

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	João Carlos Gomes
VICE-REITOR	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	Letícia Fraga
COORDENAÇÃO EDITORIAL	Miguel Sanches Neto
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Ubirajara Araujo Moreira
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Marco Wrobel
CRIAÇÃO DE CAPA	Dyego Chrystenson Marçal

CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez - UFPR
Claudia Mendes Campos - UFPR
Desirée Motta-Roth - UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira - UECE
Julio Pimentel Pinto - USP
Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
Maria Ceres Pereira - UFGD
Naira de Almeida Nascimento - UTFPR
Orlando Grosseguesse - Universidade do Minho
Regina Dalcastané - UNB
Rosana Gonçalves - Unicentro
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Waldir do Nascimento Flores - UFRGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS VOZES

Editora
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Editora UEPG.
Vol. 1, n.1 (jan–jul 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

ISSN 2238-717X (Versão impressa)

ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

Tiragem: 500 exemplares

INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Praça Santos Andrade n.1
84.010-919 Ponta Grossa - PR
Permutas - E-mail: <intercambio@uepg.br>

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG

Fone: (42) 3220-3306

Email: <editora@uepg.br>

<<http://www.uepg.br/editora>>

Pede-se permuta

Exchanged Requested

2012

SUMÁRIO

SUMMARY

Apresentação	7
---------------------------	---

Dossiê

A literatura, o comunitarismo e a condição intelectual <i>Literature, communitarianism, and the role of the intellectual</i> Benjamin Abdala Junior	11
Despojos da guerra, rastros de identidade: Alguns dilemas da literatura africana de expressão portuguesa pela voz de Tiara <i>Despoilments of war, traces of identity: dilemmas of the African Literature of Portuguese Expression through Tiara's voice</i> Naira de Almeida Nascimento	29
Narrativas sobre meninos e guerras <i>Narratives about children and war</i> Regina Dalcastagnè	49
Mia Couto, o escritor improvável <i>Mia Couto, the improbable writer</i> Pires Laranjeira	57

Documento

O leitor, onde está o leitor? ou a crise da escassez e do excesso Afonso Romano de Sant'Anna	65
--	----

Artigos

Una estela sarmientina: gauchos y soldados <i>A track sarmientina: gauchos and soldiers</i> Pablo Rocca	83
Nas tramas autobiográficas de Miguel Torga <i>In the autobiographical plots of Miguel Torga</i> Raquel Terezinha Rodrigues	101
A diversidade linguística e cultural em contextos escolares diversos <i>Linguistic and cultural diversity in divers school contexts</i> Clarice Nadir von Borstel	109
Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento <i>Teaching English as a lingua franca in the public school: by a belief in his (good) working</i> Domingos Sávio Pimentel Siqueira, Flávio Almeida dos Anjos	127

Resenhas

Naipaul, V. S. **A máscara da África**: vislumbres das crenças africanas.

Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 288 p.

Julio Pimentel Pinto 153

Barreto, Lima **Recordações do escrivão Isaías Caminha**, São Paulo:

Penguin & Companhia. das Letras, 2010. 312 p.

Miguel Sanches Neto 155

Normas para Colaboradores 157

Apresentação

A criação do Curso de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade (funcionando a partir de março de 2010), uma proposta temática nascida no âmbito do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, significou pensar os programas de Letras de uma maneira mais integrada. Não se pode dizer, nem se sabe se isso é desejável, que foram superadas as divisões, mas, passados dois anos, é visível que aumentou em muito o diálogo entre as áreas.

Um curso com tais características tinha que fundar um espaço de reflexão condizente com sua proposta, um espaço que criasse pontos de contato entre territórios bem delimitados, promovendo pequenas instabilidades que, por força de uma energia centrífuga, se espalhasse em outras direções, contaminando e se deixando contaminar em contatos múltiplos.

Tal espaço é esta revista, cujo título, além de representar a essência da proposta do curso, homenageia uma das mais importantes figuras da poesia brasileira de todos os tempos, o poeta maranhense-brasileiro-universal Ferreira Gullar, autor da coletânea *Muitas vozes* (José Olympio, 1999). Espaço para todas as vozes, tanto para as vozes de pesquisadores e intelectuais quanto para as vozes sociais, pois entre as seções desta revista há uma que prevê a publicação de textos que não sejam necessariamente técnicos, a ela se chamou “Documento”: documento intelectual ou humano, literário ou linguístico.

Neste primeiro número, organizado a partir de convites dirigidos a intelectuais universitários do Brasil e do exterior, a seção “Documento” problematiza uma discussão sobre leitura no Brasil, num texto de autoria do poeta, ex-professor da UFRJ e ex-Presidente da Biblioteca Nacional, Affonso Romano de Sant’Anna.

Sant’Anna faz um verdadeiro diagnóstico da situação da leitura ao longo do século XX, mostrando ações e situações perturbadoras, mas, ao mesmo tempo, esboçando saídas. Trata-se de um documento importantíssimo que resume as experiências de um dos intelectuais brasileiros que mais conhecem o assunto, e servirá, com certeza, para colocar o debate sobre o tema em outro patamar. Muitas são as linhas de força identificadas pelo poeta e que abrem novas perspectivas de debates.

O Dossiê central deste primeiro número se liga à questão da identidade. Optou-se por agregar estudos e discussões sobre a representação da África em textos literários.

O Dossiê tem como portal o ensaio de Benjamin Abdala Junior (USP), pioneiro no estudo pelo viés social da literatura de expressão portuguesa produzida na África. Advogando o intercâmbio de imaginários entre a Península Ibérica, a África e a América, ele propõe uma ação mais integrada do intelectual universitário aos processos comunitários. Contra a globalização hegemônica, geralmente de trânsito único, Benjamin Abdala aposta na globalização solidária, ou seja, num processo de construção de uma identidade transnacional mas sem a máscara da subalternidade que a globalização pressupõe.

Já dentro da tradição literária da África lusófona, Naira de Almeida Nascimento (UTFPR) analisa o romance *Tiara*, da guineense Filomena Embaló, mostrando um continente além dos lugares comuns do imaginário estrangeiro, com o surgimento de um outro heterogêneo. Comparando o sistema literário da Guiné-Bissau com o de outros países, a pesquisadora dimensiona diferenças de conquistas estéticas que são decorrência das diferenças socioeconômicas. Ao contrapor este romance a obras de Mia Couto e José Eduardo Agualusa, ela percebe que a literatura africana é mais uma identidade externa, que se projeta no estrangeiro, do que interna, dadas as limitações do meio em que ela surge.

Na mesma esteira comparativista, agora entre um autor brasileiro e outro marficense, Regina Dalcastagnè (UnB) analisa a voz das crianças em *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, e *Alá e as crianças-soldados*, de Ahmadou Kourouma. Para Dalcastagnè, o escritor acaba se fazendo um agente involuntário da violência de apagamento da identidade de

voz das crianças, restando-lhe a tarefa de tentar cifrar os silêncios das mesmas, sem falsear o lugar de onde se fala.

Por fim, Pires Laranjeira (Universidade de Coimbra) acompanha a trajetória intelectual, política e literária de Mía Couto, demonstrando de que forma ele reúne, em seus livros, experiências de temporalidade e de linguagem tanto eruditas quanto populares, o que o tornou um dos escritores africanos mais reconhecidos hoje.

Ecoando estas discussões, na seção “Resenhas”, Julio Pimentel Pinto (USP) avalia o relato de viagem *A máscara da África: vislumbres das crenças africanas*, de V. S. Naipul, em que o escritor trinitário percorre seis países de África. Em seu texto, Pimentel questiona a crença em um outro abstrato, valorizando este encontro com um outro real. Na mesma seção, Miguel Sanches Neto (UEPG) resenha a nova edição de *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, de Lima Barreto, valorizando não apenas o poder crítico deste romance, uma espécie de certidão de nascimento da ficção nacional moderna, como a qualidade estética da obra.

Voltada para receber textos gerais, a seção “Artigos” tem como abertura um texto de Pablo Rocca (Universidade de la Republica), que estuda um momento traumático da história uruguaia, a guerra contra Rosas, quando elementos da lírica popular são usados em paródias para demonizar inimigos. Este efeito rivalizador da linguagem gauchesca vai ser fortalecido com uma série de caricaturas acompanhadas de textos, que têm o mesmo intuito bélico, espalhada para gerar o ódio em soldados sem ou com pouca escolaridade. Nestes episódios, identifica-se uma possível proto-história do gênero gauchesco lírico.

Ainda no campo da identidade, Raquel Terezinha Rodrigues analisa a narrativa autobiográfica de Miguel Torga, *A criação do mundo*, reconhecendo a sua vinculação histórica com a trajetória do autor, mas apontando para o trabalho formal, de construção literária, o que autorizaria outras leituras para além do autobiográfico. Esta ambiguidade é uma marca forte de novas identidades literárias.

Frente à concepção homogeneizadora do ensino de inglês como língua estrangeira, como um padrão que deve ser reproduzido, no processo de globalização acrítica, Domingos Sávio Pimentel Siqueira e Flávio Almeida dos Anjos (ambos da UFBA) reivindicam a urgência de se tomar este idioma como uma língua franca, ou seja, como um espaço de exercício de identidades múltiplas, e não de adestramento linguístico. Nesta proposta, e mesmo reconhecendo todas as dificuldades, os pesquisadores entendem a escola pública como um território de transformação. É entre seus professores e alunos que se pode pôr em prática um processo de aprendizagem do inglês como um instrumento para fortalecer trajetórias periféricas, e não para apagá-las.

Por fim, no último texto da seção “Artigos”, Clarice Nadir Von Borstel apresenta um histórico de pesquisas em cenários escolares plurilíngues/multiculturais, elegendo ferramentas teóricas e metodológicas para as pesquisas que tratam da variação linguística em comunidades bilíngues/bidialectais de imigrante, de indígena, de fronteira e de língua de surdos, chamando a atenção para a necessidade de um fortalecimento dos grupos minoritários por meio de políticas educacionais mais sensíveis às particularidades linguísticas.

O primeiro número de uma revista deve, por si só, funcionar como um programa, em que as linhas gerais da publicação estejam representadas. É na esperança de ter conseguido isso que o Curso de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade entrega aos pesquisadores da área a sua revista, com um agradecimento a todos os autores e ao conselho editorial.

O editor

Dossiê

Brasil /África, Literatura e Identidade

A literatura, o comunitarismo e a condição intelectual

Literature, communitarianism, and the role of the intellectual

Benjamin Abdala Junior

Universidade de São Paulo

Resumo: Partindo da ideia de um movimento de intercâmbio, pela literatura, de imaginários ibero-afro-americanos, na concretude de sujeitos historicamente situados, este artigo propõe uma nova atuação do intelectual universitário, negando a compartimentação produzida pelas vogas teóricas das ideologias hegemônicas e pensando dentro de processos comunitários, numa relação de solidariedade ativa.

Palavras-chave: Intelectual universitário. Solidariedade comunitária. Imaginário.

Abstract: Taking into account the idea of an exchange movement of Iberian-Afro-American imaginaries, an idea that is provided by literature in the concreteness of historically placed subjects, this article proposes a new form of action for the university intellectual, which denies the compartmentalization produced by the theoretical trends of hegemonic ideologies and views him/her inside communitarian processes, in a relationship of active solidarity.

Key words: University intellectual. Communitarian solidarity. Imaginary.

Na sessão de abertura do IV Congresso ABRALIC, realizado na Universidade de São Paulo, articulado em torno do tema *Literatura e diferença*¹, destacamos o fato de que a situação político-cultural que então vivíamos tornava cientificamente importante que nossas pesquisas em literatura enfatizassem suas vinculações supranacionais, como estratégia para fazer face ao vertiginoso processo de standardização do mercado globalizador. Relevamos, em especial, perspectivas de estudos comparados que contemplassem diferenças com base nos comunitarismos. Explicitamos o fato de que, para nós brasileiros, eram particularmente interessantes estudos voltados para a ampla bacia cultural que nos envolve, contemplando assim os complexos horizontes culturais ibero-afro-americanos. A ênfase no comunitarismo cultural seria, assim, uma das estratégias de estabelecimento de contrafluxos à unilateralidade do processo de americanização do mundo, para nos valer dos modelos de leitura de uma sociedade que se organiza em rede e tende à supranacionalidade.

A “diferença”, que nos conduzia ao tema do congresso, era vista, dessa forma, no contra-polo dos insulamentos de correntes críticas que

¹“Saudação aos congressistas”.
In: *IV Congresso ABRALIC. Literatura e diferença. Anais*. São Paulo: ABRALIC, 1995. p. xxxiii-xxxv.

identificavam diferença com uma espécie de guetização. Diferença seria uma forma de propiciar reflexões críticas abertas, a partir de margens não hegemônicas, sem confinamento ao local, ao étnico e mesmo ao nacional. Logo, uma perspectiva avessa aos particularismos fechados, tais como se desenhavam, por exemplo, nos movimentos dos negros norte-americanos. Tratava-se de uma diferença movida pelos embates produtivos de sua própria diversidade e se abria aos comunitarismos em suas vinculações supranacionais, fossem elas culturais, étnicas, de gêneros, etc.

Essa não circunscrição conceitual da diferença às fronteiras fechadas de grupos étnicos ou do estado-nação e a tendência da globalização para um mundo sem fronteiras, não obstante, não implicava desconsiderar a existência concreta desse mesmo estado e seus instrumentos de poder, que continuavam a atuar na vida social. Mais, os estados voltados para o bem-estar de sua rede social poderiam desempenhar papéis efetivos nessas articulações supranacionais inclinadas ao comunitário. Mesmo em processo de debilitamento, os estados ainda reúnem condições de formular e estabelecer agenciamentos políticos em favor da sociedade, tornando factível que as fronteiras nacionais possam se abrir ou fechar, de maneira a aparar assimetrias dos fluxos da globalização. Evidentemente, seria de se prever que esse jogo complexo e problemático, motivado pelo desejo de constituir formas de solidariedade entre os povos, encontraria fortes resistências nos interesses contrariados. Para além de presumíveis oposições advindas das corporações hegemônicas, que não deixam de ter suas bases em determinados estados, também resistências devidas à continuidade acrítica de hábitos cristalizados, aquietados e imobilistas em sua afeição à condição de subalternidade.

Procurávamos apontar, assim, para uma outra globalização, pautada pelo peso da solidariedade comunitária e não aquela do neoliberalismo hegemônico, que continua a impor a lei do mais forte. Seria uma globalização solidária, embalada por uma dinâmica tendente a um mundo, figurado nos sonhos libertários, efetivamente sem barreiras. Isto é, sem as barreiras advindas do movimento, perverso em relação aos países não hegemônicos, dos fluxos avassaladores, de natureza imperial.

Ecologia cultural

O conceito de diferença aparecia-nos associado a uma espécie de ecologia cultural, capaz de propiciar interações sempre renováveis de matérias e campos discursivos diversos. Era esse solo simbólico da diversidade ativa, produtiva, que estava sendo implodido pela massificação dos

produtos do *shopping* cultural da globalização. Diversidade, assim, não pode ser confundida com o consumo de produtos estandardizados, neles embutidos um determinado perfil de consumista. Por ecossistema, estávamos entendendo uma produtiva coexistência contraditória de pedaços de culturas diferentes, em processos contínuos de interações e mesclagens. Logo, como um ecossistema híbrido que não se afina à previsibilidade dos produtos dos *shopping* culturais, nem com identidades míticas, construções cristalizadas, imaginadas no passado.

Não há sentido em se procurar rastrear pretensas culturas “puras” em estratégias de depuração, pois qualquer recorte do passado leva-nos, ao contrário, à evidência de que se trata de construções que legitimaram hegemônias sociais e de que tais construções ordenaram o diverso em função de interesses dominantes. Tendo em conta que as configurações culturais são híbridas e apontam para várias temporalidades e espaços, não é possível deixar de convergir para elas redes discursivas que têm referenciais locais, regionais e nacionais. Melhor ainda, referenciais comunitários supranacionais, conforme já indicamos anteriormente. A imagem ecológica leva-nos a um sujeito concreto, historicamente situado, e será a partir de seu lócus que procurará acessar um mundo que se articula em rede.

Convém ainda ponderar que os indivíduos ou grupos de indivíduos com vínculos presenciais definidos, com sentimento de pertencer a determinado espaço, constituem a esmagadora maioria da população. Não pertencem a uma minoritária elite cosmopolita, cuja ideologia procura fazer acreditar na universalidade de seu lócus privilegiado. É assim que esse campo intelectual cosmopolita se imagina e procura naturalizar suas perspectivas políticas. Sua lógica desconsidera interações internas, tendendo a assimilar os modelos articulatórios do capitalismo financeiro como índice de valor.

Ao contrário dessas postulações, há um anseio por um lugar, que é justamente o local físico de onde os indivíduos e grupos de indivíduos acessam ou julgam-se capazes de acessar o mundo. A partir da consideração desse lócus, o método comparatista reúne condições de permitir evidenciar, em estudos contrastivos, diferenças não apenas entre os países de nossa contextualidade cultural, mas também as internas a cada um deles. São diferenças identificadas com experiências históricas e diversidades culturais análogas, que se configuram entre os estados nacionais enlaçados em rede pelas articulações comunitárias. Há uma rede a envolver Brasil e Moçambique, como se observa no “Poema a Jorge Amado”, de Noêmia de Sousa, onde os dois países são aproximados pelas diferenças e aspirações comuns:

O cais...
O cais é um cais como muitos cais do mundo...
As estrelas também são iguais

às que se acendem nas noites baianas
de mistério e macumba...
(Que importa, afinal, se as gentes sejam moçambicanas
ou brasileiras, brancas ou negras?)
Jorge Amado, vem!
Aqui nesta povoação africana
o povo é o mesmo também
é irmão do povo marinho da baía,
companheiro Jorge Amado,
amigo do povo, da justiça e da liberdade!²

²*Sangue negro*.
Luanda: União
dos Escritores
Angolanos, 1988.
p.136.

Este poema de 1949, vinculado à atmosfera ideológica do *front populaire* antifascista que se iniciou no período entre-guerras, é revelador de como o repertório empenhado que Jorge Amado ajudou a construir circulou entre os países de língua oficial portuguesa. Pode-se afirmar que o compartilhamento de um repertório cultural com múltiplos pontos de convergência permite a construção de poemas como o de Noêmia de Sousa, onde o local, o nacional e o étnico confluem supranacionalmente para o comunitário, este imbricado no social.

Em relação às inclinações dos estudos de literatura comparada, afirmam-se assim diferenças que nos aproximam através de traços múltiplos de nosso comunitarismo cultural. Ao comparatismo que adveio das circulações literárias decorrentes de hegemonias coloniais e imperiais, necessário para o entendimento de vertentes de nossa cultura, procuramos destacar a importância de um comparatismo embalado pela solidariedade entre os setores não-hegemônicos de nossa sociedade. Radicavam-se aí facetas de nossa cultura escamoteadas pelas ideologias dominantes. O rastreamento desses traços e das dinâmicas que estabelecem na atualidade seria também repertório para formas prospectivas de nos inserirmos ativamente em termos de política cultural.

Diante da assimetria dos fluxos globalizadores e do prestígio de seus enredamentos mercadológicos, é que temos reiterado a importância de laçadas comparatistas pela América Latina e pelos países de línguas portuguesa e espanhola. Seriam estratégias tendentes a construir conjuntos de rostos diferenciados, tais como eles se desenharam em nossas experiências históricas. Tais rostos híbridos, onde coexistem traços locais, regionais ou nacionais, tenderiam à construção de fronteiras múltiplas, não apenas para ações internas ao estado nacional, mas também externas. Em termos de globalização, essas ações não deixariam de ser marcadas por modelos de trabalho hegemônicos, cujos produtos enchem as prateleiras dos *shopping* culturais, mas a resistência não defensiva em relação às águas desses fluxos globalizadores permitirá ao comunitário não se reduzir a eles. Ao alargar-se do local ao supranacional, ele poderá valer-se da dinâmica dos novos fluxos estabelecidos configurando, em termos político-culturais, blocos que concentrem ações interativas comuns.

Hegemonia financeira e fluxos da globalização

O movimento do capital financeiro, na atualidade, é bastante complexo e não permite a simples oposição dicotômica entre padronização e diversidade. A hegemonia do capital financeiro opera de forma vertiginosa em fluxos que diminuem continuamente distâncias por velocidades. É altamente flexível, enredando e operando em seu favor os produtos industriais. Essa flexibilidade, aliada à recursividade de suas estratégias, deixa a assimetria globalizadora capaz de movimentos surpreendentes, para lucrar de alguma forma, conforme assinalamos num ensaio mais recente:

A consciência dessas potencialidades mercadológicas – entre a estandardização massificadora e a transformação da diferença em etiquetas predeterminadas – parece-nos ser um dos traços distintivos entre o que ocorre na atualidade globalizadora e as perspectivas impositivas, tradicionais nos processos coloniais e imperiais dos séculos passados. O novo Império, ao administrar em escala planetária, estreita as distâncias como nunca ocorrera anteriormente, procurando levar em consideração as margens das diferenças, sempre de olho no mercado. Procura assim também atender a um consumidor mais resistente à padronização, ganhando-o desde as instâncias da produção do bem cultural. Se antes prevaleciam as lógicas produtivas mais circunscritas a possíveis interesses nacionais, agora se impõem critérios das corporações supranacionais. Essa inclinação para a transnacionalidade não impede, contudo, que as corporações continuem a ter suas bases em determinados territórios, que regulam, a seu favor, os fluxos econômicos. São esses os novos territórios sacralizados, identificados com o Bem, com a supernação umbilicalmente associada às corporações e suas agências de controle. Lá se encontram igualmente os monumentos da nova ordem e, através de agências como o FMI, a OMC, o Nafta, etc., além – é evidente – de Hollywood e sua fábrica de mitos: os paradigmas econômicos e os modelos simbólicos para o conjunto do planeta³.

Considerávamos que estratégias puramente nacionais, que embalaram a modernidade, seriam além de insuficientes, equivocadas do ponto de vista político. Se há perversidade no debilitamento das fronteiras dos estados nacionais por parte do poder imperial e sua economia de mercado, essa fragilidade pode ser importante para a extensão de laços comunitários para além dessas fronteiras. Como estava em nosso horizonte uma perspectiva política confluyente com a formação de blocos e de fronteiras de cooperação, não ficaríamos assim restritos apenas às áreas culturais, mas haveria confluência para ações solidárias mais abrangentes. Pensávamos, nomeadamente, nas articulações governamentais que estavam sendo desenvolvidas timidamente nas chamadas cimeiras ibero-americanas e na CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. E também nos blocos econômicos como o Mercosul, que então engatinhava.

³ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002. p. 18.

Essas conformações em blocos podem permitir estabelecer campos de resistência ao mundo do capital financeiro, com sua vertiginosa lógica do lucro, aliando acumulação do capital e mudança especulativa. David Harvey aponta “princípios gerativos” desse capitalismo:

Podemos discernir, por trás do fermento da modernidade e da pós-modernidade, alguns princípios gerativos simples que moldam uma imensa diversidade de desfechos. Esses princípios, no entanto, fracassam flagrantemente [...] em termos da criação da novidade imprevisível, apesar da capacidade aparentemente infinita de engendrar produtos, de alimentar todas as ilusões de liberdade e de caminhos abertos para a realização pessoal. Para onde que vá o capitalismo, seu aparato ilusório, seus fetichismos e o seu sistema de espelhos não demoram a acompanhá-lo⁴.

Diferentemente dessa reduplicação ao infinito dos espelhos, David Harvey opõe a tese de Pierre Bourdieu que destaca a improvisação regulada pelos hábitos adquiridos através da experiência histórica. São essas condições que estabelecem determinados parâmetros à invenção, estabelecendo limites. Talvez se possa fazer aqui uma observação: quando se fala em experiência histórica não se deve buscá-la apenas nos rastros do passado, mas nos gestos, às vezes sonhadores, que embalaram os percursos. Dessa forma, a busca da diferença pode ser mais ampla e vista como práxis de afirmação da potencialidade subjetiva e não apenas submissão a uma objetividade teoricamente construída ou imaginada. Ou como diz Antonio Machado, no Canto XXIX, de *Provérbios y cantares*:

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar
Caminante, no hay camino,
sino estelas en el mar.⁵

No mar da vida, não há um caminho, mas estrelas que orientam o caminhar. Olhar para trás implica ver trajetórias que não se repetirão. Nesses caminhos, entretanto, poderíamos acrescentar, é possível divisar formas de práxis, que podem levar a inferir o sentido dos impulsos que motivaram atores de outras configurações históricas. As práxis, em suas interações teoria e prática, consubstanciadas em projeto, vão definindo possíveis caminhos para quem não deixa de observar estrelas, que se elevam no mar da vida, figurando horizontes.

⁴Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 308.

⁵Poesias completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1978. p. 200.

Agenciamentos comunitários e interações culturais

Refletir sobre a diferença significava para nós, nos princípios dos anos 1990 e continua a significar na atualidade, situá-la num processo de agenciamentos comunitários que têm um solo histórico. No Brasil, esse solo cultural é enfaticamente híbrido, pela presença dos povos ameríndios e africanos, além dos europeus. A pluralidade cultural dos asiáticos (Oriente Médio) também fez sentir seus efeitos desde os tempos coloniais; mais recentemente houve influxos migratórios desse continente. Tais interações levaram-nos à consideração de uma diferença cultural complexa, interativa, em que a cultura brasileira se alimentava produtivamente de pedaços de muitas culturas, sem deixar de sofrer os efeitos dos imbricamentos com os *patterns* hegemônicos nos fluxos culturais. Logo, seria importante destacar em nossa literatura esses instáveis processos de identificação, em cuja dinâmica se efetuam contínuas atualizações dessas matérias culturais complexas. Procurávamos nos afastar, assim, dos espartilhos ideológicos de identidades míticas, voltadas para um passado, que também não deixava de ser uma construção. Na voz de Carlos Drummond de Andrade, em “Camões: história, coração, linguagem”, encontramos:

Dos heróis que cantaste, que restou
senão a melodia do teu canto?
As armas em ferrugem se desfazem,
os barões nos jazigos dizem nada.
É teu verso, teu rude e teu suave
balanço de consoantes e vogais,
teu ritmo de oceano sofreado
que os lembra ainda e sempre lembrará.
tu és a história que narraste, não
o simples narrador. Ela persiste
mais em teu poema que no tempo neutro,
universal sepulcro da memória.⁶

Em relação aos estudos comparados, nos limites da língua portuguesa, tratava-se de verificar, por exemplo, o que existia da cultura portuguesa ou das dos países africanos na literatura do Brasil; da cultura brasileira ou dos países africanos na literatura de Portugal; ou das culturas do Brasil e de Portugal nas literaturas africanas de língua portuguesa. Há um diálogo, embutido nas formas literárias que circulam entre os países de língua portuguesa. E, na circulação dessas formulações do imaginário, pode ser evidenciada, como no poema de Drummond, uma visão crítica do repertório que nos envolve.

As formas literárias das culturas de língua portuguesa circulam, assim, permitindo uma visão crítica de um imaginário intercambiado. Essa criticidade reúne condições de ser mais apurada pela intersecção de

⁶Apud ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Camões – épica e lírica*. São Paulo: Editora Scipione, 1993. p. 62.

outras experiências históricas. Em Drummond, no diálogo entre as culturas brasileira e portuguesa, há uma apropriação crítica desse imaginário, desideologizando o repertório poético de apropriações conservadoras. E a literatura comparada, nesta perspectiva, mais do que o estudo de dois ou mais escritores de diferentes literaturas, dois ou mais textos dispostos lado a lado, se mostra campo fértil para a discussão de uma questão crítica mais abrangente e que envolve as duas culturas. Com o procedimento, partindo da literatura, poderíamos ainda imbricar, em suas formulações discursivas e do imaginário, discursos de outras áreas do conhecimento e de outros campos artísticos.

A busca da diferença conflui assim para a concepção de heterogeneidade constitutiva, malhas discursivas, também elas tendentes ao rompimento de fronteiras estáticas. Mais, pois esse movimento para “fora” deveria ser visto em sua interatividade, conformando um campo intelectual supranacional. A interação e a recursividade são possíveis pela existência desse campo, onde encontramos sujeitos concretos capazes de olhar contrastivamente para sistemas nacionais – o seu e os dos países abarcados pelos horizontes comunitários.

Potencialidade subjetiva

O comparatismo, com inclinações ao comunitarismo cultural, estava imbuído de um certo utopismo, como indicamos atrás. Uma utopia entendida como um “princípio esperança”, para nos valer da formulação de Ernst Bloch. Utopismo concreto, não abstrato, concretizado em projetos e motivado pelas potencialidades subjetivas de quem tem sonhos diurnos. Imaginar a constelação de países ibero-afro-americanos, com os pés no Brasil atual, ampliando na medida do politicamente possível redes de articulação com essa inclinação, se nos afigurava um horizonte proveitoso para nossas pesquisas desenvolvidas no âmbito do comparatismo literário. Parecia-nos fundamental relevar essa potencialidade do sujeito (individual ou coletivo), procurando interações onde cada participante da interação comunitária (individualmente ou em grupo) seria levado, pela práxis, a internalizar o fato de que ele seria a razão de ser desse processo interativo.

A práxis assim entendida reuniria condições de desenhar uma nova *persona* inclinada a descartar, do ponto de vista crítico, hábitos arraigados desde os tempos coloniais. Constituiria ações tendentes a não aceitar importações, como exemplo, à maneira que se fez no passado e continua a ocorrer no presente, das últimas modas críticas sem as devidas contextualizações. Estaria subjacente a ela a consciência de que os “nós” da vida social, diante de uma concepção de mundo que se organiza em rede,

interagem com muitas outras séries discursivas, demandando atualizações situacionais próprias e criativas.

É nas interações desses campos que se afirma a função social da literatura. É por aí, combinando estratégias políticas, éticas e discursivas, que segundo Renato Cordeiro Gomes, Ricardo Piglia procura

recuperar resíduos utópicos da literatura. O escritor argentino fala, então, no paradoxo da língua privada da literatura que é o rastro mais vivo da linguagem social. A intervenção política do escritor se define, antes de mais nada, na confrontação com os usos oficiais da linguagem, naquilo que ele chama de “ficções oficiais”. Não é à toa, que, ao findar sua conferência em Havana, ele evoque as “Cinco dificuldades para escrever a verdade” requeridas por Brecht: ter a coragem de escrever a verdade; ter a inteligência de reconhecer a verdade; possuir a arte de tornar a verdade manejável como uma arma; ter a capacidade de escolher aqueles em cujas mãos a verdade se torna eficiente; ter a astúcia de divulgar a verdade entre muitos, de difundí-la. Assim o escritor argentino postula um modo de imaginar as possibilidades de uma literatura futura ou as possibilidades futuras da literatura⁷.

A voz do crítico brasileiro soma-se à do argentino Piglia, que está em Cuba e leva a Brecht. Os fios da rede enlaçam-se em nó discursivo compartilhado, diante da atração das “possibilidades futuras da literatura”. Envolve essa reflexão o sentimento de pertencimento comunitário, sob os horizontes latino-americanos, articulado ao influxo do campo intelectual supranacional da arte empenhada. O porta-voz dessa arte é Brecht, cujo discurso aponta para formas mais amplas de solidariedade.

⁷“O intelectual e a cidade das letras”. In: MARGATO, Izabel & GOMES, Renato Cordeiro. Organizadores. *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 127.

Hibridez e solo histórico

Os sentidos da diferença, que embalavam nossas pesquisas, levavam-nos a buscar, assim, traços de confluências entre culturas pautadas pela hibridez. Nada das mesclagens subordinantes, afins da ideologia das elites brasileiras, que vêm do século XIX, onde a mistura era veículo de valorização de suas próprias colorações. Embutida na ideia de miscigenação estava a tendência à valorização dos padrões étnicos e culturais dominantes. Apontava-se, com “falsa consciência”, nas formulações ideológicas que tiveram origem no Segundo Império, para processos de branqueamentos culturais e para formas de democracia racial como estratégias de manutenção da hegemonia dessas elites.

Ao contrário dessas formulações, procurávamos apontar a diferença de nosso tecido cultural híbrido e o fato de nossa cultura encontrar sua dinâmica justamente nesses constituintes diversificados, que não se reduzem a uma síntese monológica. Encontrávamos em nossa mistura e nas contradições que nos envolviam. Esse contexto situacional, configurado

nas redes comunitárias, poderia interseccionar-se com redes discursivas de outros sistemas literários, de forma a constituir enlaces supranacionais mais amplos e complexos, como apontam os seguintes versos do poema “Coração em África”, de Francisco José Tenreiro:

[...] de coração em África com as mãos e os pés trambolhos disformes e deformados como os quadros de Portinari dos estivadores do mar e dos meninos ranhosos viciados pelas olheiras fundas das fomes de Pomar vou cogitando na pretidão do mundo que ultrapassa a própria cor da pele dos homens brancos amarelos negros [...]
Deixa-me coração louco
deixa-me acreditar no grito de esperança lançado pela paleta de Rivera e pelos oceanos de ciclones frescos das odes de Neruda;
deixa-me acreditar que do desespero másculo de Picasso sairão pombas que como nuvens voarão os céus do mundo de coração em África.⁸

As referências ibero-afro-americanas articulam-se, no mesmo poema, com redes étnicas que levam aos EUA e à África:

Mac Gee cidadão da América e da democracia
Mac Gee cidadão Negro e da negritude
Mac Gee cidadão Negro da América e do Mundo Negro
Mac Gee fulminado pelo coração endurecido feito cadeira elétrica
(do cadáver queimado de Mac Gee do seu coração em África e sempre vivo
floriram flores vermelhas flores vermelhas flores vermelhas
e também azuis e também verdes e também amarelas
na gama policroma da verdade do Negro⁹.

As redes supranacionais, em que o étnico confluiu para o social, não se mostram construídas em abstrato, mas a partir da situação de cada sujeito, tomado em sua dimensão coletiva, sob mediação do campo intelectual e suas ramificações supranacionais. O poeta está na Europa e, com o “coração em África”, enlaça o movimento cultural da época, com ênfase nas culturas ibero-afro-americanas e matização ideológica panafricanista. A execução racista de Mac Gee veio a ocorrer em meio do protesto da intelectualidade, não apenas dos EUA, mas de todo o mundo. No poema de Tenreiro há referência aos *blues* e ao *jazz*, um tópico dos poemas panafricanistas - um “nó”, em termos de rede, que se estabelece a partir de um acesso africano. Esta é a situação histórica do após-guerra específica das inclinações não só do poeta, mas também do campo intelectual supranacional de seu tempo, tal como se situava nas margens do Atlântico de língua portuguesa. A diferença de Tenreiro, em relação ao campo articulador, é de que em África estava sua via de acesso para articulações de sentido libertário. Mais do que a afetividade de seu coração, uma postura intelectual.

Os “nós” das redes, como se observa, interseccionam campos discursivos diversos, que se atualizam em situações históricas e solos

⁸*Obra poética*.
Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991. p. 82-83.

⁹*Obra poética*, p. 80-81.

determinados, não abstratos, onde atuam atores sociais que têm história e são impulsionados por suas potencialidades subjetivas. Neste sentido, cada atualização situacional é capaz de estabelecer um fluxo, constituindo uma intersecção que ocorre num determinado espaço, não apenas virtual. Observemos, para ilustrar possibilidades estéticas de uma explicitação interseccionista, o poema “Chuva Oblíqua”, de Fernando Pessoa:

Atravessa esta paisagem o meu sonho dum porto infinito
E a cor das flores é transparente de as velas de grandes navios
Que largam do cais arrastando nas águas por sombra
Os vultos ao sol daquelas árvores antigas

O porto que sonho é sombrio e pálido
E esta paisagem é cheia de sol deste lado...
Mas no meu espírito o sol deste dia é porto sombrio
E os navios que saem do porto são estas árvores ao sol

Liberto em duplo, abandonei-me da paisagem abaixo...
O vulto do cais é a estrada nítida e calma
Que se levanta e se ergue como um muro,
E os navios passam por dentro dos troncos das árvores
Com uma horizontalidade vertical.
E deixam cair amarras na água pelas folhas uma a uma dentro... [...] ¹⁰

“Liberto em duplo”, o poeta atualiza conscientemente duas configurações discursivas, de temporalidades distintas: a observada e a sonhada. São imagens sobrepostas, onde o filtro polifacetado do poeta obtém efeitos plásticos desta intersecção, que se efetiva em movimento, como num cinematógrafo. Manifestam-se, desta forma, as marcas de um sombrio locus enunciativo, em contraste com uma paisagem de sol. Embora o poeta português sonhe com um “porto infinito”, ele está em 1914, na cidade de Lisboa, sensibilizado pelos movimentos vanguardistas e perspectivas estéticas finisseculares. A sobreposição constitui um nó discursivo para onde confluem essas perspectivas artísticas, sob a atração de um novo perspectivismo, que motivava o projeto literário de Fernando Pessoa.

Em cada um dos nós conjugavam-se assim malhas discursivas que se encontram num sujeito ou grupo de sujeitos provenientes de um contexto “textual” e também de seus contextos situacionais. Deve ser considerado inclusive o contexto tecno-físico de onde se “fala”, fato que demanda uma determinada atualização dessas redes, além dos direcionamentos para onde convergem os fluxos. Tais sujeitos têm os pés num determinado lugar e será a partir dessa posição que circulará sua cabeça. Não se trata, evidentemente, de um local fixo, pois as situações enunciativas são variáveis, demandando contínuas reorganizações da experiência histórica.

¹⁰*Obra poética*. 16. reimp. Org.: Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1998. p. 113.

A administração da diferença

Dessa maneira, as redes discursivas, ao apontarem para o solo nacional, são interativas. Na dinâmica das articulações comunitárias, implicam recursividade e a vetorização supranacional. Essa inclinação se faz, não obstante e é importante reiterar, num lócus enunciativo determinado, sem abstrações. Se um crítico literário tem seu contexto situacional numa universidade norte-americana, por exemplo, ele não pode desconsiderar o fato de que seu discurso não deixa de estar associado a estratégias hegemônicas desse país, que pode inclusive aceitar a capitalização da diferença. Uma diferença evidentemente que se consubstancia em produtos, desde a imagem democrática do país a mercadorias mais diretamente comercializáveis. Haverá, além disso, um “reconhecimento” internacional da instituição onde trabalha, que receberá alunos, inclusive dos países não-hegemônicos. A partir dessa situação, serão criadas as condições para convênios interinstitucionais com esses países.

É provável que o fluxo cultural hegemônico, configurado em teorias e correntes críticas, poderá ter um entreposto associado. Se esse porto for efetivamente crítico, é de se presumir que veiculará fluxos de natureza diferente daqueles da estandardização da cultura de massa, mas suas práxis não deixarão de apresentar vetorização equivalente. Sem contextualização das redes discursivas intervenientes na nova situação, o porto corre o risco de ser particularidade de um desenho mais abrangente da administração da diferença. O lócus, no caso da sublocação, não deixa de estar no centro hegemônico, que imprime o fluxo da rede. Sua hegemonia permite-lhe que tolere a diferença, desde que seja uma diferença administrada. Através de estratégias de convergência dessa administração, a diferença poderá inclusive dinamizar a rede hegemônica.

O campo intelectual supranacional, construído por esse fluxo assimétrico, na lógica das redes, pode cooptar intervenientes de outros lócus, para além das fronteiras nacionais. A simples aceitação passiva da sublocação evidentemente reproduz acriticamente o mesmo, descontextualizando-o por desconsiderar ou minimizar redes locais, regionais ou nacionais. Se os intercâmbios são necessários, o intelectual envolvido em redes dessa natureza deve ter consciência das matizações políticas envolvidas. Não apenas implicações políticas de ordem geral, mas em função de sua própria práxis, que não pode ser simples reprodutora de conformações já estabelecidas. Uma rede interativa é constituída de sujeitos capazes de produzirem impulsos, tornando recursivos os fluxos dominantes.

É importante para a condição do intelectual acadêmico, assim, que esses atores compreendam o sentido político das intersecções situacionais que de forma consciente ou não confluem para seu discurso crítico. Estabelecem-se agenciamentos de toda ordem, tornando inevitáveis

atitudes políticas, relações as quais o convívio entre o hegemônico e as diferenças não pode redundar na neutralização destas últimas. Isto é, em algo parecido com as formulações mitológicas da democracia racial brasileira, já mencionada. Democracia efetiva pressupõe o convívio ativo de diferenças. A fala construída num centro hegemônico pode ter largo alcance, mas, à maneira de Edward W. Said, ela deve ser contrapontística. Se os canais da instituição acadêmica que se situam num espaço geográfico definido podem se alimentar da diferença dessa postura intelectual, eles poderão veicular, no mesmo fluxo comunicativo, concepções contra-hegemônicas. É um jogo de sentido político e o intelectual consciente deve conhecer suas implicações. Na universidade, como na vida social em geral.

Os atores de um campo intelectual supranacional efetivamente crítico devem estar atentos para o implícito das formulações hegemônicas. Atualizações críticas, nesse sentido, não podem ignorar os cruzamentos discursivos de contextos situacionais provenientes das relações de pertencimento desses sujeitos. Mesmo adotando atitudes críticas como se estivessem em situações psicossociais de migrantes, eles não dialogam em abstrato, mas com culturas diferentes, provenientes de experiências históricas que têm suas singularidades. E estar nos EUA não é como estar no Brasil ou em qualquer outra parte do planeta, como aparece nos discursos globalizadores tendentes à neutralização da diferença e à sublocação do mesmo. Se os óculos críticos advindos dessa circulação cultural podem aguçar a percepção, em função da própria criticidade eles não podem implicar convergências ópticas inclinadas à preservação da continuada colonização do imaginário nas regiões ou países situados na periferia do capital.

