazilian government had different objectives being the main one to draw attention to the marginality of literature in pedagogical practice and in the edicts and selections of the program. This work also sought to dialogue with the existing criticism regarding the program, as well as seeking to draw the attention of the public of the Letters area to its characteristics, dimensions and potentialities and to its abrupt interruption after the coup of 2016.

Keywords

Lectureship Program. Literature in PFOL. Language policy.

²⁰ O edital é apenas referido, mas não foi coberto pela pesquisa, pois ela já havia sido concluída quando da sua publicação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. L. R. O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: o ex-leitor José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio. *Estação Científica*, Macapá, v. 5, n. 2, p. 103-110, jul./dez. 2015.
- ALVES, D. M. O ensino de língua portuguesa nas terras baixas da Bolívia: cultura, identidade e mestiçagem. *Anais do 13º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP/PUC-SP*. São Paulo: IP-PUC-SP, 2010. p. 1-8.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 01, de 20 de março de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2006, Seção 1, p. 28.
- DINIZ, L. R. A. *Política linguística do estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2012.
- FERREIRA, L. M. L. O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014.
- MACHADO, L. E. W. As ações do Estado brasileiro para a promoção da língua, da literatura e da cultura do Brasil no Paraguai. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, ano II, n. 4, out. 2013.
- NÓBREGA, M. H. de. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.
- NYE Jr., J. S. *Soft power: the means to success in world politics*. New York: PublicAffairs, 2009. E-book.
- OLIVEIRA, L. M. *Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e professores de PFOL no Brasil*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PEDROSO, S. F. Leitura, literatura e tradução: a necessidade de adequações no ensino de línguas não-maternas. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 3, p. 173-188, 2006.
- ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

SÁ, D. S. de. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 31-40, 2009.

TORRES, B. Mesmo sem apoio, editoras francesas apostam em autores brasileiros clássicos e contemporâneos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 abr. 2015. Cultura, Livros. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/mesmo-sem-apoio-editoras-francesas-apostam-em-autores-brasileiros-classicos-contemporaneos-15766728#ixzz3WMFeYOqE>. Acesso em: 17 abr. 2019.

TRISTE: O IMPÉRIO DA DOR

CRISTIANO LIMA DE ARAUJO REIS*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 19 set. 2018. Aprovado em: 12 nov. 2018.

Como citar este artigo: REIS, C. L. A. *Triste: o império da dor*. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 194-207, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p194-207

Resumo

O presente artigo discute, com base no aparato teórico-metodológico proposto pela semiótica discursiva de linha francesa, o processo de discursivização da dor no poema em prosa *Triste*, do poeta catarinense João da Cruz e Sousa, publicado em 1898 em seu livro *Evocações*.

Palavras-chave

Cruz e Sousa. Dor. Semiótica.

* E-mail: crisliter@yahoo.com.br
 <https://orcid.org/0000-0001-7569-0884>

Para a análise do poema em prosa *Triste* (2000), décimo poema em prosa de *Evocações*, obra do poeta catarinense João da Cruz e Sousa, recorremos à semiótica discursiva de linha francesa por entendermos que tal aparato teórico-metodológico oferece as ferramentas adequadas para o tipo de estudo proposto por este artigo, em que se pretende examinar a discursivização da dor. Assim, inicialmente, faremos uma breve análise da narrativa contida no poema para então nos atermos às projeções de pessoa que se instauram no texto, a fim de compreendermos os desdobramentos e processos do ator.

Ao buscarmos as categorias semânticas que estão na base do poema que aqui analisamos, encontramos a oposição sociedade *versus* natureza humana que estruturam assim o nível fundamental. Ao descrever o ator Triste por meio de sentimentos ou estados de vida, o narrador revela-nos uma existência marcada por um intenso sofrer. Essa situação é responsável por fazer que tal ator negue sua natureza em favor de seu desejo de inserção na sociedade:

O caso está em ser ou parecer surdo e cego, em tudo e por tudo, conforme as conveniências exigem.

