

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
VICE-REITORA	Gisele Alves de Sá Quimelli
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO	Osnara Maria Mongruel Gomes
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	Ione da Silva Jovino
EDITOR GERAL	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
EDITOR DA SEÇÃO DOSSIÊ	Cloris Porto Torquato e Keli Pacheco
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

REVISTA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM,
IDENTIDADE
E SUBJETIVIDADE

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–jun. 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

Vol. 5, n.1 (jan–jun. 2016)

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
Sala 115 – Bloco B
84.030-900 Ponta Grossa - PR

Endereço eletrônico: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes>

E-mail: revistamuitasvozes@gmail.com

Permutas - E-mail: intercambio@uepg.br

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG

Fone/fax: (42) 3220-3306

Email: editora@uepg.br

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

Pede-se permuta

Exchanged Requested

2016

SUMÁRIO

SUMMARY

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

Dossiê: Interculturalidades

Ensinar “cultura” em sala de aula de LE – novos paradigmas <i>made in Germany</i> <i>How to teach “culture” in FL-classes – new paradigms made in Germany</i> Paul voerkel	15
---	----

Portais educacionais de língua inglesa: uma alternativa no ensino de leitura a partir da perspectiva intercultural <i>English educational portals: an alternative in reading teaching through an intercultural perspective</i> Flávia Medianeira de Oliveira	33
---	----

Interculturalidade e crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua japonesa: a língua-cultura como causa <i>Interculturality and beliefs on japanese teaching-learning: the language-culture as a sake</i> Renan Kenji Sales Hayashi	61
---	----

O canibalismo na América retratado pelos olhos do europeu <i>Cannibalism in the American Continent portrayed by the eyes of the european</i> Bernardo Antonio Gasparotto; Gilmei Francisco Fleck	83
---	----

O misticismo cosmogônico dos Desana: evidências culturais por meio da literatura indígena <i>The cosmogonic mysticism of Desana: cultural evidences through indigenous literature</i> Natasha Lopes de Sousa	99
---	----

Resistência e mobilidade no ser americano em três romances das américas <i>Resistance and mobility in the american being in three novels of the americas</i> Yuly Paola Martínez Sánchez	109
---	-----

Artigos

Entre jornais: Machado de Assis em <i>Crônicas de quinze dias</i> e <i>Helena</i> em folhetim <i>Between newspapers: Machado de Assis in Chronic of fifteen days and Helena in feuilleton</i> Raquel Cristina Ribeiro Pedroso	131
--	-----

O medo e a maioria silenciosa, uma proposta de estudo da solidão contemporânea no filme Medianeras <i>Fear and the silent majority, a study proposal of contemporary solitude on the movie Medianeras</i>	
Rhuan Felipe Scomação Da Silva	149

Documento

Políticas afirmativas para populações indígenas no Paraná: da promulgação da Lei Estadual 13.134/2001 à proposta de elaboração de um curso de licenciatura e/ou pedagogia intercultural	
Letícia Fraga; Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso; Isabel Cristina Rodrigues; Wagner Roberto do Amaral; Maria Simone Jacomini Novak	167

Resenhas

ECO, Umberto. Número Zero. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Record, 2015. 208p. A mentira das verdades: número zero, de Umberto Eco	
Wellington Fioruci	185
GÓES DOS ANJOS, Krishnamurti. O Touro do Rebanho. Lisboa: Chiado Editora, 2013. 316p.	
Eunice de Moraes	193
Normas para Colaboradores	197

Apresentação

Nesta edição da Revista Muitas Vozes, na seção Dossiê, convidamos a comunidade acadêmica a refletir sobre linguagem e literatura e ensino de língua e de literatura a partir da perspectiva da interculturalidade, concebida, entre tantos posicionamentos teórico-metodológicos, como o diálogo entre sujeitos situados em lugares sociais, históricos e culturais distintos (JANZEN, 2005). Dessa perspectiva, fundamentada na obra do Círculo de Bakhtin, o diálogo intercultural pode se efetivar entre sujeitos posicionados tanto no interior de um mesmo contexto nacional, mas não necessariamente nas mesmas práticas culturais, quanto em contextos nacionais distintos. Alguns dos textos aqui publicados, não adotando exatamente essa visão de interculturalidade, abordam distintas possibilidades de diálogos interculturais. Era nossa proposta conhecer e dialogar (não necessariamente de modo harmônico) com uma diversidade de perspectivas sobre interculturalidade que orientam pesquisas e práticas pedagógicas nos estudos de língua/linguagem e de literatura. Sendo assim, para a seção Dossiê, esperávamos contribuições que mobilizassem, para além de diferentes concepções/perspectivas de interculturalidade, diferentes contextos nos quais podem se constituir relações/diálogos/conflitos interculturais. Nosso convite estava inicialmente orientado para os contextos da globalização, de mobilidades dos sujeitos, do ensino de línguas adicionais ou o ensino de literatura nas escolas, das relações nas literaturas. De alguma forma, essa orientação inicial se confirmou mas também se ampliou.

Esse dossiê se caracteriza ele próprio, portanto, como uma proposta de diálogo acadêmico e intercultural: distintos modos de pensar língua/linguagem e literatura, mobilizando diferentes (e às vezes conflitantes) referenciais teóricos, para refletir sobre produções/práticas culturais diversas, como as teorias e o ensino de línguas estrangeiras, literatura indígena, literatura europeia, literatura latino-americana.

Nesse sentido, o dossiê reúne textos que nos permitem colocar em relações dialógicas reflexões de sujeitos situados em lugares culturais e teóricos distintos. Em relação aos estudos de língua/linguagem, a leitura do dossiê possibilita uma entrada pelas discussões teóricas que embasam o ensino de “cultura” e os desafios postos pela interculturalidade no ensino de Alemão como Língua Estrangeira, pelas visões de aprendizes de japonês numa universidade brasileira e pelas propostas de comunicação intercultural no ensino de língua inglesa em portais educacionais. Em relação aos estudos literários, o dossiê nos conduz pela cosmogonia indígena desana, por textos que revelam os olhares dos colonizadores europeus portugueses e espanhóis sobre os indígenas latino-americanos e por reflexões sobre americanidade a partir de obras escritas por escritores de três diferentes países latino-americanos.

Os textos que tratam de diálogos interculturais no campo dos estudos de língua/linguagem nos convidam a refletir sobre como a interculturalidade

tem sido concebida e como ser apreendida nas práticas. No primeiro artigo do dossiê, *Ensinar “cultura” em sala de aula de LE – Novos paradigmas made in Germany*, Paul Voerkel recupera o percurso da entrada e do desenvolvimento do “ensino de cultura”, *Landeskunde*, nas aulas de língua estrangeira na Alemanha. Apresenta as principais abordagens da “cultura” tanto no ensino de outras línguas estrangeiras no país quanto no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) fora e dentro da Alemanha. O autor toma o cuidado de assinalar que não é fácil delimitar fronteiras fechadas para cada uma dessas abordagens. Nessa mirada do percurso da *Landeskunde*, o autor discute os limites, contribuições e desafios da abordagem intercultural na disciplina de ALE. Voerkel assinala que é preciso repensar o conceito de cultura (muitas vezes ainda vista de modo homogêneo, monolítico e estático, com tendências para visões estereotipadas do outro) se a proposta do ensino de cultura é ultrapassar a dicotomia nós vs. eles e promover efetivos diálogos interculturais. O autor apresenta novos componentes teóricos e práticos que podem reconfigurar o ensino de cultura no ensino de alemão como língua estrangeira. Como possibilidades para repensar o ensino de alemão, conclui seu texto apontando os entrecruzamentos possíveis entre *ALE made in Germany* e *ALE made in Brazil*. Assinala, ainda, a necessidade de pesquisas que focalizem as práticas docentes e a necessidade de revisão dos materiais didáticos. Nesse sentido, o próprio texto se configura como diálogo intercultural e abre perspectivas para novas, e necessárias, pesquisas. Apesar de focalizar o contexto de Alemão como Língua Estrangeira, esse texto nos instiga a pensar especialmente o tratamento teórico dispensado à cultura e à interculturalidade no ensino de línguas adicionais/estrangeiras.

O texto seguinte no dossiê poderia ser lido como uma resposta a uma das demandas apresentadas por Voerkel: estudar os materiais didáticos e as práticas que estes propiciam no ensino da cultura e da interculturalidade. Flávia Medina de Oliveira, no artigo *Portais educacionais de língua inglesa: uma alternativa no ensino de leitura a partir da perspectiva intercultural*, analisa atividades de leitura em portais educacionais com vistas a compreender se e em que medida as tarefas de leitura propostas possibilitam o diálogo intercultural e poderiam indicar filiação das propostas a uma perspectiva de comunicação intercultural. Seu foco, portanto, é o material didático como propulsor e mediador do diálogo intercultural. A autora conclui que a seleção de algumas temáticas e de alguns tipos de tarefas de leitura pode propiciar ou dificultar que os alunos desenvolvam competência comunicativa intercultural e, portanto, construam diálogos interculturais na língua-cultura alvo. Oliveira assinala a necessidade de o ensino de inglês se orientar para aspectos sociais e culturais, uma vez que língua e cultura são relacionados e mutuamente se constituem, sem, contudo, descuidar do ensino (da estrutura) da língua. Se no texto de Voerkel dialogamos com visões alemãs para o ensino de língua estrangeira, no texto de Oliveira nosso diálogo é com autores de língua inglesa. Considerando que esta tem sido

vista como a língua da globalização, o texto auxilia a compreensão do que se propõe como competência comunicativa intercultural no ensino e uso dessa língua-cultura.

Passamos da teoria à análise de materiais didáticos e, para fechar o conjunto de textos dos estudos de língua/linguagem, chegamos às vozes de estudantes de licenciatura de língua japonesa. Kenji Hayashi, no artigo *Interculturalidade e crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua japonesa: a língua-cultura como causa*, partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, compreende a interculturalidade como “o contato entre diversas línguas-culturas”. Seu estudo busca compreender, nas/pelas vozes de desses estudantes, como as relações interculturais desses sujeitos constituem sua aprendizagem de japonês no Brasil. Entre esses estudantes, descendentes e não descendentes de japoneses, parece prevalecer uma concepção de língua como estrutura quando eles se referem aos modos de estudar/aprender a língua japonesa, uma vez que focam nas estruturas, na repetição destas para fixação na memória. Por outro lado, suas vozes afirmam que o interesse pelo curso de licenciatura está fortemente vinculado à inserção nas práticas culturais contemporâneas japonesas, com destaque para *mangas*, *animes*, música pop (*J-pop*) e pelo cinema japonês. Mais do que a tradição, pela qual é conhecida parte da cultura japonesa no Brasil, são as novas práticas e relações interculturais que mobilizam esses estudantes para estudar japonês na universidade. A leitura do texto de Hayashi permite que se reflita sobre o que mobiliza os alunos nas licenciaturas em Letras e, sobretudo, sobre os diálogos interculturais de que eles participam dentro, fora e a despeito dessa formação na graduação. Nesse sentido, no diálogo que propomos prover a partir desse dossiê, uma resposta possível a seu texto é a produção de pesquisas atentas aos possíveis e conflituosos diálogos entre as práticas culturais dos estudantes e as propostas dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos da área.

Nos textos relacionados ao estudo da literatura percebemos uma preocupação em revelar o jogo intercultural presente em vozes narrativas historicamente silenciadas e que, felizmente, tem proliferado na literatura mais recente. Mesmo quando os estudos aqui apresentados voltaram-se ao passado, presenciamos um exercício de audição dos restos, das marcas da ausência do outro, ocultado tantas vezes por circunstâncias históricas que invalidaram o diálogo intercultural. Como exemplo, Bernardo Antonio Gasparotto e Gilmei Francisco Fleck, no artigo *O canibalismo na América retratado pelos olhos do europeu*, abordam o período da descoberta da América, explorando alguns cronistas como Américo Vespúcio, Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo, Hans Staden e Gabriel Soares de Sousa, que descreveram em palavras e imagens uma interpretação, bastante própria, do contato com a diferença cultural dos autóctones que praticavam o rito antropofágico, reduzido nestas representações a práticas canibais.

Por outro lado, Natasha Lopes de Sousa, em *O misticismo cosmogônico dos Desana: evidências culturais por meio da literatura indígena*, procura ler como os mitos indígenas abordam as questões metafísicas da criação do universo, da humanidade e seus desenvolvimentos, para tal decide debruçar-se no estudo da obra de Luiz Lana, indígena da etnia Desana, chamada *Antes o mundo não existia*, percebendo na cosmogonia indígena um sentido que expande a própria noção de literatura moderna, pois tal mito, para além do registro, compõe um rito de cura, em muitas tribos, de purificação de uma enfermidade, detectando, de certa forma, a presença de uma espécie de efeito catártico gerado pela literatura indígena em dado contexto e, assim, aproximando-nos geograficamente, ou antropofagicamente, à Grécia evocada pelo estudo aristotélico do teatro trágico primitivo.

Encerrando os artigos de estudos literários e o dossiê, Yuly Paola Martínez Sánchez, em *Resistência e mobilidade no ser americano em três romances das Américas*, elabora uma aproximação crítica de três obras recentes de autoria de Maryse Condé, escritora antilhana; Roberto Burgos Cantor, colombiano; e da chilena Isabel Allende, são elas respectivamente: *Eu, Tituba, feitiçeira...negra de Salem* (1997); *La ceiva de la memoria* (2007) e *La islã bajo el mar* (2009). Desde a perspectiva da americanidade, a articulista detecta algumas constantes que a permitem argumentar que a resistência e a mobilidade são traços definidores da identidade americana. Em tal exercício, Sánchez não encontra uma fixidez identitária, mas percebe a identidade como experimentação ficcional, movente, em constante diálogo intercultural entre os seres, os tempos e os espaços.

Os textos que compõem esse dossiê, ao ampliarem nossa proposta inicial, nos provocaram e nos levam a provocar nossos leitores: como seria pensar referenciais teóricos de cultura e de interculturalidade a partir de vozes latino-americanas, teorias *made in* Brasil, Argentina, México, Colômbia, Chile, produzidas por acadêmicas/os e não acadêmicas/os? Que reflexões poderíamos promover em relação a esses referenciais teóricos, à literatura e ao ensino de línguas a partir de modos de pensar, por exemplo, indígenas e afro-descendentes? Fica aqui o convite à produção de respostas a esses artigos aqui publicados, respostas que partam de outros olhares, de modo a promover diálogos/deslocamentos interculturais também no fazer acadêmico.

A seção reservada aos Artigos de tema livre abriga dois artigos, o primeiro voltado ao texto literário e o segundo ao fílmico. Em *Entre jornais: Machado de Assis em crônicas de Quinze Dias e Helena em folhetim*, Raquel Cristina Ribeiro Pedroso (Unesp) aborda a publicação do terceiro romance de Machado de Assis no folhetim de *O Globo* em 1876, e a veiculação de crônicas na *Ilustração Brasileira* (1876-1877), escritas por Machado ao sabor das circunstâncias e ao “calor da hora”. Trata-se de um estudo panorâmico sobre o modo folhetinesco de publicação em série e a relevância do suporte jornalístico para a configuração da república das letras brasileiras.