Poder-se-ia afirmar que entre a periferia e o centro há agenciamentos discursivos motivados pelas articulações de cada nó, que configuram o lócus enunciativo. Centro e periferia não se afiguram na prática como categorias estanques, dicotomicamente fechadas, mas como situações em tensão, intercorrentes, de natureza híbrida e contraditória. Ocorre, nesse sentido, a possibilidade de visão mais concreta das diferenças de quem se situa nas margens, cujas perspectivas podem relevar distonias do centro e o sentido imperial da assimetria de seus fluxos. É imprescindível essa reflexão crítica e uma atitude eticamente responsável para esse sujeito que está fora do centro hegemônico. Só assim ele não moldará seu rosto com a máscara da subalternidade, aceitando uma diferença imposta. Ao contrário, situando-se como sujeito de seu discurso ele procurará seus pares comunitários para fazer face à ideologia dominante. Como as situações são misturadas e podem ser vistas em termos de hegemonia, então é possível estabelecer fronteiras de solidariedade, por exemplo, até entre o centro da periferia e a periferia do centro. Há o específico de cada uma dessas situações, mas também possibilidades de articulações para reverter fluxos imperiais e estandardizadores que não abrem espaços para as diferenças.

A diferença intelectual e a universidade

Tradicionalmente, é função do intelectual o trabalho de reflexão sobre essas redes de confluências discursivas. Sua própria consciência constitui um lócus enunciativo, de onde ele acessa essas redes. Faz parte de seu papel estabelecer distanciamentos críticos para refletir sobre os sentidos dessas interconexões. Não se trata, contudo, de construir pretensas práticas de não-envolvimento, inclusive aplicando uma espécie de “não” sistemático para todas as situações. Tais atitudes sempre se mostraram simulações; na prática, articulações ideológicas tendentes à legitimação da ordem estabelecida. Por outro lado, em oposição a essa negatividade, a positividade iluminista, numa crença quase messiânica na razão, mostrou-se problemática. Essa postura pode revelar-se historicamente contraditória. Observe-se, nesse sentido, o que ocorreu durante a modernidade, em algumas formas de apropriação autoritárias ou totalitárias, onde ela foi instrumentalizada como legitimadora de hábitos avessos à razão crítica dessa mesma condição intelectual.

Parece-nos que há a necessidade de dissociar a adesão afetiva, própria das situações de pertencimento comunitário, local ou transnacional, do distanciamento crítico. Há agenciamentos entre essas malhas discursivas - configuradoras de laços de adesão e de distanciamento - que devem ser explicitados pelo intelectual. Afirma-se assim uma diferença que não é aquela proveniente do isolamento, mas de uma participação ativa enquanto práxis social. Isto é, uma situação em que o sujeito, ao exercer sua atividade intelectual, modela não apenas seu discurso, mas também seu próprio rosto.

Estamos focalizando aqui o papel do intelectual tal como o vemos na universidade. Em princípio, o professor universitário deveria ser um intelectual, como ocorreu desde os tempos de formação dessas instituições. Não é o que ocorre na atualidade, onde a universidade formadora do pensamento e voltada para a busca do conhecimento novo distancia-se cada vez mais dessa missão para se tornar uma empresa de serviços. Afasta-se da diferença que questiona e se fixa no saber estabelecido, lócus do pensamento crítico, para se firmar como um centro reprodutor do conhecimento dirigido diretamente para o mercado.

Nessas condições, o papel do intelectual que se limita a programar seus alunos para práticas previsíveis reduz-se a de um profissional prestador de serviços. Em lugar da diferença que realça as contradições de configurações problemáticas, introduzindo a necessidade de reflexão, aparecem posturas simplificadoras que reduzem as configurações complexas do pensamento crítico, associado à investigação científica, a figuras na forma de bulas pragmáticas para serem aplicadas sem maior reflexão.

Não obstante a profissionalização que envolve as atividades universitárias, com os docentes sendo compelidos a cumprir o rito

acadêmico, cada vez mais situando-se como prestadores de serviço, é nelas que se pode construir um espaço para a reflexão crítica e a pesquisa, um “espaço quase utópico”, na observação de Said, em *Representações do intelectual*¹¹. Nesses pequenos espaços a diferença intelectual tem condições de se afirmar, não se afinando com o papel do profissional especialista, inclusive na literatura:

No estudo da literatura, por exemplo, [...] a especialização significou um crescente formalismo técnico e, cada vez menos, uma compreensão histórica das verdadeiras experiências que realmente se concretizaram na composição de uma obra literária. A especialização significa perder de vista o trabalho árduo de construir arte ou conhecimento; como resultado, não se consegue ver o conhecimento e a arte como escolhas e decisões, compromissos e alinhamentos, mas somente em termos de teorias ou metodologias impessoais. No final, como um intelectual totalmente especializado em literatura, você fica domesticado e aceita qualquer coisa que os chamados grandes especialistas nesse campo pontificam¹².

Não é desejável, em função da reflexão e pesquisa inovadora, que o docente se espartilhe nos paradigmas aceitos, não ultrapassando fronteiras estatuídas. É possível ultrapassar esse ritual do trabalho seguido por quem procura “ganhar a vida”, de maneira a se voltar para a construção de saberes que tenham como horizontes a emancipação e a liberdade dos indivíduos e dos povos. É inerente a sua condição intelectual que ele questione sempre o sentido de suas ações, acessando interconexões na forma de redes, para que não fique restrito à monologia da especialidade. Sua práxis, assim articulada, ultrapassará o mundo reduzido do especialista. Não cabe, no papel social do intelectual universitário, circunscrever-se a uma função meramente instrumental, como lhe vem sendo imposta pelos sistemas educacionais. Para além do trabalho rotineiro, sua condição de intelectual, não apenas de um profissional especialista, solicita hábitos críticos mais largos, que coloquem sempre em discussão questões socialmente importantes.

Em relação à situação específica da universidade brasileira, registra-se cada vez mais um declínio desse intelectual empenhado na busca de um conhecimento novo, que reúna condições de repercutir na vida social. Nas últimas décadas, ele foi engolido pela ascensão dessa profissionalização (a universidade entendida como um emprego como outro qualquer), hábitos rotineiros, submissão à burocratização e à ideologia da competitividade quantificada nas tabulações do rito acadêmico. Essa situação é assim observada por Vera Lúcia Follain de Figueiredo:

a partir dos anos 70, nas universidades brasileiras, cada vez mais, a produção de um contingente significativo de professores das áreas de ciências humanas e sociais não chega a ter nenhum tipo de interferência no rumo dos acontecimentos no país – vazio que tende a ser preenchido pela burocracia acadêmica e pelo acirramento de uma competitividade estéril.

¹¹Trad. de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 86.

¹²*Representações do intelectual*, p. 80.

O próprio papel de multiplicador de ideias, tradicionalmente desempenhado pelo professor, passa a ser menos valorizado, já que, na sociedade de consumo, o espaço da sala de aula perde prestígio como instância capaz de contribuir de forma decisiva para a formação da juventude, de conferir legitimidade aos comportamentos individuais. Por outro lado, isolados da comunicação com a produção intelectual e artística de países “periféricos”, recebendo informações sempre mediadas pelo Primeiro Mundo, os profissionais da academia são levados a pensar apenas segundo os padrões ditados pelos centros hegemônicos¹³.

¹³“Exílios e diásporas”. In: *O papel do intelectual hoje*. p. 146.

Campos reflexivos compartilhados

Não é possível ao intelectual universitário, evidentemente, desconsiderar as dinâmicas sociais e das solicitações de mercado. Se é socialmente necessário que ele estabeleça uma ponte entre sua práxis e as solicitadas por essas demandas, que não o faça de forma acrítica. Uma efetiva inserção de seus alunos no trabalho exige a consideração do ensino enquanto práxis: adesão afetiva e distanciamento crítico conjugados, tendo como horizonte inscrever não apenas na pele, mas em profundidade, hábitos de busca contínua do conhecimento. Aprender a aprender, aprender com criatividade para apreender o objeto de conhecimento. Para tanto, o professor não pode ser apenas um profissional, por mais “produtivo” que seja em termos quantitativos. Sua condição exige espaço para a reflexão, um campo crítico que se exerça para além das contingentes solicitações de mercado. A vida social solicita gestos críticos mais amplos, só possíveis através da compreensão de um mundo de fronteiras interativas múltiplas.

As reflexões, para o professor universitário que ainda guarda sua condição intelectual, não se estabelecem mais de forma isolada e em ritmo lento, como anteriormente. São dominantes, na atualidade, campos reflexivos compartilhados, em situação de diálogo, quer estejam nos laboratórios, quer nas revistas críticas ou científicas que são expressão de redes interativas. Serão verdadeiramente intelectuais e não apenas profissionais especializados no serviço de ensinar, aqueles atores pautados por uma interdiscursividade mais ampla. Suas reflexões reúnem condição de serem mais criativas em função dos horizontes configurados por essas redes presenciais ou virtuais. Limitar-se às redes virtuais pode implicar uma dominância do individualismo como forma de sociabilidade, como indicou Manuel Castells¹⁴. E o compartilhamento em projetos comuns, inclusive abarcando áreas intercorrentes do conhecimento, cria a possibilidade de dinâmicas que não se conformam com a tendência ensimesmada do especialista. Há entre atores participantes uma diferença produtiva, que converge para o relevo multifacetado do objeto do conhecimento. Tais observações,

¹⁴*A galáxia da Internet. Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Trad.: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 111.

é de se repetir, valem para situações de campo compartilhado, desde os laboratórios até às revistas críticas.

É possível, assim, recuperar a “esperança” na possibilidade de um mundo mais justo e libertário. Não através de autoritárias vozes imperativas que apontam monológicos caminhos reveladores, mas de projetos coletivos interativos, que efetivamente possam contribuir para a atenuação do individualismo contemporâneo. A interatividade dos sujeitos configura-se no objeto construído. Afirmam-se, assim, relações democráticas, enquanto práxis a envolver sujeito e objeto. São relações com condições de respeitar os outros e que estão ausentes no pretenso respeito à diferença, dominante nas sociedades competitivas da atualidade, quando esse respeito é confundido com indiferença social. As diferenças dos outros são toleradas, na exacerbação individualista, como decorrência do fato de que eles não merecem nenhuma consideração.

No projeto compartilhado, a interatividade instaura um processo coletivo que torna problemática a própria noção de autoria individual. Se o projeto estiver afeito às circunscrições da corporação capitalista, a propriedade patrimonial de seus resultados já estará definida, de acordo com o pragmatismo do empreendimento, pautado pela lógica do lucro. Se vinculados às instituições estatais, as pesquisas não precisam de mediação das esferas mercadológicas. Os resultados serão mais facilmente predicados aos atores envolvidos, destacando suas respectivas competências, podendo vir a beneficiar diretamente o conjunto da sociedade. Um trabalho compartilhado, assim entendido, não necessita ter na competitividade um objetivo central. A interação em torno da busca do conhecimento reflexivo ou tecnológico pode propiciar hábitos de uma solidariedade ativa, pela convergência do diverso em torno de objetivos comuns. Tal convergência envolve não apenas atores e papéis diversificados, mas também campos discursivos e áreas do conhecimento variadas, o que torna previsível um resultado igualmente de muitas faces, não estanque, também ele em processo.

Sem isolamentos, na discussão de questões socialmente relevantes, os intelectuais universitários podem ter, na inserção ativa na vida sociocultural, um corolário de sua práxis. As interlocuções com outros atores, nas redes que lograrem estabelecer, marcarão as possíveis inclinações do campo intelectual, com efeitos variáveis, dependendo da capacidade impactante de sua malha comunicativa. Nessas interações, mesclas de diferenças fazem emergir produtos híbridos, ou fluxos híbridos, em termos de comunicação e de veiculação de configurações do conhecimento. E a esperança, princípio de impulsão inerente ao pensamento utópico, pode se afastar de matizações messiânicas, afins de um discurso pautado pela singularidade reveladora, para figurar como desejo ou aspiração que se consubstancia em projetos compartilhados, colocados agora, felizmente, no plural. Não mais equivocados modelos unitários, mas possibilidades

abertas, interativas, balizadas, é verdade, por parâmetros flexíveis, com a abrangência necessária para uma efetiva democratização, capaz de comutar a ideologia da competitividade, dominante hoje nas esferas sócioeconômicas, pelo princípio de uma solidariedade ativa.

Despojos da guerra, rastros de identidade: Alguns dilemas da literatura africana de expressão portuguesa pela voz de *Tiara*

Despoilments of war, traces of identity: dilemmas of the African Literature of Portuguese Expression through Tiara's voice

Naira de Almeida Nascimento¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

¹Doutora em Estudos Literários (UFPR).E-mail: naira.alm@gmail.com

Resumo: É objetivo do estudo refletir sobre alguns aspectos da recepção da literatura africana de expressão portuguesa, em especial no Brasil, e sobre algumas das suas condições de produção literária nos respectivos países, tendo como ponto de partida a representação da diáspora africana no romance *Tiara* (1999), da angolana naturalizada guineense Filomena Embaló. O artigo divide-se em três partes. A primeira contempla a análise do romance, pontuando a construção do enredo e de alguns personagens; a segunda investiga a inserção desse título na produção africana de língua portuguesa e tece considerações a respeito do mercado editorial nos principais centros urbanos lusófonos na África; enquanto a terceira parte levanta algumas hipóteses interpretativas para as variantes recepcionais, a partir de uma breve incursão pela produção romanesca dos dois autores em maior evidência no mercado editorial brasileiro: Mia Couto e José Eduardo Agualusa.

Palavras-Chave: Literaturas africanas em língua portuguesa. Filomena Embaló. Mia Couto. José Eduardo Agualusa.

Abstract: The purpose of this study is to reflect upon some aspects of the African literature of Portuguese expression, especially within the Brazilian context, and also about some of its production means in both countries. The starting point is the African diaspora representation in the novel *Tiara* (1999) written by Filomena Embaló, an Angolan, naturalized Guinean writer. The article is divided into three parts: the first one analysis the novel, highlighting plot structure and some of its characters. The second part investigates the title insertion within the Portuguese African production and makes considerations about the editorial market in Portuguese language urban centers in Africa. Finally, the third part presents some interpretative hypothesis to the receptional variants, through a brief incursion in the Romanesque production from two of the most important authors in the Brazilian editorial market: Mia Couto and José Eduardo Agualusa.

Keywords: Portuguese African Literature. Filomena Embaló. Mia Couto. José Eduardo Agualusa.

A África pela voz de *Tiara*

Há uma África que sonhamos, uníssona, composta por savanas e misérias, onde o sol atinge matizes surpreendentes e onde populações morrem à míngua, no descaso público, acossadas pela fome e pelas guerras. E provavelmente existem muitas outras Áfricas, que bem poderiam passar sem os atributos mencionados; atributos que, diga-se de passagem, não destoam tanto da nossa realidade brasileira.

A excelência do romance *Tiara*, da angolana naturalizada guineense Filomena Embaló, está justamente em proporcionar ao leitor pouco afeito à geografia africana as percepções de algumas Áfricas do imenso continente. Publicado em 1999, o romance mereceu edição por parte do Instituto Camões, sob a chancela Coleção Lusófona.

A autora, radicada em Paris, onde atua na organização intergovernamental União Latina, constrói uma narrativa com fortes pontos de contato com sua história de vida, apesar de o texto renunciar à aproximação dos referentes externos quando sugere nomes imaginários para países, localidades e movimentos políticos que participam do enredo.

A protagonista, Tiara Riba, nascida em Porto Belo, país situado na costa ocidental africana, é levada ao exílio, juntamente com sua família, em razão do início da guerra civil, quando contava com 18 anos. Funcionário da administração portuguesa, o pai vê o círculo fechar-se sobre aqueles que, no período anterior à independência, mantinham cargos nos quadros do regime colonial. A mãe, natural das Ilhas Caim, apesar de ter construído sua vida em Porto Belo após o casamento, legou aos filhos as tradições e costumes de seu país.

Por aí já se insinua o multiculturalismo que domina em *Tiara*. Também o enredo sugere a aproximação entre as memórias de Filomena Embaló, filha de pais cabo-verdianos, que, assim como na ficção, se viu afastada da pátria angolana em 1975, em decorrência dos desdobramentos da independência política do país. Tiara registra a partida caótica:

O sol já ia alto quando o pequeno *Fiat* terminava a última viagem para o aeroporto. Foram precisas três voltas para transportar os catorze sacos de bagagem e a família toda. Os sacos tinham a particularidade de terem sido confeccionados em casa. Na debandada dos refugiados, fugidos e precavidos, que partiam aos milhares, as malas esgotaram-se no mercado e os últimos decididos a partir tiveram que improvisar o invólucro das suas bagagens.

O aeroporto estava apinhado de gente. Uns gritavam para se fazerem ouvir pelos parentes que se encontravam na outra extremidade da sala de embarque. Outros choravam baixinho a terra que deixavam e os sonhos que enterravam. Havia quem jubilasse ao reencontrar um ente querido, perdido na fuga que a guerra civil precipitara. (EMBALÓ, 1999, p. 9).

Em contraponto ao futuro imprevisto, a família vê-se obrigada a abandonar o seu pequeno jardim, erguido na certeza da sua solidez e da sua longevidade, episódio que acometeu também muitos dos retornados portugueses:

A família, numerosa, vivia em Vila Boa, capital de Porto Belo, numa grande mansão de estilo colonial, na parte mais alta da cidade. A casa fora construída pelo bisavô do pai de Tiara, havia já quase um século. Testemunhavam isso as enormes colunas que circundavam a casa, bem como as altas janelas e portas que deixavam penetrar uma agradável brisa marítima, nos dias quentes do mês de Março. O mar ficava a umas duas dezenas de metros mais abaixo, no sopé do morro onde estava erguida a mansão familiar. (EMBALÓ, 1999, p. 11).

Resistente em aceitar as imposições do destino, Tiara retornaria muitos anos depois ao antigo país, a passeio, sem conseguir reconhecer nele as sombras da sua meninice, tamanha a degradação que vê nas ruas e casas de sua memória.

O destino da família Riba, Terra Branca, guarda com o país de origem a mesma língua, mas dele se afasta não só pelo clima frio como pela barreira cultural. A metáfora óbvia ao continente europeu, terra de brancos, remete assim a outro encaixe da diáspora africana. O segregacionismo na nova terra é mediado com cautela pela narrativa, mais sugerido que desenvolvido. No entanto, é justamente pelo que cala que o assunto mostra-se mais sutilmente na sua interdição. A disposição clara de não alimentar um discurso rancoroso contra o antigo colonizador e até uma certa condescendência com uma parcela de discursos paternalistas em relação à história africana força a ficção a silenciar situações de hostilidade e segregação cultural e racial vividas diariamente por estudantes e trabalhadores negros nos domínios da Terra Branca.

No romance, a justificativa vem pela questão revolucionária. Tiara torna-se amiga de um grupo de estudantes do Muriti, pequeno país africano ainda em vias de se tornar independente. Solidária para com aquela luta política, ela vai dominar rapidamente o idioma falado por eles enquanto prepara o engajamento que decidirá sua vida naquele país. Nesse sentido, a opção pelo topônimo Terra Branca não funciona apenas para tornar a situação colonial alegórica e extensiva à prática do neocolonialismo que dominou os países europeus, mas também como estratégia para dissimular uma crítica direta, que possa gerar constrangimentos mútuos, aspecto em suspensão no texto:

Na nova cidade, Tiara sentia-se perdida. Os habitantes eram pouco acolhedores, muito distantes e sempre apressados. Surpreendia-a o facto das pessoas passarem umas pelas outras e não se cumprimentarem. Em Porto Belo seria impensável e sinónimo de uma grande falta de educação! (EMBALÓ, 1999, p. 20).

Ou ainda:

Tinha notado que, naquele país, o humor das pessoas variava em função do tempo que fazia. Aos dias cinzentos e chuvosos, correspondiam humores tristes e azedos. Inversamente, quando havia sol, era o entusiasmo que predominava. Sendo o sol uma coisa rara na Terra Branca, compreendia por que razão, a maior parte do tempo, as pessoas andavam mal encaradas. (EMBALÓ, 1999, p. 58).

Na Terra Branca, Tiara ingressa no curso de História e, distinguindo-se como excelente aluna, completa uma segunda licenciatura, em Direito. Enquanto isso, sua vida amorosa é decidida através do casamento com um líder revolucionário muritiano, Kenum Savo. Aproximando-se das memórias pessoais da autora, que adotou a Guiné-Bissau, Tiara, já formada, acompanha o marido na nova vida no Muiriti. A Frente Norte, facção da Frente de Libertação do Muriti, ocupa um território periférico, o Guessa, onde Tiara depara-se com uma vida de imensas privações, comum àquela população. Sem água canalizada nem luz elétrica, as condições de vida e de higiene mostram-se precárias. Também o sustento de cada dia deve ser preparado desde sua origem, via de regra, pela mulher:

Era dura a vida no campo. Era preciso pillar os alimentos duas vezes por dia! Todo o trabalho doméstico era um empreendimento que exigia um esforço físico. Os eletrodomésticos eram ainda um luxo para a maior parte das mulheres do mundo que, tal como Zada, deveriam arrancar dos seus braços a energia que fazia girar a economia doméstica. (EMBALÓ, 1999, p. 161).

Um dos aspectos mais destacáveis no livro é justamente o de oferecer uma perspectiva mais heterogênea acerca das culturas africanas. Existe um impulso de criarmos generalizações a partir da concepção de África. Tiara demonstra que, mesmo sendo africana, a realidade do Muiriti em nada se identifica com aquela da terra natal. O que nos evoca Stuart Hall (HALL, 2009) quando conclui que toda identidade é relacional: depende do prisma em que é tomada. Ou seja, no território da Terra Branca, os nativos de Porto Belo e do Muriti criam identidades frente às diferenças locais, mas, quando estes dois países são confrontados, cada identidade tende a se diluir, o que coloca em causa a noção de um pan-africanismo: “Do ponto de vista cultural, Tiara sentia-se próxima dos muritianos. Provenientes do mesmo continente, compartilhavam os mesmos valores fundamentais, apesar das particularidades culturais próprias a cada povo e de professarem religiões diferentes.” (EMBALÓ, 1999, p. 22). Até mesmo o período de convivência com os muritianos na Terra Branca serve pouco como medida para a realidade que Tiara encontra no interior do país, em parte por se tratar de uma elite de estudantes que já se distanciou das tradições milenares que vigoram no interior do país.

A alegorização dos nomes pátrios atende ainda a uma outra função na narrativa: criar um deslocamento temporal entre os dois países, Porto Belo e Muriti. No plano historiográfico, Guiné-Bissau é a primeira colônia portuguesa a conquistar a independência, portanto anterior à de Angola, em 1975, mas, no romance, enquanto o Muriti ainda vive a luta separatista, Porto Belo já alcançou a sua autonomia política desde há décadas. O anacronismo ficcional permite que os desdobramentos e as desilusões do período pós-independência já sejam vivenciados em Porto Belo, ao passo que o Muriti representa ainda as utopias revolucionárias. As diferenças entre os processos históricos de ambos os países são acentuadas para justificar o engajamento de Tiara, já descrente dos progressos políticos em sua terra natal:

Olha o meu país, Porto Belo! Independente há apenas trinta anos e já mergulhado numa guerra civil! É certo que as condições a que acedeu à independência, não foram idênticas às do Muriti. A nossa independência saiu de um processo de negociações com a antiga metrópole. Não houve grandes mudanças na forma de gerir o país. Apenas o assumir do poder por nacionais, saídos da classe privilegiada na época colonial, na altura, quase todos mestiços. (EMBALÓ, 1999, p. 40).

O final do trecho toca numa questão latente para a colonização angolana, que, na Guiné-Bissau, não atingiu grande expressão. Utilizados intensamente pelo poder colonial para ocupar os postos administrativos, os mestiços passam a ocupar um entrelugar desconfortável. Considerados angolanos de acordo com a perspectiva dos portugueses ou de seus descendentes, os mestiços, como no caso de Tiara, passam a ser objeto de perseguição para a maioria da população, essencialmente negra. No romance, lemos a alegação de Tiara de que o presidente de Porto Belo teria sido responsável em parte, por estimular a rejeição aos mestiços e contribuir para o seu afastamento dos postos de direção.

Já no Muriti/Guiné-Bissau, a situação caminhou de forma distinta, visto o número de mestiços ter sido sempre pouco significativo. Diferentemente de Porto Belo, a opção colonialista optou por rejeitar os casamentos mistos, evitando assim criar uma classe privilegiada: "... os filhos mestiços dos colonos, normalmente frutos de violações ou de ligações clandestinas, não eram reconhecidos pelos pais, e, por isso, nunca foram privilegiados em relação ao resto da população." (EMBALÓ, 1999, p. 42).

Em parte por essas razões, a inserção de Tiara no mundo de Kendu não se dá tranquilamente. A família de Kendu não aceita a noiva visto que, tradicionalmente, o casamento é um assunto que cabe aos pais decidirem, sobretudo nesse caso que envolve o destino da descendência de um líder tribal. Kendu representa dois papéis que se antagonizam: o líder tradicional de seu povo e o chefe revolucionário, em contato com os valores modernos.

Além de não pertencer ao universo do Senda, região ao sul do país, terra natal de Kendu, Tiara é ainda uma estrangeira no país, o que inviabiliza sua acolhida, sobretudo pela sogra.

Rompendo, a princípio, com a lógica patriarcal, o casal fixa residência à distância dos sogros, no Guesso, em território conquistado pela frente revolucionária, até o ano da independência do país, quando Kendu assume o cargo de Secretário de Estado da Educação no novo governo e eles passam a viver em Rani, a capital. Apesar de melhor estruturada que o resto do país, as marcas do regime colonial são ainda patentes:

Contrastando com as grandes capitais do continente, era uma cidade pacata. Dividia-se nitidamente em duas zonas: a cidade de ruas asfaltadas, bem urbanizada e cuidada, de casas todas caiadas de branco e onde viveram os colonos e a cidade das ruas de terra vermelha e de casas de zinco, onde moram os muritanos. Por si só, Rani transcrevia a sociedade segregacionista que imperava na colônia. As duas comunidades viviam lado a lado, só as unindo a necessidade de, uns, de mão de obra e, de outros, de emprego. (EMBALÓ, 1999, p. 183).

Não só o Senda exibe fortes códigos sociais. Tiara encontra no Muriti uma sociedade rigidamente hierarquizada em que o papel da mulher, apesar dos avanços da ação revolucionária, está inquestionavelmente delineado. Opondo-se à condição submissa feminina naquela região, Tiara envolve-se no movimento de alfabetização das mulheres e, vazando um discurso que condena as práticas de mutilação feminina, acaba por indispor-se com parte da comunidade local.

Além das precárias condições estruturais que encontra, ela deve se adaptar também aos costumes locais. Até as mais simples expressões de afeto, como andar de mãos dadas com o marido, devem ser evitadas em público por constituírem sinal de exibicionismo da vida íntima.

A princípio, a vida do casal na capital supera parte desses problemas, mas a tal ansiada independência política cria outros obstáculos para a administração pública:

O Muriti carecia de quadros a todos os níveis. Os existentes eram os que vieram da diáspora e os que o movimento mandara formar durante a Luta. Os colonos que exerciam uma actividade económica partiram quase todos, levando tudo o que lhes fosse possível. Das pequenas unidades fabris existentes, apenas ficaram as paredes dos edifícios... O sistema de comercialização dos produtos agrícolas ficou abalado, pois era aos comerciantes da metrópole que os agricultores vendiam a sua produção. (EMBALÓ, 1999, p. 193).

O ímpeto revolucionário vai, contudo, amainando não só com as dificuldades mas também com as práticas de um poder corrompido, que

utiliza a via estatal para cobrar rancores da época colonial ou então em benefício próprio. Apesar do engajamento na luta a favor da independência, sua condição de estrangeira é permanentemente lembrada e serve de argumento para não aceder a cargos na nova gestão, como ocorre no concurso a responsável pelo Centro de Estudos de História do Muriti, em que é preterida em favor de um dos quadros do movimento.

Depois de muitos anos de um casamento harmônico, sua vida pessoal também é abalada, sendo mais uma vez confrontada com os códigos culturais do país adotado. Numa das visitas de Kenum à família no interior, a mãe arma-lhe uma armadilha, obrigando-o a adotar uma segunda esposa, ou seja, a aceitar um casamento poligâmico, conforme as práticas tradicionais.

Durante algum tempo, Kenum mantém a dupla vida: uma esposa em Rani; outra, no Senda. Até que um problema de saúde com o filho gerado dessa nova relação força mãe e criança a procurarem o provedor na capital. É Tiara quem os recebe, descobrindo o segredo do marido e pondo fim ao casamento. Impedida de engravidar em razão de um ferimento sofrido durante os anos de guerra, Tiara, uma mulher estéril, é ainda mais repudiada pela família de Kenum; uma mulher sem descendência não tem serventia.

Os desgastes no trabalho como conselheira jurídica do Instituto Nacional de Desenvolvimento e o rompimento com Kenum deixam a vida em Rani sem perspectivas. Sente-se expatriada do país que adotou. Também já não vê qualquer traço de identidade com o país natal, Porto Belo, a não ser as lembranças do período pré-revolucionário. A Terra Branca, onde vivem seus pais e alguns irmãos, tampouco soube cativá-la. Decide então retornar para o interior do país, no Guesso, onde, nos anos de luta, sentiu-se realizada com o trabalho, com os amigos e com o povo, apesar de toda a carência material da região:

Tiara passou a noite em branco. Levou todo o tempo a organizar a sua vida futura. Nos dois meses que lhe restavam no Instituto, previu etapas. Iniciar o processo de divórcio, ir ao Guesso em prospecção. Precisava de arranjar uma casa e um pequeno jardim, onde pudesse cultivar alguns legumes. Tinha algumas economias que poderiam aguentar os primeiros tempos. Depois se veria. De qualquer forma, sobreviveria como a população, porque tencionava integrar-se completamente. (EMBALÓ, 1999, p. 245).

Tiara entre as vozes de África

O romance *Tiara* fala não só por aquilo que ele aborda, mas sobretudo pelo que falta a ele. O tom folhetinesco predomina, seja pela construção do enredo ou dos personagens. Tiara está longe de ser um personagem

problemático, apesar das encruzilhadas que se interpõem no seu destino. Diríamos que Tiara é, por excelência, um protótipo do mais puro Romantismo. Forte, bela, inteligente, justa, divertida, solidária, abnegada, enfim, não se encontram defeitos nela, o que provoca até mesmo um certo constrangimento num romance que sinaliza para a forte presença do *alter ego*. A narração em terceira pessoa disfarça mal o recorte memorialístico.

O retrato da protagonista, que nunca vacila, nunca foi vil, ridícula, absurda ou que “quando a hora do soco surgiu” nunca se agachou “para fora da possibilidade do soco” (PESSOA, 1980, p. 268), contrasta vivamente com o herói da Modernidade, a ponto de torná-la irreal e a sua própria narrativa, desacreditada. Viveu à espera casta do verdadeiro amor, a ele submeteu sua vida, na luta, na privação, no confronto com os outros. Num gesto maternal, salva uma criança no bombardeio que a privaria da maternidade. Sua correção moral é tanta que não hesita em abandonar o homem que ama pelo delito de uma noite e pela mentira calada. Como que premiando tal caráter, o destino coloca a sua porta um antigo amor, ainda dos tempos de Porto Belo, já separado da esposa a quem se unira por um dever moral, o que ainda confere à narrativa um clima de *happyend*.

Enfim, visto desse prisma, Tiara mais merecia habitar o mundo das fadas e das heroínas do Romantismo, associação que não se mostra totalmente indébita. Ao ler *Tiara*, pensamos mesmo estar na presença de um romance de formação. Não apenas no sentido do *Bildungsroman*, mas também num sentido mais amplo, de uma literatura nacional em formação, nos termos emprestados a Antonio Candido.

Diferentemente de alguns países africanos de língua portuguesa, em que a expressão literária parece ter atingido sua maturidade, a produção guineense, em especial a de prosa, demonstra a tentativa de salto num contexto em que a literatura configura-se como objeto de rarefação. O nome de maior envergadura na prosa guineense, Abdulai Silá, assina uma obra que também se ressentia de maior finalização. Ainda assim, seu esforço como escritor só foi perceptível graças à editora que ele mesmo criou e que publicou seus três romances: *Eterna paixão* (1994), *A última tragédia* (1995) e *Mistida* (1997), a Kusimon Editora. Engenheiro eletrotécnico, formado em Dresden, Alemanha, a atividade literária para Silá é subsidiária e dependente do exercício empresarial, exercida no ramo das telecomunicações e da informática, em Bissau.

Nos romances de Silá, como também em *Tiara*, revive-se o drama da política pós-colonial no país. Os poucos prosadores que se aventuram no campo literário repassam em suas narrativas as desilusões do pós-guerra. A proximidade a um ciclo ainda inconcluso e o envolvimento político dos autores fazem dessa literatura uma expressão ainda com um cariz fortemente testemunhal, em que o acontecimento histórico não conseguiu transplantar-se com maior plasticidade. Ainda cumpre exorcizar o passado

recente enquanto o presente não aponta desdobramentos otimistas a curto prazo.

Para ficarmos apenas com o exemplo de um país próximo historicamente da Guiné-Bissau, o arquipélago de Cabo Verde, as diferenças frente à política educativa e editorial já são gritantes. Como destaca Filomena Embaló, enquanto que o primeiro estabelecimento de ensino secundário na Guiné só foi aberto em 1958, em Cabo Verde, o primeiro liceu data de 1860, registrando-se a responsabilidade do Estatuto do Indigenato pela exclusão de quase a totalidade da população até pelo menos o início da década de 1960. Já a Editora Nimbo, primeira editora pública guineense, só inicia suas atividades em 1987, sendo fechada pouco anos depois. (EMBALÓ, 2004).

A necessidade de se escrever uma história guineense subjaz claramente na própria ficção. Diante da carência de trabalhos específicos, a própria Filomena Embaló desdobra-se num duplo de historiadora ao assinar, juntamente com Hildo Honório do Couto, *Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau*, volume comemorativo da Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares *Papia* (2010). Delega-se, dessa forma, a si mesma uma função semelhante à de embaixadora do país, valendo-se dos contatos e da posição que ocupa a partir do centro europeu.

A situação singular de Guiné-Bissau alerta-nos para a tendência a que quase nunca resistimos: a de amalgamar a história dos países africanos, sobretudo aqueles de língua portuguesa, como se eles compartilhassem não só a mesma história mas também a mesma cultura e, por extensão, a mesma literatura. Ao projetar uma personagem que traz uma história fundada na diversidade cultural, o romance *Tiara* possibilita a reflexão do elemento interno (África) a partir do alheio (Muriti), construindo uma perspectiva dupla sobre uma abordagem que tende à uniformidade. Consegue ainda criar, no nível narrativo, outras tensões: como aquela entre o colonizado e o colonizador, entre mestiços e negros, ou entre as próprias etnias de um mesmo país. Sinalizado pela própria dedicatória, *Tiara* contempla ainda outra discussão: o espaço da mulher na sociedade abordada. A submissão feminina diante do poder masculino, a prática dos casamentos poligâmicos ou a excisão clitoriana expressam por diferentes formas a quase invisibilidade das mulheres no plano literário, como autoras, ou a sua presença em termos muito mais restritos. Ou seja, a matéria romanesca conjuga-se às insuficiências da própria forma, ainda em gestação na literatura guineense.

Mesmo que as literaturas africanas construam-se talvez mais por diferenças que por semelhanças, a tentativa de homogenização insiste-se sobretudo no âmbito temático. Não é incomum associarmos as literaturas africanas aos assuntos bélicos, sejam eles relativos ao período colonial ou pós-colonial. Longe de surgir apenas como uma opção literária diante de uma história colonial que deixou traços semelhantes em seus territórios, essa recorrência parece dizer muito sobre as condições de produção

e de publicação de seus escritores. Se, em muitos casos, a guerra ainda distingue-se como um tema candente nas literaturas africanas, ela se torna muito mais emblemática para uma indústria editorial, sedenta em oferecer ao mercado retratos estereotipados da realidade africana com doses de sensacionalismo.

Em parte, a evocação temática obedece a um impulso de uma literatura-testemunho, expressões de sociedades comovidas ainda pela história imediata, mas, por outro lado, ela parece servir como bilhete de entrada no mercado editorial, atento às demandas criadas por ele mesmo. A diáspora africana chega assim a um esgotamento temático que obriga inevitavelmente seus autores a um reinventar-se a partir das mesmas bases. O escritor se submete então a um duplo esforço: ele não deve apenas tematizar a guerra, mas deve ainda conseguir recriá-la poeticamente, tarefa plenamente realizada, por exemplo, em *Terra sonâmbula*, de Mia Couto.

Percurso semelhante percebe-se na inclusão da temática da magia. Se o continente africano é uma terra assolada por guerras e miséria, ela também se distingue pelo lugar que o mágico ocupa socialmente; terra em que o surreal não é mero construto linguístico, mas que emana naturalmente de seu povo. E não nos parece exagero supor que se trata de uma via compensatória, sob a ótica paternalista, a que também, *mutatis mutandis*, já estivemos sujeitos em vários momentos de nossa história. Queremos nos referir ao discurso que descreve um povo que, apesar das enormes adversidades, canta, dança e é feliz. Ou seja, o viés mágico da cultura conseguiria diluir a crise acarretada pelas guerras, pela miséria e pela incompetência política.

Diante de um mercado editorial que não se coíbe de impor sua pauta de trabalho, poderíamos questionar se existe espaço para romances africanos que não anunciam a temática pós-colonialista ou que não imprimam ao seu texto uma certa ambiência com contornos exóticos? Desse modo, parece instaurar-se um círculo em que o escritor está fadado a girar, pelo menos enquanto houver tal demanda.

Esse quadro um tanto perverso nos faz evocar a situação do romance de 30 no Brasil. Talvez não por puro acaso, essa produção funciona ainda como referência para escritores e leitores tanto em Portugal como nos países africanos de língua portuguesa. A resposta positiva a tal literatura no Brasil, à época, deve-se em parte a essa dupla perspectiva. Se o texto nos apresentava um mundo com que dividíamos traços em comum, ele também incluía uma realidade dominada por forças aparentemente estranhas, da qual são exemplo a seca e o coronelismo. Esse jogo de transformar o “mesmo” (o “homem pálido, magro de cabelo escorrendo nos olhos”, o seringueiro do Mário de Andrade de “Descobrimento”) em “outro” parecia criar um fascínio para a sociedade niveladora, centrada nos grandes centros urbanos do Sudeste.

Não é necessário relatar as consequências desse processo que projetou culturalmente o Nordeste, ainda que às custas de sua estereotipia. Os retratos da seca e da miséria endêmica nunca mais abandonaram o imaginário acerca do Nordeste. Romper com esse ciclo foi a tarefa que coube de forma quase trágica a um escritor como Graciliano Ramos. Em *Angústia*, encontramos simultaneamente o relato, o questionamento e a tentativa de superar os determinismos das fronteiras físicas e culturais.

Num momento em que o próprio conceito de regionalismo tende a ruir diante das tensões da contemporaneidade, a demanda intrínseca pelo alheio parece mudar sua rota de destino e elege a África como o território do mundo desconhecido, revivendo os dramas neocoloniais, emblematicamente encenados por Joseph Conrad em *O coração das trevas* (1902), e acrescidos, no presente, dos dramas pós-independência.

Se a nova legislação educacional (lei 10.639, de 2003), que prevê a obrigatoriedade da história africana na cultura brasileira, estimula um impulso editorial nesse sentido, a política nacional em relação aos países africanos de língua portuguesa parece investir em duas frentes distintas, mas aliadas. A primeira, de cariz paternalista, ou na posição de primo rico, como já sugeriu Mia Couto, presta-se a uma espécie de assistencialismo, endossando um discurso corrente nos países ocidentais. É de se salientar próxima a essa vertente a tentativa de aproximação do último governo brasileiro (2002-2010).

A outra, não se distinguindo muito do interesse do capital estrangeiro internacional em África, luta por fatias dos mercados nacionais. Para se restringir ao campo editorial, que é o que atinge a matéria literária mais de perto, e à situação do país mais próspero dos cinco, Angola, lembramos que a indústria livreira é disputada palmo a palmo por casas editoriais portuguesas e brasileiras. Também os livros didáticos, segmento importante do ramo, são normalmente importados de Portugal, filão pelo qual o mercado brasileiro também se mostra seduzido. Na base para o suprimento estrangeiro estão os argumentos acerca da deficitária infraestrutura no país: matéria-prima, energia, combustível, água. Enquanto os manuais do ensino primário e do primeiro ciclo do secundário são elaborados por profissionais angolanos e apenas produzidos em Portugal, o material didático dos últimos anos do ensino secundário (equivalente ao Ensino Médio) é escrito por agentes portugueses e apenas inspecionado pelo Ministério da Educação angolano, solução encontrada para driblar a falta de empresas e de técnicos qualificados.