Pôr a mão, de dedos abertos, sobre o rosto e parecer, fingir não ver e passar adiante, porque as conveniências o exigem.

Essa é que é afinal a teoria cômoda dos tempos e que os tempos seguem à risca, a todo transe, ferozmente, selvagemente, com o queixo inabalável, duro, inacessível ao célebre e pitoresco freio da Civilização, protegendo-se contra o perigoso assalto da Lucidez.

[...] Deixem-nos gozar a bela expressão – locomotiva do progresso – tão suficiente e verdadeira e que cabe tanto na agradável e estreita órbita em que giramos e não nos aflijam e escandalizem com os tais pensamentos, com as tais espiritualidades, com a tal arte legítima e outros paradoxos da loucura (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551, grifo nosso).

Como vemos neste excerto, Triste, de algum modo, valoriza positivamente a sociedade, mesmo reconhecendo que se trata de um lugar um tanto hostil e que para nele viver seria preciso abrir mão dos sentimentos. Entretanto, ao tomar consciência de que não é possível desvincilar-se de seus sentimentos, ou seja, da própria natureza, nega a sociedade:

[...] por mais que lhes diga que eu não sou deste mundo, que eu sou do Sonho; por mais que eu faça tudo isso, nunca eles se convencerão que me devem deixar livre, à lei da Natureza, contemplando mudo e isolado, a eloquente Natureza (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553).

Por fim, de maneira dolorosa, o “grande Triste” assume sua natureza e entrega-se ao destino marcado por seu desaparecimento, o que também assinala a finitude como traço fundamental da experiência humana:

E eu baterei, por tardos luares mortos, baterei, baterei sem cessar, cheio de uma convulsa, aflitiva ansiedade, a essas sete mil portas [...] portas de chamas e de agonia – e as sete mil portas sete mil vezes tremendamente fechadas a sete mil profundas chaves, seguras, nunca se abrirão, e as sete mil misteriosas portas mudas não cederão nunca, nunca, nunca!

[...] E, na angelitude das estrelas contemplativas, na paz suave, alta e protetora da noite, o grande Triste desapareceu, – lá se foi aquele errante e perpétuo Sofrimento, lá se foi aquela presa dolorosa dos ritmos sombrios do Infinito, tristemente, tristemente, tristemente... (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553).

A semântica do nível fundamental de *Triste*, ao construir-se sobre a oposição sociedade *versus* natureza humana, apresenta uma organização sintática formada pela negação da natureza humana, afirmação da sociedade e afirmação da natureza humana.

A estrutura sintática do nível fundamental que se apresenta no excerto revela que o texto é fortemente marcado pela ideia de negação, o que aponta para um cenário de não lugar do sujeito e, assim, começa a se delinear uma narrativa que se estabelece sob o signo do deslocamento social, uma vez que o ator Triste, sendo humano, não quer o ser diante da sociedade. Tenta rejeitar sua natureza, e não conseguindo a assume e é aniquilado como “presa dolorosa” diante de um “perpétuo Sofrimento”, confirmando a finitude característica do gênero humano.

Seguindo para o próximo nível do percurso gerativo, o das estruturas narrativas, veremos que, segundo Barros (2011), é em tais estruturas que “os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos”. A narratividade dá-se, então, por meio de uma sequência de transformação de estados do sujeito dada pela sua relação juntiva (conjunção/disjunção) com objetos em que são investidos valores *descritivos* ou *modais*, como é o caso do poema em prosa analisado em que o valor em jogo é um “querer-ser”. Desse modo, *Triste* nos apresenta um percurso narrativo em que o sujeito de estado Triste (S_1) é manipulado por intimidação pelo sujeito da ação, Civilização (S_2), a abrir mão de seus sentimentos e desejos (querer-ser), a fim de se incluir no

meio social. Ou seja, o actante Triste não deve querer-ser humano sob pena de ser excluído socialmente pelo actante Civilização. Essa situação demonstra o poder da Sociedade e a falta de liberdade de Triste, que diante das investidas do sujeito da ação não sucumbe e por isso é sancionado negativamente e, assim, apenado com o isolamento:

Mas, por mais que me humilhe, abaixe resignado a desolada cabeça, me faça bastante eunuco, não murmure uma sílaba, não adiante um gesto, ande na ponta dos pés como em câmaras de morte, sufoque a respiração, não ouse levantar com audácia os olhos para os graves e grandes senhores do saber [...] nunca eles se convencerão que me devem deixar livre, à lei da Natureza, contemplando mudo e isolado, a eloquente Natureza (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553).