Em *O medo e a maioria silenciosa, uma proposta de estudo da solidão contemporânea no filme Medianeras*, Rhuan Felipe Scomação da Silva (UEPG) articula as propostas de percepção do homem e do meio urbano contemporâneo por Baudrillard, e da modernidade, medo e amor líquido por Bauman, em uma relação diádica com o filme *Medianeras*, do diretor argentino Gustavo Taretto.

Na sequência, o leitor encontrará o documento *Políticas afirmativas para populações indígenas no Paraná: da promulgação da lei estadual 13.134/2001 à proposta de elaboração de um curso de licenciatura e/ou pedagogia intercultural*, cujo objetivo é descrever por que e de que forma representantes de quatro universidades públicas do Estado do Paraná – Letícia Fraga (UEPG), Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM), Isabel Cristina Rodrigues (UEM), Wagner Roberto do Amaral (UEL), Maria Simone Jacomini Novak (UNESPAR) – pretendem elaborar um projeto de Curso de Licenciatura e/ou de Pedagogia Intercultural para o estado, em formato de rede entre as IES participantes.

Em sua última seção, este número traz duas resenhas. Na primeira, Eunice de Moraes (UEPG) nos apresenta o romance *O Touro do Rebanho*, de Krishnamurti Góes dos Anjos, publicado pela Chiado Editora; na segunda, Wellington Fioruci (UTFPR – Pato Branco) resenha o último romance de Humberto Eco, morto em 2016, *Número Zero*, traduzido por Ivone Benedetti e publicado pela Record.

Boa Leitura!

Cloris Porto Torquato, Keli Pacheco, Pascoalina Bailon de Oliveria Saleh

Dossiê

*Linguagem e literatura e ensino de língua e
de literatura a partir
da perspectiva da interculturalidade*

Ensinar “cultura” em sala de aula de LE – novos paradigmas *made in Germany*

How to teach “culture” in FL-classes – new paradigms *made in Germany*

Paul VOERKEL*

Uni-Jena

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar as principais abordagens no ensino de “cultura” em sala de aula de LE, a partir da perspectiva da disciplina *Alemão como Língua Estrangeira (ALE)*. Depois de descrever as origens do “ensino de cultura”, como é realizado na Alemanha, sob a denominação de *Landeskunde*, o enfoque volta-se para as possibilidades e desafios do *paradigma intercultural*, que tem influenciado a discussão sobre cultura por mais de 25 anos, e para os novos conceitos de aprendizagem cultural, que estão presentes nos debates acadêmicos atuais dos germanistas e que têm como base o construtivismo e as ciências culturais.

Palavras-chave: Aprendizagem cultural. Ensino de cultura. Paradigma intercultural. Aula de LE. *Landeskunde*.

Abstract: The aim of the present article is to give an overview about the main approaches of teaching “culture” in foreign-language classrooms, from the perspective of *German as a Foreign Language (DaF)*. After describing the origins of the German way of “teaching culture”, the so-called *Landeskunde*, the focus is held on the challenges of the *intercultural paradigm*, that has influenced cultural issues for the last 25 years, and to show new solutions for cultural apprenticeship that are present in the German academic discussions, and which are mainly based on constructivism and cultural sciences.

Keywords: Cultural learning. Teaching culture. Foreign language classroom. Intercultural paradigm. *Landeskunde*.

* O autor tem Graduação em História e Espanhol, pela Universidade de Leipzig. Mestrado em Alemão como Língua Estrangeira, pela Universidade de Leipzig. É livre-docente e pesquisador na Friedrich-Schiller-Universität Jena (Alemanha). E-mail: paul.voerkel@gmail.com

Introdução

Este artigo ocupa-se do ensino de uma língua estrangeira – língua alemã – sob a perspectiva de outro continente. O que justifica uma contribuição alemã, como a presente, para o contexto brasileiro, numa revista acadêmica brasileira, num dossiê temático sobre interculturalidade? Como resposta, podem-se citar várias razões:

- A Europa está caracterizada, entre outros aspetos, por uma política linguística comum, que se manifesta, por exemplo, no *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL)*. Todos os profissionais

que ensinam uma das línguas europeias (seja por exemplo Inglês, Francês, Espanhol ou Italiano) têm por obrigação que lidar com esta política linguística, assim como com os documentos oficiais a ela relacionados. Neste sentido, é uma vantagem importante conhecer os desenvolvimentos e as tendências da área também como se apresentam nos outros países da União Europeia (UE).

- A Alemanha, com mais de 80 milhões de habitantes, é um dos principais membros da UE. Apesar da história complexa do país, que se reflete inclusive no jeito de ensinar a cultura, a Alemanha é no momento um dos protagonistas que impulsionam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – dentro e fora da União Europeia. Isto se deve também ao fato de que a língua alemã não só é a língua materna de mais de 100 milhões de pessoas no mundo, mas também é a língua sendo aprendida por mais de 15 milhões de alunos de alemão atualmente. (AUSWÄRTIGES AMT, 2015).
- No Brasil o alemão é uma das línguas ensinadas como língua estrangeira nas escolas, universidades e institutos de idiomas. Não mantém uma posição tão forte como o inglês ou o espanhol, mas se pode constatar um interesse crescente por esta língua. (AUSWÄRTIGES AMT, 2015). Partindo da ideia de que a aprendizagem da língua e da cultura estão intimamente conectadas, coloca-se a discussão sobre “cultura de perspectiva alemã” de forma direta no contexto brasileiro.
- Há mais um detalhe que, indubitavelmente, vale a pena recordar: Foram muitas as pessoas de origem alemã que participaram na construção do Brasil¹. Existem até hoje, principalmente no sul, regiões onde a influência dos alemães é grande e onde até se fala, na vida cotidiana, alemão nas suas distintas variedades. Então, conhecer a cultura alemã significa no mesmo tempo saber mais do próprio país e de uma das raízes que constituem o Brasil. Existem, desta forma, conexões importantes entre os dois países (Alemanha e Brasil).

Pelos motivos apresentados acima, se justifica responder à pergunta: como a cultura é vista desde a perspectiva do ensino-aprendizagem da Alemanha? Seguindo esta ideia, o presente artigo parte de uma descrição dos “conceitos clássicos” de cultura em sala de aula, para na sequência problematizar a *abordagem intercultural* e apresentar algumas propostas atuais de como integrar a aprendizagem cultural na aula de língua estrangeira. Esta descrição é orientada pela perspectiva de *Alemão como Língua Estrangeira* (ALE). Esta disciplina acadêmica configura apenas uma vertente, dentre outras, da representação cultural na Alemanha – que, para completar, nem é totalmente homogênea. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Apesar disso, consideramos importante apresentar, ainda que superficialmente, os debates centrais das últimas décadas sobre esta temática, com a finalidade de discutir algumas noções de cultura, fomentar o intercâmbio de ideias e preparar, no melhor dos casos, uma base para futuros trabalhos em comum

¹ Para só citar dois exemplos (entre muitos outros possíveis): o exército brasileiro foi fundado pelo oficial alemão Johann Böhm, e o criador do escudo do Brasil foi o alemão Arthur Sauer. (DAMKE, 1997).

que possam contribuir para o entendimento acadêmico e cultural mútuo nos dois lados do Atlântico. Para avançar neste intento, segue em primeiro lugar uma apresentação das abordagens “clássicas” de representar a cultura em sala de aula.

As abordagens clássicas de tratar a “cultura” em aula de LE

O fato de que a língua e a cultura estão intimamente conectadas não é nenhuma novidade. (ALTMAYER, 2004; KOREIK, 2013). Há mais de 200 anos o cientista Humboldt constatou que a aquisição de informações culturais constitui um dos pré-requisitos para o uso adequado de uma língua. (BETTERMANN, 2010). E hoje ainda se afirma que “a língua é um espelho onde as marcas culturais ficam visíveis”. (BIECHELE; PADRÓS, 2003, p. 13). É por isso que, inclusive na Alemanha, aqueles que trabalham com didática de línguas estrangeiras abordam, há várias décadas, a temática do ensino de elementos culturais. (KOREIK, 2015). Naturalmente, a metodologia mudou ao longo do tempo, o que fica evidente quando observamos as diferentes formas de lidar com o elemento “cultura” em determinadas fases do desenvolvimento da disciplina. Enfatizamos, neste momento, a discussão acadêmica a respeito da cultura e como isto está sendo discutido, por exemplo, em torno da formação de professores. (ERDMENGER, 1996; KOREIK, 2013).

De maneira geral, as diferentes abordagens didáticas não se podem diferenciar tão claramente como a representação acadêmica frequentemente propõe, ainda menos quando incluímos na discussão a parte da prática de ensino. (KOREIK; PIETZUCH 2001). Ainda assim, daremos na sequência uma breve descrição das abordagens desde o início do ensino institucional de línguas modernas na Alemanha, com a finalidade de apresentar as bases da “aprendizagem cultural”, que mantêm certa influência até hoje.

- Depois da fundação da Alemanha como estado nacional em 1871, o ensino de línguas estrangeiras modernas ganhou importância rapidamente. Isso se devia ao crescimento do número de alunos escolarizados, mas principalmente também ao objetivo de responder à demanda da economia e do setor militar. Eram temas de debate a história, a geografia etc. dos países alvos, considerando como “útil” toda a informação objetiva de um país, e tomando como exemplos os objetos e fatos reais. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Em função dessa abordagem utilitarista, esta fase do ensino de cultura é denominada *Realienkunde*.
- Na primeira metade do séc. XX, e principalmente depois da Primeira Guerra Mundial, pôde-se observar uma mudança que minimizava aquela abordagem utilitarista: entrava, agora, no cenário acadêmico, e cobrindo várias disciplinas, a *comparação científica*, que visava compreender a cultura na sua totalidade, descrevendo as características de

um determinado grupo de pessoas. (KOREIK, 2013). Nasceram, desta forma, no contexto alemão, as ciências culturais, a *Kulturkunde*.

- Pouco depois, usou-se esta base para uma outra abordagem, com a diferença que como referencial se tomava um “povo inteiro”, não mais apenas grupos de pessoas. Passou-se ao estudo do “ser” do povo-alvo (BETTERMANN, 2010), ao que se deu o nome de *Wesenskunde*.
- Da descrição das características dos povos, era só um pequeno passo até insistir em que existissem “povos melhores que outros” – a base do racismo coletivo a nível nacional. Nos sombrios anos da ditadura nacional-socialista, usava-se a teoria da superioridade de um povo, da *Volkskunde*, como justificativa para a guerra e para a eliminação de grupos inteiros de pessoas. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Isto explica, em parte, a relação ambígua que existe na Alemanha, até hoje, frente aos termos “raça” e “povo”.

Ainda que depois da Segunda Guerra Mundial o conceito de *Kulturkunde* tenha continuado a ser usado por um tempo, era óbvio que uma nova forma de pensar a cultura era necessária. Nestas circunstâncias criou-se, nos anos 1960, uma nova abordagem, denominada *Landeskunde*. Esta pode ser definida, bem resumidamente, como: “estudo ou conhecimento sobre um país, já que a palavra *Landeskunde* é formada pelos vocábulos *das Land* e *die Kunde*, que significam, respectivamente, ‘país’ e ‘estudo’ ou ‘conhecimento’”. (STANKE, 2014, p. 205). Completando esta definição, podemos afirmar que na *Landeskunde* se trata de abordagens de pesquisa e de ensino relacionadas com a cultura no contexto alemão, o que inclui temas tais como a economia, a sociedade, o esporte, a geografia, a política e a história, mas também a maneira de viver nos países de língua alemã, incluindo os valores e a forma de se comunicar. (RÖSLER, 2012).²

Podemos afirmar que as diferentes abordagens da *Landeskunde* não se seguiam, sucessiva e historicamente, mas que sim se entrelaçaram, se completaram e correm paralelamente até hoje. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Estamos falando, em concordância com a maioria dos autores da área, de três vertentes principais da *Landeskunde*, que são a *cognitiva* (ou explícita), a *comunicativa* (ou orientada na atuação) e a *intercultural* (ou implícita), que serão descritas na sequência.

O conteúdo principal da *Landeskunde cognitiva* são as informações explícitas e declarativas sobre o país alvo, derivadas de uma ampla apresentação de conhecimentos sistemáticos sobre sua sociedade e cultura, e baseadas em dados e fatos. (PAULDRACH, 1992). A descrição da “cultura” não se limita à política, história, geografia e economia, mas inclui outros campos, tais como as tradições, costumes e hábitos. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Geralmente, o ensino da *Landeskunde* se realiza isoladamente da aula de língua, atribuindo-se àquele uma menor importância. Com frequência, o ensino da *Landeskunde* ocorre na língua materna dos alunos, devido à

² Em mais de 50 anos da sua existência, a *Landeskunde* passou por muitas adequações, pelo que não é possível, num espaço reduzido como este, trazer todas as vertentes. Para maior informação e uma descrição mais completa, podem-se consultar, entre outras, as publicações de Pauldrach (1992) e Erdmenger (1996).

complexidade dos temas tratados. A concepção de “cultura” que é própria deste perspectiva está baseada, em sua grande maioria, na “cultura erudita ou elitista”, representando desta forma um conceito de cultura estreito, limitado e tradicionalista. (BIEBIGHÄUSER, 2014).

Sabemos da importância de um conhecimento geral sobre o país e a cultura da língua alvo. Desta forma, o ensino na abordagem da *Landeskunde cognitiva* consiste, predominantemente, na seleção adequada dos temas, já que é impossível abordar todas as facetas de um país. Neste sentido, o que mais provocou críticas a esta abordagem foi a escolha das temáticas a serem tratadas na aula, que com frequência encontram-se desatualizadas (RÖSLER, 2012), e a falta de conexão com a vida real e com as expectativas dos alunos. (BIEBIGHÄUSER, 2014). As informações nos materiais didáticos fornecidas parecem objetivas e válidas, porém encontramos uma grande generalização da complexa realidade da vida, que leva à superficialidade e não admite o potencial criativo da cultura. (BIECHELE; PADRÓS, 2003).

Uma nova abordagem, a *Landeskunde comunicativa*, surgiu a partir dos anos 1970 com a “virada comunicativa no ensino das línguas estrangeiras”, que propagava uma aula funcional-pragmática orientada às expectativas e necessidades dos alunos (BETTERMANN, 2010; BIEBIGHÄUSER, 2014), diferentemente da abordagem anterior. Com essa mudança, começava um direcionamento aos atos de comunicação cotidianos dos alunos, incluindo uma visão mais ampla de “cultura”, que a partir de agora ia compreender igualmente aspectos como comida, lazer, fazer compras etc.. (PAULDRACH, 1992; BIECHELE; PADRÓS, 2003). O objetivo desta abordagem, então, é fornecer aos alunos uma orientação prática em relação ao país da língua alvo, através do uso da competência comunicativa, que seria treinada em sala de aula. A cultura, neste modelo, serve como “veículo” de um conteúdo linguístico-comunicativo, colaborando para que atividades comunicativas sejam alcançadas exitosamente. (PAULDRACH, 1992; BIEBIGHÄUSER, 2014).