A situação no ramo editorial, num sentido geral, não é mais confortável. A única editora de raiz angolana, a Nzila, tem majoritariamente capital luso, da Editorial Caminho, enquanto a Luanda Editora faz parte do grupo português Texto Editora. Além dessas, o mercado é ainda dominado pelas também portuguesas Porto Editora e Plátano. O secretário-geral adjunto da Brigada Jovem de Literatura, John Bella, afirma que a leitura de

autores angolanos é escassa no próprio país, em parte porque não há uma política de incentivo à publicação dos autores nacionais (SANTOS, 2011).

Uma primeira questão que ressalta diante desse panorama é: como falar da construção de identidades nacionais num cenário em que mesmo o material didático utilizado nas escolas traduz uma ideologia que não lhes é própria e, pior que isso, ainda é veiculada por meio do antigo agente colonizador? A situação torna-se mais complexa se considerarmos o drama linguístico. Ainda que o português seja a língua oficial do país, os livros formulados por portugueses e impressos em Portugal muito provavelmente não atendem à diversidade linguística do país, que conta com inúmeros dialetos, dentre os quais os mais significativos, o umbundu e o kimbundu, que representam a grande maioria da população. Num panorama em que a manutenção da língua dentro da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) tem um peso não só político, mas comercial, como já visto, não se verifica grande interesse nessa inclusão ou num provável esfacelamento linguístico do português.

Em suma, o que normalmente entendemos por africanidade e mais especificamente como identidades nacionais dos países africanos, em particular as de língua portuguesa, aparenta ser uma construção que, de fato, conta com poucas ferramentas. Lembremos, por exemplo, de Benedict Anderson (2008), para quem as construções identitárias do século XIX foram tributárias sobretudo da imprensa e da literatura. É certo que hoje dispomos de muitos outros canais de mediação, mas nem por isso aqueles perderam seu sentido. Carecendo de uma competente estrutura interna de construção e fixação identitária e enfrentando conflitos vários para administrar a diversidade cultural a partir do exercício político, fica de certa forma patente que as imagens identitárias dos países africanos com que trabalhamos são mais o fruto de uma perspectiva criada internacionalmente que propriamente de uma política interna.

Num momento em que a literatura africana nos chega com grande facilidade, veiculada pelas principais editoras brasileiras, cabe-nos perguntar até que ponto não endossamos uma representação desse espaço fundada em imagens reapropriadas e devolvidas através de lugares-comuns e, desse modo, não condenamos seus autores, já carentes de vias de escoamento, a uma escrita monocórdica e engessada pela demanda editorial?

Talvez a própria literatura venha tentando dar resposta a essa questão, enquanto expressa o dilema em que está posta. Caminhos distintos insinuam-se na produção de dois escritores que alcançaram grande repercussão no Brasil: Mia Couto e José Eduardo Agualusa. Contrariando, em parte, o que já foi defendido aqui acerca da tendência de homogeneizar experiências diversificadas, tomamos da extensa obra desses dois autores para ler aí uma metáfora de um certo mal-estar perante as condições de produção do artista e do lugar da cultura letrada nesses contextos. Tais

considerações, contudo, não pretendem esgotar o sentido daqueles textos que, por si só, demandam um tratamento muito mais aprofundado para concluir qualquer análise que seja.

As terras do fim do mundo e o exílio na língua

Ligados pela amizade, o moçambicano Mia Couto e o angolano José Eduardo Agualusa também afirmam compartilhar uma tradição dentro da literatura de língua portuguesa. Mia Couto alega ter descoberto através da leitura do angolano Luandino Vieira a possibilidade de driblar a rigidez do idioma para criar uma escrita singular, que, por sua vez, havia se deslumbrado com a descoberta de Guimarães Rosa durante o período em que esteve preso no Tarrafal, Cabo Verde, pelo regime colonial. Agualusa, como ele mesmo se insere, completaria essa cadeia literária. Apesar da aproximação entre eles, as imagens com que cada um expressou e exprime a condição africana diante de uma cultura em língua portuguesa parece revelar diferenças latentes. Enquanto a escrita de Mia Couto tende a um escapismo tópico, Agualusa perscruta uma possível unidade em meio ao do amálgama linguístico.

O primeiro romance de Mia Couto, *Terra sonâmbula* (1992), elege como cenário principal um ônibus incendiado em meio à estrada no decurso da guerra civil pós-independência em nação africana. A escolha emblemática de uma estrada esquecida, mas ainda assim perigosa para os refugiados do enredo, o velho Tuahir e o menino Muidinga, aponta metaforicamente para esse entrelugar, suspenso no tempo e no espaço, a impossibilitar tanto o avanço como o recuo. A única solução era a de manterem-se ali escondidos, camuflados pelos cadáveres do incineramento do ônibus. A desolação já se anuncia na abertura:

Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores suas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte. (COUTO, 2007, p. 9).

Permanecer no ônibus representa a opção pelo alheamento e pelo esquecimento em relação à realidade. Diante da estupefação do menino, o velho Tuahir justifica: “- Você não sabe nada, miúdo. O que já está queimado não volta a arder” (COUTO, 2007, p. 10). Junto a um dos cadáveres, a de um jovem rapaz, encontram uma mala que contém os diários de Tuahir, uma história de vida que os religa à vida através da função da memória.

Após um presente fundado na escatologia, uma nova cosmogonia poderá ter lugar, segundo as palavras do feiticeiro:

As mulheres mastigarão areia e serão tantas e tão esfaimadas que um buraco imenso tornará a terra oca e desventrada. No final, porém, restará uma manhã como esta, cheia de luz nova e se escutará uma voz longínqua como se fosse uma memória de antes de sermos gente. E surgirão os doces acordes de uma canção, o terno embalo da primeira mãe. Esse canto, sim, será nosso, a lembrança de uma raiz profunda que não foram capazes de nos arrancar. Essa voz nos dará a força de um novo princípio e, ao escutá-la, os cadáveres sossegarão nas covas e os sobreviventes abraçarão a vida com o ingênuo entusiasmo dos namorados. (COUTO, 2007, p. 202).

A varanda do frangipani (2005), seu segundo romance, aborda, por meio de enredo meio policesco, os embates entre as antigas tradições e o espaço urbano pós-colonial. Desse conflito, destaca-se um desejo profundo de entranhamento, ou seja, esse internamento dos personagens nos tempos e nos espaços da origem, de uma forma quase obsessiva.

Uma estranha morte atrai para a antiga fortaleza colonial, em que funciona um asilo de velhos, o inspetor de polícia, Izidine Naíta. Os métodos e a formação de Izidine contrastam com a sabedoria milenar. Enquanto ele procura uma causalidade lógica, os anciãos justificam o possível assassinato de Vasto Excelência, diretor da instituição, com base em razões religiosas. Ao lado dos idosos está Marta, que atua como enfermeira, mas também como ardente defensora dos antigos costumes, personificados pelo frangipani, uma árvore frondosa em meio ao pátio da fortaleza.

Na linhagem de Brás Cubas, a história é narrada por Ermelindo Mucanga, um cadáver na abertura do romance, que reclama um enterro conforme as tradições do seu povo e que, por isso, ainda não encontrou descanso. A solução sugerida para o liberar da vida de xipoco é dada pelo halakavuma: ele deve morrer novamente. Para tanto, precisa encarnar um corpo próximo à morte, nesse caso, o do inspetor Izidine.

Apaixonado por Marta, Izidine vai se dando conta da impossibilidade de decifrar uma morte que não legou sequer um cadáver e cujos relatos só evidenciam contradições e prodígios por parte dos narradores. O cenário mesmo parece se perder no horizonte do mundo. É como uma ilha, na medida em que a presença de minas pelas estradas inviabilizam as comunicações. Ninguém entra, ninguém sai, a não ser por meio de helicóptero. Além do mais, uma antiga fortaleza nos confins do país, habitada por idosos, não chega a atrair a cobiça alheia. A perspectiva de Xidimingo, um dos internos do asilo, parece comungar com os demais, ainda que por diferentes razões: “O Moçambique que amei está morrendo. Nunca mais voltará. Resta-me só este espaçozito em que me sombreio de mar. Minha nação é uma varanda.” (COUTO, 2007, p. 47).

O mais recente romance de Mia Couto, *Jesusalém* (2009), com título modificado na edição brasileira para *Antes do nascer do mundo*, retoma o tópico do insulamento através de personagens que compõem uma comunidade rarefeita, distante da cidade e de seus influxos, nos confins de um país. Dessa vez, ela é formada por cinco homens que se identificam por vínculos familiares mas cujo passado encobre relações conflituosas. O patriarca, Mateus Ventura, rebatizado na nova comunidade por Silvestre Vitalício, educa seus dois filhos, Ntunzi e Mwanito, o narrador, de modo a não cultivarem qualquer vestígios da memória, sejam eles narrativas, canções ou sonhos. Os poucos membros vivem seus dias vazios em companhia de um imenso silêncio. Forma ainda o grupo o tio Aproximado, responsável por abastecer os demais com os mantimentos da cidade, e Zacaria Kalash, espécie de pajem dos rapazes e serviçal do grupo, que, assim como o tio, habita uma edificação diferente do núcleo familiar.

Jesusalém, antigo posto militar durante a guerra colonial, perdeu sua importância e jaz esquecida da população. É ali que Silvestre pretende reiniciar o mundo, longe da corrupção moral que vigora na cidade, onde sua esposa Dordalma perdeu-se dos caminhos de uma vida em família. Jesusalém é um gesto de fundação; fundação que se apoia mais na ausência do que propriamente na tessitura de símbolos representativos: “Era isso Jesusalém: não um lugar mas a espera de um Deus que ainda estivesse por nascer.” (COUTO, 2009, p. 276).

Na apresentação de *Antes de nascer o mundo*, realizada pela Livraria Cultura, em junho de 2009, Mia Couto tenta descrever a metáfora posta no romance em relação a Moçambique e aos moçambicanos: “O nosso lugar sempre foi onde os outros nos pensaram. Não fomos senhores do que fizemos senão na ficção”, como que a apontar o cerco formado em torno das culturas africanas, retirando-lhes as próprias vozes e condenando-as a representarem os mesmos papéis. Nesse labirinto, confirma Mia Couto, em que o peso do passado faz-se insuportável e torna a vida estanque, em que se perdeu a habilidade de dominar a própria existência, a única saída encontrada é a de criar uma nova vida, mas que, a curto prazo, também se mostra insatisfatória.

O encantamento abandonou a realidade, daí essa busca alucinada em direção a um epicentro perdido nos confins do mundo, que se repete em vários romances. Também o angolano José Eduardo Agualusa representa em sua obra um extravasamento da realidade do seu país, mas, em lugar da criação de um *axis mundi*, o exílio converte-se na própria língua.

Após os dois primeiros romances, ambientados em Angola, mas com fortes motivações históricas (*A conjura*, de 1989, e *Estação das chuvas*, de 1996), Agualusa retoma em seu terceiro romance, *Nação crioula* (1997), a acalentada criação de Eça de Queirós, *Fradique Mendes*, e religa as histórias portuguesa, africana e brasileira no final do séc. XIX.

O próprio título aponta para essa condição mestiça e estigmatizada das culturas atlânticas de língua portuguesa. Organizado entre Luanda, Paris, Olinda e Rio de Janeiro, o enredo do romance aborda a intricada rede da escravidão africana por meio da paixão amorosa entre Fradique e Ana Olímpia Vaz de Caminha, antiga escrava que se tornou uma das grandes fortunas de Angola.

O tom jocoso de Fradique cede espaço a uma busca frenética em *Um estranho em Goa* (2000). Em parte, ambientado nos mais ermos lugares da língua portuguesa, o livro é resultado de uma bolsa concedida ao autor pela Fundação Oriente graças à qual visitou Goa. Nele fundem-se a história de Angola e a comunidade goesa de língua portuguesa, contando ainda com uma incursão pelo Brasil.

O narrador, o jornalista José Eduardo, espécie de *alter ego* de Agualusa, segue as pistas de um condecorado herói da independência angolana, António Plácido Domingo, que abandonara as fileiras lusitanas durante a guerra colonial e aderira à causa africana. Encontrado em Goa, o narrador desvenda que a história ufanista encobre outros interesses e uma trama policialesca e mística cruza os rumos do resgate da história angolana. A ambiência criada é propícia para abordar a intricada questão identitária goesa a partir do olhar de um estrangeiro. Como no caso angolano, não há padrões definidos, apenas culturas diversas que se imbricam ocasionando um contínuo tensionamento. A retomada da viagem iniciática de Vasco da Gama, recriada n' *Os Lusíadas*, não encontra mais na Índia um porto seguro; a bagagem do viajante comporta, no presente, apenas as lembranças do passado glorioso.

Após privilegiar mais uma vez o espaço brasileiro em *O ano que Zumbi tomou o Rio* (2003), Agualusa publica a história da melancólica vida de Félix Ventura, em *O vendedor de passados* (2004). Através do olhar da lagartixa que habita as paredes da biblioteca da casa, entramos em contato com Ventura, um albino, que ganha a vida a compor passados (árvores genealógicas), em geral, para a emergente classe angolana do pós-guerra até que um dia certo freguês propõe-lhe algo mais sério: criar efetivamente uma nova vida através da escrita. O livro constrói-se, assim, sobre essa metáfora de como a inscrição pode fabricar destinos, unir e separar pessoas e povos. A escrita faz-se no romance o espaço por excelência de poder e de reconhecimento; de forma análoga, o próprio autor vale-se da língua para urdir o seu mundo e seu sustento:

Partilho com Félix Ventura um amor (no meu caso sem esperança) pelas palavras antigas. A Félix Ventura quem o educou neste sentimento foi, primeiro, o pai, Fausto Bendito, e a seguir um velho professor, dos primeiros anos do liceu, sujeito de modos melancólicos, alto, e de tal forma delgado que parecia caminhar sempre de perfil, como uma gravata egípcia. Gaspar, assim se chamava o professor, comovia-se com o desamparo de certos vocábulos. Dava com eles abandonados à sua sorte, nalgum

lugar ermo da língua, e procurava resgatá-los. Usava-os com ostentação e persistência, o que consternava uns e desconcertava outros. Creio que triunfou. Os seus alunos começaram por utilizar esses vocábulos, primeiro por troça, e a seguir como uma gíria íntima, uma tatuagem tribal, que os fazia distintos da restante juventude. Hoje, assegurou-me Félix, são ainda capazes de se reconhecerem uns aos outros, mesmo quando nunca se viram antes, às primeiras palavras. (AGUALUSA, 2004, p. 26).

O seu último romance, *Milagrário pessoal* (2010), pode ser entrevisto como o corolário dessa experiência intensamente lusófona, uma ode à língua portuguesa e às suas mais variadas expressões pelo mundo. Unidos por esse amor à palavra, uma jovem linguista portuguesa e um velho professor angolano, que funciona como narrador, dedicam-se à recolha encantada de neologismos do português enquanto revisitam os espaços em que a língua circula, através do estratagema de narrativas encaixadas. O subtítulo, “apologia das varandas, dos quintais e da língua portuguesa, seguida de uma breve refutação da morte”, alude aos espaços em que a língua, por meio de contatos multiculturais, atingiu sua melhor expressão.

Tendo estabelecido residência em vários países a partir de 1998, entre os quais Portugal e Brasil, onde fundou uma editora, a Língua Geral, Agualusa exerce, no papel que ele mesmo criou, uma espécie de embaixada da língua portuguesa. Além de escritor e editor, a função de leitor fica patente na sua obra. Desde a reverência ao Eça do *Fradique Mendes*, a Camões e a Pessoa, enquanto alicerces da língua, revelam-se variadas referências a autores universais, como Baudelaire, Oscar Wilde, Borges, Hemingway, como também a cultores e pensadores da língua portuguesa: Basílio da Gama, Gonçalves Dias, Camilo Pessanha, Machado de Assis, Cruz e Sousa, Jorge Amado, Ferreira Gullar, Manoel de Barros, Caetano Veloso, Adriana Calcanhoto, dentre outros. A remissão a escritos literários, sejam eles portugueses, brasileiros ou africanos, parece servir, desse modo, como esteio à língua, característica bastante evidenciada também em Mía Couto.

O império colonial português que, paulatinamente, desfez-se, com D. Sebastião, com a independência brasileira, com a quimera do mapa cor-de-rosa e mais tarde com a guerra colonial, parece querer organizar-se mais uma vez, não no devaneio pessoano da *Mensagem*, mas na sintaxe de Agualusa, enquanto recusa dos laços colonialistas, mas ainda fundado numa unidade de identificação e já agora de resistência: a língua portuguesa.

Tanto Mía Couto como Agualusa, em boa parte de seus romances, compõem mundos que recusam de alguma forma o confronto com o momento presente e a realidade circundante de seus países. Mía Couto projeta um *topos* distante no espaço e no tempo como metáfora da “impossibilidade de viver se não for criando uma nova vida” (COUTO,

25/06/2009). Agualusa constrói esse mesmo mundo numa terra também abstrata, fundada por uma língua e não mais por fronteiras geográficas. Em Mia Couto, nota-se o internamento de personagens; em Agualusa, evidencia-se a diluição deles num espaço transnacional. Em ambas as atitudes, pressente-se a dificuldade de expressar um mundo estabelecido dentro de suas fronteiras físicas.

Além dos dramas políticos e sociais, evidentemente correlatos, essa representação não deixa de indiciar a incômoda posição do escritor e da literatura nos países africanos de língua portuguesa. Com um número reduzido de leitores intramuros, editados quase que exclusivamente por editoras em Portugal e no Brasil, a literatura africana parece configurar-se mais como uma projeção externa do que uma construção interna.

E até que ponto a África não se tornou um receptáculo de imagens e de desejos exteriores a ela mesma? Nesse território do “outro”, podemos consumir a ilusão de que o caos está distante de nós, no outro lado do Atlântico, e que problemas sociais muito aparentados àqueles lidos na ficção não rondam nossas portas diariamente. É como se, de alguma forma, tivéssemos transportado o nosso Nordeste do “romance de 30” para as terras africanas de hoje.

Mia Couto, não obstante o sucesso que granjeia internacionalmente, não abriu mão de sua atividade profissional como biólogo, o que, talvez, sinalize para a recusa de depender financeiramente da literatura ou da impossibilidade da profissionalização como escritor em solo tão precário. Já a opção de Agualusa parece ter sido a de brigar por essa profissionalização, ainda que às custas de que ela só se efetivasse além fronteiras e de que ele mesmo se tornasse um produtor dentro da cadeia editorial.

É talvez por essa palheta que possamos ler a escrita de *Tiara* e suas lacunas. Além do exercício de um romance que narra os anos de formação de sua protagonista, essa trajetória fala mais ainda pela ausência; a ausência de meios para que a literatura se constitua uma prática social. Fala ainda do desenraizamento, da necessidade de optar por uma vida além das fronteiras reconhecidas afetivamente, como condição de manter as vidas de África dentro de si mesma.

Se nós, os estrangeiros, insistimos em inventar e estampar uma África que componha nossos cartões-postais ou mesmo as nossas imagens de holocausto, os escritores, por seu turno, testemunham, pela via ficcional, muitos dos impasses da criação literária nos países africanos de língua portuguesa.

Referências

AGUALUSA, José Eduardo. **Nação crioula**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1998.

_____. **Um estranho em Goa**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2010.

_____. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

_____. **Milagrário pessoal**. Rio de Janeiro, Língua Geral, 2010.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COUTO, Hildo Honório; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **Papia**, n. 20, 2010. Disponível em: <<http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>>. Acesso: 22 julho 2011.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **A varanda do frangipani**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Apresentação do romance **Antes de nascer o mundo**. São Paulo, Livraria Cultura 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MLq29FFC-2o&feature=related>>. Acesso em: 12 agosto 2011.

EMBALÓ, Filomena. **Tiara**. Lisboa: Instituto Camões, 1999.

_____. **Breve resenha sobre a literatura da Guiné-Bissau (2004)**. Disponível em: <<http://opatifundio.com/site/?p=2754>>. Acesso em 12 maio 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. 14.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SANTOS, Seomara. **Falta de apoios condiciona publicação de obras literárias**. Disponível em: <<http://www.ueangola.com/index.php/noticias/item/755-falta-de-apoios-condiciona-publica%C3%A7%C3%A3o-de-obras-liter%C3%A1rias.html>>. Acesso em: 12 março 2011.

Narrativas sobre meninos e guerras

Narratives about children and war

Regina Dalcastagnè¹

Universidade de Brasília(UnB)

¹ Professora de Literatura Brasileira da UnB e doutora em Teoria Literária pela Unicamp.
E-mail: rdal@unb.br

Resumo: *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins, e *Alá e as crianças-soldados* (2000), de Ahmadou Kourouma, são romances que buscam narrar uma guerra, focalizando o dilaceramento da infância em meio a ela. A temática dos dois livros os aproxima, apesar das distâncias – o primeiro se passa em uma favela brasileira, o outro em alguns países da África – e das circunstâncias diferentes. Se Lins procura legitimar sua narrativa ancorando-se em um realismo que se pretende mimético, com um narrador em terceira pessoa que tudo sabe, Kourouma o faz a partir da problematização da fala de seu narrador, o menino-soldado que tenta dar conta, de forma caótica e fragmentada, do horror vivido. O livro *W, ou, A memória da infância* (1975), do francês Georges Perec é usado como um contraponto na discussão.

Palavras-Chave: Infância. Violência. Guerra. Georges Perec. Paulo Lins
Ahmadou Kourouma

Abstract: Paulo Lins' *Cidade de Deus* (1997) and Ahmadou Kourouma's *Allah and the children-soldiers* (2000) are both novels that seek narrate a war, focusing on the rearing of childhood in the middle of it. The theme approximates the books, despite the distinctive circumstances and the distances – Lins' novel is set in a slum of Rio de Janeiro, whilst Kourouma's is set in some African countries. If Lins tries to legitimate his narrative with a realism which wants to be mimetic, by a narrator who knows everything, Kourouma does from the problematization of the speech of his narrator, a boy-soldier who tries, chaotic and fragmentarily, to give an account of the horror he lived. The book *W, or the memory of childhood* (1975), by the French novelist Georges Perec, is used as a counterpoint in the discussion.

Keywords: Childhood. Violence. War. Georges Perec. Paulo Lins. Ahmadou Kourouma

“Não tenho nenhuma memória da infância”, dizia o escritor francês Georges Perec. Até os 12 anos de idade, sua história, segundo ele próprio, poderia ser resumida a umas poucas linhas: perdeu o pai aos quatro anos, a mãe aos seis, atravessou a Segunda Guerra Mundial escondido em pensionatos no interior da França e foi adotado pelos tios em 1945. “Durante muito tempo essa ausência de história me confortou”, afirmava o autor, “sua segura objetiva, sua evidência aparente, sua inocência me protegiam; mas me protegiam de que, senão precisamente de minha história, de minha história vivida, de minha história real, de minha história pessoal que, pode-se supor, não era nem seca, nem objetiva, nem aparentemente evidente, nem evidentemente inocente?” (PEREC, 1995, p.

13). Soterrando a memória, ele calou a guerra, mas fez desaparecer também o menino – e sem o menino falta uma parte ao homem. Para resgatá-lo, ele precisa contar, precisa transformar esquecimento em narrativa, precisa trazer de volta a dor do vivido. Daí a escrita, anos mais tarde, do livro *W, ou, A memória da infância* (de 1975), um impressionante relato de guerra onde a guerra não aparece nenhuma vez, a não ser nos vazios da narração, contaminando-a, como contaminara a vida daquele menino.

Muitas guerras e muitas crianças depois, chegamos ao final do século XX e à periferia do mundo, onde a necessidade de narrar o que não pode ser dito continua a mesma. *Cidade de Deus* (1997), do brasileiro Paulo Lins, e *Alá e as crianças-soldados* (2000), do marfinense Ahmadou Kourouma, apesar das distâncias (o primeiro se passa em uma favela carioca, o outro em meio às fronteiras de países africanos) e das circunstâncias diferentes que os envolvem, são romances que trazem à cena a infância dilacerada pela guerra. No entanto, bem ao contrário do *W* de Perec, todo construído em torno do silêncio e do esquecimento, esses são livros barulhentos, excessivos. Tudo ali parece estar excedendo os limites: da violência, da informação, da descrição, da própria narração. É essa a sua poética. Causam tamanho tumulto que podem atordoar, distraindo o leitor daquilo que é fundamental em sua construção: a impossibilidade de alcançar, em sua integridade, a experiência desses meninos.

Cidade de Deus é narrado em terceira pessoa, embora incorpore vez ou outra a perspectiva das crianças, e pretende ser a história do crime na favela do Rio de Janeiro que lhe dá o nome. A trama se estende entre os anos 1970 e 1980, com protagonistas que se alternam, até porque são assassinados na guerra do tráfico ou em confrontos com a polícia. Por isso os meninos ganham destaque em meio à narrativa, seja porque são aliados muito cedo pelo crime, seja porque os criminosos passam a ser, eles próprios, cada vez mais jovens – afinal, sua vida útil é curta. Devedor do romance naturalista, especialmente de *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, Paulo Lins constrói suas personagens de modo determinista. De um lado, temos Busca-Pé, o menino de favela bem criado e que passou pelos bancos escolares – portanto, com um futuro, será fotógrafo um dia. Do outro, Dadinho/Zé Pequeno², e com ele todo um conjunto de crianças que, “destruídas pelo meio”, já não guardam qualquer resquício da infância, e tampouco podem imaginar um futuro.

O livro pode ser lido como uma narrativa de guerra, ou de *guerras*, no plural – guerra entre o morro e o asfalto, guerra entre bandidos e uma polícia que deles pouco se diferencia, guerra entre quadrilhas de criminosos. Lins nos apresenta não tanto uma infância conturbada pelos conflitos, mas meninos que são parte da própria guerra. Soldados precoces do tráfico, eles guardam da infância apenas a despreocupação com o futuro e a incapacidade de avaliar sensatamente os riscos envolvidos na própria ação. Seus jogos e brincadeiras também estão a serviço do crime, “numa

²Que depois do filme vai se chamar, na nova edição do livro, Inho e Zé Miúdo.

promiscuidade de funções que, de alguma forma, complementa a anulação da infância no romance” (MATA, 2010, p. 108). Segundo lembra Anderson Luís Nunes da Mata, na narrativa, empinar pipa, por exemplo, é muito mais uma estratégia de segurança do tráfico (o sistema de alerta para a chegada da polícia) do que uma brincadeira para as crianças. A continuidade entre jogo e crime é uma constante:

Assim, nas palavras do narrador, em determinado momento o tiroteio parece um pique-pega mais elaborado. Em outro, a perseguição armada à galinha é uma grande brincadeira. Além disso, os campos cavados para brincar de bola de gude servem de cenário para a ação dos bandidos na guerra. Nesse sentido, a esfera do jogo está a tal ponto mesclada à do crime, que dela não se diferencia mais, uma vez que o crime organizado é, até pelo caráter metonímico que adquire com relação ao mercado, operado por adultos. Outros elementos caros ao universo das crianças também podem ser relacionados ao crime, num contínuo que não permite distingui-los, como no caso do menino que atira na personagem Manguinha: a arma do crime sai de dentro da mochila de um menino uniformizado. Numa outra cena, Marcelinho Baião se vale da agilidade de seu corpo de criança para driblar as pernas de quem o atrapalhava a atingir seu alvo. (MATA, 2010, p. 108-9)

Já *Alá e as crianças-soldados* tem como narrador o pequeno Birahima, um menino mulçumano da Costa do Marfim, de dez ou doze anos, que após ficar órfão atravessa a África, acompanhado do feiticeiro Yacuba, para encontrar uma tia na Libéria. No meio do caminho, ele tropeça nos conflitos que abalaram a região (Costa do Marfim, Libéria e Serra Leoa) nos anos 1990 e se torna uma “criança-soldado”³, atordoado pelo haxixe que lhe fornecem nos acampamentos e pela violência a que é, sistematicamente, submetido. Quando enfim chega à casa da tia, ela já está morta, como quase tudo ao seu redor. Sobram-lhe, como herança, quatro dicionários, que ele usa, mais tarde, para tentar traduzir sua história para a língua de colono branco, de “pretos nativos selvagens da África” e francófonos de tudo quanto é tipo (KOUROUMA, 2003, p. 11) – ou talvez para que sua experiência, após narrada, faça algum sentido e possa ser, enfim, transformada em passado.

Nesses três livros temos crianças expostas, em diferentes graus, à violência da guerra (lembrando que o menino de Perce é afastado dela, enquanto que nos outros dois livros eles estão no *front*). Mas são também crianças expostas à violência simbólica da narrativa. Eternamente presas a uma trama construída por outro, vivem um embate dilacerado entre a necessidade de lembrar e a de esquecer. O que muda em cada livro é apenas o enfoque dado ao problema: se em Perce há a impossibilidade de lembrar, com um adulto perseguindo arduamente o menino que foi através da escrita, nos outros dois temos a impossibilidade de esquecer. Os meninos

³ Acredita-se que existam 300 mil crianças-soldados hoje em todo o mundo. Em Serra Leoa, no período compreendido pelo romance de Kourouma, foram 15 mil crianças forçadas a pegar em armas. Ver <http://www.rnw.nl/portugues/article/crianca-soldado>. Acesso em 6/9/11.

desses dois últimos livros estão como que encarcerados em um presente que não acaba nunca, portanto, em um presente que não se torna passado. Daí não haver esquecimento possível, no máximo o embotamento causado pelas drogas (haxixe na narrativa africana, cocaína na brasileira), recurso frequente nos dois romances.

Se não é possível esquecer, também não dá para selecionar o que será narrado. Por isso o excesso de informação em *Cidade de Deus* e em *Alá e as crianças-soldados*: excesso no detalhamento ostensivo da violência, nas longas enumerações de biografias de personagens, no fornecimento de dados quase enciclopédicos sobre o contexto social e histórico que envolve a trama, fora os gritos, tiros e bombas que reboam em seu interior, causando ruídos na narrativa (talvez com a mesma função dos silêncios de Perec, ou seja, contaminar o texto). Por isso também a repetição, igualmente excessiva, presente nos livros. Se Perec repete vez ou outra porque esbarra no mesmo obstáculo ao tentar chegar mais perto daquilo que viveu/esqueceu, nos outros dois romances a repetição – frequente a ponto de cansar, ou mesmo irritar, o leitor – se dá porque não existe porta de saída para a situação, as histórias são a mesma e se repetem porque há sempre mais e mais meninos para matar e morrer. Ou, como diz uma personagem de *Cidade de Deus*: “– Pobre é que nem rato. Como tem criança nessa porra de lugar!” (LINS, 1997, p. 199).

Os meninos desses livros vivem, ou viveram, em situações extremas, mas a criança na literatura, seja qual for sua situação, é sempre o objeto da fala de um outro – alguém que impõe um discurso à sua experiência, ordenando-a. E essa imposição é, por si só, uma espécie de violência, uma vez que, como diz o filósofo André Gorz,

a linguagem é um filtro que me obriga sempre a dizer mais e menos do que aquilo que sinto. Sua aprendizagem é uma violência original feita ao vivido: ela me obriga a calar os vividos para os quais não há palavras, a dizer conteúdos que não correspondem à minha experiência, a ter intenções que não são as minhas. (GORZ, 1988, p. 216).

Se é assim para o enunciador adulto, o problema se torna ainda mais complicado para a criança, julgada de antemão incapaz de refletir sobre sua própria existência de mundo e de expressar simbolicamente o que pensa e sente – e, portanto, que deve ter sua experiência traduzida por um outro.

Neste caso, resta-nos observar a que distância se coloca o que fala daquele que é falado, e que significado (social e estético) esse afastamento adquire na constituição desse sujeito-criança. A distância pode ser especialmente *temporal*, como a que separa o narrador adulto de Perec do menino que ele busca através da escrita – e ali há, ainda, a distância imposta pelo esquecimento, sempre presente em narrativas que evocam a memória, mas acentuado aqui pelo trauma da guerra e da perda dos pais. Ela pode

ser mais *espacial*, quando quem narra é um outro que não vive, nem viveu aquela experiência, mas que a “observa”. É o caso do narrador de *Cidade de Deus*, que embora procure mostrar uma aproximação, aqui e ali, da perspectiva infantil, não se permite, absolutamente, confundir-se com ela. Mas a distância pode ser, também, mais explicitamente *discursiva*, como acontece em *Alá e as crianças-soldados*. Neste livro, o narrador menino vive a experiência que narra, mas seu discurso não busca mimetizar a fala infantil, bem ao contrário, ele marca um claro descompasso entre o que seria a fala de uma criança e o texto demasiado adulto que nos é apresentado: em meio à narrativa de Birahima, nós temos tanto o dia a dia dos meninos-soldados quanto enxertos de informações jornalísticas, históricas e políticas sobre Serra Leoa e Libéria – o que causa o imediato estranhamento do leitor:

No começo, na Libéria da guerra civil, da guerra tribal, só havia dois bandos: o bando do Taylor e o bando do Samuel Doe. Os dois bandos odiavam-se mortalmente, combatiam-se por causa de tudo. A facção de Prince Johnson não existia. (Facção significa grupo sedicioso no seio de um grupo mais importante.) Prince fazia parte do bando de Taylor; Prince era o general mais aguerrido, mais eficaz, o mais prestigioso dos homens de Taylor. Isso até o dia em que Prince teve uma revelação. A revelação que ele tinha uma missão. A missão de salvar a Libéria. De salvar a Libéria opondo-se à tomada do poder por um chefe de guerra que, com armas nas mãos, tinha combatido pela libertação da Libéria. (KOUROUMA, 2003, p. 145-6)

A explicitação do problema, nesse livro, começa com o impasse diante da própria língua, e da legitimidade de seu uso. Afinal, o menino conta sua história na língua do colonizador⁴. Como ele mesmo diz: “Meu nome é Birahima. Sou um neguinho. Não porque sou black e moleque. Não! Mas sou neguinho porque falo mal francês. Isso aí. Mesmo quando a gente é grande, velho, mesmo quando é árabe, chinês, branco, russo ou até americano, se a gente fala mal francês, a gente fala que nem um neguinho, a gente é um neguinho. Essa é a lei do francês de todo santo dia” (KOUROUMA, 2003, p. 9). Ciente de suas desvantagens discursivas, Birahima afirma desde o início que o que tem a dizer são *bobagens* e que sua fala é um *blabláblá*, sinalizando ironicamente, em uma espécie de polêmica velada, o tipo de recepção que o discurso de um menino africano, negro, pobre, drogado e sem domínio do francês, teria nas metrópoles que pretende atingir, ou mesmo em sua própria comunidade, uma vez que ali também “uma criança educada escuta, ao invés de ficar nesse falatório que nem um passarinho pendurado na figueira. Isso é para os velhos de barba comprida e branca, pelo menos é o que diz o provérbio: o joelho nunca usa chapéu quando a cabeça está no lugar. Esses são os costumes na aldeia” (KOUROUMA, 2003, p. 11). Costumes que pouco lhe importam, uma vez que, como o próprio menino diz, ele já foi para a guerra, já matou gente e já usou drogas...

⁴ O que não é problematizado, por exemplo, em *Muito longe de casa*, de Ismael Beah – livro de memórias de um ex-menino-soldado de Serra Leoa que vive agora nos Estados Unidos. Escrita com impecável correção, a obra não possui o mesmo impacto que a ficção desbocada de Kourouma.

Paulo Lins procura legitimar seu romance ancorando-se em um realismo que se pretende mimético, com um narrador em terceira pessoa distanciado que tudo sabe (e que, portanto, impõe o seu recorte e a sua versão dos fatos). De forma distinta, Ahmadou Kourouma o faz, como já foi dito, a partir da problematização do lugar de fala de seu narrador. O pequeno Birahima é colocado em cena não para representar uma criança de doze anos que luta em uma guerra tribal, mas para nos chocar com essa ideia. Já em *Cidade de Deus*, talvez até pela proximidade que nós, leitores brasileiros, temos das circunstâncias nas favelas (proximidade essa mediada pelos discursos da imprensa, da polícia e da própria literatura), sobra uma espécie de naturalização da situação das crianças – afinal, o meio define o homem, ou o menino. E com isso apagam-se, de algum modo, os contornos infantis daqueles garotos: “Meu irmão, eu fumo, eu cheiro, desde nenenzim que peço esmola, já limpei vidro de carro, já trabalhei de engraxate, já matei, já roubei (...) Não sou criança não. Sou sujeito homem!” (LINS, 1997, p. 410).

Em *Alá e as crianças-soldados*, que se apresenta nitidamente como romance de denúncia, observa-se a negação da infância como o produto de um processo social e historicamente delimitado. Há alguém como que gritando o tempo inteiro quais os interesses (financeiros e políticos) que estão por trás disso; e suas personagens, mesmo em meio à guerra, ainda querem um lugar onde possam, enfim, ser crianças. De certa forma, é o mesmo que deseja o narrador do livro de Georges Perec: o resgate da infância.

Uma infância à qual está vedado o acesso ao discurso literário – sua experiência tem de ser, necessariamente, mediada por uma competência específica, a do escritor, isto é, daquele que possui a legitimidade social para produzir literatura. Mas a obtenção de tal legitimidade está vinculada à adesão a modos discursivos reconhecidos como literários. Ou, como dizia Pierre Bourdieu, falando sobre o discurso político, mas servindo para ilustrar o processo do fazer literário:

É no ponto de passagem entre a experiência e a expressão que se situa a intervenção dos produtores profissionais de discursos; é lá que se instauram as relações entre profissionais e os profanos, os significantes e os significados [...]. A linguagem dominante destrói, ao desacreditá-lo, o discurso político espontâneo dos dominados: só lhes deixa o silêncio ou a *linguagem emprestada*, cuja lógica não é mais aquela do uso popular sem ser a do uso culto, linguagem enquiçada, na qual as ‘palavras bonitas’ servem apenas para marcar a dignidade da intenção expressiva e que, não podendo transmitir nada de verdadeiro, de real, de “sentido”, despossui aquele que fala da própria experiência que ele procura exprimir (BOURDIEU, 1979, p. 538).

Agente involuntário desta forma de violência simbólica, o escritor não tem como superá-la no interior de sua própria obra. Mas pode, em um movimento que é ao mesmo tempo estético e político, estabelecer nela a

tensão, fazer seu leitor perceber os silêncios que são impostos, as vozes que tentam, mas não conseguem subir à superfície do texto – como a das crianças das favelas do Rio de Janeiro, ou daquelas que ainda perambulam por uma África dilacerada pelas guerras. Neste sentido, o *blabláblá* de Birahima, com seus dicionários desencontrados, seus palavrões quase inocentes, sua língua enguiçada, seus insultos e seu desacato, é uma tentativa de chamar a atenção para o grande descompasso existente entre aqueles que estão, desde sempre, autorizados a produzir discursos sobre o mundo social e os que teriam de se contentar em ser descritos pelos outros. O menino-soldado de Ahmadou Kourouma não existe em lugar nenhum do continente africano – não assim, com essas características e essa improbabilidade –, mas, feito personagem dissonante, pode continuar circulando pela literatura, xingando e contando sua história, ainda que lhe digam que este não é o seu lugar.

REFERÊNCIAS

BEAH, Ismael. **Muito longe de casa**: memórias de um menino-soldado. Trad. de Cecília Giannetti. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

GORZ, André. **Métamorphoses du travail**: quête du sens. Critique de la raison économique. Paris: Galilée, 1988.

KOUROUMA, Ahmadou **Alá e as crianças-soldados**. Trad. De Flávia Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATA, Anderson Luís Nunes da. **O silêncio das crianças**: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea. Londrina: Eduel, 2010.

PEREC, George. **W, ou, A memória da infância**. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Mia Couto, o escritor improvável

Mia Couto, the improbable writer

Pires Laranjeira¹

Universidade de Coimbra/Faculdade de Letras/CLP-FCT

¹ Email:
pires.laranjeira@gmail.com

Resumo: Este artigo acompanha a trajetória intelectual, política e literária de Mia Couto, mostrando de que forma ele reúne, em seus livros, experiências de temporalidades e de linguagem, tanto eruditas quanto populares, o que o tornou um dos mais importantes escritores africanos.

Palavras-chave: Mia Couto. Memória colonial. Dualidades.

Abstract: This article follows the intellectual, political and literary trajectory of Mia Couto, showing how he meets in his books experiences of temporality and language, both scholarly and popular, which made him one of the most important African writers.

Keywords: Mia Couto. Colonial memory. Dualities.

Quando estava no início do seu percurso de escritor, e as pessoas não o conheciam, nem sequer por fotografia, Mia Couto chegou a ser tomado como “uma escritora negra”... Porque o nome – Mia – parece feminino e o seu estilo, marcadamente moçambicano no discurso e no imaginário, e pleno de sensibilidade e graciosidade, levava os leitores a pensarem que só uma mulher, e negra, poderia apresentar tal obra.

Hoje, Mia Couto é o escritor de Moçambique mais conhecido internacionalmente, com traduções em várias línguas (francês, inglês, alemão, italiano, espanhol) e que goza de grande popularidade em Portugal, onde tem quase todos os livros com várias edições, arrastando grande número de verdadeiros fãs.

Nasceu em 1955, na Beira, Moçambique, sendo filho de pais portugueses. O pai, Fernando Couto, que também foi jornalista e é poeta, nasceu em Rio Tinto (nos arredores do Porto). Por isso, Mia Couto costuma dizer que é um moçambicano que não costuma conviver com os seus ancestrais porque estão sempre longe dele, numa alusão ao facto de os antepassados terem uma presença na vida dos africanos muito diferente da dos europeus na Europa, e de que ele não pode usufruir da sua aura, por estarem sepultados em Portugal.