Ao ser privado de liberdade pela ação da Civilização, Triste comprehende que deve entregar-se de maneira resignada à sua condição, uma vez que não há mais o que possa ser feito. Situação responsável pelo epíteto que designa nosso sujeito de estado e que evidencia seu estado de alma, instalando na estrutura narrativa do texto a paixão complexa da tristeza, pois, como nos lembra Barros (2002), ao contrário das paixões simples que se processam meramente baseada na modalização pelo querer-ser, as paixões complexas decorrem da explicação de todo um percurso passional. A tristeza, dessa maneira, trata-se de uma paixão decorrente da frustração e da resignação, como se pode observar no desenrolar do poema em prosa.

Ao ser nomeado como Triste, esse sujeito de estado descortina imediatamente seu caráter disfórico, que vai se confirmado progressivamente ao longo do texto, por meio das descrições que o narrador faz do ator e pela demonstração de seu estado de alma capaz de eivar todo o discurso com a impressão de uma contundente tristeza, figurativizada no fragmento a seguir pelo apagamento do sol e assim de toda a passibilidade de esperança que ele representa:

— Apaguem o sol, apaguem o sol, pelo amor de Deus; fechem esse incomodativo gasômetro celeste, extingam a luz dessa supérflua lamparina de ouro, que nos ofusca e irrita; matem esse moscardo monótono e monstruoso que nos morde, é o que clamam os tempos (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551).

A atmosfera de tristeza que se espalha por todo o discurso instalado no texto pode ser entendida como um possível desdobramento do sofrimento que emerge de uma situação de segregação social, uma vez que, ao tratar do *mundo*,

o texto está figurativizando a sociedade na qual está inserido não só o ator Triste, mas também o narrador. São figuras que representam o excluído que, por mais que se

[...] humilhe, abixe resignado a desolada cabeça [...], não murmure uma sílaba, não adiante um gesto, ande na ponta dos pés como em câmaras de morte, sufoque a respiração, não ouse levantar com audácia os olhos para os graves e grandes senhores do saber (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553),

sabe que não será aceito socialmente, que não há escapatória, que o que lhe resta é apenas a vivência de um intenso e prolongado sofrimento.

Ao olharmos para o todo da organização textual de *Triste*, observamos um narrador que confere ao texto um encadeamento lógico da narrativa, porém em determinado momento a voz que assume a narrativa é a de um interlocutor (o Triste que intitula o poema em prosa), promovendo assim uma mudança de foco e consequentemente uma mudança de perspectiva do observador, fato responsável por um interessante arranjo de aspectualização actorial, em que ocorre uma debreagem interna provocada por um desdobramento da voz enunciativa.

A mudança de perspectiva de observação pode ser percebida inicialmente pela inserção de uma fala do interlocutor (Triste) marcada tanto pelo travessão que a introduz quanto pelos dois-pontos que a antecipa, como preparação para a mudança de foco:

E o grande Triste, então, prosseguia em seu monólogo esquisito, mentalmente pensado e sentido e que de tão violento que era nos fundos conceitos, naturalmente até os mais revolucionários e independentes do espírito achariam, por certo, ser um monólogo injusto, pessimista, cruel:

— E assim vai tudo no grande, no numeroso, no universal partido da Mediocridade, da soberana Chatez absoluta! (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 550).