Principalmente no início da *Landeskunde comunicativa*, os protagonistas desta abordagem negavam a importância do “conhecimento cultural”, reduzindo as situações comunicativas a contextos cotidianos de grupos de alunos específicos e limitando consideravelmente, deste modo, o campo de atuação dos aprendizes: estes podiam se comunicar perfeitamente nas situações conhecidas na sala de aula, mas não necessariamente em contextos que não tinham sido aí contemplados. (RÖSLER, 2012; BIEBIGHÄUSER, 2014). Além disso, foram alvos de críticas a seleção de temas, muitas vezes não relevantes para os alunos (geograficamente) distantes da Alemanha, e a falta de reflexão sobre a vida individual dos alunos.

Estas críticas, junto com a chegada de cada vez mais imigrantes estrangeiros na Alemanha (HU, 2010, p. 75), levaram, ao longo dos anos 1980 e 1990, ao desenvolvimento da *Landeskunde intercultural*, tendo

como eixo central a “compreensão do estrangeiro e o entendimento cultural”. (PAULDRACH, 1992, p. 7). Esta abordagem parte da ideia de que um verdadeiro entendimento cultural não depende só do domínio de dados e fatos de um país e da competência comunicativa, mas também da própria reflexão sobre e da adaptação de valores e atitudes. (RÖSLER, 2012). A base da *Landeskunde intercultural* é, num primeiro instante, o posicionamento próprio (*das Eigene*, “o próprio”) para, em seguida, compará-lo com o novo (*das Fremde*, “o estrangeiro”). O processo de “aprendizagem cultural” passa então pela percepção, a atribuição e a construção da realidade. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Com o reconhecimento da importância da “percepção intercultural”, a *Landeskunde* volta a ser parte integral da aula de língua. (IDV, 1990). Esta, por sua vez, tem ampliado o seu objetivo de transmissão da competência comunicativa, abrangendo também a competência do *entendimento cultural*. (ZEUNER, 2010).

Na apresentação dos movimentos conceituais-metodológicos nas abordagens da cultura no ensino de língua estrangeira na Alemanha, vemos que o ensino de temas culturais³ depende consideravelmente do contexto histórico, assim como também das teorias predominantes no campo linguístico-didático, e que não é fácil separar nitidamente uma coisa da outra. (RÖSLER, 2012).

Vale ressaltar neste contexto atual que, de qualquer maneira, já foram superadas as abordagens estáticas e mono-metodológicas (como foi a práxis durante várias décadas), e que já entramos, inclusive na didática cultural, na “era pós-método”. Nesta perspectiva, até a *Landeskunde intercultural* (como abordagem a ser seguida) ficou obsoleta: mais importante é o uso prático dos seus *princípios didáticos-metodológicos*, que facilmente podem ser aplicados à área cultural. (ENDE; GROTTJAHN; KLEPPIN; MOHR, 2013).

O fato de termos ultrapassado os conceitos rígidos metodológicos fica claramente visível no fato de que, à parte das três linhas principais da *Landeskunde* que acabamos de contemplar, foram criadas várias outras abordagens em torno da aprendizagem cultural, que, baseadas nessas linhas gerais, se acrescentam a elas. Trata-se de propostas menos preocupadas com a discussão teórica e mais orientadas à prática, tais como os modelos de Neuner e Badstübner-Kizik sobre os “campos temáticos de cultura” (BETTERMANN, 2010; ZEUNER, 2010), ou as “técnicas de aprendizagem”, (*Lerntechniken*), tais como a *abordagem personalizada*⁴, o trabalho em projetos, as atividades “tandem” e a aprendizagem em situações de contato, atividades que sempre envolvem aspetos culturais. (KRUMM, 1998; RÖSLER, 2012).

Podemos constatar que a discussão sobre a transmissão de cultura não terminou com as diferentes vertentes da *Landeskunde* – pelo contrário! Apresentaremos, nos próximos dois capítulos, alguns dos debates mais relevantes sobre o tema, esclarecendo que o marco teórico está constituído pela área *Alemão como Língua Estrangeira (ALE)*, estabelecida como disciplina acadêmica na Alemanha desde os anos 1960, e que incluiu a “cultura” como

³ No alemão, usa-se conscientemente o termo de “transmissão cultural” (*Kulturvermittlung*), que se pode acrescentar à ideia do “ensino” e que contempla a própria ideia de “missão”.

⁴ Trata-se aqui de uma técnica, derivada da didática da História, que promove a aprendizagem através da biografia de personagens conhecidas.

um dos seus eixos temáticos principais desde o início do novo milênio. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Mesmo que ainda encontremos amplas lacunas na fundamentação teórica da disciplina (ALTMAYER, 2004), podemos considerar que desde a publicação dos “Argumentos fundamentais da Landeskunde”⁵ (IDV 1990), ela forma parte integral da disciplina ALE.

O paradigma intercultural: chances e desafios

O objetivo da aula de língua estrangeira é, em primeiro lugar, alcançar o domínio da língua; este fato não deveria ser esquecido nos debates sobre “cultura”. (BETTERMANN, 2010). Porém, pode-se considerar uma das grandes conquistas da *Landeskunde* o fato de ela ter trazido, ao longo do tempo, uma consciência crescente sobre o papel importantíssimo que a cultura tem no processo de aquisição das línguas. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Neste contexto, e principalmente nos anos 1990, foram discutidos numerosos modelos de *interculturalidade*, que marcaram também as opiniões na área das línguas.

- Um dos teóricos mais influentes da época foi o antropólogo holandês Geert Hofstede (*1928), que desenvolveu, através de extensas pesquisas, o conceito das *dimensões culturais*. Estas regem, segundo ele, o comportamento das pessoas, principalmente no contexto do trabalho e da convivência com outros seres humanos. Estas ideias marcaram o desenvolvimento da *Landeskunde intercultural*, como fica visível, por exemplo, na citação de Biechele e Padrós (2003, p. 51–52):

Algumas culturas, como por exemplo a finlandesa, indicam uma atitude pensativa quando não dizem nada, enquanto parece que os alemães estão pensando em voz alta, pois pausas ou um silêncio na conversa parecem incomodar aos interlocutores.⁶

- Outro acadêmico de influência nos debates foi o psicólogo alemão Alexander Thomas (*1939), que criou, entre muitas outras coisas, a ideia do padrão cultural⁷. Este conceito descreve os comportamentos que os membros de uma sociedade consideram como “normal” ou “adequado”, estabelecendo desta forma uma descrição normativa da “mentalidade de uma cultura” (ZEUNER, 2010, p. 1473). Vale ressaltar que as categorias propostas pelo autor são altamente criticadas por alguns membros da comunidade acadêmica (ver, entre outros, ALTMAYER, 2002).
- As discussões sobre a interculturalidade na Alemanha coincidiram com a publicação da obra *O choque de civilizações*, em 1996, do professor norte-americano de ciências políticas Samuel Huntington (1927–2008). Ele afirma que os conflitos atuais não têm mais, como ocorria antes, suas causas nos confrontos a nível nacional, mas estão motivados pelas diferenças entre as culturas. Nos seus modelos,

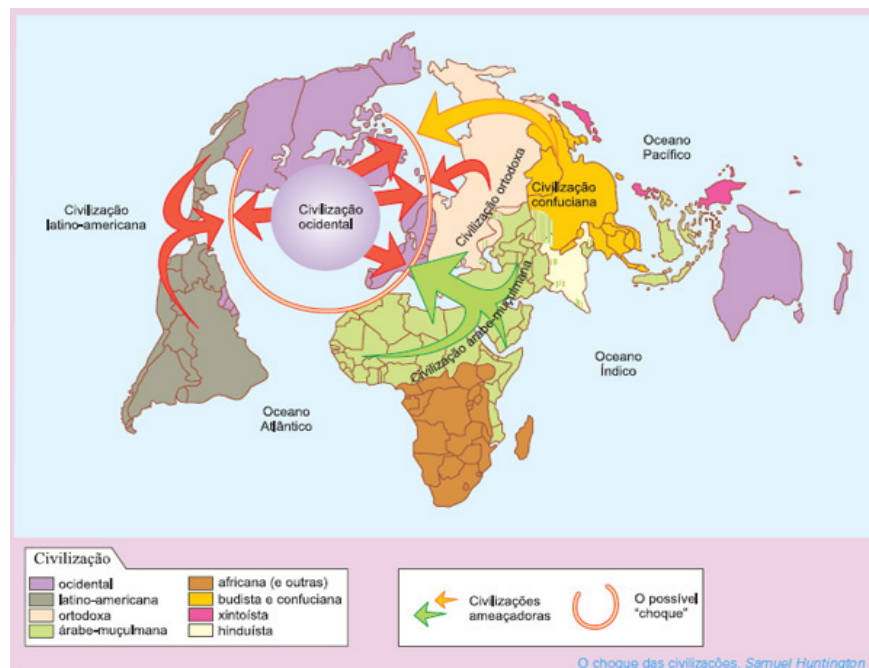
⁵ Tradução livre do título „ABCD-Thesen zur Landeskunde“, um breve artigo de autores de vários países de língua alemã, que constitui uma espécie de “documento fundador” para o estabelecimento da *Landeskunde* na área.

⁶ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

⁷ Em alemão: *Kulturstandard*. Poder-se-ia usar, então, para a tradução, o termo de “standard cultural”.

encontramos o mundo dividido em “espaços culturais” (e não mais em países com fronteiras nacionais), como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: As “civilizações dominantes”, segundo o conceito de Huntington



Fonte: www.objetivo.br.

Essas três abordagens descritas têm, sem dúvida, suas diferenças, mas coincidem nas afirmações de que: 1) existe um coletivo homogêneo (uma sociedade, um estado-nação, ou uma religião) e 2) os seres humanos são, em grande parte, influenciados por este coletivo na forma de pensar e atuar. Segundo estes modelos, o fato de formar parte de coletivos diferentes já é fonte de mal-entendidos culturais – os *critical incidents*, que constituem a base da *Landeskunde intercultural*. (BIECHELE; PADRÓS, 2003).

Diante dessas perspectivas teóricas, coloca-se uma questão: será que é possível transpor as ideias expostas para a aula de LE? A resposta a esta pergunta traz algumas afirmações que desafiam de forma aberta as ideias deterministas de cultura e que conseguem sacudir consideravelmente o *paradigma intercultural*, tão em moda desde os anos 1990.

- A primeira crítica se direciona à construção de uma “cultura nacional”, sendo que na realidade não se pode afirmar a existência de “culturas nacionais homogêneas”. (KRUMM, 1998; ALTMAYER, 2013). Podemos, neste contexto, trazer uma citação que deixa bem clara essa crítica:

Deve-se acrescentar que um conceito de ‘Cultura’ tão simplificador presume uma homogeneidade interna de ‘culturas’ ou estados nacionais, que nunca existiram nesta totalidade, e que, ao mais tardar desde a era atual da globalização e da hibridização de ‘culturas’, se tornou totalmente obsoleta e não justificável.⁸ (ALTMAYER, 2002, p. 6).

⁸ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

- À parte da afirmação de uma “cultura homogênea“, que, evidentemente, não existe, há vários autores que manifestaram críticas ao olhar determinista dos conceitos expostos. A cultura pode, bem entendido, influenciar o nosso comportamento, mas não o determina, muito menos ainda de forma homogênea nacional. (BIEBIGHÄUSER, 2014; KOREIK; ROCHE, 2014). Caso contrário, não poderíamos falar de um “comportamento individual“, mas só de “comportamento coletivo“, sendo justamente o respeito ao ser individual o que é uma das propostas mais importantes da educação, incluindo aqui a educação em LE.
- Outra crítica importante deriva da fixação na interculturalidade, que é utilizada para explicar todo tipo de acontecimento. Neste sentido, concordo com a opinião de que

[...] o que é intercultural, não é necessariamente bom. O enfoque não é a solução, mas, segundo a minha hipótese, perpetua uma limitação inerente ao conceito de “cultura“, quando esse é aplicado à totalidade de práticas, valores, normas e símbolos de um coletivo nacional. A praxe de tratar através desse conceito supostas diferenças interculturais é contraprodutiva, pois não leva à relativização de estereótipos, mas volta a afirmá-los. (WINK, 2011, p. 190).

Com esta argumentação, faz sentido a crítica, expressa por exemplo por Hu (2010), de que o foco exagerado no elemento cultural nacional (relativamente homogeneizante) pode esconder diferenças sociais, afirmações racistas e provocar, no diálogo com outros, uma perspectiva “eticista“, que leva a se concentrar nas diferenças (étnicas ou nacionais) em vez de buscar uma base comum. (BIEBIGHÄUSER, 2014).

- Neste sentido, o paradigma intercultural está sendo muito criticado por estabelecer a dicotomia do “eu vs. os outros“, que, muitas vezes, leva à percepção de “diferenças artificiais“, que separam os interlocutores em vez de aproximá-los. (ZEUNER, 2010).
- Chegamos aqui a outra crítica feita ao *paradigma intercultural*: Ao invés de quebrar clichês e estereótipos através da “educação cultural“, essa mesma educação pode contribuir para confirmar os preconceitos já existentes, ou, pior ainda, criar novos. (ALTMAYER, 2002). Neste sentido, a propagação de uma “cultura nacional“ é até visto como “perigoso“, pois parte, de forma errônea, de uma percepção estática e determinista:

A concepção de “cultura”, no sentido de um sistema de orientação homogeneizante, determinista e ligado a certos grupos fechados, de caráter nacional e/ou étnico, me parece, do ponto de vista científico, ultrapassado, inútil e perigoso. (ALTMAYER, 2009, p. 126).⁹

⁹ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

As críticas expostas aqui são principalmente extratos das discussões levantadas por Hu, na década de 90, e por Altmayer, no começo do novo milênio (BIEBIGHÄUSER, 2014), e resumem alguns dos argumentos principais que desmantelaram o *paradigma intercultural*. Vemos, então, que a *Landeskunde intercultural*, pelo menos se vista de forma homogênea e determinista, não pode ser uma solução válida para o ensino de cultura na aula de LE. Mas quais seriam, então, as soluções? Foram desenvolvidas, nos últimos anos, várias novas abordagens para apreender a “cultura”, e estas insinuam a integração de elementos das ciências culturais para permitir um desenvolvimento produtivo da *Landeskunde*. (KOREIK; PIETZUCH, 2010).

Novas abordagens no ensino de cultura

Com as ideias até aqui expostas, ficou claro que a *Landeskunde* conseguiu criar uma maior sensibilidade para temas culturais na área do ensino de línguas, mas até mesmo a *abordagem intercultural* pode ser vista como limitada, principalmente por reduzir sobremaneira a complexidade da vida e dos seres humanos. Essas limitações do *paradigma intercultural* preocuparam os acadêmicos desde a virada do milênio e provocaram numerosos debates e discussões sobre o futuro da *Landeskunde* e do ensino de cultura em sala de aula. (KOREIK, 2015).