Autor de 25 livros, sendo oito romances, seis recolhas de contos, dois de crónicas, quatro de poesia, dois de discursos e três infanto-juvenis, toda uma obra extremamente sedutora, inventiva e bem-humorada, mesmo quando se trata de textos de intervenções em contextos académicos e a convite de variadas instituições. Para quem deseja uma aproximação

fundamental ao escritor, são incontornáveis os contos de *Vozes anoitecidas* e *Cada homem é uma raça*, os romances *Terra sonâmbula* e *Jesusalém*, e os ensaios de *Pensatempos*. *Textos de opinião* e, o mais recente nesse género, *e se Obama fosse africano? e outras interinvenções* (título escrito, de facto, com essas minúsculas).

Publicou os primeiros poemas na Beira, quando tinha 14 anos. Em 1972, foi estudar Medicina para a capital da colónia, Lourenço Marques (hoje, Maputo), onde, ainda antes da independência, se aproximou da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o movimento nacionalista revolucionário que conduzia uma guerrilha em áreas remotas do país. Dois anos depois, abandonou, para se dedicar ao jornalismo. Com a independência de Moçambique, em 1975, e a tomada do poder pela FRELIMO, foi director da agência moçambicana de informação, da revista semanal *Tempo* e do jornal *Notícias*. Retornou à universidade em 1985 e formou-se em biologia. Na condição de biólogo e de professor universitário, percorreu o país, foi responsável pela Ilha de Inhaca, um local ecológico de preservação, e, a partir dos anos 1980, quando publicou o livro de contos *Vozes anoitecidas* (1986), tornou-se conhecido e requisitado para falar da sua obra, sobretudo na África, Europa e América do Sul. Em 1983, estreou-se com um livro de poemas, *Raiz de orvalho*. No decurso de uma década (1983-1992), construiu uma reputação de escritor surpreendente, inovador, que passou a cativar leitores de todos os quadrantes geográficos, culturais, linguísticos ou políticos, graças igualmente aos livros que se seguiram: *Cronicando* (1988), *Cada homem é uma raça* (1990) e *Terra sonâmbula* (1992), sendo este o seu primeiro romance, que acabou eleito um dos melhores do século XX, numa votação de académicos africanos representantes do continente. O livro de contos *Cada homem é uma raça* não é uma relativização absoluta das raças que defenda uma forma de liberalismo, mas contém antes a ideia de que, dentro de cada raça, o homem deve ser livre, embora tendo consciência de que a sua liberdade é condicionada pela liberdade dos outros, pelas regras sociais e pelos condicionalismos económicos, geográficos e culturais. Mia Couto tem a noção de que a liberdade total não existe, senão enquanto perigoso exercício de maldade contra os outros.

Ao publicar *Vozes anoitecidas*, o escritor chamou a si todas as atenções, provocando, sem o desejar, uma intensa polémica em Moçambique, ao ser criticado por criar um discurso com que pretendia retratar os comportamentos do *common people*, mas que, dizia-se, falhava por artificialismo. Por um lado, não lhe reconheciam legitimidade, talvez por ser branco, para criar algo que representasse as vivências e a imaginação populares. Mas também porque, de facto, se atrevia a romper com o *realismo guerrilheiro e patriótico* vigente naquela época de pós-independência. Já no primeiro livro, *Raiz de orvalho*, que era de poesia, ele aludia aos “fuzis da imaginação”, em contraponto com a estética

declaradamente ideológica e política, do mesmo modo que, em crónicas publicadas na imprensa e depois reunidas em *Cronicando*, escrevia: “a vida é uma grande fábrica de imagineiros e há muita estrada para poucos postos vigilentos”. Desde logo, com uma frase imaginativa, que incluía dois neologismos, ou seja, “imagineiros (cruzando os sentidos de palavras como “imaginativos” + “engenheiros” ou “mineiros”, entre outras possíveis) e também “vigilentos” (“vigilância” + “peçonhentos” ou “violentos”, entre outras), assim definindo o seu tipo de criação, quase como se fosse um manifesto: contra a vigilância, como que policial, da criação artística, a favor da imaginação sem restrições. Tinha a seu favor o facto de ter aderido aos ideais da FRELIMO ainda antes da independência e, portanto, não podia ser visto como um branco conservador.

A partir dessa época, a sua obra impôs-se como a mais reconhecida no plano internacional, o que acabou por torná-lo praticamente uma unanimidade também no território nacional, sendo uma figura respeitada e admirada.

Nos últimos livros, a par da ficção, em que recolheu intervenções como orador convidado, desde universidades a organizações não governamentais, tem desenvolvido o seu pensamento de intervenção cívica, ao reflectir sobre a realidade social e política. Assim, os seus discursos sobre o Zimbabwe de Mugabe ou a situação de catástrofe que Moçambique atravessou, há alguns anos, devido às chuvas torrenciais, passando por discorrer sobre a lusofonia, mostram, por um lado, a reconhecida ironia tão típica do escritor e, por outro, uma consciência crítica de alguém que se tem sentido magoado com a desculpabilização que, nalguns quadrantes africanos, se possa ir fazendo tanto de acções políticas inqualificáveis como do assassinato de jornalistas ou da corrupção económica.

O que torna os seus textos tão sedutores? Antes de mais, a inovação linguística, que se verifica, como foi dito, na criação de neologismos muito engraçados: veja-se o título do último romance, *Jesusalém*, aglutinação de duas palavras, Jesus+Além, confundindo o leitor com “Jerusalém”, aliás título do romance de um jovem e também traduzido escritor português, Gonçalo M. Tavares. Associada à graciosidade da criação de novas palavras, Mia Couto constrói um discurso que, por vezes, leva o leitor a pensar que se trata de pura oralidade. Mas é muito mais do que isso: uma sofisticada maneira de combinar, juntando leveza de percepção e inventividade, as falas quotidianas do povo moçambicano com uma construção gramatical do português que explora as possibilidades eruditas da língua em discurso simples, como se uma mulher do povo expusesse na sua língua modos encantatórios de dizer certas coisas especiais. O leitor – e sobretudo a leitora – tem tendência para que essa música, de uma língua portuguesa que, por vezes, pode parecer completamente estranha, porque tão diferente de tudo, lhe arrebate os sentidos. Literatura que cativa muito as leitoras

porque a doçura da enunciação e a descrição piedosa dos defeitos humanos e das situações sociais ferem sempre uma nota de ternura e compreensão pelas leviandades da humanidade e o estado calamitoso dos microcosmos narrados. E também porque o escritor, em actos públicos, pelo seu carisma, pela sua afabilidade e serenidade, atrai inevitavelmente grande número de admiradoras, que falam dele como de uma estrela de cinema ou de *rock*.

O escritor reconhece que o brasileiro Guimarães Rosa, autor de *Grande sertão: veredas*, e o angolano José Luandino Vieira, autor de *Luuanda* (com dois uu), exerceram uma nítida influência no seu modo de escrita. E como se nota isso? Na criação de neologismos, na inspiração nas falas populares recriadas de forma cultista, apresentando uma ternura e uma compreensão muito especiais para com os ambientes e as personagens, demonstrando um enraizamento na cultura e nos hábitos locais, ancestrais, e que, aos olhos dos leitores, sugerem atmosferas castiças, com modos de raciocínio fabulísticos, parabólicos e alegóricos, mostrando formas de relacionamento com os outros e com o mundo envolvente verdadeiramente ecológicas, enfim, numa base imaginativa e inequivocamente identificável como local e moçambicana. Por outro lado, na sua ficção, o reforço da identidade moçambicana passa tragicamente, em pano de fundo ou à boca de cena, pela sombra ameaçadora da guerra interna que o governo e o grupo rebelde travaram, com pesados custos para o povo moçambicano.

O seu primeiro romance, *Terra sonâmbula*, ganhou a distinção de um dos melhores romances africanos do século XX. Os dois protagonistas, um velho e um jovem, seguindo por uma estrada, encontram um autocarro queimado, assim aparecendo sugerida a guerra civil. No seu interior, onde se refugiam, descobrem uns manuscritos, que o mais novo passa a ler ao mais velho, entrando num universo de sonho, fantasia e de descoberta da palavra. O jovem reconhece nesses textos a sua história, num jogo muito interessante de espelhos em que se reconstrói a identidade a partir do sofrimento que transita para a ficção como bálsamo que ameniza a realidade. Fragmentos de sonhos, facetas das culturas étnicas, interrogações ontológicas, percursos iniciáticos de seres errantes, como fantasmas de um país em carne viva, são elementos que prendem o leitor a uma narrativa densa, em que os espíritos dos mortos ainda atormentam os vivos.

Nas narrativas de Couto, é frequente a relação dialéctica entre o velho e o novo, o local e o extra-local, o choque da modernidade com a tradição, como no último romance, *Jesusalém*, provavelmente o mais representativo do escritor após *Terra sonâmbula*.

Em *Jesusalém*, um pai pobre e alucinado refugia-se no mato, com as suas crianças e um companheiro-subordinado, numa espécie de pequeno território privado e alienado, onde não são alfabetizadas, nem conhecem nada do mundo moçambicano, e onde se tenta apagar memórias traumáticas. As crianças vivem da imaginação, mas a chegada de uma portuguesa

em busca do seu marido irá transformar a situação. É um livro sobre a passagem do tempo, as mutações dos seres humanos perante a crueza e a crueldade da vida, a sensibilidade e a imaginação como poderosos factores de humanização, a descoberta da linguagem como máquina de pensar e de criar e a descoberta do prazer como força irresistível de expandir o mundo. A interrogação ontológica, existencial e identitária já tinha começado em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, romance sobre as dualidades campo/cidade, espaço/tempo, vida/morte, nacional/universal, antigo/moderno, mas é em *Jesusalém* que as oposições fechado/aberto, oral/escrito e castiço/cosmopolita ganham significações decisivas quanto à consciência do mundo, à passagem do tempo e à tragédia da ignorância.

Mia Couto trabalha com a memória colonial, a assunção de um país empobrecido e exaurido pela guerra de ocupação e, depois, pela guerra interna, os modos de agir e pensar tradicionais, étnicos, que surgem com delicadeza e respeito, sem qualquer exotismo, a convivência complicada entre os costumes do interior de Moçambique e os modos de vida urbanos e mesmo cosmopolitas, a intromissão dos mundos espirituais vitalistas no quotidiano moderno, a oralidade e algumas estruturas das línguas bantas influenciando o discurso da língua portuguesa, a ironia que se desprende de situações dramáticas criadas pela revolução política, entre tantos motivos de interesse para o leitor.

O humor delicado de Mia Couto aborda um novo país africano emergindo de duas guerras recentes e de outras ao longo dos séculos, com uma forma carinhosa de compreensão dos seus compatriotas, analisando os choques de mentalidades, a disparidade de recursos postos à disposição das pessoas, os espíritos dos ancestrais entranhados nas mentes dos aldeãos e até mesmo dos cidadãos, os fantasmas de alguns colonialistas assombrando o presente, que leva aos leitores uma nova linguagem literária, saborosa, cheia de graça e graciosidade, mas onde o discurso engenhoso das suas intervenções públicas não tem contemplanções. Fazendo o diagnóstico da situação em Moçambique, Mia Couto escreveu uma Oração de Sapiência, a pedido de uma escola superior do seu país e apontou os “sete sapatos sujos” da sociedade: a ideia de que os culpados são sempre os outros e nós sempre vítimas; de que o sucesso não nasce do trabalho; o preconceito de que quem critica é um inimigo; a ideia de que mudar as palavras muda a realidade; a vergonha de ser pobre e o culto das aparências; a passividade perante a injustiça; a ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros (“Os sete sapatos sujos”, in *e se Obama fosse africano? e outras interinvenções*).

Traduzidos em várias línguas, alguns dos seus textos têm sido também adaptados ao teatro, sobretudo em Portugal e no Brasil, bem como inúmeras teses de mestrado e doutoramento têm sido defendidas nesses dois países, do mesmo modo que não para de crescer a bibliografia crítica.

A primeira edição dos seus livros tem uma tiragem, com frequência, em Portugal, à volta de 25 mil exemplares, onde o escritor é uma figura mediática. Foi contemplado com vários prémios literários, entre eles o Prémio Nacional de Ficção do seu país, o Prémio Vergílio Ferreira (1999, Portugal), o Prémio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura (2007, Brasil) e o Prémio União Latina de Literaturas Românicas (2007).

Livros

Raiz de orvalho (poesia, 1983).
Vozes anoitecidas (contos, 1987).
Cada homem é uma raça (contos, 1990).
Cronicando (contos/crónicas, 1991).
Terra sonâmbula (romance, 1992).
Estórias abensonhadas (contos, 1994).
A varanda do franjipani (romance, 1996).
Contos do nascer da terra (contos, 1997).
Vinte e zinco (romance, 1999).
Raiz de orvalho e outros poemas (poesia, 1999).
Mar me quer (narrativa curta, 2000).
O último voo do flamingo (romance, 2000).
Na berma de nenhuma estrada e outros contos (contos, 2001).
O gato e o escuro (conto infantil-juvenil, 2001).
Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra (romance, 2002).
O fio das missangas (contos, 2004).
A chuva pasmada (conto infanto-juvenil, 2004).
Pensatempos. Textos de opinião (prosas doutriniais, 2005).
O outro pé da sereia (romance, 2006).
idades cidades divindades (poesia, 2007).
Venenos de deus, remédios do diabo (romance, 2008).
e se Obama fosse africano? e outras interinvenções (prosas doutriniais, 2009).
Jesusalém (romance, 2009).
Pensageiro frequente (crónicas, 2010).
Tradutor de chuvas (poesia, 2011).

Documento

O leitor, onde está o leitor? ou a crise da escassez e do excesso

Affonso Romano de Sant'Anna¹

Os editores brasileiros revelam que estão publicando livros “demais”. Isto é uma verdade ou um mal-entendido? Luiz Schwarcz, da Companhia das Letras, disse que publica 280 títulos por ano e que “não dá para crescer mais com obras de mercado, até porque o mercado está muito competitivo [...]. Há editoras que hoje não conseguem entrar em redes de livrarias com um exemplar de algum título. Há uma superprodução. De livros, escritores, editores, um grande número de editoras surgindo.”

Sérgio Machado, da editora Record, informa que, em 2010, o Brasil editou 55 mil títulos, numa média de 210 obras por dia. Só a editora Record coloca no mercado 80 títulos por mês. Seu proprietário revela que tem dois milhões de livros em galpões que lhe custam um valor alto².

Há uma crise no ar. Uma crise paradoxal. De excesso e de carência. Excesso de livros ou carência de leitores? Assim como um copo com metade de água pode ser visto como um espaço metade cheio ou metade vazio, permitam-me examinar a questão por outro ângulo, fazendo uma correção: o Brasil não produz livros “demais”, o Brasil produz leitores de menos. Há que “produzir” o leitor. E não estou falando de alfabetização. Essa cadeia do livro não existe sem o destinatário: o leitor. Não há excesso de livros, há falta de bibliotecas, de livrarias e de leitores. Há, por outro lado, centenas de iniciativas governamentais e particulares tentando corrigir isto. Todos, não só os editores, temos que modificar o conceito de livro, livraria, biblioteca, leitor e leitura, pois na verdade todo esse sistema em torno do livro está em crise (ou metamorfose).

Mas que crise é essa? Quantas crises dentro desta crise?

Crise editorial

1.

Atualmente, os editores estão disputando um mercado de eleitos, um mercado mínimo de consumidores. Ninguém sabe quantos são. Há quem ache que leitores de livro no país não cheguem a 20 milhões. Se fossem 30 milhões, seria igualmente vergonhosa a existência de tão poucos leitores. E mais: um lastimável desperdício econômico e cultural. E os outros 170 ou 180 milhões, onde estão? Estão anestesiados pela sociedade do espetáculo?

¹Autor dos recentes *Ler o mundo* (Global, 2011) e *Sísifo desce a montanha* (Rocco, 2011), ex-presidente da Fundação Biblioteca Nacional, em cuja gestão foram criados o Sistema Nacional de Bibliotecas e o Proler.

² Por e-mail, observou o prof. Ricardo Oiticica que há uma imprecisão nesses números: ou são 76.650 mil títulos por ano (respeitando o dado de 210 obras por dia); ou 150,68 obras por dia (respeitando o dado de 55 mil títulos por ano).

2.

Segundo a Fundação Getúlio Vargas, as classes A e B constituem 11% do país. Será que essas classes consomem realmente bens culturais como o livro, teatro, museus etc.? Diz o vice-presidente do IBOPE, Nelson Marangoni, que “o Mercado de luxo tem previsão de crescimento de 30% no próximo ano (2012) e isto é uma oportunidade dentro das classes A e B e não da C³”. Há aí duas coisas que nos inquietam: 1) esse crescimento dos mais ricos se reflete em número maior de leitores e consumo de livros? 2) Por que a classe C emergente não aparece como consumidora de bens culturais?

³Revista da ESPM, julho/agosto de 2011. Entrevista de Nelson Marangoni a Francisco Gracioso.

Por outro lado, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) informa que, em 2009, “foram lançados 52 mil livros convencionais e vendidos 386 mil exemplares”⁴. Imagina-se que os livros comprados pelo governo estejam fora dessa lista. Donde se deduz que 386 mil exemplares não são nada em relação aos 20 milhões de pessoas das classes A e B (sem contar os de outras classes que eventualmente compram livros).

⁴*Panorama Editorial*, n.º 60. Câmara Brasileira do Livro: 2011.

3.

As estatísticas sobre leitura no Brasil variam muito. A Câmara Brasileira do Livro (CBL) considera que “o brasileiro lê, por ano, 4.7 livros. Mas se contarmos somente livros lidos espontaneamente, o número cai para 1,3 por habitante”⁵. Portanto, se o brasileiro lê 4.2 livros por ano e se em 2009 foram vendidos 386 mil exemplares, conclui-se que apenas cerca de 100 mil pessoas são leitoras. Na outra opção estatística, cerca de 386 mil indivíduos seriam leitores. Ou seja, as editoras estariam disputando cerca de 386 mil pessoas (1,3 livros por pessoa), numa população de quase 200 milhões de habitantes.

⁵ Idem, p. 37/38.

4.

Dizem as estatísticas que as editoras produziram, em 2010, 23% mais livros que em 2009. Mas a perplexidade continua: tirante os *bestsellers*, que têm uma dinâmica específica, as edições dos livros “normais” continuam em torno de 2 a 3 mil exemplares. Se lembrarmos que quando o país tinha 30 milhões de habitantes (lá por 1920) as edições eram de 500 exemplares, veremos que há algo errado no nosso “progresso”. Naquele tempo cerca de 60% da população era de analfabetos, hoje diz-se que são 9%. Façam a conta com os quase 200 milhões de habitantes hoje. Portanto, há algo errado não apenas com a produção de livros mas com a “produção” de leitores.

5.

A indústria editorial tem duas características:

a) disputa um reduzidíssimo mercado de leitores;

b) algumas editoras vivem em grande parte de vender para o governo. Isto não é necessariamente ruim. Sempre se diz que nos países mais desenvolvidos as bibliotecas públicas são grandes compradoras de livros;

c) recentemente, no entanto, grupos multinacionais adquiriram editoras brasileiras e lançam aqui autores e títulos estrangeiros que competem e/ou reprimem o consumo de autores nacionais. Não se trata de ser contra ou a favor, apenas se constata. É o preço da globalização. E o Brasil, grande exportador em outras áreas, é um grande importador de obras estrangeiras. Basta ver as listas dos mais vendidos hoje comparada com a de algumas décadas atrás e como os cadernos culturais abrem largos espaços para autores estrangeiros;

d) nossos editores e agentes literários, em geral, vão a Frankfurt e outras feiras para comprar, não para vender. Será que nossa literatura é tão precária que não é competitiva?

e) A CBL informa que, na 62ª Feira de Frankfurt, foram vendidos US 1.060 milhão em direitos autorais. Ótimo. Mas, quando se vai a qualquer grande livraria europeia, não há livro brasileiro. Em geral, só Jorge Amado traduzido em espanhol e na estante de autores latino-americanos. Quando, em Paris, se pergunta aos livreiros da “*Ecume des pages*” e “*La Hune*” sobre a ausência de uma prateleira de autores brasileiros, eles alegam que não há um número suficiente de autores brasileiros.

6.

Estatísticas recentes da Câmara Brasileira do Livro dizem que o número de livros vendidos no país aumentou 13,12%. Ótimo. Mas isto se insere neste contexto de disputa do mesmo público leitor. Começa agora uma luta pela conquista da classe C. Isto levanta outra questão: que tipo de livro está sendo vendido? O que é o “fast reading” (tipo sanduíche, “fast food”) e o que é livro com importância modificadora para a cultura? Diz Nelson Marangoni, vice-presidente do IBOPE, na citada entrevista, considerando a ascensão da classe C, que está havendo mobilidade financeira, não mobilidade social. Ou se poderia dizer de outro modo: as pessoas entram na sociedade de consumo e são consumidas como objeto.

7.

Há algum tempo li que o mercado do livro movimentou R\$ 4,2 bilhões em 2009. Maravilha! Mas é curioso que este era então o montante da indústria de cerveja. É intrigante que se veja tanto anúncio de cerveja e

quase não se veja anúncio de livro. Claro, o governo não compra cerveja, mas compra livro. E isto, se é uma solução para alguns editores, só é um elemento complicador na relação paternalista de nossa tradição.

8.

No esforço para reverter a síndrome da importação cultural indiscriminada, o governo federal, através da Fundação Biblioteca Nacional, criou, na administração de 1990/1996, o programa de bolsas de tradução de obras brasileiras, trazendo ao Brasil agentes literários estrangeiros e diretores de suplementos literários dos principais jornais do mundo para divulgar nossa literatura; a Biblioteca Nacional começou a participar e organizar feiras internacionais de livros e a dar suporte a uma política nacional do livro, da biblioteca e da leitura⁶.

Mas isto não é suficiente; tem que ser ampliado e melhorado.

⁶Ver do autor deste ensaio: *Ler o Mundo*. São Paulo: Global, 2011.

Crise nas livrarias

1.

O censo da Associação Nacional de Livrarias diz que em 2009 havia 2.980 livrarias no país, ou seja, uma livraria para cada 64.255 habitantes. Segundo a UNESCO, deveria haver uma livraria para cada 10 mil habitantes. Façam a conta e vejam nosso débito. As livrarias, a exemplo das megalivrarias, continuam concentradas nos bairros mais prósperos das grandes cidades. Os subúrbios e a maioria das cidades brasileiras não conhecem esse comércio. Em 25 de novembro de 2006, o jornal *O Estado de S. Paulo* informava que, segundo o IBGE, 69,07 das cidades não têm livraria e que os outros 30% têm livrarias misturadas com papelaria.

2.

Paradoxalmente quem entra em uma das raras livrarias hoje se escandaliza com a enorme quantidade de títulos que se revezam nas estantes, livros que surgem e morrem rapidamente. Diz-se que hoje o tempo de vida útil de um livro é de três meses. Se não vendeu, desaparece. Algumas editoras até pagam ou fazem alguma forma de barganha para ter seus livros expostos em lugares privilegiados nas livrarias.

3.

O chamado “excesso” (e/ou “rotatividade”) de livros faz com que os funcionários das livrarias não consigam informar com segurança o que há nas estantes, nos estoques ou o que está esgotado. Muitos livros procurados

estão no imponderável “estoque” ou, às vezes, nem aparecem na tela do computador. O editor José Mario Pereira já relatou como isto ocorre⁷.

4.

Com isto, os “sebos” e “estantes virtuais” passaram a ser o lugar para se encontrar obras mais duradouras e ganharam maior espaço com a internet.

5.

Com a ascensão da classe C e devido à inexistência de livrarias na maioria das cidades, a venda dos livros porta a porta aumentou. Informa a Associação Brasileira de Difusão de Livros que, em 2010, os editores desse setor faturaram R\$ 1,2 bilhões de reais e que só a editora Escala vende por mês 350 mil livros. A média de preço das coleções é de R\$ 122,74. A Avon (empresa de cosméticos e neste negócio há 18 anos) tem 1,1 milhão de revendedoras, liderando assim o mercado.

A questão que se levanta: que tipo de livro predomina nesse mercado?

Crise no ensino

1.

Nos anos 1960 a reforma de ensino introduziu o sistema de créditos, seguindo modelo americano, e acabaram, por exemplo, os cursos de línguas neolatinas, anglo-germânicas e clássicas. Um aluno de neolatinas antes estudava a literatura e a língua francesa, a espanhola, a hispano-americana, a portuguesa, a brasileira e a italiana. Escrevia trabalhos nessas línguas. Com a reforma que imitava o sistema americano, ao invés de o aluno estudar várias literaturas e escrever trabalhos em várias línguas, passou a se “especializar” só em português e em outra língua e literatura.

2.

Concomitantemente, também nos anos 1960, no Ensino Médio se substituiu o português e a literatura pela “comunicação e expressão”. Iniciou-se um processo de desprestígio da leitura e da literatura. Contaminados pela ideologia da “comunicação”, que entrou na moda nesta época, chegou-se a eliminar a palavra “literatura” dos currículos. Como mostrou Luis Augusto Fischer em ensaio recente, estuda-se letra de música no lugar de poesia, e mais recorte de jornal e história em quadrinho que

⁷ “Depois que inventaram o computador, as livrarias nem sempre compram os lançamentos mas ficham tudo que está sendo publicado. Usam os cadernos literários para fazer o registro das novidades no computador. Então é comum acontecer o seguinte: o cliente passa numa livraria e pede um exemplar, por exemplo, de *Curral de peixes*: “O vendedor vai ao computador, digita o nome do autor, e em segundos tem as informações necessárias. O cliente quer o livro, mas aí o balconista diz que acabou de vender o último, e pergunta: “Quer esse livro para quando? Se mandar buscar amanhã, eu arrango”. O cliente faz a encomenda, e só então esse funcionário telefona para a editora, ou passa um e-mail: “Mandar urgente. Se não for entregue em 24 horas, considerar anulado o pedido”. Ou seja, só nos pedem o livro com comprador certo”. Mesa redonda “A situação do livro no Brasil”, 21.11.2001 na Academia Brasileira de Letras.

romance. Daí que Jim Davis (do Garfield) e Bob Thaves (da tira “Frank e Ernest”) apareçam mais que Graciliano Ramos e João Cabral⁸.

3.

Ao lado disto, criou-se o “vestibular unificado”; e uma massificação do ensino, que se generalizou a partir dos anos 1970, teve duas consequências. 1) Aumentou enormemente o número de alunos na universidade. 2) O vestibular unificado acabou elegendo a “múltipla escolha” com o consequente desprestígio da leitura e da redação. Isto contribuiu para que o nível dos estudantes ficasse mais baixo⁹.

Crise do escritor

1.

Houve, sim, um aumento do número de escritores nas últimas décadas, pois a sociedade da comunicação facilita a publicação. Todos querem ser lidos e vistos.

2.

A partir dos anos 1970 surgiu uma geração de escritores viajantes que percorrem todo o país indo ao encontro do público. Diferenciam-se das gerações anteriores, mais sedentárias, nas quais os escritores eram sobretudo funcionários públicos localizados no Rio de Janeiro, e que se encontravam à tarde no Amarelinho ou na “porta da livraria” (José Olympio, São José etc.).

3.

Há uma ligação entre os cursos de criação literária aqui e ali e o aumento do número de escritores. Às experiências feitas nos anos 1960 e 1970 na UnB, na UFRJ e na PUC/Rio sucederam cursos e oficinas já fora da universidade. Surgiram, ainda que timidamente, as bolsas para os escritores na tentativa de profissionalizá-los. Mas as livrarias não cresceram proporcionalmente e as bibliotecas muito pouco.

4.

Nessa crise (que é de todo sistema em torno do livro), o autor está muito desconfortável. Como ele passa grande tempo elaborando um livro, se o livro não dá certo ele é o primeiro a ser prejudicado. Lá se vão três, cinco ou mais anos de trabalho pelo ralo. Já o editor, como lançou dezenas

⁸ Em 2002, correu pela internet um manifesto de professores “contra a exclusão da literatura no Ensino Médio” no Rio de Janeiro. Na ocasião, escrevi uma crônica (“Acabar com a literatura?”) que está em *Ler o mundo*, já citado.

⁹ *Ler Como se faz a indústria do vestibular*, de Sonia Guimarães – Vozes, 1984, p. 13: “no período 1964-68 cresceu em 120% o número de inscritos nos exames vestibulares, taxa muito superior ao aumento do número de vagas oferecidas nesse mesmo período, que foi de 56%. Criou-se então o impasse e, com ele, o drama dos excedentes que cresceram 212% entre 64 e 68, 125 mil alunos, em todo o país, que passaram não conseguiram entrar na universidade por falta de vagas”.

de livros, vai se safar, se compensar com os outros. Se o livreiro não vende um livro, vende outros. Não é assim com o autor.

Crise das bibliotecas

1.

Nos anos 1990, a Fundação Biblioteca Nacional constatou que havia cerca de 3.000 municípios sem biblioteca. Foi lançada na ocasião a campanha “uma biblioteca em cada município”. Somente 15 quinze anos depois, com Gilberto Gil/Juca Ferreira no Ministério da Cultura, se conseguiu implantar uma biblioteca em cada município (excetuando uma meia dúzia de prefeitos que acham que biblioteca é dispensável¹⁰).

Dispensa lembrar que países mais desenvolvidos têm bibliotecas não apenas no centro das cidades mas também nos bairros.

2.

Criou-se nos anos 1990 o Sistema Nacional de Bibliotecas (SNB) realizando encontros e seminários nacionais, estaduais e municipais na tentativa de mudar a mentalidade das bibliotecárias e bibliotecários. Na sociedade informatizada a biblioteca e seu funcionário teriam outro papel: servidor de informação e não apenas catalogador ou guardião de livros.

A Fundação da Biblioteca Nacional nos anos 1990, tendo criado o SNB, fez uma aproximação com as bibliotecas universitárias, reuniões com o Conselho de Reitores, tentando dar organicidade a cerca de 900 bibliotecas universitárias, abrindo-as também ao grande público.

3.

As bibliotecas escolares constituem, por sua vez, um problema. De acordo com o Ministério da Educação, “68% das escolas públicas do país não possuem bibliotecas, evidenciando a dimensão do desafio para cumprir o que determina a Lei Federal 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização em até dez anos, das bibliotecas nas instituições de ensino públicas e privadas do país”¹¹.

Crise do livro

Crise que pode se entendida como metamorfose. Ao contrário do que os mais alarmados pensam, o livro não vai deixar de existir, apenas está assumindo outras formas, outros suportes. O livro de papel continuará a ter sua função, como aliás já o demonstraram Umberto Eco e Jean-Claude Carrière¹².

¹⁰ Ver em *Ler o mundo*: “Bibliotecas, alguns prefeitos são contra”.

¹¹ A leitura literária na Escola Pública Potiguar- IDE- Natal, 2011, p. 21

¹² Entre tantos que escreveram sobre isto, destaque-se o livro de Umberto Eco e Carrière- *Não contem com o fim do livro* – Rio: Record, 2010.

Por outro lado, discutir a “crise do livro” sem considerar todos os setores já aqui referidos é marchar para uma solução equivocada do problema. Estamos tratando desta questão em todo este ensaio.

Crise, leitura e o pré-sal

1.

Urge uma outra compreensão, não apenas do livro, da livraria, da biblioteca e do editor, mas sobretudo do que é leitura, do que é o leitor.

2.

Leitura não se limita à “alfabetização”.

3.

Leitura não se limita à escola: trata-se de formar uma sociedade leitora, condição *sine qua non* para o país enfrentar os desafios do século XXI.

4.

Por isso, é urgente uma POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA que atravesse não só todos os ministérios, mas seja uma determinação da Presidência da República. Como se poderia dizer: LEITURA é uma questão de segurança nacional¹³.

5.

Considerada a leitura como algo além da escola, algo além da alfabetização, algo que vai lidar com o “analfabetismo funcional” e com o “analfabetismo tecnológico”, haverá (como já começa a haver) programas de leitura em hospitais, quartéis, fábricas, sindicatos, empresas, tribos indígenas, igrejas, condomínios, acampamentos agrários, comunidades quilombolas, favelas, programas para aposentados e programa para cegos, surdos, mudos e outros portadores de necessidades especiais etc.¹⁴

6.

Nos últimos anos, “agentes de leitura” e “mediadores de leitura” se espalharam pelo Brasil. A experiência positiva dos agentes de leitura no Ceará foi levada para o Ministério da Cultura e expande-se em vários estados. No Acre, foram criadas mais de cem Casas da Leitura interagindo com uma nova maneira de ler a cultura e a natureza. Os agentes ou mediadores de leitura devem chegar a 15 mil brevemente e têm sido treinados por instituições como a Cátedra de Leitura da PUC/RJ. O ideal é que se mesquem com os “agentes de saúde” e os “médicos de família”.

¹³ Ver anexo.

¹⁴ Em 17 de março de 2009, por exemplo, Cleide Soares, do Ministério de Desenvolvimento Agrário, informava por carta: “Ficamos muito gratas pela lembrança do Programa Arca das Letras [...]. Esta semana estamos levando mais bibliotecas a áreas rurais, indígenas e quilombolas de Sergipe (40), Pernambuco (13), Ceará (16) e Mato Grosso (8). 77 novas comunidades terão acesso à leitura e isso nos agrada bastante [...]. Já são mais de 13 mil agentes de leitura atuando no meio rural”.

7.

Nessa redescoberta da leitura, e ampliando a abrangência do Instituto Nacional do Livro, espera-se a criação do Instituto do Livro, da Leitura e da Biblioteca e a nova administração da Fundação Biblioteca Nacional planeja construir 25 mil bibliotecas populares com livro de qualidade a R\$ 10,00.

8.

Enfim, a leitura é o verdadeiro pré-sal. O petróleo em si não resolve os problemas básicos de um país. Há países que têm petróleo e têm terríveis desigualdades sociais e opressão política. Há países que não têm petróleo e estão na ponta do processo civilizatório. E todos os países que realmente se desenvolveram passaram pela leitura. A leitura torna os livros vivos e desenvolve os países.

Leitura: equívocos e acertos

É recente a emergência da LEITURA e do LEITOR no panorama brasileiro. O LEITOR e a LEITURA até há pouco foram elos invisíveis, não falados, diria até reprimidos ou esquecidos dentro de um sistema que parece pouco sistêmico.

Cito casos sintomáticos de como nossa elite vê a questão da leitura:

* Edson Nery da Fonseca, conhecido bibliotecário, narra que, nos anos 1950, ao questionar Lúcio Costa porque não havia projetado uma biblioteca pública para Brasília, ouviu a seguinte resposta: “Esse negócio de biblioteca pública nunca deu certo no Brasil”¹⁵.

* Quando apresentei publicamente os projetos de leitura da Fundação Biblioteca Nacional, nos anos 1990, numa reunião do MINC, ouvi do ministro Antonio Houaiss esta frase: “leitura não é um assunto prioritário no meu ministério”.

* Após ouvir uma conferência de Eliana Yunes – uma das maiores especialistas em leitura no país –, um editor e alto dirigente da Câmara Brasileira do Livro me disse: “quando mais ouço a Eliana menos entendo o que ela quer”.

* Não estranha que o ex-ministro Weffort (ex-genro de Paulo Freire), secundado por Eduardo Portela, tenha sabotado o Proler e os projetos de leitura em curso no país (1996) e que somente 10 anos depois (em 2006), na administração Lula/Gil/Juca Ferreira, a leitura voltasse a ser prioritária¹⁶.

¹⁵ “Brasília foi outra oportunidade perdida pela biblioteconomia brasileira para afirmar-se como força social. Na memória do Plano Piloto, Lúcio Costa fala vagamente de uma biblioteca no setor cultural da cidade. Perguntei uma vez ao genial urbanista e arquiteto por que as unidades de vizinhança tinham tudo – escolas, clubes, igrejas, ruas de comércio local, cinemas, bancas de revistas, postos de gasolina, supermercados – menos bibliotecas. Ele me confessou que se esquecera (sic), ‘porque esse negócio de biblioteca popular nunca funcionou no Brasil’. – “ in *Acertos e desacertos da biblioteconomia no Brasil* – Recife: Flamboyant, 1993.

¹⁶ Sobre isso, para mais detalhes, ver meu depoimento em *Ler o Mundo*.

Contrastando com esse tipo de incompreensão, a reação de pessoas do povo é mais sábia. Há centenas, milhares de exemplos. Só o projeto Viva Leitura, patrocinado pela Organização dos Estados Iberoamericanos e a Fundação Santilhana, listou cerca de 10 mil projetos, dos quais destaco três: 1. Luiz Amorim, dono de um açougue em Brasília, decidiu fazer dentro de seu estabelecimento uma biblioteca. Chegou a ser condenado pela Saúde Pública. Resistiu. Hoje seu projeto cresceu, a população da cidade participa do que se transformou num grande centro cultural. Além de expandir seu negócio começou a pôr bibliotecas nos pontos de ônibus. 2. Em Sabará, Marco Túlio Damasceno criou a Borrachoteca dentro da borracharia que era de seu pai e já tem três filiais. 3. No Complexo do Alemão (Rio), enquanto zuniam as balas entre os traficantes e a polícia, Otávio Santanna, que já era um agente de leitura e tinha uma biblioteca móvel, começou projetos para construir uma Barracoteca.

Quem quiser ir mais fundo neste assunto basta ver como funcionam os milhares de projetos de leitura em todo o país.

Leitura: descoberta recente

A evolução semântica e social da questão do livro no Brasil passou por algumas fases bem sintomáticas no último século:

1. Em 1918, com a experiência da edição popular do “Sacy”, Monteiro Lobato, colaborando com o jornal *O Estado de S. Paulo*, cria a indústria editorial brasileira. Até então os livros eram publicados por editoras estrangeiras (Garnier e Lammert) e atendiam a 30 pontos de venda. As edições eram de 500 exemplares. Lobato levou o livro a todo o país e chegou a vender 11.500 exemplares de um único livro em um ano¹⁷.

2. Em 1935 Rubem Borba de Moraes reinventa a biblioteca pública ao estruturar a biblioteca municipal de São Paulo, criando (com Mário de Andrade) novas seções abertas à cultura popular. Descentraliza ações programando 10 bibliotecas nos diversos bairros, além de bibliotecas móveis¹⁸.

3. Em 1937, o governo federal cria o Instituto Nacional do Livro (INL), dirigido por Augusto Meyer, com colaboração de Mário de Andrade e Sérgio Buarque de Holanda, com o objetivo de fazer uma enciclopédia brasileira. Posteriormente, o INL começou a fazer coedições de livros que eram mandados para bibliotecas públicas¹⁹.

4. Em 1961, Paulo Freire (Diretor do Departamento de Educação no Recife) põe em prática seu método de alfabetização “Método Paulo Freire”, ensinando plantadores de cana a ler em 45 dias. Essa experiência de “ler o mundo” foi interrompida pelo golpe de 64. Entre 1989 e 1991,

¹⁷ Ver anexo 2.

¹⁸ Borba de Moraes em *Testemunha ocular* – Brasília: Briquet de Lemos, 2010, diz, na p. 218: “A leitura seria feita e os estudantes seriam atendidos nos bairros, onde existiriam, para começar, dez bibliotecas localizadas de acordo com a densidade de população”.

¹⁹ Quando assumi a Fundação da Biblioteca Nacional (1990), encontrei em Brasília 200 mil exemplares do INL encalhados, que distribuí imediatamente para as bibliotecas.

Paulo Freire foi Secretário de Educação de São Paulo e criou o programa de “Educação de Jovens e Adultos”.

5. Em torno de 1980, a universidade redescobre a leitura. Em 1981 surge a Associação Brasileira de Leitura do Brasil (ALB) e o Congresso de Leitura (COLE) (através de Ezequiel Theodoro). Cria-se a “Jornada Nacional de Literatura” (Universidade de Passo Fundo), coordenada pela profa. Tânia Rosing. A “teoria da recepção”, criada na Alemanha por Wolfgang Iser e Hans R. Jauss, datada de anos antes, chega ao Brasil, criando um interesse acadêmico pelo receptor/leitor. Mas se restringe aos intramuros universitários.

6. A criação do PROLER (1992), coordenado por Eliana Yunes e Francisco Gregório Filho, dentro da Fundação Biblioteca Nacional, é o início de uma “política do livro e da leitura”. A leitura vira uma questão de estado. Já não se trata apenas de editar livros, já não se trata da alfabetização ou de uma visão acadêmica da leitura. A palavra leitura/leitor se amplia, desentranha-se do livro, da biblioteca, da alfabetização, da universidade e ganha amplitude social. Com a criação da Cátedra da Leitura PUC/UNESCO (2006), a universidade leva socialmente para fora de seus muros a questão da leitura.

7. Por outro lado, em 2006, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) aparece formatado com José Castilho. Uma sociedade civil e o governo, começa articular a criação de um Instituto do Livro, da Leitura e das Bibliotecas. O Ministério da Cultura, por outro lado, propõe o “vale cultura”, em 2011, e Galeno Amorin, na FBN, retoma o PNLL e se empenha na construção de 25 mil bibliotecas populares.

Inclusão digital e a leitura

1.