Tal alteração de voz não nos revela apenas um deslocamento de foco narrativo, mas uma mudança significativa de ponto de vista para a construção da significação do texto, uma vez que ambas as vozes evidenciam a oposição sociedade *versus* natureza humana e seu movimento na configuração do nível fundamental, em que cada uma das vozes se identificará inicialmente com um dos termos dessa oposição para posteriormente convergirem em um mesmo sentido, ilustrando assim uma mudança de perspectiva de observação e, consequentemente, implicando na organização discursiva do poema.

As vozes de que tratamos aqui, na verdade, representam um desdobramento de um mesmo “eu” instalado no texto em que o narrador, representado pela voz em terceira pessoa, apresenta-nos uma narração baseada na perspectiva exterior ao sujeito, como se o olhasse de “fora para dentro”, ao passo que, na voz do ator *Triste*, temos uma narração do ponto de vista da subjetividade. O que identificamos, então, em *Triste* é um narrador em terceira pessoa, que ao realizar uma debreagem interna em primeira pessoa promove em seu discurso um efeito de sentido de realidade.

Ao multiplicar-se, o narrador de *Triste* amplifica o alcance do sofrimento em dimensões objetivas e subjetivas, para que seja possível construir um efeito de sentido de *sofrimento infinito* que nasce, igualmente, de uma tristeza de dimensão infinita. Ao citar Fontanille, afirma Fiorin (2016) que, no contexto enunciativo, do mesmo modo que o observador se ocupa de sua dimensão cognitiva, é o narrador que se ocupa de sua dimensão pragmática. Dessa forma, a dor passa a ser sentida ao longo do poema em prosa em duas instâncias: tanto no que diz respeito aos processos mentais de sua recepção, quanto na prática, ou seja, no próprio desenrolar dos fatos que estruturam a narrativa. Como aferimos no parágrafo que inicia o texto, o *observador* revela o estado de alma do ator Triste por meio de adjetivações como *absorto*, *perplexo* e *taciturno*, que evidenciam sua percepção de si mesmo:

Absorto, perplexo na noite, diante da rarefeita e meiga claridade das estrelas eucarísticas, como diante de altares sidéreos para comunhões supremas, o grande Triste mergulhou **taciturno** nas profundezas e constantes cogitações (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 550, grifo nosso).

Ultrapassando de algum modo os limites daquilo que seria o foco narrativo de acordo com a “teoria literária mais tradicional”, como diz FIORIN (2016, p. 91), notamos no poema de Cruz e Sousa um *narrador* e um *observador* que se encontram em sincretismo, ao ocuparem-se das dimensões cognitiva e pragmática da enunciação. Além disso, ao tomarmos a categorização elaborada por Genette (1972, p. 261-263 *apud* FIORIN, 2016, p. 93) acerca das funções do narrador, podemos asseverar que *Triste* nos apresenta um narrador que revela a *função de atestação*, “aquela que fala da relação afetiva, moral ou intelectual do narrador com a história” (FIORIN, 2016, p. 93), como observamos no fragmento a seguir:

Inútil, pois, continua a sonhar o Triste, todo o estrelado valor e bizarro, esforço das **minhas asas**, todo o egrégio sonho, orgulho e dor, sombrias majestades que me coroam – monge ou ermitão, anjo ou demônio, santo ou cético, nababô ou miserável, que eu sou – inútil tudo...

Por mais desprezível que fosse essa procedência, ainda que eu viesse da sal-sugem do mar das raças, não seria tanta nem tamanha a **minha** atroz fatalidade do que tendo nascido dotado com os peregrinos dons intelectuais (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551, grifo nosso).

O que confere sincretismo ao narrador do texto é seu caráter monológico denunciado pelo próprio narrador quando se refere ao “grande Triste” que “prosseguia em seu *monólogo esquisito* mentalmente pensado e sentido” (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 550). Se reportando ao seu discurso como um *monólogo esquisito*, o narrador anuncia que seu discurso não atenderá às regras daquilo que podemos entender como monólogo, instaurando, em certo grau, um novo gênero que lhe é tão particular quanto sua tristeza e seu sofrimento.