Nestas circunstâncias, nasceram várias novas abordagens com a finalidade de permitir uma continuidade positiva do conceito de *Landeskunde*, com a ideia de desvincular a percepção de cultura da construção histórica da nação e propor novas perspectivas. (ALTMAYER, 2009). Não será possível mencionar todas essas abordagens no presente artigo, de forma que nos limitamos às propostas mais correntes na Alemanha e vinculadas à disciplina acadêmica de ALE.

- Com a publicação dos “Argumentos fundamentais da *Landeskunde*”, em 1990, entrou na discussão a *abordagem pluricêntrica* (IDV, 1990), postulando que não existe só “uma realidade” na Alemanha, mas sim várias (seja por estratos sociais, regiões, profissões e religiões diferentes), e que, nos materiais didáticos, é necessário incluir também informações sobre os outros países de língua alemã, notadamente a Áustria e a Suíça. A reivindicação de incluir o olhar pluricêntrico, conhecido como *conceito D-A-CH*, é defendida, entre outros, por Krumm (1998) e Biechele e Padrós (2003), e foi novamente vinculado ao debate científico com a coletânea de Demmig, Hägi e Schweiger (2013).

- O mesmo documento fundador da *Landeskunde* de 1990 menciona a História como componente integrante do ensino de cultura em LE (IDV, 1990). Esta afirmação não constitui, em princípio, nenhuma novidade, porém foi só nas últimas duas décadas que foram realizadas pesquisas empíricas sobre o impacto da História no processo de aprendizagem da língua alemã. (KOREIK, 2010). Koreik explica o grande potencial da História de poder mostrar aos alunos as estruturas sociais segundo uma perspectiva múltipla, mas aponta também os desafios de não cair numa descrição simplificada e acompanhar o estado da arte desta disciplina de referência. (KOREIK, 2015).
- Uma abordagem que está relacionada com a História, mas traz elementos novos e inovadores, é o trabalho com base nos *lugares de memória* (“lieux de mémoire”, em francês), conceito introduzido na discussão acadêmica por Pierre Nora, nos anos 1980, e que permite perceber a cultura como “indensificada”. Este conceito está sendo usado cada vez mais no âmbito das ciências culturais em toda a Europa. (KOREIK; ROCHE, 2014). Entrou na área das línguas estrangeiras a partir de uma conferência internacional, realizada em Berlim em 2005. Esse conceito levou à criação de um material didático com base nos *lugares de memória*, organizado e publicado por Schmidt e Schmidt (2007), com o título de “Erinnerungsorte” em 2007. (KOREIK, 2015). É uma coleção de materiais e de atividades interativas, apta para ser usada em aulas de alemão a partir do nível B1 do QECRL. (KOREIK, 2010). A atualidade desta abordagem para o ensino de cultura em LE se reflete nas recentes coletâneas de Roche e Röhlting (2014) e Badstübner-Kizik e Hille (2015), entre outros.
- A Literatura é o pilar principal da Germanística e foi essencial também na constituição da disciplina acadêmica de ALE. (ALTMAYER; DOBSTADT; RIEDNER; SCHIER, 2014). Porém, sua influência diminuiu consideravelmente com a *abordagem intercultural*, principalmente com a perspectiva funcionalista de línguas que rege a área desde o início do milênio (ALTMAYER, 2014). Só com a introdução dos “princípios didático-metodológicos” na abordagem intercultural e a reivindicação de usar textos autênticos como base de aprendizagem para os alunos, a Literatura voltou a formar parte integral do ensino de LE. (DOBSTADT; RIEDNER, 2013). Podemos, neste sentido, observar, por um lado, um debate intenso sobre o termo e a fundamentação teórica da Literatura (DOBSTADT, RIEDNER 2014) e, por outro, uma orientação de integrar a Literatura na aula de forma prática (SCHIER, 2014).
- De modo geral, os *aspetos estéticos da língua* estão sendo reconhecidos novamente de uns anos para cá, indicando o potencial da arte, dos quadros, da música etc. para o processo de aprendizagem de “forma estética”. Algumas contribuições nesse sentido podem ser encontradas em Schier (2014), Bettermann (2014) e na publicação da coletânea de Bernstein e Lerchner (2014).

- Outro eixo do ensino de cultura é a conscientização através do trabalho com *estereótipos*. Na área de línguas, sempre foi uma temática atual, como mostram, por exemplo, as publicações de Löschmann e Stroinska (1998) e Rösler (2012). No decorrer do tempo, em relação ao ensino de LE, os modos de tratar os estereótipos mudaram: não é mais o objetivo “acabar com os estereótipos”, mas sim visibilizá-los e entrar num processo construtivo de reflexão (ZEUNER, 2010, p. 1476). É interessante que encontramos um número crescente de artigos sobre o tema publicados também no contexto da Germanística no Brasil. (WINK, 2011; MARQUES-SCHÄFER; STANKE, 2014; VOERKEL, 2014).
- Uma outra vertente, enfim, introduziu, nos últimos anos, a ideia de ver a “cultura” como resultado de uma *comunidade discursiva comum*, que está dialogando com base em *esquemas de interpretação cultural*, os quais estão sendo compartilhados pelos membros desta comunidade. (ALTMAYER, 2009). A proposta de decifrar estes *esquemas de interpretação cultural* e tomá-los como base de compreensão e interpretação de textos é, dentro das abordagens mencionadas, provavelmente a que mais conseguiu sacudir a disciplina DaF, já que propõe uma mudança um tanto radical: não se acredita mais numa “realidade de entidades objetivas”, mas sim nos processos de construção e interpretação individual da realidade. Para a didática de LE, significaria não tematizar mais “as coisas como são”, mas sim como as pessoas “pensam e falam que elas são” (ALTMAYER, 2015, p. 20–22).

Como poderíamos, então, resumir os pontos que as abordagens atuais de *Landeskunde* compartilham? Primeiro, os autores partem da ideia comum de que a língua (seja materna ou estrangeira) está intensamente vinculada à cultura e que, através do discurso, podemos descobrir as orientações culturais, a ética e o sistema de poderes de uma sociedade. (HU, 2010). Segundo, um dos objetivos mais importantes das abordagens é quebrar o vínculo que ainda é comum na percepção das pessoas entre uma cultura, uma nação e uma língua. Justamente, não se parte mais da ideia que uma “cultura” seja “determinista”, mas sim que é muito mais eficiente identificar a construção coletiva do sentido de uma *comunidade comunicativa*. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Neste sentido, parece lógica, como terceiro ponto, a convicção de que cada aluno de língua tem que construir seu próprio universo, e que não adianta o professor prescrever os conteúdos. O estudante mesmo precisa atuar para “construir sentido” (ALTMAYER, 2002, p. 4) e estabelecer uma entrada de acesso à participação discursiva na língua alvo. Ou seja, encontramos aqui a reivindicação de não partir mais de uma “realidade fixa e estabelecida” no país da língua alvo, mas sim da percepção e dos discursos da comunidade comunicativa em questão. Para o ensino de cultura, não significa menos que uma proposta de mudar o paradigma:

Esta mudança de paradigma se caracteriza essencialmente pelo interesse acadêmico nas dimensões ideais e simbólicas da atuação humana, e não mais nas dimensões consideradas como objetivas e estruturais. (ALTMAYER, 2015, p. 9).¹⁰

¹⁰ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

Considero como óbvio que não é só através dos autores alemães que será possível avançar na discussão sobre o ensino de cultura em sala de aula de LE. Ao contrário, a integração de diferentes teorias é a chave que permite abrir novas portas e enxergar outras perspectivas. No contexto da *Landeskunde*, por exemplo, seria indispensável discutir também o modelo da *competência comunicativa cultural*, proposto por Byram, que está sendo debatido na Alemanha há vários anos. (HU, 2010; KOREIK, 2013). Porém, como no presente artigo a temática está reduzida à descrição das vertentes mais visíveis na disciplina de ALE, não é possível, neste momento, se estender mais sobre o quadro internacional.

Conclusão

Vimos, no tópico anterior, que as tendências atuais apontam a uma *Landeskunde* com bases construtivistas. Na primeira instância, o fato de trabalhar com teorias construtivistas não é novo nem inovador. Porém, aplicar os princípios desta perspectiva no ensino de língua alemã constitui sim uma novidade na discussão.

Encontramos aqui vários pontos em comum com algumas teorias correntes no Brasil. Por um lado, podemos citar a ideia de respeitar, também no contexto do ensino de cultura, a aprendizagem individual que inclui o contexto e a vida cotidiana dos alunos. Por outro lado, e talvez até mais visível, temos a ideia de uma abordagem pluricêntrica, na qual é possível escutar (e respeitar!) as diferentes vozes das pessoas envolvidas no processo de comunicação, no processo de interação no ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, assinalamos a aproximação de reflexões no âmbito do ensino de alemão como língua estrangeira ao Círculo de Bakhtin, conhecido no Brasil, entre outros, pelos conceitos de gêneros discursivos, dialogismo e polifonia. (JANZEN, 2012). Nessa aproximação, destaca-se a exigência de permitir ao aluno falar por si mesmo (JANZEN, 2012), o que implica diferentes e equivalentes vozes na aula. Podemos, desta forma, cruzar esta perspectiva bakhtiniana com a abordagem dos *esquemas de interpretação cultural*, de Altmayer (2009; 2013; 2014; 2015). Nesse cruzamento, constatamos a possibilidade absolutamente viável e legítima de aproximar as teorias *made in Germany* e as teorias correspondentes que circulam no Brasil.

Estamos conscientes de que até agora as reflexões apresentadas estão reduzidas à perspectiva teórica. Faltaria, como próximo passo, uma aproximação à prática pedagógica. Devido ao reduzido espaço disponível, não é possível realizar devidamente esta aproximação neste momento. Mesmo

assim, gostaria de apontar três temas que, na minha opinião, valeriam muito a pena serem trabalhados nos próximos anos, em relação ao ensino-aprendizagem de LE:

- As diferentes abordagens de como inovar a *Landeskunde* trouxeram, até agora, uma frutífera discussão teórica de como ensinar temas culturais, mas deixando ainda uma lacuna na transposição à prática. (ALTMAYER, 2009). Abre-se aqui o potencial de futuras pesquisas sobre cultura, como, por exemplo, um estudo empírico sobre a relevância das abordagens construtivistas para a realidade brasileira.
- O uso na prática dessas reflexões teóricas e a inovação no ensino passam, sem sombra de dúvida, em boa parte pelos materiais didáticos. (RÖSLER, 2012). Há mais de 25 anos que existe a reivindicação de realizar projetos bi- e multinacionais em conjunto, com o objetivo de adaptar os materiais didáticos às exigências locais. (IDV, 1990). Apesar de não se ter estabelecido, até agora, um material brasileiro para o ensino da língua alemã, estão se discutindo as vias e possibilidades de chegar a uma maior cooperação entre os germanistas brasileiros e alemães. (CHEN, 2014; STANKE, 2014).
- Mais importante ainda que os materiais didáticos é o papel que os professores ocupam no tratamento de temas culturais no ensino de LE. Como eles determinam os eixos principais da aula, depende deles em grande parte a imagem que os alunos levam da cultura alvo. (IDV, 1990). Por isso, uma formação de qualidade é tão importante para os professores de língua (KRUMM, 1998), já que mesmo temas bem tradicionais, e até “chatos”, podem ganhar vida e ser atrativos para os alunos se forem apresentados de uma maneira convincente e respeitando as expectativas dos discentes. (ALTMAYER, 2015). Neste sentido, a formação de professores e a sensibilização para temas culturais devem constituir uma maior preocupação das disciplinas de LE. (KOREIK, 2013; DAAD, 2014).

Quem sabe, então, as pesquisas empíricas, a formação de professores e a criação de materiais didáticos não podem ser um bom ponto de partida para futuras discussões, entre as diferentes línguas, e entre os acadêmicos das diferentes instituições? Seria esta a proposta do artigo, que parte da convicção de que as ideias inovadoras no ensino de cultura não deveriam ser restritas a uma língua só, mas são relevantes para todos os ramos do ensino de línguas estrangeiras. (KOREIK; PIETZUCH, 2010).

Referências

ALTMAYER, C. Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. **Zeitschrift für Interkulturellen**

Fremdsprachenunterricht (ZiF), v. 6, n. 3, 2002. Disponível em: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/585/561>. Acesso em: 09 ago. 2016.

ALTMAYER, C. **Kultur als Hypertext**. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.

ALTMAYER, C. Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: HU, A.; BYRAM, M. (Orgs.). **Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen**. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2009. p. 123-138.

ALTMAYER, C. Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: DEMMIG, S.; HÄGI, S.; SCHWEIGER, H. (Orgs.). **DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis**. München: Iudicium, 2013. p. 15-31.

ALTMAYER, C. Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: ALTMAYER, C.; DOBSTADT, M.; RIEDNER, R; SCHIER, C. (Orgs.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik**. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2014. p. 25-37.

ALTMAYER, C. Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: BECKER, C.; GRUB, F. T. (Orgs.). **Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde**. Frankfurt am Main: Lang, 2015. p. 9-29.

ALTMAYER, C.; DOBSTADT, M.; RIEDNER, R; SCHIER, C. (Orgs.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik**. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2014.

AUSWÄRTIGES AMT (Org.). **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Datenerhebung 2015. Disponível em: <http://www.dw.com/popups/pdf/48354408/deutsch-als-fremdsprache-weltweit.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

BERNSTEIN, N.; LERCHNER, C. (Org.): **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film**. Göttingen: Universitätsverlag, 2014.

BETTERMANN, R. Sprachbezogene Landeskunde. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEBISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1454-1465.

BETTERMANN, R. “Hinter den sieben Bergen” – Ein Kunstbild im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: BOLACIO, E.; FUNK, H.

(Orgs.) **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 11-41.

BIEBIGHÄUSER, K. **Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten.** Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen: Narr, 2014.

BIECHELE, M.; PADRÓS, A. **Didaktik der Landeskunde.** Fernstudieneinheit 31. Berlin et al.: Langenscheidt, 2003.

CHEN, E. V. “A falta de material” – Zur Vermittlung von Landeskunde aus der Sicht brasilianischer DaF-Lehrender. In: BOLACIO, E.; FUNK, H.(Orgs.). **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 42 - 65.

DAAD (Org.). **Deutschförderung des DAAD – Bedarf und Perspektiven.** Bonn: DAAD, 2014. Disponível em: https://imperia.daad.com/medien/der-daad/unsere-mission/standpunkte/final_standpunkt_deutschf%C3%B6rderung.pdf. Acesso em: 19 ago. 2016.

DAMKE, Ciro. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien.** Frankfurt am Main: Lang, 1997.

DEMMIG, S.; HÄGI, S.; SCHWEIGER, H. (Orgs.). **DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis.** München: Iudicium, 2013.

DOBSTADT, M; RIEDNER, R. Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: OOMEN-WELKE, I.; AHRENHOLZ, B. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. p. 231-241.

ENDE, K.; GROTHJAHN, R.; KLEPPIN, K.; MOHR, I. **Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.** München: Klett-Langenscheidt, 2013.

ERDMENGER, M. **Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.** Ismaning: Max Hueber, 1996.

HU, A. Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. (org.). **Handbuch Fremdsprachendidaktik.** Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 2010. p. 75-79.