Tem-se falado muito de “inclusão digital”. O Ministério da Comunicação (GESAG) informa que já existem 13.379 “telecentros” implantados em todo país, em 5.564 municípios. Eles podem ter o papel que as bibliotecas convencionais deveriam ter tido. Nesse contexto, os “promotores de inclusão digital” deveriam ser encarados como irmãos gêmeos dos recentes “agentes de leitura” ou “agentes de cultura”. Os telecentros ofereceram 6.200 kits do MC às prefeituras. O telefone portátil, o Ipad, o Google são uma realidade. Os 200 milhões de telefones portáteis são 200 milhões de bibliotecas em potencial à espera de nossa criatividade. Assim como um viajante do século XVIII tinha uma maleta de viagem em que carregava algumas dezenas de livros para ler, hoje pela internet todos podem ter uma biblioteca em suas mãos, seja nas margens do Tocantins ou na coxilas do Sul.

2.

Se não conseguimos em 500 anos colocar uma biblioteca em cada canto do país, por outro lado, cada cidadão hoje está se convertendo, à revelia de nossa incompetência histórica, em um “consumidor” de informação através da informática, do Google, da internet. Se temos apenas 2.600 livrarias e 2.500 cinemas, é bom que nos espantemos e nos rejubilemos com o fato de que temos 109.000 *lan houses*; e que uma favela como a da Rocinha (que tem apenas uma biblioteca heroicamente contruída e seguramente não tem nenhuma livraria) conta, por outro lado, com 200 *lan houses*.

O que não foi feito em 500 anos, hoje, graças ao universo digital, pode constituir-se em uma conquista rápida e numa reparação. Isto não significa que não se construam bibliotecas e não se comprem livros, apenas que há meios de acelerar o consumo de livros e promover a leitura.

Mas aqui se torna irrecusável contar uma história verdadeira que narrei na recente Jornada Literária de Passo Fundo (agosto/2011) quando Alberto Manguel e Kate Wilson debatiam equivocadamente sobre esse tema. Diz-se que o Marechal Rondon, no princípio do século passado, foi designado para conquistar grande parte do território brasileiro levando a comunicação através de postes e fios que conduziam mensagens telegráficas. Depois de ter instalado praticamente em todo o país esse sistema de comunicação, ao colocar o último poste na fronteira com a Bolívia, foi surpreendido com a notícia de que Marconi havia acabado de descobrir o telégrafo sem fio.

Cem anos depois, a situação se repete. Conseguiremos fazer na era do livro eletrônico o que não conseguimos fazer na era do livro impresso?

3.

O Brasil está vivenciando três fatos novos:

* Em primeiro lugar, a invasão da eletrônica em nossa vida cotidiana, nos jogando em outra era.

* Em segundo lugar, o surgimento de outras gerações chamadas de X, Y e Z pelos especialistas em *marketing*: jovens que vivem zapeando. São “dispersivos”, fazem várias coisas ao mesmo tempo, não têm o sentido de concentração unidirecional que era a nossa. Nós os achamos superficiais. Mas, e se estivermos realmente diante de um fenômeno de mutação não exatamente genética, mas cultural? Um daqueles momentos de “point of no return” que remete para a metáfora que McLuhan usou: a lagarta assustada olhando uma borboleta em seu esplendor, dizia: eu nunca me transformarei num monstro daqueles...

* Em terceiro lugar, a emergência das classes C, D e E, que até agora estavam fora do mercado, da comunicação e da cultura livresca. A todo

instante nos dizem de estratégias de *marketing* à procura desses novos “índios” que a sociedade de consumo quer incorporar, catequizando-os com o “evangelho” da sociedade do espetáculo. Os meios de comunicação certamente se preocupam com isto. Mas Fabio Mariano, da ESPM, afirma que os jornais não conseguiram chegar a 60% das classes C, D e E, constituída por pessoas com menos de 30 anos. “Os jornais brasileiros não entendem essa classe C, estão distantes. Quando a gente fala de classe C, falamos de um século de exclusão, sem saúde, sem saber o que é política”.

Some-se a isto o fato de haver hoje 200 milhões de celulares. São 200 milhões de bibliotecas volantes à espera de nossa criatividade. Um jovem na margem esquerda de um afluente do Amazonas pode ter, de graça, acesso aos clássicos brasileiros e estrangeiros sem precisar sair de casa.

Lembremos: o aprendizado já foi oral; o essencial era o uso da memória. Com a evolução, o saber passou a ser escrito. Hoje, retorna e passa pelo visual. Ou se pode dizer: o aprendizado é oral, é escrito e também visual. O oral, o escrito e o visual se complementam.

O livro está se metamorfoseando. O leitor também tem que se metamorfosear. Como têm que se modificar o editor, o livreiro, o jornalista, o publicitário e todo o sistema da escrita e de representação simbólica. De uma certa maneira somos todos neoanalfabetos.

4.

Quero dizer que os “leitores virtuais” se adiantaram. A indústria fonográfica está caçando avidamente seu público, as lojas virtuais estão pululando. Por que a indústria da produção do livro tarda tanto em descobrir a indústria da leitura? Por que disputar os mesmos minguados leitores entulhando toneladas de livros que serão rapidamente destruídos antes de serem lidos?

É como se os habitantes da Somália e da Etiópia, famintos, tivessem que assistir, no seu acampamento de refugiados, a alguns se banquetear e jogando comida na lata de lixo enquanto eles morrem à míngua.

E o Brasil nisto?

1.

Fomos envoltos por uma tsumani. Só que a onda (terceira, quarta, quinta?) envolve todo mundo, dá volta ao Globo e causa modificações de acordo com a natureza ou acidentes geográficos e culturais de cada região.

Em tempos de feroz globalização, é bom lembrar que a antropofagia é própria dos seres vivos, e que Darwin tem razão ao falar da seleção das

espécies. Temo, porém, que as espécies mais ferozes, não necessariamente as mais inteligentes, sobrevivam.

Quando me refiro à leitura, estou me referindo também à liberdade. A verdadeira leitura liberta e problematiza a própria leitura e a própria liberdade. O livro em si, ou a leitura fanática de uma única obra ou pensamento, não amadurecem o indivíduo e a sociedade. Há sociedades que deram o livro ao povo mas não deram liberdade de pensamento. Quando estive na Rússia, exatamente na semana em que o comunismo acabou, há 20 anos, naquele mês de agosto de 1991, reuni-me com editores soviéticos e soube para meu espanto que tinham mais de 200 mil bibliotecas. E nem por isso... Também as edições dos autores oficiais do partido, mesmo poesia, chegavam a milhões de exemplares. E nem por isso...

2.

Em algumas ocasiões tenho dito que provavelmente somos a última geração letrada. Gostaria de estar equivocado, que o futuro me desmentisse. Ou que descobrisse, descobríssemos, formas novas de ler. Se olharmos a história do Brasil podemos detectar três momentos culturais e econômicos relevantes que nos forçam a uma decisão crucial no presente:

A febre do ouro e das pedras preciosas ocorreu aqui quando éramos colônia e essa riqueza escoou para os cofres dos dominadores. Isto foi diferente do que sucedeu com os Estados Unidos, país que já era independente quando a “corrida do ouro” iniciou-se na costa leste.

Tendo perdido essa chance, perdemos também a chance da revolução industrial nos séculos XVIII e XIX, porque aqui predominavam a escravidão e a cultura agrária, e a coroa brasileira era apenas cliente dos produtos industrializados europeus.

Estamos diante da revolução digital. Se perdemos as duas revoluções anteriores, hoje há algumas coincidências: a revolução digital chega com a avassaladora globalização, no momento em que o Brasil autossuficiente de petróleo incorpora outras classes e descobre o pré-sal.

3.

Repito, para terminar: o verdadeiro pré-sal é a cultura e/ou a leitura. Os animais, os peixes, as árvores e até as bactérias leem constantemente o mundo antes de tomarem qualquer decisão. Por que o ser humano insiste em andar às cegas no universo da comunicação?

Anexo

No Seminário Nacional de Mediadores de Leitura, realizado em São Paulo em 2010, e que reuniu autoridades do MEC, MINC e de outros ministérios, me foi pedido que redigisse o seguinte documento aprovado pelos colegas:

Carta do Seminário Nacional de Mediadores de Leitura

Os abaixo assinados, escritores, professores, contadores de histórias, bibliotecários, membros de entidades ligadas à promoção da leitura, e representantes de vários ministérios, presentes no Seminário Nacional de Mediadores da Leitura, realizado em São Paulo de 12 a 13 de março, discutindo questões relativas à realidade brasileira achamos por bem encaminhar às autoridades competentes as seguintes considerações:

Nas últimas décadas, a questão da leitura como instrumento de desenvolvimento não apenas pessoal, mas econômico e social, tornou-se de tal modo evidente que vários países incrementaram estratégias para debelar tanto o analfabetismo quanto o analfabetismo funcional.

No Brasil, também nas últimas décadas foram criados inúmeros programas de promoção da leitura, que têm modificado a vida de milhares de pessoas no campo e nas cidades. A leitura deixou de ser uma preocupação apenas escolar e transformou-se em instrumento de cidadania e inclusão social, sendo um agente eficaz na prevenção ao crime e à miséria;

É possível realizar, e já existem, programas de leitura em quartéis, hospitais, presídios e comunidades marginalizadas. Seja entre camponeses, quilombolas e indígenas, e em muitas cidades, é possível se institucionalizar o 'agente de cultura', como quem vai topicamente desencadear ações modificadoras em todo o país;

Assim como o governo entende que a estabilidade do valor da moeda é uma questão de estado que transcende os governos passageiros, a leitura é a moeda, é o valor que credencia o indivíduo a ser um cidadão permitindo ao país se desenvolver. Com efeito, na modernidade, não existe nenhum país próspero que não tenha passado pela revolução silenciosa do livro e da leitura. E a leitura, como gesto de comunicação, tornou-se a chave para o ingresso no século 21.

Chegou, por isto, o momento em que essa malha de manifestações existentes, pelo seu natural amadurecimento, requer uma outra dimensão na sua estratégia e na sua execução. É fundamental e recomendável que, reconhecendo a importância dessa questão, a promoção da leitura deixe de ser apenas uma preocupação do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, para se transformar também numa ação interministerial priorizada pela Presidência da República.

Anexo 2

“Monteiro Lobato: a recriação do livro no Brasil”, de Apostolo Neto, in *Revista Espaçoacademico*, n. 28, set de 2003, citando Edgar Cavalheiro: “É quando surge Monteiro Lobato. Tendo impresso por sua conta, nas oficinas d’*O Estado de S. Paulo*, mil exemplares de *Urupês*, verificara, ao ter os volumes prontos para venda, que em todo o território nacional existiam somente trinta e poucas casas capazes de receber o livro. Não era possível, por tão poucos canais, o escoamento daquilo que se lhe afigurava um despropósito de volumes. Dirige-se, então, ao Departamento dos Correios, solicita uma agenda e constata a existência de mil e tantas agências postais espalhadas pelo Brasil. Escreve delicada carta-circular a cada agente, pedindo a indicação de firmas ou casas que pudessem receber certa mercadoria chamada ‘livro’. Com surpresa recebe respostas de quase todas as localidades. De posse de nomes e endereços assim obtidos, procura entrar em contacto com os possíveis clientes, escrevendo-lhes longa circular, portadora de original proposta: ‘Vossa Senhoria tem o seu negócio montado, e quanto mais coisas vender, maior será o lucro. Quer vender também uma coisa chamada livro? V. S^a não precisa inteirar-se do que essa coisa é. Trata-se de um artigo comercial como qualquer outro, batata, querosene ou bacalhau. E como V. S^a receberá esse artigo em consignação, não perderá coisa alguma no que propomos. Se vender os tais ‘livros’, terá uma comissão de 30%; se não vendê-los, no-los devolverá pelo Correio, com porte por nossa conta. Responda se topa ou não topa’.

Segundo Edgar Cavalheiro, o expediente lobatiano funciona perfeitamente, pois: “Quase todos toparam, e Lobato passou dos trinta e poucos vendedores anteriores, que eram as livrarias, para mil e tantos postos de vendas, entre os quais havia lojas de ferragens, farmácias, bazares, bancas de jornal, papelarias. O comércio de livros, que modorravam numa rotina galega, ganha impulso insuspeitado. As edições, que antes não ultrapassavam 400 ou 500 exemplares, e assim mesmo muito esparçadas, pulam imediatamente para três mil exemplares, e começam a surgir quatro, cinco, seis e até mais livros por mês”.

Artigos

Una estela sarmientina: gauchos y soldados

A track sarmientina: gauchos and soldiers

Pablo Rocca

Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)

Resumen: Este artículo tratará, en el tiempo que la historiografía uruguaya llama la Guerra Grande, es decir entre 1840 y 1851, en el apogeo del rosismo, de dos casos de oralidad en situaciones culturales en que las ideas de Sarmiento inciden, directa o indirectamente, en el quehacer poético de la nueva forma que crece como una marea incontenible por hojas, gacetas y periódicos de las dos orillas del Plata. Un caso, pertenece al bando unitario-colorado y otro al rosista-oribista. En los dos se traman el sujeto popular, las representaciones de su voz con las hipotéticas fuentes orales y otros discursos que tratan de capturar su atención, su voluntad y, sobre todo, su lealtad a una fuerza enemiga mortal de la otra.

Palavras-chave: Género gauchesco. Imágenes caricaturales. Representación. Guerra Grande

Abstract: This article will address, at the time that uruguayan historiography calls the Great War, namely between 1840 and 1851, at the height of rosismo, two cases of oral cultural situations in which the ideas of Sarmiento reflect, directly or indirectly, the poetic task which grows as a wild wave of sheets, magazines and newspapers on both sides of Prata. A case belongs to the unit side of colorado and the other to orbista. The two cases deal about the popular subject, the representations of her voice with the hypothetical oral sources and other discourses that attempt to capture your attention, your wish and, above all, his loyalty as a mortal enemy of the other.

Keywords: Gaucho genre. Caricatured images. Representation. Great War.

Al tiempo que denostaba la barbarie rural, Sarmiento fue el primero en elogiar la capacidad de los *trovadores camperos* en las primeras páginas del *Facundo* (1845). Poco después también fue de los primeros en reflexionar sobre la fortuna retórica e ideológica de esta literatura. Cuando apenas pisó Montevideo, rumbo a la ansiada Europa, Sarmiento anotó en su diario que los versos de Hilario Ascasubi y los de Hidalgo estaban “*en boca de todos*”. Con su frecuente pasión se exaltó con el pasaje del primer “Diálogo patriótico interesante entre Jacinto Chano y Ramón Contreras” (1821), en el que se llama a la unión, la paz y el respeto al trabajo. Sarmiento dijo en esos apuntes que Ascasubi era “*el primer bardo pleveyo* (sic)” (Sarmiento, 1993: 50-51). Pero, ¿quiénes eran esos *todos*? ¿Los plebeyos o los que los que se apropian de su voz? Estamos, es claro, ante el caso de una lúcida construcción ideológica que ve las posibilidades de un

discurso sin ver el día a día de esos a los que busca educar, a esos que en 1845 –según el testimonio del ilustrado oribista Francisco Solano Antuña–, atenacea “*la miseria publica [que] és muy grande: incesantemente se acercan los pobres de ambos sexos pidiendo limosna, ó proponiendo en venta sus ropas, é insignificantes adornos*” (Antuña, 1974: 481). Difícil que estos hambrientos celebraran el discurso poético de la conciliación. Aun más: difícil que supieran siquiera leer.

Pero a pesar de su errática definición, Sarmiento tocó un nervio sensible sobre el que siguió debatiéndose durante más de un siglo. ¿La gauchesca es un género popular en tanto se arrima a las “*clases subalternas*” –para decirlo con el paradigma de Gramsci– o porque estos sectores populares adoptan su discurso? ¿El poeta popular es un sujeto que pertenece a ese conjunto social o lo interpreta? De nuevo, estas preguntas involucran una noción de lo popular que, en consecuencia, no puede eludirse si se quiere enfocar el problema con seriedad y que envuelve tres grandes planos: cuestiones *estéticas*; asuntos *materiales*, que en determinados objetos son difícilmente discernibles y que incluyen a los siempre escurridizos *destinatarios*. Como se verá, se ponen en juego diferentes niveles de la poesía (se diría, incluso, de la cultura) que llamamos “alta” en contacto o en conflicto –depende cómo se lo aprecie– con lo folklórico y sus figuras intermedias.

Estudiando las marcas de oralidad de la ficción medieval europea, Paul Zumthor distinguió entre tradición oral y transmisión oral: “*la primera se sitúa en el tiempo; la segunda, en el presente de la realización*”. Entre los tres tipos básicos de oralidad en situaciones culturales que identifica Zumthor, hay dos que podemos aprovechar para el Río de la Plata: una “*oralidad mixta*”, que procede, porque la retoma, de la cultura escrita, y una “*oralidad segunda*”, que viene de la cultura erudita, empeñada en reconstruir ese pasado ágrafo (Zumthor, 1989: 19). Los senderos se abren más que lo que uno sospecha a primera vista, y en el caso latinoamericano, se extiende mucho después de lo que para Europa habría quedado fijado en un tiempo lejano y perdido.

Sobre dos casos cercanos tratará este artículo en el tiempo que la historiografía uruguaya llama la Guerra Grande, es decir entre 1840 y tantos y 1851, en el apogeo del rosismo. Dos casos en que las ideas de Sarmiento inciden, directa o indirectamente, en el quehacer poético de la nueva forma que crece como una marea incontenible por hojas, gacetas y periódicos de las dos orillas del Plata. Un caso, pertenece al bando unitario-colorado y otro al rosista-oribista. En los dos se traman el sujeto popular, las representaciones de su voz con las hipotéticas fuentes orales y otros discursos que tratan de capturar su atención, su voluntad y, sobre todo, su lealtad a una fuerza enemiga mortal de la otra.

El 23 de marzo de 1843 se publica en *El Nacional* de Montevideo este aviso sin firma:

Generalmente los soldados de Oribe degüellan las víctimas apuñaleándoles al compás de una canción popular que han parodiado del modo siguiente:

Tintín de la Aguada
tintin del Cordon,
gallina guisada,
Pato con arroz:–
violín, violon! etc.

El aviso hace gala de exacto lenguaje técnico, ya que el presunto texto entonado en tan macabro ritual es “*popular*”, y “*parodia*” una suerte de ronda infantil que, por las referencias a los barrios montevideanos de la Aguada y el Cordón, habría sido inventada en esta pequeña y sitiada ciudad. O, vaya uno a saber, quizá sea la acomodación de una anterior y remota.

Me permito poner en duda la existencia misma de esa versión del canto ingenuo en boca de los soldados de Oribe. En virtud del fenómeno que desata, más apropiado sería entender ese texto como un mecanismo interno del que necesita el género gauchesco para producir un *feedback* con el lenguaje de la tribu, a partir del cual generar hechos poéticos ligados a las emergencias políticas. Si se defendiera la hipótesis contraria –de todos modos inverificable, ya que el único testimonio de la copla brutal está en el periódico– estaríamos ante un típico fenómeno folklórico, puesto que, como postula Lauro Ayestarán, siempre el “*folklore es supervivencia de algo anterior*” (Ayestarán, 1968: 78).

Sea como sea, desde la publicación de esos versos crueles y del comentario anejo del redactor anónimo de *El Nacional*, las páginas de este órgano antioribista empiezan a tapizarse de poemas en que se retoman las líneas iniciales –sólo a veces modificadas– con la finalidad de *parodiar* el modelo, en el sentido de inversión semántica fuerte que supone toda parodia. Por su lado, la presunta canción de los oribistas reelabora la ronda infantil, con lo que se duplica esa repetición que pauta una diferencia (Hutcheon, 1991: 36). Esto porque si, como propone Linda Hutcheon, el acto paródico presente es capaz de reorganizar estéticamente un material anterior, en el caso lo hace en dos niveles contradictorios. Como si el motivo fuera una metonimia del expediente estructural de la primera gauchesca: la lógica de la guerra injertada en el discurso poético que pretende insertar la dinámica de la oralidad en su cuerpo escrito. Desde esta óptica, el aviso y los versos que lo ilustran funcionan como un disparador intencionado de una serie poético-política que, además, se interroga sobre su propio mecanismo.

Es claro que hay un plan de acción literaria, porque sólo seis días después, el 29 de marzo de 1843, alguien que pudo haber sido Ascasubi,

publica en *El Nacional* la “Canción de extramuros”. Este nuevo acto de discurso articula la ironía contra la fuerza rosista-oribista con el empleo del código propio de la escritura panfletaria, que se anexa el ritornelo de una onomatopeya infantil expandida desde la primera a la segunda estrofas:

Tin tin de la Aguada
Tin tin del Cordon
Ya está agonizando la federacion;
Y mientras le cantan
El *kirieleyson*
Tengamos la mecha
cerca del cañon.

Rin rin para Oribe,
A Maza rin, ron,
Con cuatro bemoles
Será el rigodon.

La onomatopeza *tin tin* se remata con otras dos (*rin rin* y *rin ron*), simulando el pasaje del inocente timbre al rugido del cañón, que rebaja al enemigo y lo destruye. La potente arma de fuego empleada en legítima defensa pulveriza al solitario y cobarde puñal y, para eso, el poeta acude a la acentuación consonántica y a la figura de la contradanza a fin de armonizar los planos sintáctico, sonoro y semántico. Pero la cosa no queda ahí.

El 13 de abril sale en el mismo periódico “Al cortacabezas Manuel Oribe y comparsa”, firmado por “Dos Urbanos”:

Tin tin, á las damas,
Calle del Porton,
¿Tenéis muchas ganas?
¡A fuera simplon!

Os doy un consejo
Amigo Manuel:
Que vuestro *esqueleto*
No al muro arrimeis. [...]

El poema procura incorporar una variante al sistema de escritura gauchesca: la onomatopeya “*tin tin*”, como otro de sus recursos formularios. Simultáneamente, se entrelaza en una discusión retórica hartamente relevante para el género. Porque hay que resaltar que, como lo demostró María Fontanella de Weinberg, si bien las formas tuteantes y voseantes siguieron alternándose en la gauchesca, el voseo tendió a imponerse justamente desde la batería de composiciones que Ascasubi dio a conocer en estos mismo años febriles en los que alcanzó la primacía como gauchesco (Fontanella de Weinberg,

1986: 20). Esta composición muestra que el ataque al enemigo empuja el proceso paródico fundiendo dos vertientes: el abierto rechazo a Manuel Oribe (*¡A fuera simplon!*) y la manera falsamente cordial de tratamiento (*“Amigo Manuel”*), todo lo cual se sostiene en un discurso extemporáneo para el lenguaje rioplatense, de suyo ridículo, por *la manera* castiza en la conjugación de los verbos y pronombres concordantes, proceso que ya había anquilosado el último Hidalgo. Por lo demás, el epíteto “Corta cabezas” añadido a Oribe formaba parte del lenguaje o cuanto menos de las arengas oficiales por esa fecha, como desde el bando blanco-federal lo anota indignado en su diario Francisco Solano Antuña, el 24 de mayo de ese año: *“Los italianos dieron musica esta noche al Min^o Vasquez q.^e salió al balcon y grito á toda voz– Muera el Corta cabezas Oribe– muera el tirano Rosas...”* (Antuña, 1974: 472-473).

Once días más tarde de publicado el texto antes comentado, el 24 de abril de 1843, la receta se torna subgénero fugaz en “Tin tin dedicado á la Guarnición de la Plaza por el Tambor de la Línea”, larga tirada de versos que Ayestarán –en una investigación aún inédita y en vías de publicación– atribuye a Fernando Quijano:

Dijo el flaco Oribe
Cuando aqui llegó,
Dentro de seis días
Sin falta entro yó,
[...]

Tin tin del Cerrito
Tin tin del Canelon
Tin tin de la parte
Que toma un pichón
Porque al gaucho Rosas,
Mande á esta Nación
Que a Montevideo
No puedes tomar
Con esa gentuza
De raza infernal
Que pelear no sabe,
Y si degollar.

Tin tin del Cerrito
Tin de la Ciudad
Mucho miedo tienes
Acércate mas. [...]

Tin tin del Cerrito
Tin del Canelon:
Suene la campana,

Suene el esquilón
Que anuncia la muerte
Del degollador [...]

En este poema aparecen tres novedades y otra posible novación se cimenta en el registro lírico popular rioplatense. Primero, el flamante recurso onomatopéyico deja de presidir la composición para intercalarse en su cuerpo (“*Tin tin del Cerrito, / Tin tin del Canelón*” y otras permutaciones del mismo); segundo, se introduce una nota extraña al género gauchesco: la recitación femenina del texto (“*Cuando canten las Señoras este Tin, tin pueden cambiar el verso siguiente –en la 6ª estrofa– que dice: «ni las lavativas». Dígase «ni toda la astucia»*”); tercero, en anotación contigua se ofrece una definición del mismo en clave lírico-musical que, además, agrega un dato sobre su circulación comercial:

Este *Tin, Tin* tiene una música exclusiva compuesta por el TAMBOR, para que la canten las DAMAS COLORADAS, y la que estara de Manifiesto dentro de cuatro dias en la Librería de Hernandez para los que gusten sacar copia, ya que la litografía está parada Merced á un gastador.

En casos como este y algunos otros de la misma época –como el que cité antes–, la voz que habla en el poema no se ajusta estrictamente a las convenciones del género gauchesco. No hay casi locuciones orales (sólo, tal vez, “*rempujón*” y su consonante “*mancarrón*”), nada remite a la parafernalia criolla (la preparación del mate, las prendas del apero, etc.) y –lo más importante– se acentúa la condición de soldado en el hablante poético y no de gaucho-soldado. Quien emite su voz integra como Tambor de línea las fuerzas que repelen el asedio del “*gaucho Rosas*” y el patricio Oribe, al últimos de los cuales se ve como un ridículo títere y por eso mismo se lo caricaturiza. Los dos, bárbaro y falso civilizado, son los jefes supremos de otros soldados, los asesinos, las contrafiguras de quienes desde estos poemas escritos en Montevideo.

El Tambor de línea trata de cumplir el ideal sarmientino del sujeto popular que usa las palabras como armas para defender los altos ideales de la civilización. Como en el programa del autor del *Facundo*, el ejército sería el primer paso para la transformación del gaucho en ciudadano, por eso la voz del casi *desgauchizado* hablante-soldado atenúa ciertos recursos del género, mientras le toma en préstamo otros elementos que esta poesía había naturalizado en la comarca: la polémica, el panfleto, la invectiva y la sátira, aquellos que según Marc Angenot pertenecen a los “*discursos agónicos*” (Angenot, 1982).

En cualquier caso, los dos (gaucho-bárbaro y soldado-civilizado) pertenecen a los sectores populares, y quien los hace hablar es el mismo hombre de la ciudad, el de siempre. A veces, si defiende la causa que este

reputa justa, el sujeto rural será el aliado de los ideales de la civilización y su arquetipo, el caudillo, será tal no sólo porque compendia las virtudes criollas sino porque sabe leer y escribir. Hasta Luis Pérez en 1830 había pintado de ese modo a su admirado *Rubio Rosas*, el que desconfiaba de “*los sabios de la Tierra*” que “*nos han de enredar/ con sus malditas teorías*”, pero no lo hacía por ignorante sino con conocimiento de causa: “*Porque era el ilustrao del pago,/ Y así todos a el no más/ Venían a consultarlo*” (En Rodríguez Molas, 1957: 23).

En el poema en que habla el Tambor de línea se inventa una categoría abstracta de soldado que abandona las características coloridas del tipo del país, y así se borra el rastro de civilización posible en el gaucho y su conductor. Por último, el señalamiento de una lectora-intérprete del “Tin tin dedicado á la Guarnición de la Plaza [...]”, reforzado por la nota final, indica la variante de una poesía que no deja de ser de guerra ni de asuntos de la polis (cosas de hombres), pero que pretende incorporar un coro de mujeres como base de apoyo para la empresa unitaria de salvarse de la barbarie. Y para darle lugar a la mujer debe limar la aspereza de un vocablo algo subido de tono, sustituyendo “*lavativas*” por “*toda la astucia*”. Los redactores de *El Nacional* quieren imponer el género entre los montevideanos a través de la fórmula nueva, ofreciendo a la venta una composición que busca colocarla en hoja suelta, doble perpetuación del objeto y el mensaje. Quien aparece como mediador privilegiado de esta tarea es el librero Jaime Hernández, depositario de la mediación para el ensanche del universo letrado, cuya trayectoria viene a sintetizar las expectativas y los límites de este proyecto.

Las composiciones que apelan al procedimiento onomatopéyico no cesan de inmediato, y aun continúan desafiando a la gauchesca apostando más alto por la variante del soldado-civilizado en un texto que llega a identificarse con la voz colectiva de la sociedad urbana, como la extensa y anónima “Cancion de la sociedad popular de Buenos-Ayres alusiva á su moral, á su política y á sus gloriosos trofeos”. Publicada el 23 de mayo, comienza con una estrofa que al cabo de las siguientes, se sugiere que debe ser entonada como estribillo:

Al tin tin del tigre
 Al tin tin de Rosas
 Todo el mundo gime,
 Todo el mundo llora
 Menos la mas-horca.

De misericordia
 Catorce preceptos
 Tiene la mas-horca
 Que son el consuelo

De un federal neto.
Al tintin, etc.

Siete corporales
Deben ser y son
Que han de completarse
Con esta canción
Violín y violón.
Al tintin, etc.

El 5 de junio, por fin, el mayor orfebre del género, Ascasubi, firma en *El Nacional* la hoy bien conocida “Media caña salvaje del Rio Negro”. Dentro de esta denominación musical a la que pretende dar vida con sus versos, Ascasubi recupera la fórmula original en cuanto estribillo alternado, y cruza en todas sus posibilidades tres espacios físicos montevidianos logrando un vaivén fónico y semántico con alcances lúdicos: “*Tin tin por la Aguada/ Tin tin á el Cordon*” (estr. 1); “*Tin tin de la Aguada/ Tin tin del Cordon*” (estrs. 2, 4, 7, 8 y 9); “*Tin tin de la Aguada/ Tin tin del Cerrito*” (estr. 3); “*Tin tin del Cerrito/ Tin tin del Cordon*” (estr. 5) y, por último, “*Tin tin del Cerrito/ Tin tin de la Aguada*” (estr. 6).

Podría pensarse que las anteriores composiciones son de Ascasubi, incluyendo –como se adelantó– la que se dice que se había entonado a la hora del degüello. Estas piezas podrían verse como actos preparatorios de un artificio que el autor quiso imponer por su capacidad sonora y su fuerza expresiva, con la pretensión agregada de dotar al género de un alcance musical y hasta coreográfico (el rigodón, la media caña) a fin de volcarlo en la oralidad popular. En lo sucesivo, el inquieto poeta abandona la onomatopeya asociada a cualquier localización, quizá porque juzgó agotado el procedimiento. Más aun, porque su creador no logró que se continuara en la práctica de otros –o que sólo logró que por una vez Fernando Quijano la hiciera propia–, con lo cual perdió capacidad de diálogo. El estribillo infantil interrumpió su curso, no pudo desplazar al “*Cielito, cielo que sí*” y sus permutaciones (“*Allá va cielo y más cielo*”, etcétera), que todavía se mantuvieron algunos años más y rebrotaron en los años sesenta del siglo XX en los poemas políticos de Benedetti, entre otros, por ejemplo en “Cielo del 69”, que se hizo célebre en la interpretación de “Los Olimareños”. El “Tin, tin” ni siquiera se sumó al ramillete léxico arquetípico que atraviesa, intacto, varias décadas, como el uso de *matungo* o *maturrango* o las imágenes que se alinean en acusada frecuencia intertextual como la del tabaco de mala calidad asociado a la derrota del enemigo (“*han pitar del más flojo*”). De hecho, la reinención sonora de Ascasubi sólo gozó de buena fortuna durante menos de un trimestre de 1843.

En suma, un autor concreto procesó cierto motivo oral para conseguir determinado efecto creativo novedoso y a la vez circunstancial,

como siempre en este nivel de escritura. *Tradición y transmisión* orales se licuan en este caso fascinante, tanto que los dos primeros versos llegan hasta el presente. Un internauta, en 2006, recordó entre las canciones de su infancia una que decía: “*Tin tin de la Aguada/ Tin tin del Cordon/ La negra ladrona/ y el negro ladrón*”. Otros la evocan sustituyendo los dos últimos versos por “*La negra Simona/ y el negro Simón*”, líneas que comparten la estructura rítmica. Otros, menos, sustituyen la primera línea por “*Tin tin de la galerita*”.¹ En la versión que fuere, la copla ya estaba instalada en Montevideo hacia 1843, como lo anuncia el pasaje que se antepone a la transcripción que despliega el proceso. Con su fino oído y su olfato para dotar de beligerancia al verso gauchesco, Ascasubi vio el filón. Entonces, adaptó la letra fingiendo que los verdugos se apropiaban de tan inocente canción, preservando en ella imágenes pueriles (“*gallina guisada/ Pato con arroz*”), agigantando por contraste la ferocidad del acto en que incurrieran, lindantes con el canibalismo. Como si los degollados fueran un apetitoso menú.²

La oralidad tuvo la fuerza suficiente para hacernos llegar esta letra de canción infantil, en la mayor parte de los ejemplos conservando intactas las dos primeras líneas. Pero no sería descaminado argumentar que el empeño de Ascasubi en escribir un poema tras otro en menos de noventa días de 1843, ayudó a que ese texto se consolidara en la memoria colectiva. Quizá el estribillo tan virtuosamente dispuesto en la “*Media caña salvaje del Rio Negro*”, que hoy puede leerse íntegra en más de un sitio de Internet, fue retenido por algunos sujetos y luego se generalizó. La escritura podría haberlo fijado en la memoria de adultos que fueron niños y que, cuando entonces, la recibieron de otros adultos. Si así fuera, Ascasubi habría alcanzado un raro objetivo del género, ya que por vía indirecta refolklorizó un motivo folklórico. Ascasubi apuntó a la “*gris tonalidad*” del “*hombre de todos los días [...] donde vive normalmente la verdad folklórica*”, para decirlo con las palabras de Ayestarán (1949: 202). Ese objetivo muestra, una vez más, la distancia entre el verso que se instala en la memoria de una colectividad, indiferente a la noción de autoría, y la condición letrada del verso gauchesco, que es escritura que persigue (y sólo a veces alcanza) la memoria del colectivo.

Quizá por esta diferencia, en la época inicial la anonimidad fortalece el simulacro de lo folklórico. Poco después, sobre todo luego del *Martín Fierro*, se harán raros los textos sin firma. A lo sumo, se emplearán seudónimos, muchas veces como una manera de desdoblamiento, que se asume públicamente (Calisto el Ñato, por ejemplo, que a veces se duplica en la identidad real de Alcides de María), ya lejos de aquellos años primeros cuando los que borronean unos versos por belicosidad, afán pedagógico o divertimento, ocultaban su *buen* nombre.

Nunca tan radical la experiencia comunicativa obsesionada por la captura de un escucha popular como el ámbito de la inmensa constelación textual llamada literatura gauchesca, a la que Josefina Ludmer caracterizó

¹ La búsqueda de los versos formularios en Internet fue realizada, por última vez, el 4 de agosto de 2010.

² Esto aunque la carga racista de las versiones evocadas contemporáneamente contengan, como muchas canciones infantiles, su particular carga de violencia y, para el caso, de discriminación.

con la exacta fórmula de “*uso letrado de la cultura popular*” (Ludmer, 1988: 12). Esta idea de la investigadora argentina nos remite a otra, más reciente y global de Roger Chartier y que resulta aprovechable para la gauchesca. Para Chartier la cultura popular es “*una categoría erudita*”, porque los debates sobre la misma sólo se generan entre los que así califican a estas manifestaciones (Chartier, 2003: 161). Dicho de otro modo, los creadores de cultura popular no se piensan a sí mismos como tales, en cuanto no analizan el proceso que los hizo posibles y no cuestionan la mecánica que pueda desactivar los engranajes de su producción.

Sabemos de sobra que los gauchescos participan de la historia del género, es decir que tienen una autoconciencia creativa que los sumerge en un conjunto de técnicas y códigos. Pero hay algo más que esa cadena que engarza códigos comunes y públicos preparados para recibirlos, porque sólo algunos pocos son capaces de introducir variantes propias, desviar la norma, que es lo que, al fin y al cabo, distingue el hacer colectivo de las muestras singulares. Muchos de los gauchescos –en rigor, la mayoría– siguen con docilidad las rutinas del régimen de escritura en el que se inscriben. Se podría postular que la prosecución de la práctica entre ellos se asemeja a la usanza del poeta popular: repetición de fórmulas y tópicos, mínimo distanciamiento crítico sobre el quehacer estético, afirmación de un lenguaje al que se atiende con respeto, es decir, se lo convierte en *tradicición*. Hay, en ese orden, una convicción largamente compartida sobre la existencia de un circuito de comunicación con ese pueblo que debe ser controlado, ya sea en el sentido más duro (civilizarlo) como en el más discursivo (interpretarlo), operación que infiltra tanto las formas de contacto como las del contrato de representación que, al cabo, afecta el mismo debate entre los letrados que eligen este camino.

En 1850, cuando la guerra se apagaba, mientras maduraban los intelectuales argentinos exiliados y los montevidéanos, salieron varios libros relevantes. Entre otros, las dos ediciones de *Montevideo ou une nouvelle Troie*, de Alejandro Dumas (una en francés, otra en español); la *Colección de memorias y documentos para la historia y jeografía de los pueblos del Río de la Plata*, de Andrés Lamas y *Los mellizos o rasgos dramáticos de la vida del gaucho en las campañas y praderas de la República argentina*, de Hilario Ascasubi. Hecho en la Imprenta de la Caridad, lanzado en dos entregas de poco más de cuarenta páginas cada una, con sus respectivos vocabularios, esta reunión de versos gauchescos es la primera que, juntos los dos folletos, se encuadernó en un libro de noventa páginas. El *acontecimiento* –así se lo consideró–, fue adelantado pocos días antes en *El Comercio del Plata*, el 21 de junio de 1850, en una carta autoexegética, casi una poética, que Ascasubi cerró con este mensaje: “*Se admiten suscriptores en la librería de la calle 25 de Mayo N° 230; en la botica del Sr. Las Cazes, calle de Sarandí N° 164; y en el escritorio del Sr. Mainez, calle de Misiones N° 71*”. Esta y otras informaciones prueban que

en Montevideo había cambiado el circuito de producción de una literatura –gauchesca o no– de la amalgamada pléyade argentina.

Pero, de todos modos, tan estrecho era el círculo de los interesados por las “bellas letras” en aquella ciudad sitiada y pequeña, que el retorno de capital era muy difícil para quien, como Ascasubi, necesitaba del aporte económico del público para editar su obra: “*Mañana a las 10 del día –avisa el poeta en *El Correo de la Tarde* de Montevideo, el 31 de agosto– se repartirá á los señores suscriptores la segunda entrega de esta obra, suplicándoles se dignen no demorar el pago de ella por los perjuicios que de esa demora le resultan al autor para verificar la recaudación*” (En Weinberg, 1974: 16).

Esos “señores suscriptores” eran hombres y letrados, no las mujeres de la clase social hegemónica, ajenas a la lengua “bárbara”. Ni el costo del impreso estaba al alcance de un público popular ni el periódico de la burguesía urbana por el que se divulgaba podía incorporarlo ni la práctica de la suscripción llegaba ni llegó nunca a este vasto círculo. Aun más, el analfabetismo obstaculizó la pretendida difusión masiva de las hojas poéticas o doctrinarias entre los paisanos que “servían” en cualquiera de los bandos en pugna. De ahí que las dirigencias ensayaran otra táctica propagandística: distribuir entre sus tropas y las del enemigo algunas caricaturas de los más altos dirigentes acompañadas por breves textos. Algunas de estas piezas fueron descubiertas en el archivo de un diplomático brasileño en Montevideo durante la Guerra Grande. Estamos ante otro capítulo en la guerra de los signos, solidaria con la anterior, para retener los favores de la irreductible masa popular, cuyos componentes de base podían alistarse en las fuerzas de un jefe hoy y mañana en las de su antagonista.

La defección del rosismo del General Urquiza y el apasionante ejemplo de la lucha de las imágenes litografiadas pone en evidencia estos temores. En 1851 Juan Manuel de Rosas se quedó sin el apoyo de Urquiza. Cercado y solo, mandó que se difundiera entre sus hombres y también entre los que se alistaban entre los de excompadre, un dibujo alegórico que presenta a una encorvada figura humana, el emperador de Brasil Don Pedro II, quien carga un pesado cajón con un cartel en portugués: “*Vende-se*”. Lo martirizan dos figuras repelentes: el mismo diablo junto a un flaco y alucinado guerrero vestido con armadura y con una espada en su siniestra. A cierta distancia, en una suerte de altar custodiado por dos leones, se encuentra el escudo de la Confederación. Debajo, un largo texto explica el significado de cada imagen e increpa, en cada punto, al que invariablemente llama “*Loco, Traidor, Salvaje Unitario Urquiza*”, “*que después de vender su Patria al oro Brasileiro [...] tiembla y quiere huir –por más que sus Amos Compradores lo empujan*” (Soares de Souza, 1955: figs. 3-4). Esta afrenta al “*pérfido, desleal, iniquo emperador del*

Brasil” hace reaccionar al Consejero Honório Hermeto, representante del Imperio en Montevideo. El 30 de diciembre de 1851, sabiendo que el gobierno de la Confederación había desparramado la antedicha ilustración entre filas urquicistas, escribió desde Montevideo al Ministro de Negocios Extranjeros solicitando que se lo autorizara para imitar el procedimiento. Una vez que tuviera caricaturas antirrosistas, “*eu as mandaria espalhar em Buenos Aires e por entre o exército invasor com ventagem*”. Gracias a un inesperado giro, el plan de infiltración y contrainteligencia se cumplió de inmediato. Por esos días el dibujante Rafael Mendes de Carvalho había llegado a Montevideo procedente de Entre Ríos, y el Consejero Hermeto lo contrató para que hiciera cuatro dibujos que degradaran a Rosas, las que prestamente se imprimieron en litografía. Satisfecho con el trabajo de su compatriota, el 22 de enero siguiente informaba a su superior que “*uma porção de caricaturas que tinha encomendado ao nosso patrício Rafael*”, las “*mandei espalhar grande número delas pelo Exército em operações, e em Buenos Aires. Tiraram-se novecentos e tantos exemplares, cujo custo ainda ignoro, porque Rafael até este momento não remeteu-me a conta que exige*” (Soares de Souza, 1955: 10-11). Los números hablan claro del exacto consumo popular de estas formas de representación.