Desse modo, torna-se necessária a separação dos elementos que constituem o narrador em sincretismo para uma análise em separado de cada uma dessas instâncias que o compõe. Entendemos, assim, que essa seria exatamente a característica primaz desse *monólogo esquisito*, a confusão das “vozes” de um mesmo narrador que se multiplica em busca do “todo”.

Podemos guiar a separação das vozes manifestadas no poema em prosa com base na oposição pragmatismo *versus* cognição, em que o primeiro termo relaciona-se com aquela voz manifestada em terceira pessoa, que se encarrega no início e no fim do poema de descrever o contexto no qual se insere o Triste e sua postura de ascendência moral:

Absorto, perplexo na noite, diante da rarefeita e meiga claridade das estrelas eucarísticas, como diante de altares sidéreos para comunhões supremas, o grande Triste mergulhou taciturno nas suas profundas e constantes cogitações. Sentado sobre uma pedra do caminho, imoto rochedo da solidão – ele, monge ou ermitão, anjo ou demônio, santo ou cético, nababô ou miserável, ia percorrendo a escala das suas sensações... (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 550, grifo nosso).

[...] Num movimento nervoso, entre desolado e **altivo**, da excelsa cabeça, como esse augusto agitar de jubas ou esse nebuloso estremecimento convulso de sonâmbulos que acordam, o grande Triste levantara-se, já decerto, por instantes emudecida a pungente voz interior que lhe clamava no espírito.

De pé agora, em toda altura do seu vulto agigantado, arrancado talvez a flancos poderosos de Titãs e fundido originalmente nas forjas do sol, o grande Triste parecia maior ainda, sob os constelados diademas noturnos (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553, grifo nosso).

Notemos que, do primeiro para o segundo fragmento, fica aparente uma transformação do ator Triste assinalada por um progresso moral em sua descrição, que é marcada pragmaticamente pelo movimento “sentado” para “de pé”, em que o primeiro demonstra uma atitude passiva diante da vida, enquanto o segundo revela a posturaativa do actante.

Movimento inverso, porém, é o que observamos na outra voz presente no texto, aquela manifestada em primeira pessoa e que diz respeito ao próprio Triste. Esta segunda voz, ao contrário da primeira, dedica-se à descrição de seus próprios movimentos interiores, encaminhando nosso olhar para sua dimensão cognitiva:

E até mesmo lá numa certa e feia hora em que se abre na alma de certos homens uma torporizada flor tóxica de perversidade, lá muito no íntimo, lá bem no recesso de suas consciências, nuns vagos instantes vesgos e oblíquos, quanto mais generosos amigos não acharão embora falando baixo, muito baixo, como que num piscar de olhos ao próprio *eu*, mais ridículo que doloroso o meu interminável Sofrimento! (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 552, grifo nosso).

Em suma, a divisão de vozes apresentada pelo poema retoma de algum modo aquilo que nos é apresentado pela epígrafe: “Je devorais mes pensées comme d’autres dévorent leurs humiliations” (“Devorei meus pensamentos como outros devoram suas humilhações” – em tradução livre), de Balzac em *Histoire Intellectuelle de Louis Lambert*, uma vez que devorar os próprios pensamentos é se apropriar deles, o indivíduo tornar-se um com eles, o que pressupõe que os pensamentos são entidades que, embora se manifestem no sujeito, são independentes dele. Observamos assim que o sujeito e seus pensamentos correspondem, respectivamente, às dimensões pragmática e cognitiva do ator cujas ações são narradas no poema em prosa. Desse modo, enquanto as debreagens enuncivas denotam o mundo exterior ao dedicar-se à descrição dos aspectos que caracterizam “o grande Triste”, bem como suas ações, as debreagens enunciativas se encarregam das descrições dos movimentos de seu universo interior, responsáveis, portanto, pelo efeito de sentido de proximidade com o sofrimento.