IDV et al. (Orgs.). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. **IDV-Rundbrief**, v. 45, p. 15–18, set. 1990. Disponível em: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> . Acesso em: 13 ago. 2016.

JANZEN, H. E. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. **Bakhtiniana**, São Paulo v. 7,

n. 1, p. 107-124, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8959> Acesso em: 19 ago. 2016.

KOREIK, U. Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1478-1483.

KOREIK, U. Landeskunde. In: OOMEN-WELKE, I.; AHRENHOLZ, B. (Org.). **Deutsch als Fremdsprache**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. p. 178-186.

KOREIK, U. Landeskunde, Geschichte und ‘Erinnerungsorte’ im Fremdsprachenunterricht. In: BADSTÜBNER-KIZIK, C.; HILLE, A. (Orgs.). **Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext**. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang, 2015. p. 15-35.

KOREIK, U.; PIETZUCH, J. P. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1441-1454.

KOREIK, U.; ROCHE, J. Zum Konzept der “Erinnerungsorte” in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: ROCHE, J.; RÖHLING, J. (Orgs.). **Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen**. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014. p. 9-26.

KRUMM, H.-J. Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. **InfoDaF**, v. 25, n. 5, p. 523-544, 1998.

LÖSCHMANN, M.; STROINSKA, M. (Orgs.). **Stereotype im Fremdsprachenunterricht**. Frankfurt am Main: Lang, 1998.

MARQUES-SCHÄFER, G.; STANKE, R. Possibilidades e limitações no trabalho com estereótipos a partir do livro didático. In: MOURA, M.; SALIÉS, T.; STANKE, R.; BOLACIO, E. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 129-149.

PAULDRACH, A. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. **Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**, Heft 6/1992. München, Klett International, 1992. p. 4-15.

RÖSLER, D. **Deutsch als Fremdsprache**. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012.

SCHIER, C. Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF. In: ALTMAYER, C.; DOBSTADT, M.; RIEDNER, R.; SCHIER, C. (Orgs.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik**. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2014. p. 51-63.

SCHMIDT, S.; SCHMIDT, K. **Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht**. Berlin: Cornelsen, 2007.

STANKE, R. Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. In: BOLACIO, E.; FUNK, H. (Orgs.). **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**. Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 201-218.

VOERKEL, P. Richtig, nichtig oder wichtig? Zur Rolle von Stereotypen im (kulturwissenschaftlich orientierten) Fremdsprachenunterricht. In: BOLACIO, E.; FUNK, H. (Orgs.). **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**. Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 140-164.

WINK, G. A eterna volta dos estereótipos: uma revisão crítica do atual enfoque intercultural. In: BOHUNOVSKY, R. (Orgs.). **Ensinar alemão no Brasil**. Contextos e conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 189-217.

ZEUNER, U. Interkulturelle Landeskunde. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1472-1478.

Recebido em agosto/2016

Aceito em março/2017

Portais educacionais de língua inglesa: uma alternativa no ensino de leitura a partir da perspectiva intercultural

English educational portals: an alternative in reading teaching through an intercultural perspective

Flávia Medianeira de OLIVEIRA*

UFPEL

* Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: olivafm@gmail.com

Resumo: A leitura de textos se constitui em uma das alternativas pedagógicas que mais contribui para a reflexão dos aspectos sociais e culturais da linguagem em sala de aula. No gênero digital portal educacional de língua inglesa, são disponibilizadas diversas atividades de leitura que podem ser utilizadas por professores em pré-serviço. Neste artigo, discuto a relevância da perspectiva intercultural no ensino e aprendizagem de línguas e apresento a análise de 32 atividades de leitura propostas por quatro portais educacionais de língua inglesa, visando identificar em que medida essa metodologia é utilizada nessas atividades. A pesquisa revelou que os autores das atividades de leitura selecionam textos com enfoque em aspectos culturais e sociais, tais como: protestos, vandalismo, religião, engajamento político, cultura do gueto, sociedade multicultural etc. As atividades de pré-leitura e pós-leitura demonstram alguns dos preceitos da perspectiva intercultural com tarefas que visam estimular a criticidade e o ponto de vista dos aprendizes por meio de respostas abertas. No entanto, a maioria das tarefas de leitura sugere tarefas com respostas fechadas com foco principal na discussão de questões lexicais e gramaticais.

Palavras-chave: Leitura. Perspectiva intercultural. Portal educacional.

Abstract: Reading activities can be a very strong pedagogical option to promote an effective discussion about cultural and social issues in the classroom. The digital genre English Educational Portal displays an amount of reading activities which can be used by pre-service teachers. In this article, I discuss the relevance of the intercultural approach in English teaching and learning and the analysis of 32 reading activities displayed in four English Educational Portals with the objective of identifying in which sense this methodology is emphasized and discussed in these activities. The investigation revealed that reading activities authors have chosen texts which deal with relevant cultural and social questions, such as: protests, vandalism, religion, political engagement, ghetto culture, multicultural society etc. The pre-reading and post-reading activities follow some of the intercultural perspective conceptions with tasks that aim at stimulating learners' criticism and point of view through open-answers. However, the majority of reading activities suggested tasks with closed-answers which emphasized the discussion of lexical and grammatical components.

Keywords: Reading. Intercultural perspective. Educational portal

Introdução

A literatura prévia sobre o ensino de línguas tem mostrado que, em grande parte das escolas brasileiras, as atividades de leitura são propostas como pretexto para a introdução e discussão de aspectos gramaticais. (DOURADO; POSHAR, 2010; OLIVEIRA, 2012; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013; YANG; WILSON, 2016). Os materiais didáticos adotados pela maioria das escolas parecem não enfatizar ou, no mínimo, assinalar os aspectos socioculturais da linguagem. Quando isso acontece, os professores admitem que têm dificuldades teórico-pedagógicas em propor atividades de leitura crítica que abordem esses aspectos no ensino de línguas. Sobre essa questão, Kramsch (1996, p. 105) declarou, ainda na década de 90, que “na prática professores ensinam linguagem e cultura, ou cultura na linguagem, mas não linguagem como cultura”.¹

Visando uma reflexão sobre essa temática, neste artigo proponho uma discussão acerca dos principais pressupostos teóricos que enfatizam a relevância da perspectiva intercultural no ensino de línguas, mais especificamente, no ensino de leitura em língua inglesa. Além disso, apresento a análise de 32 atividades de leitura disponibilizadas em quatro portais educacionais de língua inglesa, visando identificar em que medida aspectos sociais e culturais da linguagem são enfatizados e discutidos nas tarefas propostas. Mais especificamente, com base na Análise Crítica do Discurso e nas teorias sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas, este estudo investigou em que medida a perspectiva intercultural está sendo adotada pelos autores das atividades de leitura sugeridas nos portais selecionados.

Em termos gerais, a investigação visa contribuir com a prática docente de professores, principalmente daqueles em pré-serviço, propondo uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das questões culturais e sociais de língua inglesa. Em muitos casos, esses profissionais afirmam não se sentirem qualificados para explorar essas questões. (KRAMSCH, 1996). Assim, observa-se que parece mais tentador e menos problemático o ensino de línguas centrado nas questões gramaticais e de vocabulário, ou seja, ainda prevalece o ensino unilateral, que privilegia somente os aspectos linguísticos.

Entretanto, como afirmam os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 93):

ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.

Além disso, julgo relevante a seguinte questão apresentada pelo documento (2002, p. 98): a compreensão de que é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito

¹ Todas as citações na língua inglesa foram por mim traduzidas.

social e cultural – para gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica e segundo escolhas pessoais no campo das possibilidades da cultura.

Levando em conta esses aspectos, acredito que o ensino de línguas fundamentado na perspectiva da competência comunicativa intercultural contempla esse ponto de vista. Seguindo a linha de pensamento de Agra e Burgeile (2010, p. 17):

o professor, ao ensinar uma LE, deve encaminhar esse ensino integrando as duas faces: a face da língua e a face da cultura por considerar que seja um facilitador do processo ensino-aprendizagem e propiciador de instrumentos que facilitarão a “correta” compreensão de especificidades de contextos e cenários. O que nos conduz a esse ponto de vista é a compreensão de que, com sentidos construídos culturalmente, o falante da LE estará compreendendo significados especializados num determinado grupo social e, com o estudo profundo e simultâneo da língua e da cultura, evitará conclusões ambíguas e obterá bom nível de compreensão.

Especificamente sobre o ensino de leitura, Wallace (1992, p. 63) aponta para a necessidade de o professor buscar “encorajar os alunos a olhar criticamente, não apenas para os textos em si, mas para toda a prática e o processo de leitura como dependentes do contexto social”. Nesse sentido, a autora (1999, p. 67) enfatiza o ato de ler como um processo social:

nós lemos não apenas como indivíduos, mas como membros de grupos sociais, como pais, consumidores ou professores, uma ou outra dessas identidades sociais pode se sobressair em alguma ocasião particular quando nós interagimos com a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, nossas interpretações dos textos são socialmente determinadas, dependentes em parte das experiências sociais prévias e do contexto social na qual estamos lendo.

Busquei, portanto, com essa pesquisa, investigar e discutir as questões sociais e culturais e sua relação com o ensino e aprendizagem de língua inglesa, visando proporcionar algumas respostas e orientações aos futuros profissionais dessa área.

Fundamentação teórica

Estudiosos apontam que a globalização, a imigração e o uso das novas tecnologias de informação têm contribuído para o aumento do número de pessoas engajadas em um sistema de comunicação que vai além de suas fronteiras culturais. (CORBETT, 2003; MOTTA-ROTH, 2006; KUPKA; EVERETT; WILDERMUTH, 2007; FANTINI, 2008; VIAN JR., 2008; TILIO, 2009; SCHLATTER, 2009; SALOMÃO, 2011; dentre outros). Ou seja, cada vez mais a participação nos eventos comunicativos exige dos indivíduos não apenas a competência linguística, mas também a percepção

sobre os contextos social, cultural e ideológico dos quais a linguagem está imbuída.

Cito como exemplo o caso de imigrantes que vivem nos Estados Unidos e desejam a cidadania americana. Para participar do processo de naturalização, eles devem ter em mente quais tipos de respostas são esperadas durante a entrevista que compõe esse processo.²

Em âmbito mais geral, a desigualdade entre homens e mulheres é vista sob uma ótica diferente nas culturas ocidental e oriental. Desconsiderar esse fato pode acarretar em choques culturais e problemas de comunicação. Como argumenta Chlopek (2008, p. 10), “a interação comunicativa desprovida de competência cultural adequada frequentemente resulta em incidentes humorísticos ou, na pior das hipóteses, em equívocos ou falha de comunicação”.

O ensino de línguas estrangeiras tem o importante papel de proporcionar a esses indivíduos a oportunidade de desenvolver esses conhecimentos e competências uma vez que é por meio da linguagem que a cultura se configura e vice-versa.

Nesse sentido, é possível dizer que uma das tarefas do professor de línguas é evidenciar ao seu aprendiz que as escolhas linguísticas feitas por ele nos discursos orais e escritos estão impregnadas de significados culturais. (CORBETT, 2003). É impossível fazer uso da linguagem, sem levar em conta seus aspectos sociais, históricos e culturais.

Kramsch (1996, p. 99) acrescenta que

com o crescente número de imigrantes e o acesso eletrônico instantâneo a outras culturas, os educadores são forçadamente lembrados que o conhecimento da língua de um indivíduo não garante a compreensão mútua se, ao mesmo tempo, o conhecimento cultural desse indivíduo não for levado em conta.

A concepção de cultura que investigo nessa pesquisa diz respeito à cultura com c-minúsculo, que corresponde a uma grande variedade de aspectos a serem observados, dentre eles: atitudes, crenças, percepções, normas e valores, relações sociais, hábitos, celebrações, rituais, convenções comportamentais, padrões interacionais e discursivos, linguagem corporal. (CHLOPEK, 2008).

Para Vygotsky (2003), a linguagem é concebida como um sistema simbólico construído e mantido pelos grupos sociais. Sua função é mediar as interações entre os indivíduos, a representação e interpretação do mundo. Em outras palavras, a linguagem se constitui como elemento mediador das relações interpessoais, da construção do pensamento e do compartilhamento de significados entre os indivíduos. Considerando que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir de trocas com os membros de seu grupo social,

² Ver exemplo no vídeo postado em: www.youtube.com/watch?v=SDb9_CqPUTQ.

Vygotsky estabelece a necessidade de se agregarem os aspectos socioculturais e históricos aos processos biológicos do ser humano.

Considerando essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que o ensino de línguas deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural (2002, p. 100). Agra e Burgeile (2010, p. 24) reforçam essa ideia:

a integração linguística cultural no processo de ensino-aprendizagem da LE deve propiciar ao aprendiz ferramentas para que esse aprendiz, em sua prática, evite (ou pelo menos não reforce) generalizações, estereótipos e/ou discriminações. Saber usar o nível certo de polidez ou informalidade no lugar correto e na hora certa pode fazer a diferença em um processo comunicacional.

Nessa mesma linha de pensamento, Schlatter (2009, p. 12) ressalta: “aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação em uma língua estrangeira tem como meta ampliar a participação dos aprendizes nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu *desenvolvimento como cidadão*” (grifo meu).

Pesquisas na área da Linguística Aplicada evidenciam que, nas duas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem considerado a perspectiva de adotar uma metodologia que privilegie a competência comunicativa intercultural. (KRAMSCH, 1996; CORBETT, 2003; 2010; BIZARRO; BRAGA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006; TAVARES, 2006; VIAN JR., 2008; FANTINI, 2008; AGRA; BURGEILE, 2010; SALOMÃO, 2011; OLIVEIRA, 2012; dentre outros).

A competência comunicativa intercultural se configura como uma prática de ensino que possibilita ao educando o desenvolvimento de sua competência linguística e sua conscientização sobre os aspectos sociais, históricos e culturais da linguagem. Assim, tem-se a ideia que linguagem, cultura e ensino estão fundamentalmente inter-relacionados, sendo que essa inter-relação ocupa o centro do processo de aprendizagem. (CLOONAN; SPENCER; SAUNDERS, 2005, p. 29).

Para Fantini (2008, p. 11-12), essa prática se constitui como um “conjunto de habilidades que são necessárias para o indivíduo interagir efetivamente e apropriadamente com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele”.

Essa perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas propõe que o aprendiz identifique, discuta e negocie os elementos linguísticos que representam e dão sentido à língua-alvo. Da mesma forma, esse aprendiz deve ser orientado a analisar, refletir e avaliar criticamente seu próprio comportamento, suas crenças e atitudes, seu ponto de vista, sua identidade

e, conseqüentemente, comparar esses aspectos culturais com o “outro” (CLOONAN; SPENCER; SAUNDERS, 2005, p. 29).

Fantini (2008, p. 12) acrescenta que o “contato intercultural é uma experiência educacional estimulante porque permite ao educando aprender sobre si mesmo e sobre os outros”. Em sentido semelhante, Corbett (2003, p. 13) afirma:

nós usamos a linguagem para construir e manter a identidade de um grupo e para estabelecer e negociar normas sociais de crenças, atitudes e valores. A metodologia intercultural não deve somente proporcionar informação sobre a cultura-alvo, mas também proporcionar um conjunto de habilidades que permita aos aprendizes avaliar criticamente os produtos da cultura-alvo e, quando relevante, da própria cultura.