En un mundo desprovisto de imágenes, por su veloz eficacia comunicativa entre los iletrados, lo icónico era más peligroso que la escritura. Al primer contacto visual la estampa inclemente transmite ideología y facilita el rechazo visceral de los endemoniados y locos. Con estos dos recursos se trata de crear afinidades a flor de piel entre quienes se supone incompetentes para descodificar mensajes complejos y sospechosos de una dudosa lealtad a convicciones y jefes. Esta y otras imágenes caricaturales siempre están acompañadas por palabras injuriosas, las que si bien tienen una función explicativa sirven más como significantes de la imagen escarnecedora. Roland Barthes dice que la fotografía *punza* (Barthes, 1999: 65). La caricatura grotesca *ofende* el ojo del contemplador que, instantáneamente, se sobresalta y descodifica el mensaje destructor que por su fácil inteligibilidad promueve la adhesión o la repulsa.

Hay otro dibujo-volante de propaganda rosista, también torpemente alegórico, que exhibe a un monstruo de dos caras como “*Retrato del Loco, Traidor, Salvaje Unitario Urquiza descargando su pesada Carga... de Crímenes sobre el derecho de Gentes*”. El cargamento consiste en palabras: “*Viva la anarquía*”, “*villanía*”, “*noticias falsas*”, “*máscaras*”, “*calumnias*”, “*traición*”, “*puñales*”, “*despotismo*”, “*ingratitude*” (Soares de Souza, 1950: fig. 2). Imagen y palabras se complementan para subrayar la retórica del clisé y la diatriba, que en rigor se traslada del lenguaje oficial de decretos y proclamas. De hecho, estas palabras atraviesan varios registros: del discurso oficial a la propaganda que combina imagen y texto y también a muchos versos contemporáneos. Una proclama firmada por el Presidente Oribe, que salió de la Imprenta del Ejército el 30 de

julio de 1851, compendia casi el mismo repertorio léxico que el dibujo antiurquicista. Empieza con la consigna oficial (“¡Vivan los Defensores de las Leyes! ¡Mueran los salvajes unitarios!”) y da aviso a los “orientales” sobre el “desertor de la sagrada causa que defienden las Repúblicas del Plata”, el “traidor Urquiza”, burlador de la “confianza del Gefe ilustre que preside los destinos de la Confederación” (es decir, Rosas), con el cometido de “trastornar el orden” (esto es, sembrar la “anarquía”), y reproducir “el luto, la devastación y todos los horrores de la guerra”. Urquiza es calificado en el resto del documento como “pérfido”, “vil juguete de los que antes trató como á mortales enemigos”, “degenerado”, “vil salvaje unitario”, “ingrato”, “asociado con el bando de feroces salvajes unitarios” y “tránsfuga infame” (Oribe, 30/VII/1851).

Esta serie de agravios que roza lo escatológico, procedimiento central y redundante en los despachos oficiales y los dibujos, urde el núcleo semántico elemental de los poemas más airados. Si los poemas luego pueden desplegarse con un lenguaje inventivo, al que contribuye la masa sonora, nunca dejan de formar parte de una semiótica orgánica que predica lo inconciliable, la muerte del enemigo. En suma, un discurso monológico. Aunque previo a la defección de Urquiza, un buen ejemplo de la estabilidad de este vocabulario, que no se arredra ante la náusea y, aun más, la propone, es el “TÓNICO para los salvajes unitarios, tan hambrientos como rotos que se hallan encerrados en la infeliz plaza de Montevideo”, firmado por el Licenciado vesugero Vasco-agarras Maniqui. El hablante poético disfraza su identidad en la voz que exhorta en futuro imperfecto a una segunda persona, que surge por la desinencia verbal y unas pocas marcas pronominales (“A esto vos le aumentarás”, décima 1). Como en los mandamientos bíblicos, el futuro es una forma de imposición que subordina al otro. Ese, el que está en Montevideo, el agente de la acción (el que preparará el tónico), de acuerdo con el largo paratexto titular se multiplica por sinécdoque en toda la dirigencia refugiada tras las murallas: el Pardejón Rivera, el coronel Luna, Vázquez el Peluquín, Joaquín Suárez y Florencio Varela. Antecedido por la consigna del Cerrito, lo cual le asigna al poema un inequívoco carácter oficial, el relato versificado vuelve grotesca a esa galería de personajes con el registro reconocible: “osamentas salvajunas”, “imbecil”, “diablo entisicado”, “vil ladron”, “rudo vegete”, “salvaje, inmundo”. Sólo en una ocasión, en la última de las siete décimas, queda lugar para que los epítetos se expresen con ironía. Pero ese movimiento apenas es un amague de renuncia a la denotación más cruda, porque la dirección injuriosa se descodifica fácilmente en el título y las primeras estrofas, y porque el destacado en el original establece la distancia entre el primer nivel de sentido y el buscado aserto que descalifica:

Después de haberte aplicado
Esta Receta admirable

De renuncia irrevocable
Harás un condimentado:
Luego con un plan *chingado*
Del *sabio y sagaz Rivera*
Te emplastarás la mollera
Para aliviar el dolor
Y no sentir el calor
de la furiosa carrera.

Veinte años después de la publicación de “Los mellizos...”, umbral de la tarea gauchipoética de Ascasubi, las cosas cambian para el género con la gran difusión del *Martín Fierro* entre públicos rurales de Argentina y Uruguay, que agotaron miles de ejemplares de la obra a un ritmo desconocido hasta entonces en América Latina (Prieto, 1989; Rivera, 2001). Ciertamente que esto sucede cuando en la margen occidental del Plata la guerra civil ha dejado paso al orden, cuando ya la demografía y la alfabetización ha hecho enormes avances y la gauchesca ha encontrado ese texto clave, editado en precarios folletos. Por eso mismo, Hernández llegó antes que su antecesor a públicos vastos, que para su beneplácito pertenecen más a las áreas rurales que a los centros urbanos. Ascasubi cumplió su papel de difusor de su ideología estética y política en tiempos de la guerra contra Rosas. En su vejez rescató esos versos de gacetas y hojas que el tiempo se había llevado para que, juntos, se transformaran en *obra*. Al tiempo que Ascasubi monumentaliza su labor poética, Hernández iniciaba aquella intervención de su antecesor en otro escenario y con otras posibilidades materiales: más lectores-auditores, mejor tecnología, una tradición poética que lo respaldaba. Pero no olvidó que la imagen era un soporte necesario para un lector mal entrenado, y en los folletos de la *Ida* y de la *Vuelta* incluyó estampas, entre realistas e idílicas, que se reprodujeron en xilografías, que al cabo se borrarían por su empleo en las continuas reediciones.³ Las alegorías atroces o las ilustraciones hirientes impresas en 1851-52 cedieron espacio a la pastoral, que homologaba lo campesino con lo nacional auténtico. Actuar sobre el presente era el destino que Hernández le reservó al *Martín Fierro*. La canonización, se sabe, vendrá mucho después. Sin éxito, Sarmiento haría lo posible para frenarla.

Bibliografía

Corpus

AYESTARÁN, Lauro (compilador) *La primitiva poesía gauchesca (1812-1838)*. **Revista del Instituto Nacional de Investigaciones y Archivos Literarios**, Montevideo, Año 1, n.1, p.261-491, 1949. [Recopilación de poemas gauchescos tomados de prensa periódica de la época en

³ En un ejemplar de 1897 de la *Vuelta*, que perteneció a Juan José Morosoli, anunciado como décima edición por la “Librería Martín Fierro”, las imágenes están tan borrosas que apenas se las percibe, un poco por el deterioro del papel de baja calidad y otro tanto por el desgaste que sufrieron las maderas en su muy frecuente impresión. (El ejemplar mencionado en Colección Juan José Morosoli, Caja 12 B, Sección de Archivo y Documentación del Instituto de Letras, FHCE, UdelAR, www.sadil.fhuce.edu.uy).

Montevideo, hojas volantes, recopilaciones y libros. Original en el Archivo Lauro Ayestarán, donado en octubre de 2010 por el autor de este artículo, quien lo adquirió en junio de ese año].

HIDALGO, Bartolomé **Obra completa**. Montevideo, Colección de Clásicos Uruguayos, Biblioteca Artigas, 1986. (Prólogo de Antonio Praderio).

ORIBE, Manuel (30/ 07/1851). Proclama [contra el General Urquiza]. Reproducción facsimilar en “Manuel Oribe. Contribución al estudio de su vida, 1851-1857”, Elisa Silva Cazet. **Revista Histórica**, Montevideo, t. 41, p.121-123, diciembre de 1970. Lámina 10.

ORIBE, Aquiles B. La literatura de combate y las muchedumbres durante la Guerra Grande. In: CONFERENCIAS DEL CURSO DE 1937. Montevideo, Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay: 257-282, 1937. **Anais...** [Incluye selección de piezas gauchescas editadas en el Cerrito].

RODRÍGUEZ MOLAS, Ricardo. **Luis Pérez y la biografía de Rosas escrita en verso en 1830**. Buenos Aires: Clío, 1957. [Incluye el poema “El gaucho”, de Luis Pérez, publicado en 1830. La edición adolece de numerosas erratas].

_____. **Contribución a la bibliografía de Hilario Ascasubi (1807-1875)**. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 1961. [Reproduce en forma facsimilar el N° 1 de El Arriero Argentino, Montevideo, 2 de setiembre de 1830, p.77-80].

SARMIENTO, Domingo F. **Facundo o civilización y barbarie**. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1977. (Prólogo de Noé Jitrik. Cronología de N. Dottori y S. Zanetti) [1845].

_____. **Viajes por Europa, África y América 1845-1847 y Diario de gastos**. Buenos Aires, Colección Archivos/Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1993. (Edición crítica: Javier Fernández, (Coord.).

SOLANO ANTUÑA, Francisco. Contribuciones documentales: escritos históricos, políticos y jurídicos del Dr. Francisco Solano Antuña. **Revista Historica**, t. 65. Historia de América. Montevideo, 2ª época, n.133-135, julio: p.380-527, 1974. (Presentación de Elisa Silva Cazet [1843]).

Teoría, historia y crítica

ANGENOT, Marc. **La parole pamphlétaire: typologie des discours modernes**. Paris : Payot, 1982.

AYESTARÁN, Lauro. La primitiva poesía gauchesca (1812-1851). **Revista del Instituto Nacional de Investigaciones y Archivos Literarios**, Montevideo, año I, n.1, p.201-260, (1949). [Y en separata con numeración correlativa. Constituye el prólogo de esta recopilación].

_____. El folklore musical en la obra de Figari. En: _____. **Teoría y práctica del folklore**. Montevideo: Arca, 1968. p.75-79.

BARTHES, Roland. **La cámara lúcida**. Nota sobre fotografía. Barcelona: Paidós, 1999. [1980]. (Traducción de Joaquín Sala-Sahanuja).

CHARTIER, Roger. Leituras populares. In: _____. **Formas e sentido: cultura escritura: entre distinção e apropriação**. São Paulo, Mercado das Letras, 2003. p. 141-167. (Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio). [1995].

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. La «lengua gauchesca» a la luz de recientes estudios de lingüística histórica. **Filología**: Buenos Aires, t.21, n.1, p.7-23, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Letteratura e vita nazionale, Antonio Gramsci**. 3.ed. Torino: Einaudi, 1953.

HUTCHEON, Linda. **A theory of parody: the teachings of twentieth-century art forms**. New York: Routledge, 1991.

JITRIK, Noé. El tema del canto en el Martín Fierro de José Hernández. En: _____. **Suspender toda certeza (Antología crítica, 1959-1976)**. Buenos Aires: Biblos, 1997. p.33-63. (Selección y prólogo: Gonzalo Aguilar y Gustavo Lespada). [1970].

LUDMER, Josefina. **El género gauchesco: un tratado sobre la patria**. Buenos Aires: Sudamericana, 1988.

PRIETO, Adolfo. **El discurso criollista en la formación de la literatura argentina**. Buenos Aires: Sudamericana, 1989.

RAMA, Ángel. **Los gauchipolíticos rioplatenses**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (2.ed.ampl.), 1982.

RIVERA, Jorge B. La paga del gauchesco. **Clarín: cultura y nación**. Buenos Aires: 18 de mayo, 1989. p.2-3.

_____. **Ingreso, difusión e instalación modelar del Martín Fierro en el contexto de la cultura argentina**. En MARTÍN FIERRO, José Hernández. (Edición crítica: Élica Lois y Ángel Núñez, Coords.). Madrid: Colección Archivos, 51. UNESCO, 2001. p.545-575.

ROCCA, Pablo. **Poesía y política en el siglo XIX (una cuestión de fronteras)**. Montevideo: Banda Oriental, 2003.

RODRÍGUEZ MOLAS, Ricardo. **Historia social del gaucho**. 2.ed. amp. y correg. Buenos Aires: CEDAL, 1982.

SCHVARTZMAN, Julio. El gaucho letrado. En: **Microcrítica**: lecturas argentinas (Cuestiones de detalle). Buenos Aires: Biblos, 1996. p.157-175.

_____. A quién cornea El Torito: notas sobre el gauchipolítico Luis Pérez. En: **Letras y divisa**: ensayos sobre literatura y rosismo. Cristina Iglesia (comp. y prólogo). Buenos Aires: Eudeba, 1998. p.13-23.

SOARES DE SOUZA, José Antonio. Um caricaturista brasileiro no Rio da Prata. Rio de Janeiro, em **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 227, abril-junho: 3-84 + 60 láminas, 1955. [Separata].

ZUMTHOR, Paul. **La letra y la voz de la "literatura" medieval**. Madrid: Cátedra, 1989.

WEINBERG, Félix. **La primera versión del "Santos Vega" de Ascasubi**: un texto gauchesco desconocido. Buenos Aires, Fabril, 1974. [Reproduce Los mellizos o rasgos dramáticos de la vida del gaucho en las campañas y praderas de la República argentina por H.A., Montevideo, Imprenta de la Caridad, 1850].

Nas tramas autobiográficas de Miguel Torga

In the autobiographical plots of Miguel Torga

Raquel Terezinha Rodrigues¹
Unicentro

E-mail:
<raquelterezinha@gmail.com>

Resumo: *A criação do mundo*, de Miguel Torga, traz uma inovação na escrita autobiográfica quando mostra claramente uma ambiguidade que permeia o texto, definida por Lejeune como sendo a relativização da escrita pela verdade histórica e pela ficção. O livro apresenta, aparentemente, a história de uma vida como tantas outras que a literatura ao longo dos tempos revelou, sem grandes complicações no enredo, uma existência contada com suas alegrias e suas tristezas. Em *A criação do mundo*, vê-se o pacto zero descrito por Lejeune em que há uma indeterminação ou mesmo ausência de nome na narrativa. Clara Rocha, em um estudo consistente sobre o espaço autobiográfico em Torga, admite a possibilidade de que um texto intimista possa ser mesclado de ficção e história e de que há uma possibilidade do estilo interferir tanto no conteúdo da narrativa quanto na sua aceitação pelo leitor. Assim sendo, este trabalho propõe que a obra seja lida de uma maneira diferente, desconfiando do conteúdo manifesto, dando ao texto uma abertura interpretativa maior.

Palavras-chave: Miguel Torga. Ficção. História. Autobiografia.

Abstract: “A criação do mundo”, of Miguel Torga, brings an innovation in autobiographical writing when clearly shows an ambiguity that pervades the text, which Lejeune defines as the relativization of historical truth and the fiction. The book presents, apparently, the story of a life as many other that the literature revealed over time with no major complications in the plot, telling about a life with its joys and its sorrows. In “A criação do mundo” it’s possible to realize the zero pact described by Lejeune where there is uncertainty or lack of name in the narrative. Clara Rocha, in a consistent study about space autobiographical in the work of Torga, she admits the possibility that an intimate text can be merged by fiction and history and that there is a possibility that may interfere with the style of the narrative both in content and in the reception of the reader, therefore, this paper proposes that the work can be read in a different way, mistrusting the manifest content, giving the text a greater openness of interpretation.

Keywords: Miguel Torga. Fiction. History. Autobiography.

A criação do mundo, de Miguel Torga, traz uma inovação na escrita autobiográfica. O livro apresenta, dividida em seis dias, a história de uma vida como tantas outras que a literatura ao longo dos tempos revelou, sem grandes complicações no enredo, uma existência contada com suas alegrias e suas tristezas, e definida, conforme o próprio poeta, como sendo uma crônica de seus dias.

Miguel Torga, pseudônimo escolhido por Adolfo Correia da Costa, nasceu em São Martinho de Anta, freguesia do Concelho de Sabrosa, Trás-os-Montes. A escolha não se deu ao acaso. Torga ou urze é uma planta bravia, humilde, espontânea e com o seu *habitat* no chão agreste de Portugal, mas particularmente nas serranias do norte, é o correspondente, no reino vegetal, da força que constitui o poeta e o prosador. E ainda Miguel, em homenagem aos três Miguéis: Cervantes, Molinos e Unamuno.

Uma primeira definição de autobiografia pode ser encontrada no próprio nome: biografia de uma pessoa feita por ela própria, traduzindo, sua vida em “grafias” ou “escritas”, definidas por Philippe Lejeune como sendo relatos retrospectivos que alguém real faz de sua própria existência.

Segundo Lejeune, se estabelece, nesses textos, um pacto autobiográfico em que a identidade do autor será confirmada pelo seu nome no texto, que remete ao nome da capa, e que em Torga se dará somente quando ele assina o prefácio, caracterizando essa ausência de nome, na narrativa, como sendo o pacto zero.

Embora Lejeune estabeleça essa ligação entre a vida real do escritor e a narrativa, ele próprio sinaliza uma ambiguidade, que às vezes é difícil de ser delimitada claramente, e que permeia o texto, ou seja, a relativização da escrita pela verdade histórica e pela ficção.

Essa relativização é denominada por Eliane Zagury de linhas contrastantes que, segundo a autora, faz com que a narrativa seja ao mesmo tempo histórica e lírica, tendo a memória como linha mestra desse movimento. Segundo ela, o escritor se vê ora puxado por uma, ora pela outra, e mesmo que opte por um lado, a tendência é de ser atraído pelo outro.

Levando em consideração tais elementos, este trabalho se propõe a lançar um olhar sobre a narrativa *A criação do mundo* de Miguel Torga, considerando a proposta de Jameson de que o ato interpretativo deve ser uma preocupação constante, e que diante das lacunas dos outros métodos de interpretação, é necessário que se parta sempre para uma superação, ou seja, desvincular-se da ideia de que o texto significa apenas o que diz e, para tal, sugere que também seja considerada a forma como conteúdo, distinto daquele manifesto na narrativa.

A grande questão presente é em relação à forma, nada convencional, escolhida por Torga para narrar a sua vida: o texto bíblico. Ele serve como desvio do olhar quando se inicia a leitura da narrativa. Na teoria criacionista, a Bíblia, adotada pelo cristianismo como fonte explicativa, relata que o mundo foi criado em seis dias, e inclui a criação do homem nesse período, dizendo que, após ter sido formado do barro, no sexto dia, recebeu o fôlego da vida nas suas narinas.

Torga utiliza a mesma estrutura, conta sua vida exatamente em seis dias, não tudo de uma única vez, mas dia a dia. Nesse mundo torgueano,

o homem já está criado, assumindo a dupla condição de criador, e de criatura. Este fato é, de uma maneira geral, abordado por Jameson quando trata dos textos bíblicos. Para o autor, o Velho Testamento é um texto no qual podem-se encontrar sinais da mensagem profética, que se cumprirá com o Novo Testamento. O texto possui um nível alegórico que o abriria para algo mais amplo. Dessa maneira, em Torga, teríamos no episódio da criação um anunciador e preparador dos tempos vindouros.

A escrita de si, da maneira como é estabelecida em *A criação do mundo* é, além de um ato narcisístico, no sentido de autoconhecimento, também a identificação com outra figura mitológica: Zeus. Dessa forma, a relação com a Bíblia se dá pelo fato de o mundo ser criado em seis dias, mas além de criador ele se revolta, aí é que a aproximação com Zeus se efetiva, tendo em vista que, após se rebelar, este se relaciona com a memória, perpetuando-se.

Júpiter ou Zeus, embora seja chamado de “o pai dos deuses e dos homens”, teve um começo, após ter se rebelado contra Saturno. Dividiu os domínios paternos com os irmãos. Da sua união com Mnemósine (Memória) nasceram as musas. É a representação do poder criador e preservador.

Segundo Schüller, essa união constitui um ato revolucionário, pois sem a memória ele não era nada e não seria nada, estaria mais próximo das pedras do que dos homens, sempre idêntico, sem planos.

O casamento fere o poder absoluto. Zeus contamina-se com a instabilidade das construções mentais, que incessantemente dissolvem o que edificaram. A memória propõe-lhe um passado inseguro, de múltiplas versões, como se constata nas epopeias, nas odes, nas tragédias, nos textos em prosa. Já que a Memória atualiza possíveis, a nenhuma versão cabe o privilégio de definitiva. Versão verdadeira? Todas e nenhuma. Móvel como o homem é a substância que flui no leito do acontecer. (SCHÜLER, 1991, p. 418)

Essa propriedade de conservar, humanizar e restituir informações que caracteriza a memória dá a ela, segundo Ecléia Bosi, a compreensão do que acontece agora por meio do que aconteceu outrora, culminando na reaparição do feito e do ido. Com isso estabelece o que a autora chama de uma relação entre a memória, a temporalidade e a identidade, em que o “eu” de agora vai ser explicado por meio das mudanças sofridas ao longo da sua existência.

Wander Melo Miranda, no capítulo que intitula “o texto da memória”, afirma que a mesma atua como uma espécie de arquivo, dando ao sujeito uma consciência, ainda que falsa, de plenitude. Para ele:

Nesse caso, ao atuar como eco, arquivo, duplo do *eu*, a memória impõe ao sujeito que lembra a consciência (falsa) da sua plenitude e autonomia, condenando-o a refazer o tecido da sua história sempre com os mesmos fios de um único e imutável trançado o qual, por não conter os fios que o Outro tece, é irremediavelmente alienante. (MIRANDA, 1992, p.120)

Segundo o crítico, o texto procura imitar a memória, ou seja, a escrita procura perfazer, então, caminho semelhante ao da memória – página meio branca, impressa em sulcos negros. O resultado são as idas-e-vindas, interrupções e retomadas da matéria narrada. Ao que Rocha considera como sendo “o eterno recomeço do dizer”. E que em Torga funciona como um mascaramento e uma traição das expectativas de leitura, o que faz com que as repetições sejam lidas, não como questões com as quais o autor não consegue lidar, mas como situações que ele pretende reforçar, como por exemplo, o amor à terra natal.

Embora o próprio autor tenha dúvidas em relação ao tipo de texto que produziu, uma crônica, um romance, um memorial ou um testamento, o teor do texto é recheado de reminiscências, que têm ligação com a vida real, ou seja, uma possível autobiografia. O confrontar objetividade com imaginação, a ideia proposta no prefácio em relação à construção de vários mundos concretiza-se ao dizer que no mundo dele foi feita uma tenaz, paciente e dolorosa construção reflexiva, tendo como material a própria vida.

Mundo de contrastes, lírico e atormentado, de ascensões [sic] e quedas, onde a esperança, apesar de sucessivamente desiludida, deu sempre um ar da sua graça, e que não trocaria por nenhum outro, se tivesse de escolher. Plasmado finalmente em prosa - crônica, romance, memorial, testamento -, tu dirás, depois da última página voltada, se valeu a pena ser visitado. Por mim, fiz o que pude. Homem de palavras, testemunhei com elas a imagem demorada de uma tenaz, paciente e dolorosa construção reflexiva feita com o material candente da própria vida. (ROCHA, 1996, p. 12)

E essa construção reflexiva encontra no texto de cunho intimista, que é o conteúdo da forma, um campo apropriado para que a imaginação “imponha seus direitos”:

Cansada de tanta objectividade, a imaginação ia impondo os seus direitos. E quase sem eu dar conta, quando fui a ver, ao lado desse livro aplicadamente descoberto, tinha outro ludicamente inventado, onde uma fauna estranha se movia a cumprir com romanesca naturalidade as leis da vida e da morte. (TORGA, 1996, p. 535)

O estabelecimento de uma autobiografia serve como estratégia de contenção, para que o leitor tenha uma maior ilusão de verdade. Mesmo dando pistas de que o relato tenha algo de fantasioso ou impreciso, como o da primeira experiência tida em relação à morte a qual denominou de “a primeira noite da minha vida”. Conta que assim como o professor Botelho, a vida também dava-lhe lições cotidianas e uma delas foi a *encomendação* que avivava essa primeira noite. De resto, diz que é uma reminiscência imprecisa. Vários eventos ocorridos, naquela época, tornam contraditória a certeza da noite da morte do avô: “uma reminiscência imprecisa, a que

nunca consegui dar mais claridade. Noite nítida na memória, a morte de meu avô.” (TORGA, 1996, p. 23)

Contudo, se durante a narrativa ele dá pistas quanto à nitidez de suas lembranças, o texto permite que se recorra sempre que necessário à vida do autor, por meio das informações fornecidas pela narrativa. O que encontra eco em Lejeune, quando este admite a possibilidade de uma autobiografia literária em que o texto oscila entre a verdade histórica e a ficção. Sabe-se que Torga foi colaborador em várias revistas, dentre elas a *Revista Presença*, e que foi ainda responsabilizado pela cisão do grupo. Assim, encontra-se na narrativa a explicação do momento em que o “mundo cultural” começou a dar sinais. Isso aconteceu em relação ao convite que recebeu para fazer parte do grupo de colaboradores da revista, que na narrativa é chamada pelo nome fictício de *Vanguarda*:

O mundo da cultura verdadeira dava-me os primeiros sinais. Fora já convidado pelo dr. Marinho para colaborar na *Vanguarda*, a revista modernista, e abraçara com entusiasmo o movimento renovador. Agarrado às novelas carlistas de Pio Baroja, o Alvarenga não podia compreender o novo tempo romanesco de Proust e de Gide, e menos ainda a sensualidade ambígua que documentavam em cada página. (TORGA, 1996, p. 207)

Se a literatura intimista permite a ambiguidade em que o real e o imaginário coexistem paralelamente, o próprio escritor não conseguia realizar a façanha de estar ao mesmo tempo dentro e fora do mundo. Ao referir-se a outro médico, com quem costumava compartilhar os casos mais difíceis, declara: “mas um dia verifiquei que, por detrás daquela aparência vulgar, se ocultava um poeta que realizava diariamente o milagre de que eu próprio não era capaz: viver ao mesmo tempo dentro do mundo e fora dele” (TORGA, 1996, p. 278). Porém, para que esse conflito interno seja percebido, é necessário que, a partir da desconfiança do que está escrito, possa-se fixar o olhar no não-dito e perceber algo além do teor memorialístico.

Como então entender essa transformação do homem desassossegado que domina a primeira parte da narrativa numa figura “aparentemente” mais abrandada da segunda parte? A resposta talvez esteja na maneira como o livro foi concebido e nos períodos de vivência que eles abrangem.

Estruturalmente falando, a narrativa organiza-se da seguinte maneira: no “primeiro dia” é narrada a infância até os doze anos; no “segundo dia”, segue dos 13 até os 17 anos; no “terceiro dia” dos 17 aos 30 anos, e o “quarto dia” inteiro é dedicado à narração de uma viagem que faz ao exterior durante um mês aproximadamente. A partir daí, o “quinto dia” é contado dos 31 aos 33 anos, configurando uma primeira maturidade, e o “sexto dia” dos 33 até, aproximadamente, os 70 anos, caminhando para a segunda maturidade ou a velhice, levando-se em conta a data da publicação, que foi em 1981.

A viagem, narrada no “quarto dia”, além de servir para ver novas paisagens e/ou novas culturas, vai proporcionar que o leitor acompanhe não somente o percurso feito pelo autor, desde a saída de Portugal, seu deslumbramento pelo berço cultural, mas também o percurso realizado para dentro de si próprio. Mesmo sabendo que o essencial ele traria na retina, diz fazer anotações em um caderno.

Embora soubesse que seria, afinal, na retina que guardaria o melhor do que visse, ia anotando num caderno, como o fazia diariamente nos últimos tempos, todos os acidentes da viagem, às vezes num registo lacônico, outras mais desenvolvidamente. Os companheiros, desconfiados, olhavam-me de soslaio sempre que começava a gatafunhar. (TORGA, 1996, p. 291)

A inserção de um diário de viagem dentro do texto autobiográfico leva a pensar com Sandra Nitrini quando, em seu texto “Viagens reais, viagens literárias”, faz considerações sobre o gênero. Segundo Nitrini, o gênero tem uma longa história desde o século XVI, tido como o século das descobertas. Contudo, ao longo desse tempo, ele vem se transformando, fazendo com que o narrador dessa aventura afaste-se gradativamente do relato puro e simples de um universo desconhecido e siga em direção ao relato do que se passou intimamente.

A autora salienta que o desenvolvimento da narrativa que ocorria paralelamente à historiografia passa então a se vincular mais ao diário íntimo e ao romance, culminando em impressões e evocações por meio de uma experiência individual. O diário de viagem de Torga traz, mesmo sem marcação de datas, essa reflexão proposta por Nitrini.

A viagem tem o que Thaís Velloso C. Pimentel considera como um sentido de purgação. De acordo com autora, as viagens para os antigos eram sentidas como sofrimento ou penitência. Na modernidade, porém, diferenciam-se tanto pela sua motivação quanto pelo resultado que provocam no viajante. Mesmo assim, elas guardam um pouco da ideia da purgação, não no sentido antigo de ameaça, que eram vistas não como atos voluntários, mas no sentido moderno em que o desenraizamento ou a libertação são vistos como aspectos positivos.

Ao citar Ianni, diz:

Na medida em que viaja, o viajante se densenraíza, solta, liberta. Pode lançar-se pelos caminhos e pela imaginação, atravessar fronteiras e dissolver barreiras, inventar diferenças e imaginar similaridades. A sua imaginação voa longe, defronta-se com o desconhecido, que pode ser exótico, surpreendente, maravilhoso, ou insólito, absurdo, terrificante. Tanto se perde como se encontra, ao mesmo tempo que se reafirma e modifica. No curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa. (PIMENTEL, 1998, p. 21)

Ao se vincular com as impressões de experiências individuais, percebe-se que o relato aproxima-se do sugerido por Eliane Zagury e mostra nitidamente que o escritor oscila entre as duas linhas contrastantes, sendo atraído ora pela ficção, ora pela narrativa histórica.

Diante do exposto, este trabalho procurou mostrar que se a preocupação com o ato interpretativo deve ser uma constante e que, diante das lacunas dos outros métodos de interpretação, parta-se sempre para uma superação, ler *A criação do mundo* apenas sob o viés autobiográfico é uma possibilidade viável. Principalmente na confirmação da veracidade do relato, estabelecido em Torga pelo pacto zero, que mesmo sem a coincidência de nomes, outros elementos façam essa confirmação.

Contudo, tal leitura invalidaria uma abertura maior do texto para os múltiplos significados, vetando a possibilidade de interpretá-los de uma maneira mais completa, desconsiderando outras interpretações.

Ao desconfiarmos do que está exposto e considerarmos a possibilidade de que haja outra forma de leitura que vai além da ideia da autobiografia como a expressão de uma verdade de vida, verificamos que se o leitor, ao ser confrontado com interpretações mais elaboradas, se desvincula da ideia de que o texto signifique apenas o que diz, evitamos a sedução que é vista aqui como a tomada do texto tal qual foi escrito, desconsiderando o contexto sócio-histórico, deixando-nos levar pelo discurso de quem está com a palavra.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JAMESON, Fredric. **O inconsciente político**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

LEJEUNE, Philippe. Le pacte autobiographique. **Poétique**, p.137-162, 1973.

_____. **Je est un autre, l'autobiographie de la littérature aux médias**. Paris: Seuil, 1990.

_____. Archives autobiographiques. **Le Débat** Gallimard, mars-avril, n. 54, 1989.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos**: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: Editora da USP; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

NITRINI, Sandra. Viagens reais, viagens literárias. **Literatura e sociedade**. n.3, p. 51-61, 1998.

PIMENTEL, Thais V. C. **De viagens e de narrativas: viajantes brasileiros no além-mar (1913-1957)**. Tese (Doutorado). São Paulo, 1998.

ROCHA, Clara. **As máscaras de Narciso: estudos sobre a literatura autobiográfica em português**. Coimbra: Almedina, 1992.

_____. **O espaço autobiográfico em Miguel Torga**. Coimbra: Almedina, 1977.

_____. **Revistas literárias do século XX em Portugal**. Vila da Maia: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

SCHÜLER, Denise. A fragmentação da memória. In.: CONGRESSO ABRALIC, 2. Literatura e Memória cultural. **Anais...** Belo horizonte, 1991.

TORGA, Miguel. **A criação do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

ZAGURY, Eliane. **A escrita do eu**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília: INL, 1982.

A diversidade linguística e cultural em contextos escolares diversos

Linguistic and cultural diversity in diverse school contexts

Clarice Nadir von Borstel¹

Unioeste

Resumo: A abordagem em questão se faz sob a perspectiva de estudos pautados na Etnografia Escolar que se voltam para cenários plurilíngues/multiculturais complexos. Interessam a este estudo situações enunciativas em que se observam o bilinguismo e o bidialectalismo no cenário escolar, especificamente em comunidades de fala de minorias em contextos de salas de aula diversos, nos quais interagem as múltiplas identidades. Este estudo também se propõe a indicar caminhos para interpretar as formas linguísticas diglósicas e os fatores socioculturais inerentes aos cenários de sala de aula que emergem de comunidades de fala de origens étnicas e de cultura rurana, de acordo com o suporte teórico-metodológico de Erickson (1988, 1990, 2001), Gumperz (1991) e Bortoni-Ricardo (2004), enfatizando o ensino da diversidade e da cultura, sobre a necessidade de políticas linguísticas voltadas para as práticas pedagógicas. O caráter linguístico e sociocultural no Brasil tem sido objeto de estudos sobre línguas *em* e *de* contato, quais sejam: as línguas *autóctones*, *alóctones*, de fronteiras e de surdos, considerando-se a diversidade linguística e cultural. Nesse contexto, tomam espaços ainda de forma tímida políticas linguísticas e educacionais que considerem tais identidades.

Palavras-chave: Etnografia Escolar. Comunidades de fala. Fatores linguístico-culturais.

Abstract: The approach in question is made through the study perspective of School Ethnography research in complex plurilingual/multicultural scenarios, presenting how are investigated enunciative situations about bilingualism and bidialectalism in the school scenario in minority speech communities in diverse classroom contexts, in which multiple identities interact. The linguistic and sociocultural character in Brazil has been a study object about languages *in* and *of* contact be them *autochthonous*, *allochthonous*, border or deafs' languages, about linguistic-cultural diversity, gaining, timidly, space in school contexts in need of linguistic and educational policies. Besides indicating ways to interpret diglossic linguistic forms and the sociocultural factors inherent to these classroom scenarios, of speech communities of ethnical origin and rurban culture, according to the theoretical-methodological support of Erickson (1988, 1990, 2001), Gumperz (1991) and Bortoni-Ricardo (2004), highlighting the teaching of diversity, culture and linguistic policies in pedagogical practices.

Keywords: School Ethnography. Speech communities. linguistic-cultural aspects.

¹ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus de Marechal Cândido Rondon, PR. E-mail: clavonborstel@gmail.com.

Introdução

Para poder investigar situações enunciativas do bilinguismo e da diversidade linguística de comunidades de fala que emergem em contexto escolar de grupos minoritários – imigrantes, indígenas, moradores de fronteiras geográficas e surdos –, faz-se necessário definir percursos metodológicos e instrumentos de pesquisa que contribuam para tal abordagem. Assim, recorre-se aos aportes teóricos da Etnografia Escolar para discutir e repensar o saber de investigação de um dado *corpus*, tendo como enfoque o Estudo de Casos.

Desde o final dos anos 1960, pesquisadores ligados à Etnografia da Comunicação – como Dell Hymes, Susan Philips, John Gumperz e Frederick Erickson – propõem investigações em contextos de sala de aula com foco em alunos provenientes de grupos minoritários, com o objetivo de observar fatores como: a diferença do estilo da comunicação, as diferenças culturais, as falhas de compreensão na comunicação oral e as falhas na interação comunicativa entre professores e alunos, bem como o estigma relacionado à variante utilizada por esses alunos.

Nesse contexto, em que os usuários desses grupos de falantes interagem – na esfera profissional, religiosa e social de maneira geral – de uma forma societal com falares e escrita singulares, figura como orientação metodológica pertinente o Método da Etnografia Escolar (microetnografia).

Os propósitos essenciais dessa abordagem relacionam-se ao objetivo de documentar em detalhes o desenrolar dos eventos do cotidiano e de identificar os significados atribuídos a eles, tanto por aqueles que deles participam quanto por aqueles que os observam. A pesquisa envolve observação e participação de longo prazo no contexto de sala de aula (ambiente escolar) e sociocultural (societal).

A partir da abordagem etnográfica, é possível focar o Estudo de Caso, ou seja, aplicar tal abordagem ao estudo de um caso investigado, que pode tanto envolver um único indivíduo quanto um dado grupo social e cultural, voltando os olhos para um contexto mais amplo, como é o caso do ambiente escolar.

Tendo em vista essa perspectiva de investigação, apresentam-se pesquisas – relacionadas à Linha de Pesquisa *Práticas linguísticas, culturais e de ensino* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – desenvolvidas *in loco* pela autora deste artigo e por alunos orientados pelo Grupo de Pesquisa *Linguagem, Cultura e Ensino*, nas quais se recorreu à abordagem acima referida para investigar o contexto escolar, sociocultural, familiar e religioso de que participam comunidades de línguas *em* e *de* contato. Esses estudos objetivam investigar a diversidade linguística de línguas *autóctones*, *alóctones*, de fronteiras e de surdos, que ganha, ainda timidamente, espaço nos contextos escolares e demanda políticas linguísticas e educacionais específicas.

Uma forma investigativa sobre a Etnografia Escolar

Nessa discussão, objetiva-se mostrar como trabalhar a pesquisa Etnográfica Escolar no cenário escolar envolvendo direção, professores e alunos.

Considerando que os relatos da pesquisa etnográfica compreendem respostas às perguntas que alguém elaborou para a investigação, entende-se que boas perguntas que visam aos objetivos propostos devem ser o âmago da pesquisa.

Nos estudos de Erickson (1988, 1990, 2001), as perguntas a que se recorre para atingir os objetivos pretendidos são respondidas: 1) por meio da observação e da participação de longa duração da pesquisa, através da gravação, seja em áudio ou em vídeo; 2) por meio de entrevistas formais e informais com vistas a responder às perguntas que alguém elaborou; 3) por meio da coleta de dados que envolvem o observar e o perguntar.

Observar e perguntar podem envolver diferentes fontes e, ainda, diferentes tipos de dados: a) notas de campo escritas pelo observador; b) comentários das entrevistas; c) gravações que se tornam o ponto forte do levantamento de dados para a transcrição e para a descrição de comportamentos verbais e não verbais; d) documentos locais/nacionais oficiais ou não oficiais; e) materiais históricos e fotográficos. Compreende-se que um bom planejamento de coleta de dados envolve procedimentos variados: observação, entrevista, coleta de documentos e frequentes gravações.

Observa-se ainda que, na pesquisa etnográfica escolar, é possível propor análise dos dados investigados com base em notas de campo que são cruzadas e confirmadas com os dados de entrevistas e de documentos escritos com enfoques históricos (locais, nacionais e internacionais).

No que tange ao universo escolar, considera-se que ensinar e aprender envolvem processos interativos que requerem a participação de professores e alunos. Em outras palavras, a vida escolar bem sucedida depende, principalmente, de como os professores e alunos compartilham convenções sociais e hábitos culturais, o que lhes possibilitará saber, por exemplo, quem tem o direito de falar, bem como quando e como pode fazê-lo. Isso acontecendo, são criadas condições para que ocorra a aprendizagem. Conforme Gumperz (1991, p. 74), “a familiaridade com as sutilezas da organização social da sala de aula é uma pré-condição para obter acesso às oportunidades de aprendizagem”.