Nessa direção, pensando no estabelecimento do sofrer sobre toda a superfície textual de *Triste* como uma espécie de manto que o recobre, observamos que, no plano da enunciação, o texto apresenta uma desaceleração em seu andamento marcada pela recorrência de frases longas e forte adjetivação:

Absorto, perplexo na noite, diante da rarefeita e meiga claridade das estrelas eucarísticas, como diante de altares sidéreos para comunhões supremas, o grande Triste mergulhou taciturno nas suas profundas e constantes cogitações (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 550, grifo nosso).

Mesmo que diante do aspecto perfectivo de *mergulhar* que evidencia a pontualidade de uma ação acabada, o fragmento nos apresenta um andamento desacelerado marcado pela presença de oito adjetivos em um único período: *absorto, perplexo, rarefeita, meiga, eucarísticas, sidéreos, taciturno e constante*. Tal adjetivação desacelera a narrativa para que o espaço em que ocorre a ação seja descrito. Atentemos para o modo como o narrador nos introduz o contexto no qual está inserido o ator Triste, uma situação de ampla claridade em meio à noite em que o mesmo mergulha em sua subjetividade, “suas profundas e constantes cogitações”, uma espécie de espaço de segundo grau em que se insere o ator.

Toda a narrativa passará a ocorrer, então, no espaço da subjetividade, que é marcado pela alternância entre o tempo presente e o tempo futuro, tempos do sensível, do poético, da plenitude do sentir que tendem ao infinito. Trata-se do estabelecimento de um universo em que o sofrimento se faz constante e essencial:

E, pois, com a alma tocada de uma transcendente sensibilidade e o corpo preso ao grosso e pesado cárcere da matéria, irei tragando todas as ofensas, todas as humilhações, todos os aviltamentos, todas as decepções, todas as deprimências...

[...] Como flechas envenenadas tenho de suportar sem remédio as piedades aviltantes, as compaixões amesquinadoras, todas as ironiazinhas anônimas, todos os azedumes perversos e tediosos da Impotência ferida (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551).

Considerando agora o percurso tensivo do sofrimento, notamos que este perfaz um trajeto de modulações em que o sofrer vai mudando de configuração ao longo do poema naquilo que diz respeito à sua intensidade e extensidade

no plano textual, de modo que, aos poucos, vai revelando, por meio do sensível, os estados de alma das vozes narrativas.

O trajeto das modulações tensivas que observamos no texto vai da tonificação (mais forte) e pontualidade do sofrimento para sua atonização (mais fraco) e extensidade. Tal expediente faz-nos perceber, por via do sensível, a transformação do ator Triste de elemento do mundo material para elemento do mundo sensível, ou seja, transforma-se em sentimento na extensidade do tempo.

Para que tal tonicidade se efetive como efeito de sentido no texto, são operados recursos enunciativos e escolhas lexicais responsáveis pela construção de um discurso do sofrimento. A enunciação em *Triste*, como já vimos anteriormente, é marcada por debreagens enuncivas, que mostram o sofrimento angulado pela exterioridade em situação de duratividade, uma vez que assinalam o ponto de vista de um observador diante da predominância de ações inacabadas que têm como referência um momento pretérito em concomitância com a enunciação (pretérito imperfeito), como quando “o grande Triste, então prosseguia no seu monólogo esquisito [...]” (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 550, grifo nosso). Desse modo, se as debreagens *enuncivas* são reveladoras da exterioridade, as debreagens *enunciativas* denotam o universo interior do ator Triste, bem como a pontualidade de suas ações ao lançar mão do sistema temporal do presente na construção dos enunciados ao dizer, por exemplo. “[...] tenho de suportar sem remédio as piedades aviltantes [...] todos os azedumes perversos e tediosos da Impotência ferida” (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551, grifo nosso).