Assim, a competência comunicativa intercultural possibilita ao educando construir significados sobre sua linguagem e cultura (*self*) e sobre a linguagem e cultura do “outro” (*other*). Como bem ressalta Salomão (2011), “a educação linguística na sociedade contemporânea requer falantes que sejam capazes de interagir com outros povos, respeitando a cultura do outro, assim como mantendo presente sua própria identidade cultural”. Em sentido semelhante, Motta-Roth (2006, p. 297) salienta que:

o importante é que possibilitemos ao nosso aluno não apenas aprender conteúdos da língua ou obter informações pontuais sobre a cultura-alvo, mas construir conhecimento intercultural a partir dessa experiência pedagógica: discutindo a visão que o Outro tem de nós, determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas.

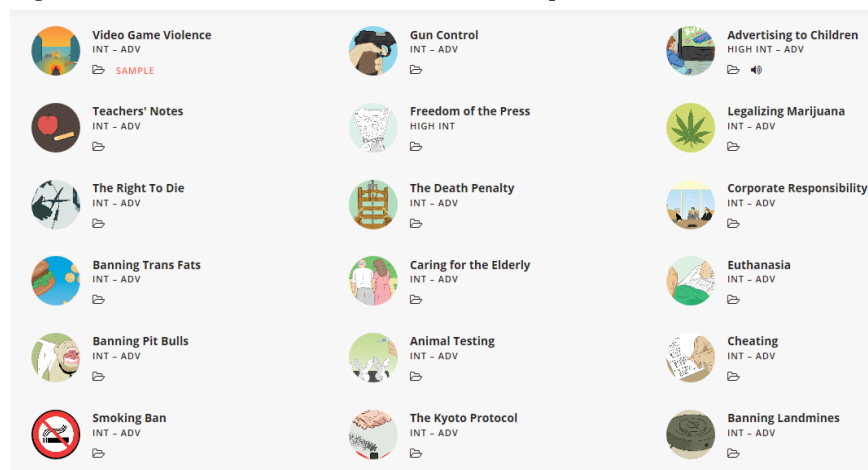
A leitura de textos em língua inglesa se constitui como uma das alternativas pedagógicas que mais contribui para a reflexão dessas questões em sala de aula (BRASIL, 2002). Corbett (2003, p. 33), por exemplo, enfatiza “como textos orais, escritos e visuais podem ser ‘lidos’ como mensagens imbuídas de questões culturais”.

Motta-Roth (2006) defende a ideia de explorar textos publicados em inglês que falam do Brasil como forma de observar nossa cultura sob a ótica cultural do “outro”. Corroborando com a ideia de Kramsch, a autora (2006, p. 295) argumenta que “o diálogo entre culturas nos possibilita entender a posição do outro e também nos leva a compreender melhor nossa própria cultura, de tal modo que reelaboramos e ressignificamos nossas práticas a partir do outro”.

Portais educacionais de língua inglesa disponibilizam diversas opções (fóruns de discussão, publicações, sugestões de links, multimídia, dentre outros) e atividades de leitura no meio digital que podem ser utilizadas por

professores em pré-serviço. Muitas dessas atividades abordam questões culturais e sociais, como mostra o exemplo na Figura 1.

Figura 1 – Tela inicial das atividades de leitura no portal C



No entanto, pesquisas na área de formação de professores indicam que, em muitos casos, esses futuros profissionais afirmam não se sentirem plenamente qualificados para explorar esses aspectos da linguagem na sala de aula. Kramsch (2009, p. 3) ressalta que “os textos são discutidos no que diz respeito ao conteúdo temático, sendo solicitado aos alunos a escrita de ensaios que serão avaliados em termos de gramatical e clareza das ideias”.

Porém, como destacam os PCN+ (BRASIL, p. 2002), quando nossos alunos aprendem uma língua, eles também aprendem sobre sua herança cultural. No ponto de vista de Agra e Burgeile (2010, p. 17), professores devem integrar duas dimensões de ensino, língua e cultura, proporcionando ferramentas que auxiliem os aprendizes a compreender as especificidades de cada contexto. Essa compreensão permite a eles o entendimento dos significados construídos em um grupo social específico e evita a construção de conclusões ambíguas e estereotipadas.

Furner (2008) descreve as dificuldades que estudantes descendentes do povo Maia apresentam quando estudam determinados conteúdos matemáticos em escolas norte-americanas. O pesquisador aponta que esses estudantes têm um sistema de contagem baseado na cultura Maia, o que dificulta a compreensão de simples equações matemáticas. O autor argumenta que:

professores de matemática podem tornar o conteúdo mais significativo para os educandos se houver a conexão entre os temas estudados e a herança cultural dos alunos. Fazendo uso de materiais que se originam das experiências diárias dos aprendizes, os educadores podem introduzi-los a situações de problema-solução mais próximas da realidade (FURNER, 2008).

O mesmo problema é reportado por Whiteford (2009) em um contexto diferente. O autor descreve as dificuldades enfrentadas por um professor americano e uma aluna procedente da Bósnia no que diz respeito às diferenças nos procedimentos de subtrações matemáticas. Para o autor, os professores devem levar em consideração o registro linguístico matemático que os alunos trazem de suas culturas. Em suas palavras (2009, p. 21): “educadores devem honrar, validar e respeitar o conhecimento matemático dos alunos, assim como a sua língua materna e sua cultura”.

Shin (2007) relata as dificuldades pedagógicas que enfrentou no início da carreira como formadora de professores imigrantes nos Estados Unidos. A autora, de procedência coreana, descreve que suas tentativas de aculturação no contexto americano fizeram-na ‘esquecer/omitir’ seus conhecimentos e herança cultural. Mais tarde, Shin percebeu que essa atitude lhe impedia de oferecer contribuições valiosas em termos de formação linguística, sociocultural e pedagógica a esses professores, pois suas experiências como imigrante coreana e as estratégias de ensino e aprendizagem adquiridas não eram compartilhadas com os futuros educadores.

Observando os exemplos acima, é relevante dizer que professores em pré-serviço devem ser orientados sobre as questões socioculturais no ensino de línguas para que possam avaliar e desenvolver criticamente as atividades de leitura em sala de aula. É comum observar que grande parte desses futuros educadores simplesmente transmite informações sobre países da língua alvo, fazendo referências apenas a estórias, lendas, figuras exóticas, datas comemorativas, vestuário e comidas típicas etc. (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2012; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Os PCN+ (BRASIL, p. 2002) apontam que textos em língua estrangeira devem abordar as diversidades culturais, discutindo questões sociais, tais como: minorias, preconceitos, estereótipos, exclusão, dentre outras. Oliveira (2012, p. 90), no mesmo sentido do documento oficial, ressalta que “professores devem encorajar seus aprendizes a refletir e problematizar sobre a realidade a fim de orientá-los a rever os preconceitos e estereótipos trazidos para a sala de aula através de seu conhecimento de mundo e experiências de vida”.

Nesse sentido, a perspectiva intercultural oportuniza aos professores planejar e desenvolver sua prática pedagógica de modo que os aprendizes possam expandir não somente os saberes linguísticos e discursivos, mas também possam refletir sobre suas atitudes, crenças e ampliar sua consciência crítica. (IANUSKIEWTZ, 2012). Nas palavras de Oliveira (2012, p. 84):

os aprendizes devem (a) tornarem-se mediadores que tenham a habilidade de gerenciar a comunicação e interação entre pessoas de diferentes identidades culturais e línguas; (b) serem capazes de deixar de lado sua própria perspectiva e absorver outra; (c) serem capazes de lidar com diferentes interpretações da realidade e (d) compreenderem que eles assumirão uma

posição privilegiada entre sua própria cultura e a cultura que eles estão aprendendo.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p.27) argumentam que a perspectiva intercultural exige uma prática pedagógica que ofereça aos estudantes a possibilidade de trabalharem com múltiplas situações com o objetivo de compreender e refletir sobre o mundo através dos diferentes contextos culturais, históricos e sociais.

Como professora formadora, eu acredito que a temática social e cultural proposta pelas atividades de leitura disponibilizadas nos portais educacionais selecionados podem ser utilizadas pelos professores em pré-serviço como alternativa para o ensino de línguas e cultura. Essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento de saberes linguísticos, pragmáticos, socioculturais, interacionais e pedagógicos. Além disso, elas ajudam na reflexão e compreensão de nossa realidade e da realidade da língua alvo.

Metodologia

Esta pesquisa está vinculada aos preceitos teóricos da Análise de Gêneros, Análise Crítica do Discurso e do Ensino e Aprendizagem de Línguas. O *corpus* deste estudo foi composto por 32 atividades de leitura selecionadas de quatro portais educacionais de língua inglesa (A, B, C e D) conforme indicam as figuras abaixo.

Figura 2 – Tela inicial do Portal A



Figura 3 – Tela inicial do Portal B

The screenshot shows the homepage of Portal B. At the top, there is a navigation menu with options: Level 0, Level 1, Level 2, Level 3, Level 4, Level 5, Level 6, Mini-Lessons, Speed Reading, and 5-Speed Listening. Below this is a large banner for 'jumba' with a video player and the text 'Por qué no llenar ese espacio con dinero?'. Underneath the banner, it says '1,833 FREE Lessons - January 31st, 2014' and 'Connect'. The main content area features two article cards. The first card is titled 'Balochistan graves reveal over 100 bodies' and includes a video player and the text '31st January - "Harder" The Asian Human Rights Commission (AHRC) says it has found 169 bodies in mass graves in the Pakistani province of Balochistan.' The second card is titled 'Online dining latest craze in South Korea' and includes a video player and the text '29th January - "Easier" There is a new craze in South Korea that is very popular. It is watching other people eat online.' On the right side, there is a sidebar with social media links for Facebook, Twitter, RSS, and Google+.

Figura 4 – Tela inicial do Portal C

The screenshot shows the homepage of Portal C. At the top, there is a navigation menu with options: Home, Worksheets, Make a Worksheet, Flashcards, Games, Forums, Jobs, Articles, Links, Forms, TEFL Course Review. Below this is a search bar and a 'Featured Discussions' section with several articles. The first article is titled 'Teaching 8 year old with no english knowledge' and includes a video player and the text 'I am starting a class with an 8 year old girl that knows no english. i am used to having my students know at least hello how are you my name is kinds of things. how do i go about the first class?'. The second article is titled 'Teaching 4 & 5 year olds' and includes a video player and the text 'Hello, I've been asked to do lessons with two children ages 4 & 5. This will be the youngest that I've ever taught. The children have just finished a Helen Doron class so they have had some exposure to English. Can anyone give me any ideas? I was thinking using lots of TPR, songs, some simple stories, games and flashcards (for vocab). However,... [Read More]'. The third article is titled 'Teaching ESL to kids, 2 to 3 years old, in Laos' and includes a video player and the text 'Hello, I have just started a teaching job at a school in Laos, teaching kids, 2 to 3 years old, not speaking any English. I don't speak Lao yet so communication is pretty much at 0 ; - P I'm teaching one hour twice a week and would... [Read More]'. On the right side, there is a sidebar with 'More Resources' and 'Advertisement' sections.

Figura 5 – Tela inicial do Portal D

The screenshot shows the homepage of the onestopenglish website. At the top, there is a navigation menu with categories: Business, ESP, ESOL, Exams, Grammar, Skills, Children, Teenagers, CLIL, Support, Games, Community, and Jobs. Below the menu, the main content is divided into several sections:

- Top Banner (Blue):** Promotes the IATEFL 2013 Scholarship for Creatives. It includes the text "CALLING CREATIVES!", "Apply for our IATEFL 2013 Scholarship now", and "ADmits ONE". It also features a "Date 1" badge, a "Date Closed 23/08/12" badge, and a "Seat 47" badge. There are links for "August on onestopenglish", "Scholarship for IATEFL 2013", "Sports and hobbies resources", and "The onestopenglish app".
- Popular Section (Green):** Contains a list of popular content:
 - Grammar: differences between could and can
 - Topics: Hobbies
 - Weekly news lesson 300: 9th August 2012: Colorado shooting renews father's anti-gun mission
 - Monthly news lesson: Naples chefs take sides in the 'ultra pizza' wars
 - Lesson Share: Classroom challenge
- Latest weekly news lesson (Blue):** Features the article "Weekly news lesson 300: 9th August 2012: Colorado shooting renews father's anti-gun mission" by Thu, 9 Aug 2012. The text describes a shooting in Aurora, Colorado, and mentions Tom Mauser, a 1999 Columbine massacre survivor. A link for "More weekly news lessons" is provided.
- New this month (Blue):** Features the article "A ghost's guide to London: Episode 5: Shoreditch" by Lord Jeffrey. The text describes an audio tour of Shoreditch, London, and mentions practicing listening for gist and reconstructing audio stories from memory. A link for "discuss ..." is provided.
- Find your dream job with us (Blue):** A section for job listings with filters for "Jobs of the week", "Search Jobs", and "Filter Jobs". It lists:
 - IH Doha: EFL teacher
 - Undergraduate English Instructors (Turkey, Istanbul, Sile)
 - ELT Sales Manager - Germany (Germany)

Para a seleção do *corpus*, foram considerados quatro critérios. Em primeiro lugar, gratuidade, pois a maioria dos portais requer o pagamento de mensalidades para acesso livre aos materiais disponibilizados. Em segundo, atividades de leitura elaboradas para o nível intermediário, pois acredito que esse nível abrange um público-alvo maior e apresenta um número mais elevado de atividades disponibilizadas nos portais.

Como terceiro critério, selecionei atividades que enfatizassem temas sociais, culturais e políticos (temas transversais propostos pelos PCN+), tais como diversidade religiosa, comportamento, datas marcantes, imigração, racismo, orientação sexual, dentre outras, temas comuns na perspectiva intercultural. Como último critério, atividades que apresentassem tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, pressuposto teórico recorrente no ensino de leitura. (WALLACE, 1992; 1999; AEBERSOLD; FIELD, 1997; AJIDEH, 2003).

Com o *corpus* já selecionado, a pesquisa teve como objetivo geral investigar em que medida a perspectiva intercultural está sendo adotada pelos autores/proponentes das atividades de leitura sugeridas nos portais selecionados. Para isso, busquei responder quatro questionamentos:

1. Que tipos de tarefas de leitura são propostas nos portais selecionados?
2. Os textos realmente abordam questões sociais e culturais?

3. Que aspectos da perspectiva intercultural podem ser identificados nas atividades de leitura propostas?
4. As tarefas que compõem as atividades de leitura visam promover a discussão dos temas a partir do ponto de vista do aprendiz (*self*) e do ponto de vista do outro (língua e cultura alvo)?