Nesse sentido, a abordagem etnográfica visa a mostrar como se dá a prática escolar cotidiana, recurso válido quando se procura encontrar alternativas de ensino e a aprendizagem em contextos socioculturais complexos.

Na pesquisa empírica da Etnografia Escolar, é importante observar a comunidade de fala. Para Erickson (1988), quando se observa um dado

contexto escolar, também se pode resgatar certos dados sobre a Etnografia da Comunicação Social, podendo ser aplicados em pesquisas Sociolinguísticas (das relações entre língua e de grupos minoritários na sociedade), enfatizando os problemas do ensino de língua. Toma-se como centro de interesse a fala produzida em situações interativas naturais da vida cotidiana, significando-a sob o ponto de vista dos falantes, isto é, documentando-se o que “as pessoas realmente fazem ao falar” (ERICKSON, 1988, p. 82-83).

A pesquisa embasada no Método da Etnografia da Comunicação Social (macroetnografia) está voltada a grupos de falantes minoritários e/ou de base rural que interagem de uma forma societal a partir de seus falares singulares.

Para tanto, de acordo com Erickson (1988, 1990, 2001), a Etnografia da Comunicação Social e Escolar buscam responder às seguintes perguntas: a) O que está acontecendo aqui? b) O que significa, para professores e/ou educadores envolvidos, o que está acontecendo? c) Como esses acontecimentos estão organizados? d) Em que tempo e espaço histórico estão acontecendo? e) Está acontecendo o mesmo em algum outro local na sociedade?

Nas ações em sala de aula, visa-se ao caráter de familiaridade, ou seja, por meio da Etnografia, busca-se tornar o familiar estranho, problematizar o que parece comum, tornar visíveis e explícitas ações não percebidas e/ou implícitas na rotina do cotidiano.

Foca-se a atenção em falantes bilíngues que interagem de forma societal e cultural em contextos urbanos, os quais continuam a falar a sua língua materna vernácula em casa, na vizinhança, na igreja e muitas vezes nos locais de trabalhos e na comunidade de forma geral. A necessidade de interagir com o grupo majoritário em ambiente urbano manifesta-se na interlocução desses falantes, quer seja num bidialetalismo quer seja num bilinguismo societal e/ou relativo, que leve a reduções linguísticas significativas entre as variáveis de um dado sistema linguístico e/ou de dois códigos ou mais no contexto escolar.

Assim, de acordo com Gumperz,

A diversidade linguística funciona como recurso comunicativo nas interações verbais do cotidiano no sentido de que, numa conversação, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer e sobre o que também poderia acontecer em seguida – se baseiam em conhecimento linguísticos às diferentes maneiras de falar (GUMPERZ, 1998, p. 99).

Para poder abordar a heterogeneidade linguística manifestada em interlocuções de falantes, é importante apresentar a noção de competência comunicativa, gramatical, sociolinguística e discursiva em uma dada comunidade de fala, conforme estudos propostos por Hymes (1967, 1972). A

teoria da competência comunicativa apresentada pelo autor foi elaborada a partir de críticas sobre as lacunas existentes na teoria chomskiana de ‘competência’ e ‘desempenho’ linguísticos. Hymes (1967, 1972) propôs uma reformulação dos conceitos chomskianos e adicionou o termo ‘comunicativo’ ao termo ‘competência’, demonstrando, portanto, sua preocupação com o uso real da língua pelo falante, como ser social, em suas interlocuções.

Seguindo os estudos de Hymes sobre a competência comunicativa, Canale e Swain (1980) dividem-na em quatro subcategorias: gramatical (morfofossintática e semântica); sociolinguística (escolhas no uso da língua); discursiva (coesão e coerência) e estratégica (habilidade para compensar a falta do léxico necessário em certas situações).

Ainda sobre essa discussão, Bachman (1990) vai além e apresenta novos termos: ele chama a competência comunicativa de ‘habilidade linguística comunicativa’, que divide em três categorias: a) competência estratégica; b) mecanismos psicofisiológicos; c) competência linguística. A competência linguística seria então dividida em duas categorias distintas: a organizativa, que trata da fonologia, da sintaxe, da semântica, e da pragmática, que é ainda dividida em duas subcategorias: ilocutiva e sociolinguística. A competência ilocutiva relaciona-se aos atos de fala e é dividida pelo autor considerando-se quatro funções: função ideativa (expressar significados a partir da experiência do mundo real); função manipulativa (influenciar); função heurística (usar a linguagem para aumentar o conhecimento) e função imaginativa (empregar a língua para a criação ou ampliação de mundo de forma estética ou humorística). Nessa perspectiva de análise, a competência sociolinguística compreende: sensibilidade a dialetos, variedades e diferenças de registro e, ainda, naturalidade e habilidade para interpretar referências culturais.

Normalmente, os etnógrafos da comunicação assumem uma abordagem indutiva e empírica *in loco*, descrevendo a fala natural do indivíduo inserido em um grupo social na medida em que essa fala varia de falante para falante, de situação para situação. Nesse contexto, tendem a focar a gramática da língua, que funciona como conhecimento partilhado entre os falantes da comunidade de fala.

A Etnografia da Comunicação Social é, então, utilizada primeiramente para descrever as normas socioculturais e os valores dos grupos investigados que se mostram relevantes para o estudo da língua em uso, os quais dependem do contexto de que emergem, podendo variar de ambiente para ambiente, de região para região de um país. Para tanto, são observadas características como a estrutura sequencial da fala e os papéis dos participantes, seus direitos e deveres respeitados em termos de códigos linguísticos e da comunicação empregada pelos falantes.

Para descrever um Estudo de Caso etnográfico na área da Sociolinguística sob o viés da Pragmática, com foco em um dado grupo de uma

comunidade de fala, há técnicas de pesquisa de campo que são básicas para a coleta de dados: 1) a observação e a participação, procedimentos propostos por Gumperz (1964a, 1964b, 1991, 1998), que os utilizou para obter amostras gravadas de interação de grupos bilíngues; 2) os roteiros de entrevistas com base nas pesquisas de Labov (1986), que combinou a técnica da observação e participação com roteiros de entrevistas em pesquisas de campo sobre a variação e/ou mudança linguística; e 3) o paradigma de redes de comunicação, conforme proposto por Barnes (1954, apud BORTONI-RICARDO, 1985).

Essas três técnicas de pesquisa de campo *in loco* foram utilizadas por von Borstel (1992, 1999, 2011) em estudo sobre o *Brasildeutsch*, uma variedade suprarregional do falar alemão (denominação que procura retratar a hibridização linguística de traços da língua padrão e de dialetos regionais alemães com o português), na comunidade de fala de Marechal Cândido Rondon e Entre Rios-Guarapuava, Paraná.

A partir dessas técnicas de pesquisa empírica *in loco*, os estudos de William Labov (1986) e Fernando Tarallo (1986) são discutidos e referenciados por von Borstel (2002/2003) com foco na Sociolinguística. Tendo como objeto de estudo a relação entre língua e sociedade, investiga-se o grau de estabilidade ou de mudança da variedade linguística em uma dada comunidade de fala, descrevendo seu comportamento preditivo, com base em teoria e métodos de estudos sociolinguísticos quantitativos que consideram os dados empíricos estatísticos – tanto em relação aos aspectos linguísticos internos à língua (fonologia, morfossintaxe, semântica) quanto no que tange às variáveis externas à língua (recursos pragmáticos, retóricos, socioculturais, geográficos, escolaridade, faixa etária, etnia, orientação religiosa, entre outros aspectos) – e qualitativos e/ou interpretativos, contribuindo para a interpretação de uma ou de outra variante das formas linguísticas em competição em uma comunidade de fala.

A alternância de língua em contato em contextos escolares diversos

Os discursos plurilíngues, considerados enunciações específicas de interação comunicativa de um ou mais códigos linguísticos, são utilizados nas interlocuções promovidas em contexto sociocultural de comunidades diglósicas de línguas em contato quando há uma forte transferência linguística da língua materna vernácula para o português, conforme postulam estudos apresentados por Heye (2006) e von Borstel (2011) sobre o bilinguismo relativo e/ou situacional de dois códigos linguísticos. De acordo com o exposto, observam-se e analisam-se esses traços linguísticos em contextos escolares, considerando-se a prática pedagógica promovida em sala de aula.

Nas regiões interétnicas, a língua materna vernácula, saber partilhado que muitas vezes é revelado pelo processo psico-cognitivo-identitário de falantes bilíngues e bidialetais, constitui, no acervo do saber linguístico, principalmente, os traços fonológicos e o léxico semântico-pragmático de grupos de línguas *autóctones*, *alóctones*, de fronteiras e de surdos em contextos escolares.

Entende-se que o léxico de um dado grupo de fala configura a primeira via de acesso à comunicação verbal, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e os costumes de comunidades de origens etnoculturais, assim como as inovações tecnológicas, as transformações socioeconômicas e as políticas que emergem na sociedade em que a língua majoritária é outra.

Desse modo, o universo das alternâncias linguísticas de grupos plurilíngues minoritários e multiculturais singulariza a maneira de ver a realidade e explicita como os falantes se comunicam com outrem, ainda que de forma estigmatizada pela sociedade. Assim, na medida em que esses traços linguísticos recortam realidades do grupo, definem, também, fatos presentes na comunidade de fala.

Estudos sobre a alternância linguística observada no processo inicial de alfabetização em comunidades de fala desses grupos não configura uma preocupação somente atual. Estudiosos da Linguística já se preocupavam, em outros tempos, com as transferências linguísticas das línguas *autóctones*, *alóctones* e de fronteiras no português. Dentre outros resultados, pontuam a necessidade de políticas linguísticas e educacionais no país.

Pesquisas realizadas em regiões de comunidades de imigrantes e/ou descendentes, de fronteira, de indígenas e de surdos têm sugerido, ainda, que questões linguísticas contribuem para o alto índice de evasão e repetência escolar em muitas escolas que atendem a alunos com esse perfil. A recorrência desse problema é observada mesmo com o esforço das Secretarias de Educação em desenvolver, ainda que timidamente, uma política educacional para poder resolvê-lo ou minimizá-lo, especialmente no que tange ao Ensino Básico.

Observa-se que, nas séries iniciais, muitas vezes os docentes não têm uma formação sobre a diversidade linguística, e muito menos sabem trabalhar os traços bilíngues da língua materna vernácula de seus alunos de uma forma fonológica e lexical.

A partir de 1986, houve a possibilidade de ensino de línguas minoritárias, como língua estrangeira, no Ensino Fundamental e Médio. Nesse contexto, em muitos casos, escolas optaram por compor o currículo com uma dessas línguas. Entretanto, não se tem conhecimento de estudos sistemáticos no país que tenham observado o resultado desse ensino no que diz respeito à extensão do bilinguismo dos alunos atendidos.

Nesta época, de acordo com as condições para a criação de turmas, havia professores apenas para as línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa e italiana. O objetivo do CELEM era:

o ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala. (Resolução Secretarial nº 3.546/1986 de 15 de agosto de 1986)

É preciso pontuar que, no estado do Paraná, o CELEM (Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas) figura como um programa criado pelo governo para enriquecer a formação bilíngue de alunos dos níveis Fundamental e Médio da rede pública estadual, por meio do ensino de línguas estrangeiras. Foi criado em 1986, fundamentado no artigo 7º da Resolução Secretarial nº 3.546/86, e posto em prática nas escolas a partir de 1988.

Os cursos relacionados a esse programa são ofertados nas escolas públicas estaduais. Os projetos devem ser aceitos e estruturados antecipadamente, abrangendo uma ou mais línguas, de acordo com a capacidade e estrutura da escola.

Entende-se que os cursos oferecidos pelo CELEM são importantes e oportunos por considerarem a variedade étnica/cultural do estado do Paraná. Conforme Auada (1993), o CELEM, ao levar em conta a composição étnica da população paranaense, busca “desenvolver cursos de língua e cultura alemã, francesa, hispânica, inglesa, italiana, japonesa, ucraniana, árabe, polonesa e hebraica, visando estimular e facilitar a inclusão dessas línguas nos currículos plenos do Sistema Educacional do Estado do Paraná” (AUADA, 1993, p. 20).

Infelizmente, há um número pequeno de alunos descendentes de imigrantes que participam do CELEM, como foi registrado na pesquisa de Mezavila (2007):

Quando iniciou o CELEM de língua ucraniana em Cascavel, havia trinta alunos matriculados. Porém, com o passar do tempo, aqueles que não eram descendentes de ucraniano e, portanto, não se identificavam com a cultura, com a língua, e não faziam parte da comunidade, desistiram. [...] o CELEM de língua ucraniana apresenta como interessados a comunidade ucraniana, em contraposição à comunidade escolar, pelo fato de essa língua não ter incentivo empregatício ou comercial. (MEZAVILA, 2007, p. 47).

De acordo com Mezavila, em 2007, quando fez a pesquisa, havia 22 alunos descendentes de ucranianos matriculados no curso de língua ucraniana no CELEM de Cascavel.

O ensino de língua ucraniana pelo CELEM também é proposto em Prudentópolis, Irati, Dorizon, Curitiba e Rio Azul; porém, não se tem dados sobre a extensão do bilinguismo desses falantes de línguas *alóctones*. Observa-se que, como consequência de acordos entre os países do Mercosul, o ensino de espanhol como língua estrangeira ganha um *status* especial nos contextos de fronteira do Brasil com os países vizinhos. Além disso, o forte valor que se dá ao inglês como língua franca internacional resulta na escolha de muitas escolas pela inclusão dessa língua em suas grades curriculares, em detrimento das línguas minoritárias de imigrantes e de fronteiras.

Estudos etnográficos escolares em contextos sociolinguísticos diversos

As pesquisas etnográficas escolares aqui referenciadas têm como suporte teórico-metodológico os estudos de Etnografia Escolar de Erickson (1988, 2001), a Sociolinguística Interacional de Gumperz (1998, 1991) e a Sociolinguística Interacional/Educacional de Bortoni-Ricardo (2004).

Levando-se em conta as pesquisas desenvolvidas nas escolas, pode-se dizer que há uma sensibilidade por parte destas no tocante ao bilinguismo e ao bidialetalismo. No entanto, os próprios docentes sentem a necessidade de um trabalho de formação continuada para que, efetivamente, tenham acesso a instrumentos e práticas pedagógicas que lhes deem condições de trabalhar com o contexto sociolinguisticamente complexo, como ocorre nas escolas de comunidades de imigrantes e seus descendentes, de indígenas, de fronteira e de surdos.

Nesse sentido, buscam-se alternativas para as políticas linguísticas e educacionais voltadas a esses cenários socioculturais de competências comunicativas linguísticas. Reforça-se assim a ideia de que “a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para poder lidar competentemente com a variação linguística e cultural de nossas crianças”, conforme analisam Bortoni-Ricardo e Detoni (2001, p. 81). Ainda de acordo com as autoras, é necessário considerar a multiplicidade linguística e as diferenças culturais no contexto escolar e no entorno social, de modo a contribuir de forma sensível para que, no âmbito pedagógico, sejam discutidos estudos sobre a heterogeneidade linguística.

O cenário plurilíngue presente nas regiões em que convivem brasileiros, paraguaios, argentinos, árabes, entre outros, além de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos e seus descendentes, que participaram do processo de colonização da região, e demais migrantes advindos das mais diversas regiões do país, evidencia a persistência de uma multiplicidade linguística e cultural promovida por esses falantes.

As discussões sobre línguas minoritárias em contato linguístico iniciaram-se com estudos etnográficos escolares do falar alemão-português de descendentes de imigrantes. Tendo como suporte esses estudos teórico-metodológicos sobre línguas em contato e Etnografia Escolar, von Borstel (1998) pesquisou, em escolas públicas e particulares da comunidade de Marechal Cândido Rondon, a variável interna fonológica da vibrante simples e múltipla em início de palavras, em posição intervocálica e no final de sílabas, e a variável externa à língua, considerando os seguintes fatores: escolaridade – processo inicial de alfabetização até a quarta série do Ensino Fundamental –, sexo/gênero e ascendência étnica alemã. Observou-se a transferência da alternância linguística na comunicação verbal (oral e escrita) de dialetos do falar alemão em sala de aula. Tal aspecto linguístico, assim como fatores extralinguísticos, ainda, se fazem presente nas interlocuções orais e verbais, tanto de alunos quanto de alguns docentes da comunidade.

Em 2002, von Borstel e dois docentes do Ensino Médio da rede pública trabalharam com produções escritas do vestibular/2002 da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, observando as transferências linguísticas de segmentos vocálicos e consonantais. São exemplos de transferências de consoantes observadas: a oclusiva velar e alveolar vozeada/sonora pela desvozeada/surda; a fricativa alveopalatal vozeada/sonora pela desvozeada/surda; e, também, a fricativa alveolar desvozeada/sonora pela vozeada/surda. Verificou-se ainda uma forte variação de traços fônicos bilíngues do falar alemão-português e de itens lexicais de um contínuo rural-urbano, considerando-se a complexidade cognitiva envolvida nas marcas linguísticas de sintagmas verbais e nominais. Cabe ressaltar que foi observada, nesse estudo de textos escritos produzidos em comunidades de línguas *em* e *de* contato, a ocorrência de fortes indícios lexicais de transferências fônicas no que diz respeito aos fatores do cotidiano internalizado no processo cognitivo e sociopsicológico desses vestibulandos.

No período de 2002 a 2003, von Borstel desenvolveu pesquisa, intitulada *Um estudo sobre os traços do talian na etnografia escolar*, baseada na Etnografia Escolar, visando à observação das complexas relações de alternâncias linguísticas na comunicação verbal (oral e escrita) promovida por professor/alunos da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Palotina inserida em comunidade de fala italiana/portuguesa. Essa pesquisa foi descrita em forma de relatório, conforme o projeto de pesquisa, apresentado no Pós-Doutorado, na Universidade Estadual de Campinas, em março de 2004, sob a orientação de Marilda do Couto Cavalcanti. Parte desse estudo foi publicado por von Borstel (2011, p. 33-48) em um dos textos que compõem o livro *Linguagem, Cultura e Ensino*. Nesse texto, foram analisados traços fônicos e itens lexicais do *talian* (a hibridização do léxico e de traços fônicos de dialetos italianos com o português) visualizados em produções escritas, como é o caso das palavras “mama” (*màmma*: mãe) e

“nona” (*nòнна*: avó), entre outros itens lexicais e traços fonológicos do *talian*, observados, no ambiente escolar, nas interações comunicativas orais e escritas de 19 alunos descendentes de italianos.

A Etnografia Escolar também tomou parte de estudos realizados a partir de março de 2004, quando foram orientados alunos pelo Grupo de Pesquisa *Linguagem, Cultura e Ensino* do Programa de Mestrado em Letras da Unioeste.

Sob a concepção da Etnografia Escolar e da Sociolinguística, Teis (2004) apresentou um estudo de caso com alunos *brasiguaios* bilíngues – português/espanhol e português/espanhol/alemão – da comunidade de Itaipulândia, PR, fronteira geográfica do Brasil com o Paraguai. Nesse trabalho foi analisada a transferência da modalidade oral em textos escritos produzidos em sala de aula por alunos *brasiguaios* descendentes de alemães que viveram no Paraguai durante a infância e a adolescência. A pesquisadora constatou que os fatores culturais, cognitivos e sociopsicológicos desses alunos *brasiguaios* resultam de vivências do uso de mais de um código linguístico que marcam a comunicação, tanto na modalidade oral quanto na escrita, através de transferências orais materializadas no léxico em português. Para a autora, a fim de garantir a manutenção da dignidade, da identidade e do respeito ao indivíduo *brasiguai*, é necessário que tanto a língua materna vernácula quanto à de herança cultural de origem étnica sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

Em 2006, Doebber, no trabalho intitulado *Traços da língua materna vernácula no contexto escolar*, investigou eventos de oralidade e letramento na 1ª e na 6ª série de duas escolas públicas de Pato Bragado, PR. O contexto desse estudo é de língua de imigrante alemã e também de fronteira geográfica Brasil/Paraguai. Os estudos etnográficos em sala de aula consideraram narrativas e entrevistas orais, que permitiram chegar à conclusão de que a língua materna vernácula dos alunos investigados é o *Brasildeutsch*. Doebber (2006) identificou a transferência de traços linguísticos da oralidade para a escrita do português e observou que tal característica resulta, muitas vezes, em traumas psicológicos e estigma identitário. Para a estudiosa, esses traços linguísticos podem ser trabalhados em sala de aula a partir de uma prática pedagógica linguística e multicultural crítica.

Ainda sobre línguas de fronteiras, cita-se a pesquisa intitulada *Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS*, de Dalinghaus (2009). O município foco de análise faz fronteira seca com Pedro Juan Caballero, Paraguai, e atende a cerca de 90% de alunos oriundos do país de fronteira. A autora analisou a relação plurilíngue dos alunos na escola com base em provas de classificação, avaliações em língua portuguesa, documentos, diário de campo e entrevista com os alunos. A pesquisa resultou na observação de que, mesmo já tendo sido implantadas *Escolas*

bilíngues de fronteira, as fronteiras culturais e linguísticas se transformam em barreiras para os alunos. A pesquisadora percebeu que, por vezes, adolescentes são impedidos de progredir na escolaridade em razão da falta de domínio do português padrão; assim, os alunos paraguaios, também denominados *brasiguaios*, tendem a retroagir no processo de escolaridade.

Com relação ao cenário indígena, Teis (2007) pesquisou a escrita e o letramento de alunos do grupo étnico-indígena avá-guarani, na Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani, em Santa Rosa do Ocoí, localidade próxima à fronteira do Paraguai, no oeste paranaense. Segunda a pesquisadora, no contexto de sala de aula estudado, a língua indígena predomina na maior parte das interações entre os alunos indígenas, sendo o uso do português restrito à comunicação com os professores não índios ou com outras pessoas que não falam a língua guarani e, ainda, à realização das atividades escritas. A língua portuguesa corresponde à segunda língua desses alunos indígenas. Ainda segundo a estudiosa, a aprendizagem da língua portuguesa não resolve os conflitos que as diferenças de comunicação interétnica ocasionam. O estilo de comunicação indígena é marcado por escolhas formais e discursivas que têm origens ideológicas associadas às questões de identidade cultural; portanto, essas formas de comunicação precisam ser respeitadas, e não suplantadas pelo estilo de comunicação do *branco*.

No tocante ainda às línguas indígenas, cita-se também a pesquisa de Sales (2010), que estudou a organização e a reorganização do projeto político pedagógico de uma escola indígena em Dourados, MS. A escola estudada atende a alunos das etnias guarani, kaiowá e terena, com níveis diferenciados de proficiência oral em suas línguas maternas vernáculas e reflete esse ambiente de línguas indígenas, com docentes com níveis de proficiência heterogêneos. Existem aqueles professores que falam e leem *em língua indígena*, aqueles que somente falam e outros que entendem embora não falem *a língua dos alunos* e, ainda, os monolíngues em português, sem nenhuma habilidade com qualquer uma das línguas indígenas para poder interagir com os alunos de uma forma bilíngue.

Em relação ao contexto escolar de língua de surdos, Moura (2006) propôs estudo etnográfico sobre *A representação dos ouvintes sobre o desenvolvimento do estudante surdo e as implicações na/pela linguagem*. O estudo envolveu sujeitos surdos de duas escolas públicas estaduais uma de Marechal Cândido Rondon e outra de Toledo, com vistas à investigação do processo de aquisição do conhecimento por parte do sujeito surdo, assim como da aquisição dos processos discursivos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tomou-se como foco da análise textos narrativos, observando as redes de compreensão ideológicas. A partir das narrativas apresentadas pelos sujeitos surdos, a autora percebeu a constituição histórica na qual se apresentaram as múltiplas vozes que de fato auxiliam no arcabouço

do conhecimento, formando um conjunto de representações e concepções para o desenvolvimento psíquico e cognitivo do sujeito surdo, refletindo na sua consciência social e identitária. De acordo com a pesquisadora, as interações comunicativas por meio da Língua Brasileira de Sinais, além de serem responsáveis pela composição ideológica do universo social de cada um desses estudantes, também norteiam a formação do gênero discursivo e, conseqüentemente, a construção da consciência individual e coletiva, resultando na bagagem das interações ideológicas presentes no cotidiano desses sujeitos surdos quando da utilização da LIBRAS com variações de sinais pelos usuários e seus familiares.

De acordo como o que foi descrito acerca das pesquisas desenvolvidas em contextos escolares sociolinguisticamente complexos, ainda é preciso fazer muito em sala de aula que abarca grupos minoritários, não se podendo deixar de lado a formação continuada e a reflexão sobre as práticas linguísticas bilíngues e as políticas linguísticas educacionais dos contextos etnográficos apresentados.

Considerações finais

Salienta-se que, em pesquisas sobre o ensino e a variação linguística em comunidades bilíngues/bidialectais de imigrantes, de indígenas, de fronteiras e de línguas de surdos, têm papel relevante os métodos de pesquisa de campo, tomando-se como suporte estudos direcionados pela Etnografia Escolar e pela Etnografia da Comunicação Social.

Pode-se responder, com base nessas pesquisas em contextos escolares diversos sobre a diversidade linguística e cultural em sala de aula, que é necessário mostrar o que está acontecendo nas práticas de ensino-aprendizagem em salas de aula para poder discutir como estão sendo interpretadas as políticas linguísticas e educacionais. Desta forma, observa-se a necessidade de se atuar e estar atentos às dificuldades das escolas em relação à formação continuada dos docentes no que tange aos estudos bilíngues e bidialectais, tendo como enfoque as práticas culturais, linguísticas e pedagógicas nesses contextos sociolinguisticamente complexos.

Pelo exposto, não se pode negar o importante papel que as políticas linguísticas vigentes no Brasil têm desempenhado em relação a questões de língua(s) e cultura(s) e suas implicações no ensino, no tocante a essas situações de variáveis linguísticas. Mas ainda é necessário ter conhecimento sobre a história, a realidade sociocultural, linguística e econômica desses grupos minoritários, sobre o fortalecimento linguístico das línguas de tais grupos e sobre a diversidade linguística cultural local.

O sistema diglósico que abarca a diversidade de línguas *autóctones*, *alóctones*, de fronteiras e de surdos passa por mudanças constantes

através do tempo e em relação ao espaço social e geográfico, principalmente no mundo moderno, que constantemente subverte a compartimentalização societal em favor da globalização.

Neste sentido, acredita-se que é necessário “preservar a diglossia de Ferguson para dar conta de um tipo específico de variação entre uma variedade ‘A’ e uma variedade ‘B’, que é socialmente considerada como uma mesma língua”. Ou seja, “a primeira nunca é usada em comunicações ordinárias e informais, embora certa porcentagem dessa variedade ‘A’ possa ser utilizada, dependendo do domínio do sistema diglótico por parte do falante” (HEYE, 2006, p. 80).

Referências

AUADA, Adel T. Realidade e perspectivas dos centros de línguas no estado do Paraná. In: EPLLE – ENCONTROS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS. 3., 1993. **Anais...** Assis: UNESP, 1993, p. 1-20.

BACHMAN, Lyle. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brasil**. 1985. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Cambridge University Press: Cambridge, London, 1985.

_____; DETTONI, Rachel do V. Diversidade lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 81-104.

_____. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-11, 1980.

DALINGHAUS, Ione V. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porá, MS**. 2009, 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

DOEBBER, Ana Paula. **Traços da língua maternal vernacular no contexto escolar**. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa

de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

ERICKSON, Fred. **Ethnographic description. Sociolinguistics**. Berlim/ New York: Walter de Gruyter, 1988.

_____. Qualitative methods. In: FINS, R.; ERICKSON, F. (Eds.). **Research in teaching and learning**. New York: MacMillan Publishing Company, 1990, p. 77-194.

_____. Prefácio. In: COX, Maria Inês, P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

GUMPERZ, John J. Hindi Punjabi code switching in Delhi. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF LINGUISTICS, 9. **Proceedings...** p.137-152, 1964a.

_____. Linguistics and social interaction in two communities. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell. (Ed.). **The ethnography of communication**. Washington: D. C. American Anthropological Association, 1964b, p. 137-154.

_____. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

_____. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE Ed., 1998, p. 98-119.

LABOV, William. Field methods of the project on linguistic change and variation. In: BAUGH, J.; SHERZER, J. (Eds.). **Language in use**. NJ: Prentice-Hall, 1986. p. 28-53.

HEYE Jürgen. Sobre o conceito de diglossia. In: GORSKI, Edair M.; Coelho, Izete L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação de professores de língua**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 69-83.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics Harmondsworth**. England: Penguin Books, 1967, p. 269-294.

_____. The ethnography of speaking. In: FISHMAN, J. (Ed.). **Reading in the sociology of language I**. Mouton: The Hague, 1972. p. 99-138.

MEZAVILA, Albertina. **Ucranianos em Cascavel: a história, a religião e a língua**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

MOURA, Maria Lourdes de. **A representação dos ouvintes sobre o desenvolvimento do estudante surdo e as implicações na/pela linguagem.** 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

PARANÁ. **CELEM.** Resolução n° 3.546/1986, Instrução Secretarial no Artigo 7° da Resolução n° 3.546/1986, de 15 de agosto de 1986.

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional:** antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE Ed., 1998, p. 16-30.

SALES, Adriana O. **Planejamento e política linguística:** o caso de uma escola indígena em Dourados, MS. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

TARALLO, Fernando. **Pesquisa sociolinguística.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TEIS, Denize T. **A (re)construção da identidade do aluno brasiguaió.** 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

TEIS, Mirtes A. **Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani:** aulas de reforço. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

VON BORSTEL, Clarice N. **Aspectos do bilinguismo:** alemão/português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil. 1992. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

_____. Estudo do uso da vibrante no português do Brasil e a aplicabilidade na alfabetização. **Revista da JELL – Jornada de estudos linguísticos e literários,** Unioeste - Campus de Marechal Cândido Rondon, v.1, p. 26-34, 1998.

_____. **Contato linguístico e variação em duas comunidades bilíngues do Paraná.** 1999. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____; KLEIN, João Carlos; HITZ, Nilse D. Cenas da escrita: indícios de transferências linguísticas orais. 5ª Jornada de estudos linguísticos e literários, 5., 2002. **Anais...** Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2002. p. 88-100.

_____. Sociolingüística: abordagens quantitativa e qualitativa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 1 e 2, n. 6 e 7, p. 165-172, 2002/2003.

_____. **A linguagem sociocultural do Brasildeutsch**. São Carlos: Pedro & Paulo Editores, 2011.

_____. Um estudo sobre os traços do talian na etnografia escolar. In: VON BORSTEL, Clarice N.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Orgs.). **Linguagem, cultura e ensino**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011, p. 33-48.

Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento

Teaching English as a lingua franca in the public school: by a belief in his (good) working

Domingos Sávio Pimentel Siqueira¹

Universidade Federal da Bahia

Flávius Almeida dos Anjos²

Universidade Federal da Bahia

Nas condições verdadeiras de aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 29).

Resumo: O presente artigo busca discutir a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola regular pública, chamando atenção para o fato de que é preciso romper com crenças e posturas que vêm se perpetuando ao redor do discurso de fracasso historicamente construído nesse contexto educacional. A reflexão aqui proposta nos conduz a caminhos não raramente ignorados ou desconhecidos por professores, alunos, pais, coordenadores, diretores e outros sujeitos envolvidos no processo de educar. Toma-se como pano de fundo a condição do inglês como língua da globalização que, dentre outras coisas, dá vazão a modelos alternativos ao tradicional modelo de ensino Inglês Língua Estrangeira (ILF) e começa a demandar ações, principalmente políticas, no sentido de garantir o acesso a este bem cultural poderoso a todos os cidadãos e não apenas a grupos privilegiados. A conclusão é que, apesar dos inúmeros problemas e obstáculos enfrentados por professores e alunos na escola pública, este ambiente de inquietação e instabilidade emerge como o lugar mais propício para que ‘pequenas revoluções’ aconteçam na nossa área, uma vez que as mudanças ali gestadas podem promover o resgate do prestígio e respeito da disciplina Língua Estrangeira (LE) na escola, assim como abrir caminhos para o seu (bom) funcionamento.

Palavras-chave: Inglês língua franca. Ensino e aprendizagem de LE. Escola pública.

Abstract: The article aims to discuss the true goal of English teaching in the regular public school, calling attention to the fact that it is necessary to deconstruct postures and beliefs which have been perpetuating around the historically-built discourse of failure in this educational context. The reflection proposed here is to take us to paths not seldom ignored or unknown to teachers, students, parents, coordinators, directors and other stakeholders involved in the educational enterprise. In the background, the condition of English as the language of globalization which, among several things, makes way to models of teaching

¹ Doutor em Letras e Linguística, Professor Adjunto do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: <savio_siqueira@hotmail.com>.

² Professor de língua inglesa da rede oficial de ensino do Estado da Bahia, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA.

alternative to the traditional English as a Foreign Language (ELF) model and starts to demand actions, especially political ones, in the attempt to guarantee access to this powerful cultural good to all citizens and not to few privileged groups only. The conclusion leads to state that despite all problems and obstacles faced by both teachers and students in the public schools, this environment of unrest and instability emerges as the most appropriate place for the “little revolutions” to take place in our area, once the changes generated there are able to promote the rescue of the prestige and respect of the discipline Foreign Language (FL) in regular schools, as much as pave the way for its (good) functioning.

Key words: English as a lingua franca. FL learning and teaching. Public school.

Introdução

Há bastante tempo, o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de críticas, desmerecimento e desprestígio. Não apenas a língua inglesa, pode-se dizer, mas línguas estrangeiras (LE) em geral. Como salientam Cox e Assis-Peterson (2007, p.10), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes”, incluindo professores, alunos, pais, diretores coordenadores e atores sociais que, de forma contínua, se vêem assediados pela mídia mediante propagandas de outros segmentos, reivindicando para si “os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.10).

Muito também se tem debatido sobre as práticas e metodologias voltadas para o ensino da língua inglesa nesse ambiente, suas demandas e implicações, seus resultados pífios, deixando-se emergir e solidificar, com bastante frequência, crenças diversas a esse respeito, inclusive a pior de todas, e talvez a mais propagada no inconsciente coletivo, de que é *impossível* se aprender inglês nas escolas públicas brasileiras. Certamente, da forma como as coisas se apresentam, com raríssimas exceções, não é difícil imaginar que é esta perspectiva que prevalece, fortemente sustentada numa dura realidade de carência e despreparo, como criticam Cox e Assis-Peterson (2007, p.10):

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis.

Toda essa (justa) preocupação em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, principalmente no ambiente das escolas regulares,

sejam públicas ou privadas, tem gerado uma série de pesquisas, estudos e reflexões no Brasil, principalmente no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 1997; CELANI, 2002; DUDAS, 2002; RIBEIRO, 2002; PINHEL, 2003; FREIRE; LESSA, 2003; BORGES, 2004; GIMENEZ; JORDÃO; ANDREOTTI, 2005; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; COX; ASSIS-PETERSON, 2007; 2008; COELHO, 2008; CONTIN, 2008; JORGE, 2009; OLIVEIRA, 2009; SCHEYERL, 2009; ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010; LIMA 2011; entre outros). Perpassando as diferentes áreas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de LE, o cenário que se desvela, apesar de iniciativas de sucesso, é de pouco otimismo, como revelam as palavras da professora Maria Antonieta Celani (2002, p.20):

Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua?

A afirmação acima foi feita há algum tempo, mas sabemos que de lá para cá pouca coisa mudou. O ensino de LE, de inglês em particular, nas escolas públicas continua, em boa parte, à deriva, embora saibamos que, ao considerarmos o acesso a outras línguas como um direito de cada aluno na sua busca pela educação para cidadania, a presença da LE na escola, por si só, já se justifica. Baseados nestes e em outros estudos, e em algumas iniciativas que surgem no nosso horizonte educacional³, objetivamos com esse texto discutir a real finalidade do ensino da língua inglesa na escola pública para, imbuídos desse entendimento, propormos posturas que desafiem esse *status quo* de caos e fracasso constantes em tal contexto, assim como vislumbrarmos possibilidades de mudanças, a começar pela desconstrução de crenças perniciosas como tantas que existem sobre a temática, já que elas “alijam e negam a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente a população mais carente” (LIMA, 2011, p.157).

Ao analisar e discutir alguns estudos que apontam para a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa, este artigo ancora-se em uma concepção política do ensino de LE, e não meramente metodológica, uma vez que concebemos a sala de aula de LE como parte integrante da sociedade em geral, como um espaço de diálogo constante com o resto do mundo, onde todos sejam capazes de usufruir dos benefícios que o domínio desse capital cultural (cf. BOURDIEU, 1973) poderoso, sem sombra de dúvidas, proporciona.

³ Uma dessas iniciativas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 2011, começou a distribuir coleções didáticas de inglês e espanhol para os Ensinos Fundamental II e Médio das escolas públicas brasileiras.

1. A finalidade do ensino e aprendizagem da língua inglesa

No Brasil, estudos e discussões sobre a justificativa social para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), de alguma forma, têm sido uma preocupação mais ou menos recente por parte daqueles envolvidos com educação linguística. Na visão de Moita Lopes (1996), uma das dificuldades enfrentadas pelas LEs nos currículos escolares é exatamente a de se justificar socialmente a sua presença. Diz o autor:

Uma disciplina escolar que não tem justificativa social só pode cooperar com uma visão de educação que tem como objetivo fazer os alunos se adequarem ao *status quo*. [...] A educação deve dar meios aos aprendizes de agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com seus interesses (cf. FREIRE, 1974) (MOITA LOPES, 1996, p.132).

Mesmo com todo o discurso no tocante à importância do inglês para se ter acesso ao mundo globalizado, o conhecimento de uma LE (inglês, em especial), em pleno século XXI, ainda “é visto como sinônimo de uma realização elegante e um símbolo de *status* social (*British Council*, 1976, p.2 apud MOITA LOPES, 1996, p.128). Por conta disso, a crescente desvalorização da escola pública tem provocado semelhante desvalorização das LEs nesse segmento, abrindo, destarte, um flanco atraente e lucrativo para os institutos de línguas e franquias levarem a cabo a tarefa de perpetuar tal discrepância, elitizando cada vez mais o ensino de línguas, certamente à custa da exclusão da maioria da população brasileira.

Não é de hoje que o ensino de LE no Brasil vem sendo analisado, discutido e mal interpretado ao longo dos anos, talvez por não se acreditar na sua relevância ou se desconhecer a sua verdadeira finalidade, principalmente na escola. Nesse pormenor, o mesmo Moita Lopes (1996) assegura que o campo de ensino de LE no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo.

Apesar de décadas dedicadas a essa discussão, o processo de ensino e aprendizagem de LE permanece ineficiente, quando não relegado a último plano, nas escolas públicas. Isso parece estar acontecendo por não se atender à finalidade do ensino que o momento em que vivemos exige⁴. Por conta disso, um chamado radical, porém realista, como o de Cox e Assis-Peterson (2008, p.47) pode fazer todo sentido:

Ou a disciplina é incorporada de fato ao currículo, com carga horária suficiente para superar a lição do verbo *To be*, ou é melhor termos a coragem e a decência de não incluí-la, pois desfazer o estigma de fracasso é bem mais custoso do que começar do zero.

⁴ Notadamente, a publicação de diversos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2000), além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), significou um enorme passo adiante no processo de ensino e aprendizagem de LE na escola regular. Contudo, ainda estamos longe de vermos os preceitos preconizados por tais postulados de fato refletidos na prática diária dos professores de LE nas escolas públicas, principalmente.

É importante ressaltar que, como em qualquer área de estudo, a finalidade do ensino e da aprendizagem de LE deve ser orientada de acordo com o contexto histórico e precisa estar relacionada ao momento cultural vivido pelos aprendizes. A despeito disso, Oliveira (2009, p.23) relembra que:

entre os séculos IX e XIX, época em que viajar era uma atividade extremamente difícil, pela falta de meio de transportes rápidos e confortáveis, o contato entre as culturas comumente se dava por meio dos textos literários. Nada mais natural, portanto, do que o ensino de línguas estrangeiras volta-do para o desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes.

Mais especificamente, nessa mesma linha de pensamento, Moita Lopes (1996, p.130) chega a afirmar que “considerar o inglês no Brasil como um recurso para comunicação oral parece negar qualquer relevância social para sua aprendizagem”, concluindo, à luz daquele momento, que “a única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente, em geral, no Brasil é da leitura”. Apesar da aparente coerência argumentativa por parte do eminente pesquisador (que, na verdade, já deve ter revisto tal posição), sua constatação nos parece míope e, inconscientemente, alinha-se à perversa realidade de que ‘falar’ inglês é algo que está reservado apenas a uma pequena elite, ou seja, àqueles poucos privilegiados que podem manter contatos com falantes de inglês nativos ou não-nativos dentro e fora do Brasil.

A chegada do novo milênio, trazendo novas demandas e possibilidades próprias do movimento de globalização atual, tempos em que a distância espacial e a distância temporal estão encolhendo e as fronteiras estão desaparecendo (KUMARAVADIVELU, 2006), regidos pelo impressionante desenvolvimento das tecnologias de comunicação, pressiona positivamente para que o diálogo intercultural seja garantido a cidadãos de todas as classes. Portanto, o domínio de línguas estrangeiras é elemento crucial nesse processo e apropriar-se de um idioma de alcance global como o inglês, por exemplo, é muito mais que apenas consumir discurso a partir da leitura de textos. Os documentos oficiais, desde aquela época, já apontam tais caminhos:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (PCN, 1998, p.15).