Ainda acerca da enunciação, observamos no poema em prosa a utilização do recurso enunciativo da *embreagem actancial*, em que a terceira pessoa do singular é utilizada no lugar da primeira do singular para enfatizar o papel do ator da enunciação dentro da narração. Segundo FIORIN (2016), as formas de terceira pessoa mais comumente empregadas são os substantivos; entretanto, o que podemos notar no texto sousiano, no fragmento a seguir, o que se tem é a aplicação de um adjetivo com valor de substantivo: “Inútil, pois, continua a sonhar o *Triste*, todo o estrelado valor e bizarro esforço novo de *minhas* asas [...]” (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551, grifo nosso). Essa embreagem, portanto, tende a intensificar o sofrimento do ator da enunciação ao colocar em evidência o nome pelo qual é reconhecido na narrativa, uma vez que tal nome o coloca no centro de um contexto regido pelo sofrer.

Já no que diz respeito às escolhas lexicais operadas pelo enunciador, temos então a instalação de temas e figuras que serão responsáveis pelo revestimento dos esquemas narrativos, ainda abstratos, para a produção do discurso, neste caso, o discurso do sofrimento. Assim, podemos perceber a recorrência de figuras que remetem a esse universo, como: *boca escancaradamente aberta, cair admirativamente de joelhos, obscurecer-me, ocultar-me, sofrer as visagens humanas, cova, apagar-me, boca fria da terra, beijo espasmódico e eterno e devoradoras nevroses macabras*, que criam no texto uma isotopia fundamentada no traço semântico do sofrer:

Tenho que tragar tudo e ainda curvar a fronte e ainda mostrar-me bem inócuo, bem oco, bem energúmeno, bem mentecapto, bem olhos arregalados e bem boca escancaradamente aberta ante a convencional banalidade. Sim! Suportar tudo e cair admirativamente de joelhos, batendo o peito, babando e beijando o chão e arrependendo-me do irremediável pecado ou do crime sinistro de ver, sonhar, pensar e sentir um pouco [...]. Recolher-me bem para a sombra da minha existência, como se já estivesse na cova, a minha boca contra a boca fria da terra, no grande beijo espasmódico e eterno, entregue às devoradoras nevroses macabras, inquisitoriais, do verme, para que assim nem ao menos a respiração do meu corpo possa magoar de leve a pretensão humana (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551).

Constata-se ainda a tonicidade na intensificação do sofrimento em “Tenho que tragar tudo e ainda curvar a fronte e ainda mostrar-me bem inócuo, bem oco, bem energúmeno, bem mentecapto, bem olhos arregalados e bem boca escandalosamente aberta a convencional banalidade [...]” (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551), em que o narrador, ao falar de sua relação com o mundo, descreve como deve ser sua conduta diante dele na inútil tentativa de ser aceito. O recurso dá-se no fragmento por meio da repetição do advérbio *ainda*, que demonstra que as ações de *curvar* e *mostrar* se sobrepõem, esta última, intensificada pela sequência de seis caracterizações constando a presença do advérbio *bem* na formação de todas elas. Além disso, há também uma sequência de adjetivos (*inócuo, oco, energúmeno e mentecapto*) na formação de tais caracterizações, que remetem à formação de uma imagem distorcida ou ainda negativa do narrador.

No outro extremo, o da atonização, o sofrimento dissolve-se na extensidade do tempo por meio de repetição adverbial que igualmente promove um efeito de sentido de deslocamento e distanciamento. Entretanto, agora se busca,

ao recontextualizar o sofrimento em um cenário de intensa beleza, a estetização do sentimento e seu abrandamento, que o converte em pura tristeza:

E, na angelitude das estrelas contemplativas, na paz suave, alta e protetora da noite, o grande Triste desapareceu, – lá se foi aquele errante e perpétuo Sofrimento, lá se foi aquela presa dolorosa dos ritmos sombrios do Infinito, **tristemente, tristemente, tristemente...** (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553, grifo nosso).