Para a análise das tarefas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) propostas em cada uma das 32 atividades selecionadas, utilizei as categorias sugeridas por Pinto e Pessoa (2009, p. 83). As referidas autoras indicam 10 tipos de tarefas e apresentam os componentes linguísticos que recorrentemente compõem as instruções para a realização de cada uma das tarefas, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Categorias de análise das tarefas de leitura

TIPOS DE TAREFA	EXEMPLO LINGUÍSTICO DE INSTRUÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA TAREFA DE LEITURA
1. Cópias	complete, copy, find out, identify, indicate
2. Objetivas	what, who, when, how, where
3. Inferenciais	textual and previous knowledge, critical reading
4. Subjetivas/pessoais	learners' opinion, write about you, talk about you
5. Metalinguísticas	unscramble the sentences
6. Juízo de valor	true or False
7. Yes/No questions	answer the questions (short answers)
8. Associar colunas	match the columns
9. Múltipla escolha	circle, underline, choose the correct alternative
10. Resumo	write, elaborate, rewrite

Pinto e Pessoa (2009) utilizaram essas categorias na análise de tarefas de leitura propostas em dois materiais didáticos impressos de língua inglesa. A análise inicial de minha pesquisa revelou que as tarefas propostas no gênero digital portal educacional se assemelhavam muito às tarefas encontradas pelas autoras. Esse resultado parece indicar que as atividades de leitura disponibilizadas nos portais se constituem como mera transferência do meio impresso para o meio digital. Ou seja, parece haver pouca preocupação por parte dos autores/proponentes com os benefícios pedagógicos que o suporte digital oferece tanto para quem produz (autor), quanto para quem consome (leitor) informações nesse meio.

Sobre as vantagens da leitura no meio digital, Bektas-Cetinkaya (2012, p. 20) assinala que

a leitura online permite aos aprendizes de línguas obterem a informação necessária para produzirem relações online e tornarem-se membros da comunidade na Internet. Além disso, esses aprendizes serão capazes de

estabelecer e manter contatos através da troca de e-mails, fóruns e outros meios eletrônicos. Por meio dessas relações sociais, leitores podem ganhar acesso aos discursos que são criados na língua alvo e que são diferentes de seus discursos nativos.

Na próxima seção, descrevo e comento os resultados que foram revelados após a análise do corpus, buscando responder as perguntas que motivaram esse estudo.

Discussão dos resultados

Em termos gerais, a análise das 32 atividades de leitura disponibilizadas pelos portais revelou que os autores propõem tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo o modelo apresentado nos materiais didáticos. Há uma preocupação por parte de os elaboradores em propor temas sociais e culturais que estimulem o aprendiz de língua inglesa a discutir questões relacionadas a sua vida, considerando o ponto de vista do “outro” e “seu próprio” (*other and self*).

Giroux (1988, p. 102) advoga em favor de uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade de a escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos.

Nesse sentido, são propostas tarefas de pré-leitura que preparam os educandos para a leitura do texto abordado, como por exemplo, promovendo uma discussão prévia do tema selecionado e tarefas de pós-leitura que os instigam a refletir e debater criticamente o tema trabalhado por meio de atividades de *discussion* ou *role play* que promovem a interação entre os aprendizes.

Dessa forma, observei que essas atividades adotam alguns dos pressupostos teóricos da perspectiva intercultural: tarefas que envolvem a troca de conhecimento entre aprendizes e tarefas que estimulem o educando a expressar seu ponto de vista sobre o tema em questão. (CORBETT, 2003, p. 32).

Na opinião de Ajideh (2003, p. 6), “a finalidade das tarefas de pré-leitura é motivar os alunos para que eles queiram ler o texto e prepará-los para que sejam capazes de realizá-lo”. As atividades exemplificadas abaixo apresentam tarefas de pré-leitura que buscam alcançar essa finalidade.

Figura 6 – Tarefas de pré-leitura da atividade A1, no portal A

Task 1 Religion in your country

- What is the main religion practised by people in your country?
- What other religious groups exist?
- Do many people attend church services or other types of service?
- Is there a difference between generations?
- Are older people more or less religious?

2. Your beliefs
Give examples from your own experience, friends and town. Put students in pairs to work through the questions then invite examples from pupils. You could do them as an individual exercise where everyone writes down their thoughts and then you read out the anonymous suggestions to the whole class.

Task 2 Your beliefs

- Which of the below would you describe yourself as?
 - A religious person
 - A fairly religious
 - Not interested in religion at all
 - Other ...
- Do you receive any religious education at school or outside school?
- What types of religious activity are you involved in?
- Do you study any religious texts?
- Do you know anything about world religions?
- Do you in a choir?
- Do you believe in any of the following ideas?
 - Life after death
 - Reincarnation
 - Spirits or ghosts
 - God or some greater power
- Do you have the same religious beliefs as your family and your ancestors?
- Is there something that you really believe in?

Figura 7 – Tarefas de pré-leitura da atividade D4, no portal D

Lead-in

Name one of each of the following. Tell your partner about them, and say what you think of them.

- 1 An American TV programme that is popular in your country.
- 2 An American movie that is popular in your country at the moment.
- 3 Your favourite American movie star.
- 4 An American play that was recently performed in your country.

American cultural product is popular all over the world. Some people think, however, that too much of it has a negative effect on the culture of other countries. What do you think? Discuss the questions below.

- 1 Do you think that TV stations in your country should be obliged to show a high percentage of home produced programmes, or do you think they should be allowed to show whatever they want, even if most of it is American?
- 2 Do you think that cinemas in your country should show home produced movies rather than Hollywood ones, even if fewer people want to go and see them?
- 3 Would you rather go and see a play about issues in your country, starring actors from your country, or well-known American plays starring famous Hollywood stars? Why?

As tarefas apresentadas nas Figuras 6 e 7 demonstram a tentativa de os autores em promover uma discussão que tem como objetivo preparar o aluno para a leitura de dois tópicos polêmicos – religião e invasão cultural americana. É possível observar que as tarefas levam os educandos a expressarem suas opiniões, valores e crenças sobre o tema abordado antes da leitura do texto (*Are older people more or less religious?/Do you believe in life after death, spirits or ghosts?/Do you study any religious texts?/Do you think that cinemas in your country should show home produced movies rather than Hollywood ones, even if fewer people want to go and see them?*).

A realização das tarefas de pré-leitura e leitura, nesse caso, contribui para desenvolver a percepção do aluno da própria cultura por meio do contraste com a cultura estrangeira. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento e, assim, aumentaria a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. (AGRA; BURGEILE, 2010, p. 22).

Como ressalta Chlopek (2008, p. 12), a educação intercultural se constitui como uma prática de ensino que visa estimular “a tolerância, aceitação, compreensão e respeito” por meio das atividades pedagógicas propostas. No caso do *corpus* investigado, diversos temas contribuem para essa reflexão: intolerância religiosa, racismo no futebol, sociedade multicultural, orientação sexual, dentre outras.

No que tange às atividades de pós-leitura, foi possível identificar tarefas que visam estimular a criticidade (KINCHELOE, 1997) dos aprendizes como mostram as Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Tarefas de pós-leitura da atividade C3, no portal C

5. The peaceful protest by strikers soon _____ out of control. Riot police arrived on the scene an hour later.

B. Which of the following words does not belong in the group?

1. annoyed	bothered	frustrated	excited
2. university	campus	vandal	tuition
3. riot	control	fight	chaos
4. hide	conceal	mask	restore
5. barricade	fence	tear gas	wall

C. Choose 5 words from the pre-reading vocabulary task. Use the back of your paper to write a fictional news report about a protest in your hometown.

RESEARCH
Who's been protesting recently?

Have any protests been in the news lately? Choose one and do a little research on the Internet. Try to find answers to the following questions:

- Who was protesting?
- What were they protesting about?
- Are they
- Where and when did the protest take place?
- How did the police/military react?
- Did the protesters achieve their goals?

Present your findings to the class.

DISCUSSION QUESTIONS

1. Which types of protests are more effective, peaceful or violent protests?
2. What adjectives can you use to describe people who stand up for their rights?
3. If you had the chance to lead a peaceful protest today, what would it be for?
4. What role does social media play in today's protests?
5. Should protesters have the right to conceal their identity?

Figura 9 – Tarefas de pós-leitura da atividade B1, no portal B

GAY SOLDIERS DISCUSSION

STUDENT A's QUESTIONS (Do not show these to student B)

- a) What did you think when you read the headline?
- b) What springs to mind when you hear the word 'gay'?
- c) What do you think of the lawmakers' decision in the U.S.?
- d) Are you surprised the U.S. banned openly gay men and women from joining the Army?
- e) What do you think of the "don't ask, don't tell" policy?
- f) What effect will this decision have on the professionalism of troops?
- g) Do you think gays and lesbians could have sued the U.S. military for discrimination?
- h) Why would it matter if a soldier was gay or not?
- i) Why do you think it has taken so long to pass this bill?

As tarefas propostas nas Figuras 8 e 9 demonstram a tentativa de seus elaboradores em promover uma reflexão mais aprofundada dos temas abordados – protestos e orientação sexual. Observei que as tarefas não visam apenas revisar os componentes linguísticos da língua, mas também estimular a criticidade dos aprendizes em termos das questões sociais, políticas e culturais que envolvem esses temas (*What role does social media play in today's protests?/ Should protesters have the right to conceal their identity?/ How did the police/military react?/ What springs to mind when you hear the word 'gay'?/ Are you surprised the U.S. banned openly gay men and women from joining the Army?/ Do you think gays and lesbians could have sued the U.S. military for discrimination?*).

Como bem descreve Walczuk-Beltrão (2007, p. 288), esse tipo de atividade contribui para que o aluno tenha “a consciência de como seu próprio comportamento é culturalmente induzido, a consciência de como o comportamento de outras pessoas é culturalmente induzido e a capacidade de expor, em termos culturais, seu próprio ponto de vista”.

O incentivo à reflexão crítica dos aprendizes se faz principalmente por meio de tarefas que promovem a interação entre os mesmos. Das 32 atividades de leitura analisadas, 27 apresentam tarefas de pós-leitura que propõem discussões em duplas (*role plays*) ou no grande grupo (apresentações individuais), conforme as Figuras 10 e 11, a seguir:

Figura 10 – Tarefa de pós-leitura da atividade D2, no portal D

5 Follow up

A class debate.

'Teenage culture is shallow, transient and lacks a sense of history.'

Divide into two groups. Group A must think of five arguments that support the statement above. Group B must think of five arguments against the statement.

For example

Group A	<i>Young people like watching reality TV programmes like Big Brother – they are only interested in celebrities</i>
Group B	<i>Some young pop stars write great songs which say profound things about life and love</i>

When you are ready, each group must present their ideas to the class.

Have a class vote. Find out who agrees, and who disagrees with the statement.

Figura 11: Tarefa de pós-leitura da atividade B3, no portal B

ROLE PLAY

<p>Role A – Religious freedom</p> <p>You think religious freedom is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): freedom of speech, freedom to marry who you choose or freedom to wear what you want.</p>
<p>Role B – Freedom of speech</p> <p>You think freedom of speech is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): religious freedom, freedom to marry who you choose or freedom to wear what you want.</p>
<p>Role C – Freedom to marry who you choose</p> <p>You think freedom to marry who you choose is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): freedom of speech, religious freedom or freedom to wear what you want.</p>
<p>Role D – Freedom to wear what you want</p> <p>You think freedom to wear what you want is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): freedom of speech, freedom to marry who you choose or religious freedom.</p>

No que diz respeito à questão da interação, Ianuskiewtz (2012, p. 109) define a perspectiva intercultural:

como um processo de diálogo entre pessoas pertencentes a culturas diferentes; diálogo este que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua, ao incentivar o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos e do etnocentrismo.

Da mesma forma, Yang e Wilson (2006) destacam que o trabalho colaborativo em pares nas tarefas de leitura auxilia os aprendizes a expandirem seus papéis sociais e colabora para que se tornem leitores mais eficazes, com maior participação na construção do significado dos textos e mais conscientes de como o autor organiza o texto.

Em nosso ponto de vista, as tarefas sugeridas nas Figuras 10 e 11 não apenas colaboram para o desenvolvimento da criticidade, como também auxiliam os aprendizes no aprimoramento do uso da língua inglesa. Ao discutirem essas questões, os educandos fazem uso de suas competências linguísticas e discursivas. Dessa forma, as atividades de leitura propostas pelos portais investigados contribuem para o ensino de língua inglesa e ajudam a promover uma discussão sociocultural dos temas propostos por meio da linguagem. Na concepção de Walczuk-Beltrão (2007, p. 292):

o estudo de culturas estrangeiras dentro da sala de aula pode tornar-se uma experiência libertadora na medida em que o professor, revelando outros pontos de vista e padrões de comportamento, faz seus alunos perceberem melhor, também, a sua própria cultura. Cabe exatamente ao professor de língua estrangeira, portanto, a responsabilidade por criar na sala de aula este ambiente apropriado a interculturalidade. O trabalho do professor é desenvolver as atitudes e habilidades interculturais dos alunos tanto - ou mais - quanto o conhecimento de fatos sobre culturas e línguas.

A análise linguística das tarefas propostas nas atividades de leitura (conforme Quadro 1) indicou a recorrência de seis tipos: cópias, objetivas, inferenciais, subjetivas, juízo de valor e associar colunas.

As atividades de pré-leitura se centram em tarefas com o foco no conhecimento prévio do aprendiz e no vocabulário que será apresentado no texto. De acordo com as categorias propostas por Pessoa e Pinto (2009), encontrei os seguintes tipos de tarefas: inferenciais, associar colunas, e cópias, como mostram as Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Exemplo de tarefa de inferenciais no Portal C

Pre-Reading Warm Up Questions ☀

1. Do you ever play video games? If so, how often do you play?
2. Do you have children? Do they play video games and if so, how often do they play?
3. What do you think is the average amount of time school age children in America play video games every day?

Figura 13 – Exemplo de tarefa de relacionar colunas no portal C

B. Vocabulary Preview

Match the words on the left with the correct meanings on the right.

- | | |
|--------------------------------|--|
| _____ 1. watch over | a) to cause something to appear fuzzy |
| _____ 2. play back | b) to observe closely in order to make sure a person or situation stays safe |
| _____ 3. tap | c) to review a recorded version |
| _____ 4. global positioning | d) to use a special device to spy on someone's phone conversation |
| _____ 5. suited | e) using satellite technology to keep track of movement |
| _____ 6. infringement | f) appropriate |
| _____ 7. have a different take | g) to have a different opinion |
| _____ 8. invade | h) a violation or breaking of a contract or right |
| _____ 9. blur | i) one's romantic partner or spouse |
| _____ 10. significant other | j) to go into a place where you aren't welcome |

No caso das tarefas inferenciais, o objetivo é acionar o conhecimento experiencial do aprendiz. Os exercícios são compostos por questionamentos orais ou escritos que visam estimular o leitor a expor sua opinião/

conhecimento prévio, suas previsões/hipóteses sobre o tema abordado no texto que será lido. Ajideh (2003) justifica que por meio dessas tarefas os leitores:

têm a oportunidade de ouvir outras explicações e interagirem com outros aprendizes. Esse processo interativo também proporciona aos educandos aceitarem, rejeitarem ou alterarem suas associações iniciais e lhes permite integrá-las a uma percepção mais acurada do conceito alvo.

Esse ponto de vista resgata o pensamento freiriano, segundo o qual aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 1985, P. 69). Nessa mesma linha de pensamento, Vygotsky (2003) postula que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio social.