Ou ainda:

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do aspecto formal. O estudo apenas

do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (PCNEM, 2000, p.6).

Logo, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, nosso foco específico aqui, precisam adequar-se à nova realidade, buscando, mesmo diante de tantas dificuldades que circundam esses espaços educacionais, atender às exigências do momento atual. Não precisamos nos debruçar em estudos mais profundos para sabermos que ensinar e aprender inglês nesse ambiente têm, na maioria dos casos, sido orientados por e para aspectos gramaticais apenas. Por conta disso, são práticas pedagógicas tidas como maçantes e desinteressantes, desprovidas de quaisquer sinais que representem alguma relevância social para o aprendiz.

Como aponta Scheyerl (2009, p.126), “o retrato negativo no uso e na aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos” como, por exemplo, o de Perin (2005, p.150, apud SCHEYERL, 2009, p.126):

Apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença. [...] O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula.

Tomemos ainda os estudos conduzidos por Basso (2006) com professores e alunos de língua inglesa de escolas públicas, que revelaram que suas aulas são baseadas em exercícios gramaticais e a gramática aparece como o que eles menos gostam de fazer. A autora constata que, gostemos ou não, continuamos a ter professores como simples repassadores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecede o saber usá-la e que, se aprendem assim, esse deve ser o caminho para ensinar.

Esta prática de ensino de LE, conceituada como ‘tradicional’, parece ter presença cativa nas salas de aula de língua inglesa da escola regular. Entretanto, a atual conjuntura mundial requer formas alternativas de ensino nesse contexto. O novo cenário estabelecido, principalmente com o advento da internet, com a dissolução das fronteiras, proporcionando encontros de culturas cada vez mais intensos, demonstra que é imprescindível dispormos de programas de ensino de línguas, LE em especial, dinâmicos, envolventes, alinhados com a nova ordem global, visando, dentre outras coisas, ao desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural crítica do aprendiz-cidadão.

Imbuídos desses propósitos, estendendo, logicamente, todos os avanços das ciências da linguagem, principalmente aqueles nas áreas de aquisição de segunda língua e, com certeza, da linguística aplicada, estaremos contribuindo decisivamente para o desenvolvimento consciente de um ensino de LE que tende a suplantiar resultados historicamente insatisfatórios, para não dizermos inócuos. Esses resultados, cada vez mais frustrantes para professores e aprendizes, parecem ser o reflexo da falta de esclarecimento acerca da verdadeira finalidade do ensino no ambiente da escola regular. Neste sentido, vê-se que, de certa maneira, estamos longe do que diz Rajagopalan (2003, p.70) quando ele afirma que “o verdadeiro propósito do ensino das línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Ou seja, para os aprendizes, ‘significa transformar-se em cidadãos do mundo’” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70).

Na trilha dessas discussões e constatações, fica claro que as universidades e as escolas, num importante e necessário processo de auto-análise, precisam, definitivamente, inteirar-se sobre a finalidade do ensino da língua estrangeira (LE), pois daí emergirão todas as decisões que irão interferir na formação dos futuros falantes de LE. A este respeito, em ensaio sobre a formação do professor de línguas, Bagno (2002, p.80) postula que:

o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

Moita Lopes (1996) e Scheyerl (2009) também são enfáticos no tratamento da questão e ambos defendem a posição de que a escola, como instituição, não sirva o propósito de apenas fornecer instrumentos adequados ao contexto dos alunos de LE, mas, essencialmente, meios de instrução que estimulem a consciência crítica, refletindo habilidades que, por si só, se mostrem socialmente justificáveis. Complementa Scheyerl (2009, p.136):

A ausência de consciência crítica em nossas salas de aula deve-se, segundo Freire, aos seguintes “pecados” do nosso sistema educacional: o professor é o “sabe tudo” e o educando pouco ou nada sabe; o professor emite comunicados em vez de se comunicar; a escola é quem determina planos de curso e programas e cabe aos alunos se adequarem aos mesmos.

Por conta disso, as instituições de ensino e seus professores precisam, mais que nunca, compreender o mundo em que vivemos, o momento social, político e econômico e, no nosso caso, conduzir o ensino da língua inglesa de acordo com as exigências dos novos tempos, fomentando a criação de espaços instrucionais que privilegiem um ensino cada vez

mais inclusivo. Para que isso aconteça de verdade, é preciso que entendamos e internalizemos o fato de que o mundo passa por um processo de desenvolvimento global, onde as culturas se encontram, se “namoram” e se “sujam”, como diria Mía Couto (2009), e as identidades se fragmentam, se reconstroem o tempo inteiro. O mundo mudou e, dinamicamente, vai continuar na sua trajetória de transformação mais rapidamente do que imaginamos para atender às necessidades de cada geração.

Hoje em dia, ser capaz de acompanhar as mudanças que nos bate à porta (ou aos olhos e às pontas dos dedos) a todo momento, conhecer-se e conhecer o outro são habilidades importantíssimas que toda e qualquer disciplina deve contemplar. Com a língua inglesa não poderia ser diferente, ela traz essa finalidade também. E é justamente isso que vai desafiar os obstáculos que têm contribuído para não se justificar e deslegitimar o ensino da língua inglesa na escola pública, como lembra Oliveira (2009, p.22), ao postular que “se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem, não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas”. Nem mesmo a língua franca mundial.

Subjacente a este pensamento, Paiva (2005), em um dos seus muitos estudos sobre ensino e aprendizagem de LE, diagnosticou o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade e a razão para se aprender uma língua estrangeira e lamenta o fato de não saberem a importância do inglês na vida deles e os sentimentos negativos que a disciplina e, muitas vezes, os próprios professores, despertam nos aprendizes. É por isso, pode-se afirmar, que a falta de esclarecimento da verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa nas escolas, para ambos, docentes e discentes, resulta em fatores-problemas, que constituem a todo tempo uma “barreira institucional e socialmente validada contra quaisquer projetos pessoais ou coletivos de mudanças” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p.14). Entre esses problemas, podemos destacar: timidez, medo de errar, uso inadequado de material didático, metodologia equivocada, a aparente falta de uso da língua alvo, o grande número de alunos na sala de aula, falta de interesse por parte do aluno e do professor, só para citar alguns.

Diante de um cenário pouco animador, recheado de barreiras e dificuldades, o que justamente precisamos enxergar e por eles nos entrencharmos, são os reais objetivos e finalidades do ensino dessa língua transnacional, mestiça, viageira, desterritorializada (SIQUEIRA, 2011), tendo em mente a premissa de que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos” (MOITA LOPES, 1996, p.182). Só a partir daí é que o ensino de língua inglesa (e outras LEs) fará sentido, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

2. Ensinar e aprender inglês para quê?

O inglês, já há algum tempo, tem se consagrado como segunda língua de comunicação na maioria dos países. É a língua dos esportes, do cinema, da internet. Está presente nos restaurantes, hotéis, nas rodadas de negócios, nos aeroportos, congressos internacionais, na diplomacia, nos meios científicos, na publicidade. Como aponta Rajagopalan (2010, p.21), “não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”. Ventura (1989, p.36 *apud* OLIVEIRA, 2006, p.12), no final do século passado, via essa expansão como uma verdadeira epidemia:

O inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta⁵. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.

Já Le Breton (2005, p.21) afirma que o inglês teve uma geopolítica relativamente simples e, de língua nacional, se tornou imperial, e tende a tornar-se universal, e não apenas por uma questão de geografia. Segundo o autor:

ele [o inglês] aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito (LE BRETON, 2005, p.21).

Por isso, a língua inglesa não pode ser vista meramente como um fenômeno linguístico através do qual se dissemina o progresso econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos a reboque do atual processo de globalização. Ao contrário, um idioma que se desterritorializa e viaja pelo planeta, por natureza, vai muito além de necessidades utilitárias. Sendo assim, alinhando-nos com Rajagopalan (2010), quando este afirma que o que temos hoje é uma língua sem dono, sem tutelas e custódias de nenhuma nação em particular, pertencendo, na verdade, a quem dela faz uso, devemos estar conscientes e buscar ensinar nossos aprendizes a usar a língua com outros propósitos, como por exemplo, promover a solidariedade mundial e a cidadania, calcados em objetivos emancipatórios e transformadores (LEFFA, 2006; ROCHA, 2010). Ou seja, professores e profissionais de LE, principalmente de língua inglesa, com o poder que hoje detemos ao dominarmos uma língua ‘glocal’, precisamos estar prontos para levar os nossos alunos a transgredir (cf. PENNYCOOK, 2006), desafiar modelos e metodologias que insistem em nos dizer como conduzir a nossa prática (SIQUEIRA, 2011).

⁵Lacoste (2005, p.8) pontua que, “de algumas décadas para cá, o inglês também se propaga no plano mundial como a língua da globalização, bem como a língua da União Europeia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem a necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais ‘globalizadas’ de sua população”.

Um ensino com essas características além-método e politicamente orientado, na nossa visão, faz-se necessário na contemporaneidade, uma vez que somente desta forma poderemos garantir que, com o aprendizado da língua⁶, contribua efetivamente para que o educando sinta-se seguro o suficiente para se inserir e integrar-se em contextos diversos para, dentre outras coisas, participar ativamente das relações e dos fluxos transculturais que comprazem o mundo pós-moderno. Certamente, o processo de ensino e aprendizagem de inglês, conduzido sob essa ótica, possibilita a ativação e ampliação das nossas formas de ver o mundo, proporcionando-nos a oportunidade de, juntamente com nossos aprendizes, refletir sobre nossa(s) própria(s) cultura(s), nosso(s) jeito(s) de ser, nossas virtudes e ações, avaliando, repensando e reconstruindo, por meio de salutares diálogos e comparações com visões de mundo diferentes, as nossas maneiras de agir, pensar e sentir. Em outras palavras, “apropriar-se de uma língua é estar apto a envolver-se nos embates discursivos que as interações por meio dela nos possibilitam” (ROCHA, 2010, p.64). Ensino e aprendizagem de qualquer língua, portanto, devem refletir tal particularidade.

3. O professor de inglês e a verdadeira finalidade do ensino

Segundo Richards (2003), o objetivo das aulas de LE é preparar os alunos para a sua sobrevivência no mundo real. Lima (2009, p.189), por sua vez, sugere que ensinar uma LE implica a inclusão das competências gramatical e comunicativa, proficiência na língua, assim como “a mudança de comportamento e de atitude em relação à própria cultura e às culturas alheias”. Para que isso possa fazer sentido, postula Schmitz (2009, p.17), os professores devem usar a LE que possuem “para acostumar os seus alunos a ouvir e, quem sabe, falar a língua estrangeira”. Cabe ao docente, portanto, dentre as diversas atribuições que lhe competem, a tarefa de compreender a finalidade do ensino (língua inglesa, no caso), esforçando-se para que o processo adquira um real significado no seio escolar e apreenda o seu verdadeiro valor educativo. Ou seja, é preciso ir muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos ou cumprir exigências legais (OLIVEIRA, 2009)⁷. Na verdade, temos que levar o aprendiz a se apropriar da nova língua no intuito de ele se sentir estimulado a se envolver nos embates discursivos em nível global que, certamente, o aguardam.

Como salienta Rocha (2010, p.63), “o cidadão desse mundo emergente é irremediavelmente multilíngue, sendo o multilinguismo como língua franca uma realidade cada vez mais presente em nossa sociedade”. Imbuídos dessa premissa, pensamos ser importante encontrarmos maneiras de desconstruir o discurso de que o aprendizado da língua inglesa é

⁶ É interessante aqui fazermos uma importante diferença entre ‘letramento’ e ‘alfabetização’, termos usados comumente na aquisição de língua materna (LM), mas que, para nós, são igualmente válidos para a aquisição de LE. Como todo conhecimento é político, defendemos a formação de um aprendiz de LE, principalmente de língua inglesa, que seja capaz de ir além da “capacidade de ler e escrever, sem levar a condição social resultante dessa aquisição” (cf. ROCHA, 2010, p.66). Isto é, aquele que apenas alfabetiza-se. Amparados em princípios freirianos, temos que nos preocupar com a preparação de falantes de LE que sejam capazes de ler o mundo antes da palavra (*read the world before the word*) (SIQUEIRA, 2008), já que, no caso emblemático do inglês, estaremos municiando nossos alunos com “uma ferramenta semiótica transcultural” (ROCHA, 2010, p.64) de alcance, prestígio e poder incomensuráveis.

⁷ Oliveira (2009, p.30) esclarece que há três funções do ensino de LE na escola pública: (1) a de natureza legalista, ou seja, cumprir o que MEC determina por meios dos PCN; (2) a de natureza social, isto é, o desenvolvimento da leitura em LE para ajudar o estudante no processo de inserção cultural; e (3) a de ajudar o

almejado apenas como meio para a obtenção de emprego, aprovação em concursos, viagens internacionais, conversas com falantes nativos, etc. Alinhada a isso, Paiva (2009), em suas investigações sobre aquisição de LE, utilizando um *corpus* de narrativas de aprendizagem, onde os participantes contam como aprenderam ou aprendem diversas línguas, concluiu que, quando motivados, os aprendizes utilizam a LE para atividades corriqueiras fora da sala de aula, tais como: “ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros” (PAIVA, 2009, p.33). No entanto, a autora acentua que, apesar de ideal e mais próximo da realidade do aprendiz, isso raramente acontece na escola:

A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e quem nem sempre são de interesse do aluno (PAIVA, 2009, p.33).

Nesse cenário carente de práticas significativas, inevitavelmente, o atraso e a frustração se sobrepõem à criatividade e à vontade de fazer diferente. Para que isso aconteça, o ensino e a aprendizagem de LE precisam ter sentido para os alunos e, com certeza, o professor tem papel crucial na consolidação desse processo. Com pequenas mudanças de postura, por exemplo, os resultados já serão outros na sala de aula. Por isso é que concordamos com Scheyerl (2009, p.131) quando, ancorando-se em Mendes (2007), a pesquisadora afirma que:

a eficácia pedagógica dependerá principalmente da filosofia de ação desenvolvida em sala com os alunos, pois o professor é quem tem a posição privilegiada de negociar, sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias para que o processo de aprendizagem, como um todo, funcione de modo harmônico e produtivo.

Aliado a isso, Scheyerl (2009) chama atenção ainda para a importância de encamparmos uma educação humanista, promotora de cidadania, que possa levar os alunos à autonomia para pensar e agir criticamente. À luz da pedagogia crítica, de forma semelhante, Leffa (2006) sugere o ensino de LE que vise à solidariedade internacional, cultivando o amor entre as pessoas, independentemente de religião, nacionalidade ou regionalidade. Assim, é preciso que o professor de LE esteja preparado para lançar mão de práticas educativas que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades de seus aprendizes, e a escola, sem sombra de dúvidas, embora tenha perdido em muito seu caráter acolhedor ao longo dos tempos, é o espaço ideal para a promoção dessas ações. A esse respeito, Brun (2003, p. 107) assinala que o:

estudante a se desenvolver cognitivamente, já que o auxilia na construção de conhecimentos. Não negamos tais funções, mas as enxergamos como incompletas. Por isso, defendemos uma extrapolação de tal conceituação, principalmente no tocante ao aspecto legalista, já que, como se sabe, não se trata aqui de uma função, mas de uma imposição, sem se discutir e disseminar as verdadeiras finalidades do processo de ensino e aprendizagem de LE nesse contexto, o que, com frequência, contribui não apenas para a construção de discursos equivocados quanto ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, mas principalmente para solidificar-se a ideia de termos a LE apenas para constar no programa ou para preencher a carga horária de algum professor nem sempre qualificado para a função.

sistema escolar, de maneira geral, não consegue praticar o ideal humanista que advoga, e a escola raramente leva em consideração os valores, os sentimentos, as percepções, as atitudes e qualquer outra categoria de conduta associada à subjetividade humana.

O argumento desta última autora pode sustentar-se na observação de que a escola não consegue praticar diversos ideais porque, dentre algumas lacunas importantes, uma boa parte dos professores, mesmo quando possui formação adequada, é “treinada” para transmitir aspectos acerca da fonologia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica da língua, sem, no entanto, voltar os olhos para a relação entre o sistema linguístico e os sistemas culturais local e global e cidadania, por exemplo⁸. Não deixando de reconhecer a importância dos elementos linguísticos, mas os enxergando como parte de um todo muito maior, entendemos que um dos primeiros passos para que o ensino de inglês realmente funcione na escola pública é nos engajarmos em uma revisão e conseqüente superação de tais práticas, uma vez que os próprios alunos já fazem disso um mote que denota de forma dissimulada e cruel o papel de desimportância e desprestígio atribuído à LE, inclusive o inglês, a poderosa língua da globalização.

Por acreditarmos em propostas plausíveis de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, nos alinhamos com a perspectiva intercultural defendida por Mendes (2007, p.133), espelhada em Almeida Filho (1993; 2002), a começar pelo sentido de língua.

O sentido de língua que queremos evidenciar é o da língua que, gradualmente, se “desestrangeiriza” para permitir ao aluno experimentar situações de comunicação com a língua-alvo que vão além do simples contato com esquemas disponíveis no sistema linguístico.

Neste cenário que vislumbra e valoriza a possibilidade de se aprender LE na escola, cabe especialmente ao professor conduzir o processo de forma plena, buscando torná-lo relevante para todos que dele fazem parte. Ciente ou não de sua enorme e fundamental responsabilidade, mesmo diante das já bem conhecidas dificuldades que o acompanham neste contexto, é o professor o grande mediador para que se entenda de forma clara que é possível se aprender línguas na escola pública, desde que apostemos no seu funcionamento a partir da desconstrução de vários mitos, dentre os quais, aquele que diz que a língua inglesa é propriedade exclusiva das elites (PAIVA, 2011). Como bem salienta Leffa (2011, p.21), “o grande desafio não é oferecer escola para todos, construindo prédios, mas ter professores qualificados para a sala de aula”.

Certamente, não podemos colocar toda a carga nos ombros do professor de LE, mas é preciso tê-lo como um agente que crê na “importância da participação em práticas sociais mediadas pela língua inglesa fora da sala de aula” (PAIVA, 2011, p.39) e assim afastar-se do que Siqueira (2008) chamou do “estado de silêncio” ou de “ignorância confortável”,

⁸ Certamente, poderíamos expandir a discussão para outras disciplinas e áreas do saber. Porém, como proposto, nosso escopo de reflexão alcança os professores de línguas no geral e de inglês em particular.

abordando conteúdos que façam sentido na vida social de seus aprendizes e que promovam o desenvolvimento intelectual, sociocultural e político de cada um deles. Ou seja, que reflitam o pensamento de Rocha (2010, p.66), ao afirmar que:

O ensino de línguas deve preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, o que nos remete ao compromisso da educação (de línguas) em preparar cidadãos por meio de construção de letramentos.

Apesar de todos os problemas ainda enfrentados pelo professor de inglês da escola pública, seja de (má) formação ou por conta da “falta de tudo” no ambiente de trabalho, a verdadeira finalidade do ensino de inglês na escola regular, que, basicamente, tem a ver com um comprometimento social através da aquisição de uma ferramenta semiótica transcultural de alcance global, desde que internalizada, servirá de farol para aqueles que buscam tornarem-se seus legítimos usuários. Do alto de sua sabedoria, Rajagopalan (2011, p.60) nos diz que “ser professor é uma vocação, não profissão”. Se tal concepção está tão difundida em diversas áreas e em vários ambientes educacionais, por que essa tomada de consciência não atinge os professores de línguas das escolas públicas? Segundo o próprio Rajagopalan (2011, p.60), “o professor [de línguas] deve assumir seu papel de educador e não de mero “ensinador” de línguas”. Em especial, onde se acredita que nada se ensina e nada se aprende. Mudanças são possíveis. Basta questionarmos nossos (pré)conceitos e lutarmos por mudanças radicais, principalmente de mentalidade e de atitude.

4. Convergências e divergências nas abordagens de ensino

Como explanado previamente, ao argumentar sobre o ensino de inglês nas escolas públicas, Moita Lopes (1996) sugere o foco na leitura e assegura que este ensino instrumental colabora com o desenvolvimento da habilidade também em língua materna, assim como faz desenvolver a capacidade de letramento global. Oliveira (2009), à luz dos primeiros PCN (1998), aquiesce a tal premissa, mas chama atenção para a necessidade da adoção de uma abordagem que veja “o texto como um fenômeno discursivo criado por autor e leitor num processo de interação e construção de sentidos” (p.30). Contudo, sem deixar de compreender que em muitas realidades, leitura em LE seria melhor que nada, concordamos com Schmitz (2009) quando este afirma que uma política de ensino de línguas que enfatiza somente a leitura enfraquece o papel do professor de língua estrangeira, consolidando, desta forma, o papel de “prima pobre” atribuído à disciplina LE nas escolas (SCHMITZ, 2009).

Nas suas pesquisas ao final do século XX, Moita Lopes (1996, p.130) chega à conclusão que “considerar o ensino de inglês no Brasil como um recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para a sua aprendizagem”. Contrários a esse pensamento, já que nega ao aluno da escola pública o seu direito de acesso pleno ao conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, voltamos a argumentar que o ensino das habilidades orais (ouvir e falar) torna-se essencial na contemporaneidade para aprendizes de qualquer segmento, principalmente aqueles da escola pública, a multidão a quem, como denunciam Cox e Assis-Peterson (2007, p.13), “são destinadas as sobras da globalização”. Comunicar-se via internet, assistir a um filme em inglês, por exemplo, podem representar não só o momento em que a LE vem a ser apreciada em uso, mas também caracterizam oportunidades que demonstram a continuidade desse uso efetivo após o término de um curso, sem contar o quão gratificante é ser capaz de entender um filme no original, sem recorrer a legendas, um *e-mail* na LE que estamos aprendendo ou ainda ter sucesso ao interagir com falantes de outras partes do mundo, seja virtual ou presencialmente.

Durante muito tempo, segundo Salles e Gimenez (2008, p.153), o inglês como língua estrangeira (ILE) tem sido o modelo dominante na maioria das salas de aula. Entretanto, o ILE “está agora dando espaço a um modelo mais cabível às realidades do inglês global” (p.153). Na ótica das autoras:

abordar o ensino de inglês como língua estrangeira posiciona o aprendiz como um “outsider”, como um estrangeiro (você só pode visitar, sem direito a residência e deve respeito à autoridade superior dos falantes nativos). O modelo-alvo é sempre alguém que fala inglês como sua língua materna. Os currículos costumam focar os itens gramaticais, pronúncia do falante nativo e literatura. Com essa visão há uma posição ideológica do estudante como um fracassado, pois, por mais proficiente que este seja, comparado ao padrão dos falantes nativos, poucos serão perfeitos (SALLES; GIMENEZ, 2008, p.153).

Se o modelo ILE torna-se anacrônico devido às características assumidas pela língua ao globalizar-se mundo afora, sendo, então, compreendida “como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas” (MOITA LOPES, 2008, p.309), emerge um modelo alternativo e mais coerente, o Inglês Língua Franca (ILF)⁹, que, dentre outras potencialidades, assegura que seja cada vez mais normal que os falantes demonstrem sua nacionalidade e outros aspectos de sua identidade através do inglês e que a falta de pronúncia semelhante à do falante nativo não será vista como sinal de falta de competência (GRADDOL, 2006; SALLES; GIMENEZ, 2008).

Ainda de acordo com Salles e Gimenez (2008, p.154), “o ensino e aprendizagem de ILF é provavelmente a abordagem mais radical

⁹ Em linhas gerais, língua franca é aquele idioma de contato utilizado por pessoas que não compartilham a mesma língua materna e que, por conseguinte, funciona como a segunda língua de todos esses falantes (JENKINS, 2007). Com a desterritorialização do inglês, é evidente a expansão do termo (cf. SIQUEIRA, 2011), uma vez que, na atualidade, de quatro usuários de inglês no mundo, apenas um é falante nativo. Em tal cenário, portanto, a maior parte das interações em ILF ocorre entre não-nativos, e embora tal condição não restrinja a participação de nativos de língua inglesa, o que chama a atenção é que, na maioria dos casos, o idioma funciona como uma língua de contato entre pessoas que não compartilham uma língua nativa, tampouco possuem uma cultura (nacional) em comum (SEIDLHOFER, 2005).

e controversa que emergiu nos últimos anos”. Para as autoras, esta abordagem sugere que a maneira pela qual o inglês é ensinado deve refletir as necessidades e aspirações do número crescente de falantes não-nativos de inglês (hoje são quatro não-nativos para cada falante nativo) que usam o idioma global para se comunicar, principalmente, com outros falantes não-nativos. Além disso, diferentemente do modelo ILE, o modelo ILF foca essencialmente as estratégias pragmáticas da comunicação internacional (SALLES; GIMENEZ, 2008) e “pode contribuir para uma maior atenção às necessidades locais e para a construção da identidade de um aprendiz mais crítico” (CALVO; EL KADRI, 2011, p.34).

Entre convergências e divergências de modelos de ensino de inglês, acreditamos que todas as competências possíveis de serem desenvolvidas num futuro falante da língua franca mundial não cabem mais ser consideradas exclusivas apenas de um pequeno grupo seleto de bem afortunados que têm condições de comprar “a peso de ouro” tal capital cultural. Como afirma Siqueira (2011), os desafios de se ensinar e aprender uma língua desterritorializada são muitos e ao propormos um rompimento com práticas tradicionalistas e ultrapassadas, compactuamos com o autor no seu chamado para a importância de termos essa ruptura não somente nos níveis da metodologia, das intervenções pedagógicas, mas principalmente nos aspectos político e ideológico, para que tal atitude venha a estremecer, desestabilizar e, quem sabe, reconstruir as bases de crenças e mentalidades profundamente sedimentadas em todos os segmentos em que se ensina e aprende línguas.

Como bem pontua Leffa (2011, p.17), “na aprendizagem de língua, não só o sucesso, mas também o silêncio fala alto”. Se voltarmos nossos olhares e atenção para o ensino e aprendizagem de LE na escola pública, é o silêncio que impera. Seja por meio do fracasso histórico ou pela desolação de se fazer parte de uma engrenagem improdutiva que anda, anda e não sai do lugar. Contudo, deixando o discurso da lamentação de lado, “a escola é um meio para se chegar a uma aventura maior”, diz o mesmo Leffa (2011). Os tempos são outros e temos condição de brigar por essa aventura. É só começarmos a nos mexer com as armas de que dispomos e partir para a ação. Por menor que ela seja, é muito melhor que permanecermos patinando na inércia total e absoluta em que muita gente (boa) se encontra, desfrutando do já aqui mencionado “silêncio confortável” (SIQUEIRA, 2008, 2010). As convergências estão aí para todos. Entremos nessa disputa e reclamemos, cada um, o nosso lugar.

(In)conclusões

Apesar do cenário pouco animador que circunda nossas escolas públicas, por não disporem de recursos necessários para a consolidação

das aulas, número inadequado de alunos por turma, carências de recursos audiovisuais, talvez o fator mais dificultador no tocante ao ensino de LEs ainda seja a (má) qualificação do professor. É nela que devemos investir, seja na formação inicial ou continuada. Como atesta Oliveira (2009, p.29), “a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas no Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam”.

Diante de tal realidade, parece-nos relevante propormos critérios de seleção mais rígidos no tocante ao domínio da LE desejada, assim como repensarmos os currículos dos cursos de Letras, almejando, dentre outras coisas, uma formação mais sólida em todos os aspectos, a começar pela adoção de uma postura crítica e reflexiva do profissional docente, alinhada com as demandas da nova conjuntura global, como sugerem Salles e Gimenez (2008, p.155):

O novo *status* do inglês deve fazer parte de políticas educacionais que garantam acesso universal. [...] Há uma clara necessidade da intervenção do governo para garantir o aprendizado dessa língua. [...] Se há uma nova ordem linguística mundial e o inglês está criando padrões globais de riqueza e exclusão, há a necessidade de uma redefinição de seus objetivos, tanto pedagógicos quanto políticos.

Mais especificamente, um professor orientado pela verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola pública, dentro do modelo de ILF, na nossa visão, passa a compreender as reais dimensões desse processo e, com certeza, contribuirá, de forma decisiva, para o seu (bom) funcionamento. Como reiteram Salles e Gimenez (2008), conceber o inglês como língua franca traz, sim, consequências importantes para a formação de professores. Sendo assim, a sala de aula de LE deve servir como espaço para discussão de assuntos relevantes para a formação do aprendiz, onde, ao lado da exposição aos aspectos linguísticos em contexto, são proporcionadas oportunidades para explorarem-se diferentes visões de mundo, visando ao desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz a partir do acesso a temáticas relacionadas à esperança, à paz, cidadania, a direitos humanos, condutas, valores, crenças e comportamentos, tornando o processo prazeroso e significativo para todos.

A educação linguística pública é viável e as histórias de sucesso, embora poucas dentro de um universo tão grande, nos convencem de que é possível começarmos a pensar em mudança. Inegavelmente, pelos mais diversos motivos, há uma carência gritante de professores qualificados na disciplina língua estrangeira (LE), mas também daqueles capazes de se “rebelar” e assumir a sua posição de intelectuais transformadores que, segundo Giroux (1997, p.163), “devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas”, dando aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

Felizmente, e apesar de tantos exemplos frustrantes, nas últimas décadas, diz-nos Pacheco e Amorim (2007, p.108),

o papel do professor de línguas tem se firmado não somente como de um receptor e transmissor estático de informações produzidas e difundidas por teóricos de uma disciplina, mas também como construtor de conhecimento, pesquisador e crítico da sua própria prática.

Será que tal cenário não inclui o professor da escola pública? Acreditamos que sim. Pesquisas têm nos mostrado que é desse contexto que estão saindo os profissionais mais reflexivos e, como sabemos, refletir criticamente sobre a prática profissional produz mudanças que vão nos condicionando ao progresso. O que é preciso, acima de tudo, é reconhecer onde estamos e onde queremos chegar... mudando. Como bem postula Freire (1996, p.43), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar”.

Em suma, mudança exige reflexão sobre as práticas. Freire (1996, p.43-44) já dizia que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” e que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.44). Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas, mudanças no processo exigem uma tomada de consciência sobre o *real* para se buscar o *ideal*. Por isso que, como educadores, devemos mostrar que a LE é útil, relevante, é um direito de todos, é um bem que transforma, faz progredir quem dele se apropria e, através dele, se insere no mundo.

A experiência demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) parece estar sendo mal conduzido nas escolas públicas, negando-se política e ideologicamente aos participantes, sejam professores ou aprendizes, a sua verdadeira finalidade, que é preparar o educando para conhecer e compartilhar outras maneiras de ser, agir, pensar e sentir, refletindo sobre a sua própria. A LE, em especial o inglês, é um instrumento poderoso através do qual se possibilita a inserção e intervenção no mundo por parte daqueles que a dominam. Por conta disso, precisamos acertar os passos, pensar e agir ética e democraticamente no sentido de desvelar o que tem sido ocultado a quem de direito. Somente assim, as dimensões social, ética e política, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, entrarão em cena, desfazendo equívocos, rebatendo injustiças e, finalmente, atendendo ao verdadeiro objetivo de se aprender língua que é empoderar e transformar aquele que dela se apropria. São estas as pequenas revoluções com que tanto sonhamos na nossa área. E pelo que vemos, elas terão que ser gestadas na escola pública e daí propagadas para os mais diversos segmentos, uma vez que é na *escola pública* que residem as nossas grandes inquietações e instabilidades. Só um ambiente assim pode servir de palco de mudança. Só um ambiente assim pode servir de jardim

para que as epistemologias do Sul (cf. SOUSA SANTOS, 2006) floresçam de verdade. Esta é a nossa crença, nossa aposta, nossa esperança.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. Língua além de cultura ou além da cultura/língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: EDUNB, 2002. p.210-215.

ASSIS-PETERSON; A. A.; SILVA, E. M. N. Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS; S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p.145-174.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Org.). **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.13-84.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.65-85.

BORGES, P. C. A. Teacher attitudes toward the English language teaching environment in the state primary and secondary schools of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In: LIMA, D. C. (Org.). **Foreign language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2004. p.11-47.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: BROWN, R. (Ed.). **Knowledge, education and social change: papers in the sociology of education**. London, UK: Tavistock Publications Ltd., 1973. p.71-112.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. _____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. v.1

BRUN, M. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. **Sitientibus**. Feira de Santana (BA): UEFS, jul./dez. p.105-117, 2003.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: Lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.17-44.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.19-35.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.123-143.

CONTIN, A. O ensino de LE (inglês) na escola pública: uma perspectiva sociointeracionista das formas de interpelação do professor. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p.53-64.

COUTO, M. Três fantasmas mudos para um orador luso-afônico. In: VALENTE, A. **Língua portuguesa e identidade:** marcas culturais. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2009. p.11-22.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras:** para além do método. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p.19-54.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Heinle Cengage Learning, 2010.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.161-174.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.167-194.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRADDOL, D. **English next**: why global English may mean the end of English as a foreign language. The British Council. London: The English Company (UK) Ltd., 2006.

JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.161-168.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-148.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.7-11.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.12-26.

LEFFA, V. J. O professor de língua estrangeira, do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006. p.10-25.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p.15-31.

LIMA, D. C. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.179-190.

_____. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes, 2007. p.119-139.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, n. 24, v. 2, p.309-340, 2008.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.21-31.

OLIVEIRA, M. F. P. D. **O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UNB), 2006.

PACHECO, M. M.; AMORIM, S. S. Percurso histórico do ensino de inglês no Brasil: a abordagem comunicativa e o livro didático do Yázigi. **Cadernos do CNLF (UERJ)**, v.11, n. 10, p.108-122, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.135-153.

_____. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.55-79.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n.2, p.111-117, April, 2004.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.39-46.

_____. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.21-24.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p.55-65.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo das línguas estrangeiras**. São Paulo: Ed. SBS, 2003. Portfólio SBS, 13.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.149-160.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.53-79.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. **Revista Entretextos**, v. 8, p.150-160, 2008.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.125-139.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.13-20.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n.4, p.339-341, Oct. 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência intercultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, v.4. Julho/2005. Disponível em: <www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 12 set 2011.

_____. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. (Tese de doutorado). Salvador: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008.

_____. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p.79-92.

_____. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.25-52.

_____. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.87-115.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

Resenhas

Naipaul, V. S. **A máscara da África:** vislumbres das crenças africanas. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 288 p.

Julio Pimentel Pinto

A máscara da África consegue agradar, paradoxalmente, a defensores e detratores de V. S. Naipaul, escritor trinitário que ganhou o Nobel de Literatura de 2001.

É fácil de entender.

Para aqueles que acusam Naipaul de enxergar o mundo com olhos europeizados, de reproduzir visões e noções externas acerca da vida e dos rituais sociais em países pobres, o livro é uma nova oportunidade de reafirmar a distância que o autor mantém dos mundos que visita e relata.

Para quem considera Naipaul um dos poucos grandes escritores dos dias de hoje, a narrativa reúne algumas das principais qualidades de sua escrita: o texto fluido, conciso e bem construído, a precisão no manejo da língua, a exploração das possibilidades da descrição objetiva, a acuidade do olhar investigador e de sua tradução narrativa.

É óbvio que me situo no segundo grupo. Óbvio, também, que considero limitada e intencionalmente restritiva a leitura ideológica que pauta boa parte da recepção a Naipaul. Um tipo de leitura que poderia ser explicada, embora dificilmente justificada, nos anos 1960; não hoje.

Em *A máscara da África*, Naipaul registra o resultado de uma viagem que durou meses (entre 2008 e 2009) e atravessou seis países da África: Uganda, Nigéria, Gana, Costa do Marfim, Gabão e África do Sul. O início por Uganda é simbólico; o escritor viveu lá na metade dos anos 1960 e agora reencontra, espantado, o país que cresceu incrivelmente nos últimos cinquenta anos.

Seu tema central é a religiosidade - daí o subtítulo *Vislumbres das crenças africanas* -; por isso, a circulação privilegia lugares sagrados e as conversas com moradores locais valorizam a combinação de formas e experimentações da fé.

Inevitável, portanto, comparar com seus relatos de viagem a países islâmicos, como *Entre os fiéis* (1981) ou *Além da fé* (1998). Em *A máscara da África*, no entanto, há mais matizes e possibilidades religiosas, mais camadas de tempo que se acumulam na constituição da atual e multifacetada percepção do sagrado.

E, na contramão do que tantas vezes dizem os detratores, nada é esquemático no olhar de Naipaul. A ânsia com que busca as informações, com que analisa cada passo e espaço denota uma visão aguda e interessada em percorrer e compreender o mundo alheio.

Num tempo em que o politicamente correto se traduz na aceitação de tudo -tempo em que a ideologia imprecisa e usualmente enganosa do 'multiculturalismo'-, a capacidade crítica declina. Abrimos mão da interpretação em nome de um suposto respeito à diversidade; respeito tantas vezes falso, que não existe na prática e se limita à constatação da existência abstrata do 'outro'.

Naipaul sabe que, para de fato reconhecer a diferença, é preciso definir a própria perspectiva, expô-la com clareza, assumi-la; evitar o posicionamento ambíguo e exercer a crítica - atividade fundamental para a compreensão.

O leitor de *A máscara da África* pode, assim, percorrer as plurais crenças africanas através dos olhos de Naipaul. Mas pode, com facilidade, recorrer ao que ele mostra e construir seus próprios significados, estabelecer sua visão particular. E pode, ainda, desfrutar de um relato de viagem amplo, muito bem concebido e desenvolvido, algo hoje incomum.

Barreto, Lima **Recordações do escrívão Isaías Caminha**, São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2010. 312 p.

Miguel Sanches Neto

Escrito em 1905 e publicado em 1909, *Recordações do escrívão Isaías Caminha* talvez seja a obra-prima de Lima Barreto (1881-1922). O romance acompanha o drama de ser mulato em uma sociedade convicta da superioridade ariana e que tentava esconder a mestiçagem que sempre nos caracterizou como país. É uma história vivida na pele pelo jovem escritor (tinha 24 anos) que não encontrava um lugar social condizente à sua genialidade.

Caminha, seu *alter ego*, é um moço talentoso, filho da relação arrependida entre um padre e sua empregada, que se destaca na escola da província e ousa querer continuar os estudos. Cheio de sonhos de realização pessoal, parte para o Rio de Janeiro com pouco dinheiro e uma carta de apresentação a um deputado. Da janela do trem, ele observa as árvores altas, sabendo-se igual a elas. Talvez, por isso, tenta ignorar o conselho quase calado de sua mãe: “Vai, meu filho – disse-me ela afinal! – Adeus!... E não te mostres muito, porque nós...” (p.78).

A sua pretensão de ser doutor despertará o desprezo de todos: do dono do hotel em que inicialmente fica hospedado, e que acusará o único mulato de um furto, ao delegado que o toma por malandro; do deputado que se irrita com essa mania [das classes subalternas] de estudo; aos amigos jornalistas com quem convive na condição de contínuo. Sempre cospem na sua cara a palavra “mulatinho”.

Sem conseguir se matricular em nenhum curso superior, Caminha compreende a mecânica social do país, movida pelos títulos de doutor, pelo prestígio dos sobrenomes, pelos interesses econômicos e pelo exibicionismo de uma cultura de fachada. Trabalhando no jornal mais popular do Rio, ele conhece os bastidores das nomeadas, produzidas publicitariamente sem o menor pudor.

Lima Barreto desmascara assim os figurões do momento, fazendo a caricatura de Coelho Neto, João do Rio e outros. Mais do que um desejo de vingança, estes retratos defendem um conceito de língua e de cultura. Averso aos preciosismos e aos penduricalhos, ele nega a linguagem de figurino ao zombar de seus cultores mais boçais. Como antídoto, Lima Barreto escreve um romance em uma língua viva, próxima do povo, iniciando a modernização de nosso idioma literário.

No romance, Caminha se torna acidentalmente repórter, fazendo-se íntimo da alta boemia. Mas, num passeio rural com o chefe e uma meretriz italiana, esta observa que a paisagem local é feia porque carente de grandes árvores. Caminha, que se identifica a este mato rasteiro por não ter conseguido forças para erguer-se contra o meio, ultrapassando a condição marginal de sua mãe, decide voltar para a roça como escrivão: “A má vontade geral, a excomunhão dos outros tinham-me amedrontado” (p.301).

Seu último ato de orgulho é narrar a própria vida, negando a tese determinista de que negros e mulatos não se destacam por vícios próprios da raça. É a má vontade geral e a excomunhão que os destroem.

Silenciado quando de sua publicação, este romance de estreia antevia o destino do próprio autor. Obrigado a deixar a faculdade para sustentar a família, Lima Barreto passa a viver da colaboração de jornais e de um pequeno emprego público. Rende-se ao alcoolismo, tendo ido parar três vezes no hospício. Sua candidatura à Academia Brasileira de Letras é sistematicamente recusada. E ele morre, solteiro e órfão de afetos, aos 41 anos, justamente em 1922, quando começaria uma valorização de nossa pátria mestiça, da qual ele é hoje o maior ícone.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

Política editorial

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

Adequações ao formato da revista

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail revistamuitasvozes@gmail.com em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

Normas gerais para apresentação de trabalhos

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra ABSTRACT, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão KEYWORDS, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo REFERÊNCIAS, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do

texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

Livros LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

14. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.

15. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
16. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.
17. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
18. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.