Embora o sofrimento, tomado aqui por pressuposição, com base na paixão durativa da tristeza e por isso entendido como uma de suas consequências, seja o verniz que recobre toda a trama narrativa de *Triste*, ele opera tensivamente em planos diferentes de acordo com o desdobramento actorial assumido pelo narrador. Ao estabelecer, inicialmente, a narrativa baseada no ponto de vista da exterioridade por meio de terceira pessoa, o sujeito Triste revela-nos um cenário em que o sofrimento e a tristeza são manifestados em menor intensidade diluída em uma maior duratividade:

[...] ia percorrendo a escala das suas sensações, acordando da memória as fabulosas campanhas do dia, as incertezas, as vacilações, as desesperanças...
[...] As estrelas resplandeciam com a sua doce e úmida claridade terna, lembrando espíritos fugitivos perdidos nos espaços para, **compassivamente**, entre soluções, conversar com as almas... (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 530, grifo nosso).

Observemos que, ao recorrer a formas verbais no gerúndio, ao advérbio *compassivamente* e às reticências finais, o enunciador acaba por promover no texto um efeito de desaceleração e duratividade, criando assim um cenário de atonicidade dos sentimentos e afetos, ou seja, para a atenuação e extensão do sofrimento e da tristeza.

Por outro lado, ao assumir a primeira pessoa, o mesmo sujeito expõe sua subjetividade e, com isso, notamos o aumento da intensidade do sofrimento provocado pelas investidas do mundo que o cerca quando diz, por exemplo: “— Apaguem o sol, apaguem o sol, pelo amor de Deus; fechem esse incomodativo gasômetro celeste [...]” (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 551). A força discursiva depreendida da repetição da forma verbal *apaguem* e da súplica presente no enunciado “pelo amor de Deus” são indícios de uma voz atormentada e, por isso, marcada por uma dor de maior intensidade e pontualidade.

O percurso dessa modulação tensiva encerra-se nos quatro últimos parágrafos do poema em prosa, em que há uma brusca desaceleração do texto

narrada por meio de debreagem enuncava, que, como vimos anteriormente, no texto, sempre remeterá à exterioridade do sujeito ao descrever pragmatically suas ações. A desaceleração que observamos ao fim do texto provoca um efeito de sentido de duratividade indefinida do sofrimento, como um rastro do sofrer que segue rumo ao infinito:

Num movimento nervoso, entre desolado e altivo, da excelsa cabeça, como esse augusto agitar de jubas ou esse nebuloso estremecimento convulso de sonâmbulos que acordam, o grande Triste levantara-se, já, decerto, por instantes emudecida a pungente voz interior que lhe clamava no espírito.

De pé agora, em toda a altura do seu vulto agigantado, arrancado talvez a flancos poderosos de Titãs e fundido originalmente nas forjas do sol, o grande Triste parecia maior ainda, sob os constelados diademas noturnos.

As estrelas, na sua doce e delicada castidade, tinham agora um sentimento de adormecimento vago, quase um velado e comovente carinho, lembrando espíritos fugitivos perdidos nos espaços para, compassivamente, entre soluços, conversar com as almas...

E, na angelitude das estrelas contemplativas, na paz suave, alta e protetora da noite, o grande Triste desapareceu, – lá se foi aquele errante e perpétuo Sofrimento, lá se foi aquela presa dolorosa dos ritmos sombrios do Infinito, tristemente, tristemente, tristemente... (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553).

A dor enfim venceu, “lá se foi aquela presa dolorosa dos ritmos sombrios do Infinito” (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 553). O sofrer foi capaz de aniquilar o sujeito reduzindo-o a uma lembrança dolorosa. O que resta então é apenas o próprio sentimento em suas modulações tensivas, que continua a percorrer os espaços internos e externos sendo estetizado e estetizando-os.

Triste: The empire of pain

Abstract

The present paper discusses the process of discursivization of pain in the poem in prose *Triste*, by João da Cruz e Sousa, published in 1898 in his book *Evocações*, from the theoretical and methodological apparatus proposed by the French discursive semiotics.

Keywords

Cruz e Sousa. Pain. Semiotics.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2011.
- CRUZ E SOUSA, J. *Obra completa*. São Paulo: Nova Aguilar, 2000.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Contexto, 2016.