As tarefas de associar colunas e cópias enfatizam a compreensão do vocabulário antes da leitura do texto. É possível observar, entretanto, que são exercícios repetitivos e mecânicos. Muitas vezes, a seleção do vocabulário que o autor considera relevante para a interpretação do texto contem palavras muito distantes do conhecimento prévio ou com as quais os aprendizes não estão familiarizados, como demonstra a Figura 14.

Figura 14 – Exemplo de tarefa no portal D

Vocabulary in context	
Match the verbs from the passage on the left to their definitions on the right.	
erode	help to grow and develop
set	put into words
stifle	encourage
nurture	make less
stimulate	put in place
neglect	ignore
articulate	stop from expressing

Para Wallace (1992, p. 13):

os leitores geralmente não tomam consciência do vocabulário se eles encontrarem palavras não familiares. Se o número de palavras não familiares em um texto é pequeno e seu significado não é crucial para o significado básico da mensagem principal, elas não impedem a construção do conhecimento.

Antunes (2009) ressalta que grande parte das pesquisas relacionadas ao léxico tem se centrado unicamente nos aspectos semânticos. Da mesma forma, na sala de aula, a maioria dos professores tem dado ênfase ao estudo do léxico de maneira descontextualizada, fazendo uso de listas de palavras, dicionários, glossários, dentre outras. Não pretendo afirmar aqui que essa perspectiva de ensino esteja ultrapassada ou não tenha seu valor

em determinados contextos. Assim como Antunes (2009, p. 160), acredito que em muitos casos

as unidades lexicais tem sido vistas apenas como ou os semânticas, para as quais se procura o significado ou os significados dicionarizados. Falta, portanto, perceber a dimensão textual do léxico; falta perceber outras dimensões do léxico, concretamente, sua função enquanto peça da construção, da arquitetura do texto.

Concordo com o argumento da autora de que uma abordagem do léxico que considere as suas funções textuais se constitui em uma estratégia imprescindível para a compreensão dos aspectos globais do texto. Do mesmo modo, as afirmações de Wallace (1992, p. 33) – citando Cook, para quem “a mente, estimulada por palavras-chave, por sentenças do texto ou pelo contexto, ativa o esquema de conhecimento” e “as características cognitivas dos esquemas nos permitem relacionar a informação que chega com aquela que já sabemos” – contribuem para que se possa perceber a relevância do estímulo a *leitura de mundo* (Freire, 1985) durante o processo de compreensão textual.

Nas tarefas de leitura verifiquei dois tipos: juízo de valor e objetivas que visam testar a compreensão do leitor a respeito do texto lido. As Figuras 15 e 16 exemplificam essas tarefas:

Figura 15 – Exemplo de tarefas de juízo de valor no portal B

1. TRUE / FALSE: Read the headline. Guess if a-h below are true (T) or false (F).	
a. A rap artist is using his raps to stop people becoming terrorists.	T / F
b. The rapper believes Yemenis listen to words more than Americans.	T / F
c. The rapper says Yemenis rarely discuss what they hear in his raps.	T / F
d. The rapper's most recent rap combines Arab instruments and hip-hop.	T / F
e. Rapper Snoop Dogg described himself as the American AJ Masaed.	T / F
f. There are fewer computers in Yemen than CD players.	T / F
g. The rapper believes his message will spread quickly across Yemen.	T / F
h. The rapper believes a lack of musical understanding is a problem.	T / F

Figura 16 – Exemplo de tarefas objetivas no portal A

Task 3 Read and find out
<ul style="list-style-type: none">• Where do black people in Britain originate from?• Which country or countries do British Asians come from?• When was the main period of immigration into Britain?• What is the largest ethnic minority in the UK today?

Novamente encontrei exercícios com respostas fechadas que visam apenas extrair/confirmar/checar informações imediatas dos textos. Essas tarefas não oportunizam a construção de conhecimento sobre a linguagem a partir dos elementos contextuais e textuais e nem a interação com os demais aprendizes.

Por fim, a investigação revelou que as tarefas que compõem as atividades de pós-leitura são as subjetivas. Nesse caso, o objetivo dos autores é promover a reflexão crítica do tema proposto no texto. São sugeridas tarefas em pares ou grupos para que os aprendizes possam interagir, trocar experiências e conhecimentos sobre o tópico lido. Exemplifico essas tarefas nas Figuras 17 e 18.

Figura 17 – Exemplo de tarefa subjetiva no portal D

A class debate.
'Teenage culture is shallow, transient and lacks a sense of history.'
Divide into two groups. Group A must think of five arguments that support the statement above. Group B must think of five arguments against the statement.
For example:
Group A *Young people like watching reality TV programmes like Big Brother – they are only interested in celebrities*
Group B *Some young pop stars write great songs which say profound things about life and love*
When you are ready, each group must present their ideas to the class.
Have a class vote. Find out who agrees, and who disagrees with the statement.

Figura 18 – Exemplo de tarefa subjetiva no portal B

INTERNET SAFETY DISCUSSION
STUDENT A's QUESTIONS (Do not show these to student B)

- a) What did you think when you read the headline?
- b) What springs to mind when you hear the term 'Internet safety'?
- c) How dangerous is the Internet?
- d) Have you ever been the victim of Internet crime or nastiness?
- e) Do people's characters change when they hide on the Internet?
- f) What problems exist with kids having mobile phones and being online?
- g) What should schools tell kids?
- h) How active must parents be in monitoring their kids' online activities?
- i) From what age is it for a child to have a mobile phone and be online unattended?
- j) Are kids better than their parents at using the Internet?

Tomlinson e Masuhara (2013, p. 44) ressaltam a importância das tarefas que estimulam respostas abertas e individuais dos aprendizes, dando-lhes a oportunidade de compartilhar suas ideias com os demais pares sem medo de serem corrigidos pelo professor.

Considero, portanto, que as atividades de leitura analisadas se constituem como uma das possíveis alternativas para o ensino de leitura que vise adotar a perspectiva intercultural. Grande parte das tarefas de pré e pós-leitura sugerem exercícios que abrangem os seguintes aspectos listados por Tomlinson e Masuhara (2013, p. 39).

A perspectiva de ensino intercultural deve propiciar aos aprendizes:

- tomar consciência de que a experiência vivenciada colabora para o processo de aprendizagem;
- descobrir e tornar-se consciente das suposições, crenças, atitudes e senso de valor que conduzem o comportamento em sua língua e cultura (*self*) e na língua e cultura alvo (*other*);
- tornar-se mais tolerante em relação a questões ambíguas.

Por outro lado, algumas das questões fundamentais listadas pelos autores não foram observadas neste estudo. Dentre elas:

- reconhecer possíveis interpretações, evitando conclusões e avaliações pré-determinadas e sem recorrer a estereótipos e etnocentrismo;
- tornar-se capaz de avaliar conflitos reais, analisar suas causas e identificar soluções, buscando prevenir futuras recorrências;
- desenvolver a habilidade de uso da linguagem de maneira apropriada e eficaz em diversos contextos culturais.

Com base nesses resultados, destaco que as atividades de leitura disponibilizadas nos portais investigados podem ser utilizadas como material adicional nas aulas de ensino de línguas. Conforme já mencionei, elas adotam uma boa parte dos pressupostos teóricos estabelecidos pela perspectiva intercultural no que tange ao ensino de língua e cultura. É possível observar que os aspectos históricos, sociais, culturais e interacionais da linguagem estão imbuídos nas tarefas propostas pelos autores. Desse modo, os autores/proponentes das atividades analisadas buscam promover o que Kovalek (2013, p. 788) sugere:

o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas envolve: fornecer aos aprendizes tanto a competência linguística quanto a intercultural; prepará-los para interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los no entendimento de pessoas das outras culturas (que são indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos) e

ajudá-los na percepção de como esta interação pode ser uma experiência enriquecedora.

Entretanto, como demonstrei anteriormente, essas atividades ainda carecem de tarefas que visem explorar os aspectos textuais de modo mais aprofundado. Nenhuma delas apresenta exercícios que analisem a organização textual, a intertextualidade, a intencionalidade do autor, os elementos textuais utilizados na construção do texto, as funções das escolhas lexicais realizadas pelo autor, dentre outras questões relevantes no processo de ensino/aprendizagem de leitura. Além disso, em pouquíssimos casos, as estratégias de ensino de leitura são utilizadas pelos autores/proponentes.

Considerando esses apontamentos, acredito que futuramente as atividades de leitura apresentadas nesses portais investigados e em outros portais disponíveis na Internet tendem cada vez mais a se adequarem aos preceitos teórico-metodológicos propostas pela perspectiva intercultural uma vez que as mudanças sociais, culturais e linguísticas impostas pela sociedade neste século requerem cidadãos com capacidade, de criticamente, ler, ouvir, refletir, tirar conclusões, estabelecer relações entre os fatos. (ANTUNES, 2009).

Concluo com as palavras de Antunes (2009, p. 93) de que:

só o homem ‘emerso’, de ‘cabeça para fora’, na visão de Paulo Freire, é capaz de ‘vir à tona’, olhar em volta, perceber o entorno. A leitura nos dá esse poder de emersão, nos confere esse poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos.

Considerações finais

Esse trabalho buscou atingir dois objetivos. Em primeiro lugar, apresentar uma discussão teórico-metodológica a respeito da perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em segundo, relatar os resultados da investigação de atividades de leitura propostas em quatro portais educacionais direcionados a professores de língua inglesa.

A análise revelou que os autores/proponentes das atividades de leitura utilizam tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura recorrentemente (questionamento de pesquisa 1) e demonstram preocupação em propor temas sociais, culturais e históricos que estimulem a criticidade dos educandos, que os levem a discutir o seu ponto de vista do assunto em contraste com o ponto de vista do *outro*, como observei nas tarefas de pré-leitura (questionamento de pesquisa 2).

Do mesmo modo, autores/proponentes apresentam tarefas de pós-leitura que promovem a interação entre os aprendizes (em torno de 90%

das atividades investigadas). Essas tarefas colaboram para o aprimoramento das habilidades de produção oral (*speaking*), assim como ajudam no desenvolvimento das competências linguística e discursiva (*writing*).

Novamente, é possível identificar preceitos da perspectiva intercultural, pois os exercícios de pós-leitura visam estimular a troca de experiências, opiniões, pontos de vista entre os aprendizes (questionamentos de pesquisa 3 e 4). Além disso, os temas abordados incitam os educandos a refletir e discutir sobre sua própria realidade, sua língua e cultura (*self*), podendo assim assimilar e analisar as similaridades e diferenças que se apresentam em relação à realidade, língua e cultura do outro (*other*).

No que tange à investigação mais detalhada das tarefas propostas, as atividades de pré e pós-leitura sugerem exercícios com respostas abertas que proporcionam a participação mais efetiva dos educandos e colocam o professor no papel de mediador/estimulador das discussões.

Por outro lado, as tarefas de interpretação textual estão centradas em exercícios com respostas fechadas, cujo principal objetivo parece ser a verificação/checagem das informações contidas nos textos, sem a exigência de reflexão crítica e/ou análise mais apurada dos fatores linguístico-discursivos e textuais. Nota-se aqui o foco na mera transmissão de conhecimentos, tendo o professor o papel mais centralizador.

Sobre essa questão, Giroux (1988, p. 48) propõe que cabe a esse profissional:

estabelecer as condições pedagógicas nas quais os estudantes se expressem. (...) também propiciar outras experiências culturais e formas de conhecimento como parte da necessidade de apropriá-las criticamente, de tal maneira a ajudar os estudantes a desenvolverem as habilidades, os valores e o senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos.

Levando em conta essa perspectiva, concordamos como Tilio (2012, p. 1020) que o objetivo maior da aprendizagem de uma língua estrangeira “é possibilitar ao aluno agir no mundo social, entendendo-o melhor e podendo eventualmente vir a transformá-lo”.

Referências

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

AGRA, K. L. O.; BURGEILE, O. A necessária integração da língua e da cultura no ensino de língua estrangeira. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 2, p. 15-29, 2010.

AJIDEH, P. Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential

in the ESL reading class. **The Reading Matrix**, v. 3, n. 1, Apr., 2003.

ALMEIDA, A. E. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira**. 2008. Tese de Doutorado. (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

BEKTAS-CETINKAYA, Y. Reading experiences of nonnative English speaking preservice English teachers: a Turkish case. **TESOL Journal**, v. 3, n. 1, p. 17-32, 2012.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 57-70, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. 244p.

CHLOPEK, Z. The intercultural approach to EFL teaching and learning. **English Teaching Forum**, n. 4, p. 10-27, 2008.

CLOONAN, A.; SPENCER, A.; SAUNDERS, S. **Developing Intercultural Understanding An Introduction for Teachers**. Australian Government, 2005.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English Language Teaching**. Multilingual Matters Ld, 2003.

_____. Explore, reflect and discuss: intercultural activities for the language classroom. **New Routes Magazine**, n. 42, p.14-18, Sep. 2010.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

FANTINI, A. Expanding the goal of ESOL. **Essential teacher**. Teachers of English to Speakers of Other Languages, v. 5, n. 1, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1985.

FURNER, J. Connecting students to their culture by exploring Mayan mathematics. **Essential Teacher**, v. 5, n. 1, p. 26-28, Mar. 2008.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

IANUSKIEWTZ, A. D. Aspectos inter (culturais) no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Illuminart**, Ano IV, n. 8, p. 105-118, nov. 2012.

KRAMSCH, C.; CAIN, A.; MURPHY-LEJEUNE, E. Why should language teachers teach culture. **Language, Culture and Curriculum**, v. 9, n. 1, p. 99-107, 1996.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford University Press, 2009.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOVALECK, O. Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudança. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 783-797, 2013.

KUPKA, B.; EVERETT, A.; WILDERMUTH, S. The rainbow model of intercultural communication competence: a review and extension of existing research. **Intercultural Communication Studies**, v. 26, n. 2, 2007.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006. v. 01.

OLIVEIRA, A. P. Tips for teaching culture in a globalized world. In: DE LIMA, D. C. **Language and its cultural substrate**: perspectives for a globalized world. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 83-107.

OLIVEIRA, F. M. **A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa**: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didática de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 79-97.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **DELTA**, v. 27, n. 2, 2011.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. & MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SHIN, S. J. For immigrants students, the ESOL glass is half-full. **Essential Teacher**, v. 4, n. 4, p. 17-19, Dec. 2007.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAVARES, R. R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, R. R. (Org.) **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

TILIO, R. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 28, jan./mar. 2009.

_____. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Material developers for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. São Paulo: Mercados das Letras, 2013. p. 29-54.

VIAN JR., O. **Língua e cultura inglesa**. Curitiba: IESDE, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALCZUK-BELTRÃO, A. Comunicação intercultural: novo caminho para as aulas de língua estrangeira. **Itinerários**, v. 6, 2007.

WALLACE, C. Critical language awareness: key principles for a course in critical reading. **Language awareness**, v. 8, n. 2, p. 98-110, 1999.

_____. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. London: Longman, 1992. p. 59-92.

WHITEFORD, T. The culturally responsive mathematics classroom. **Essential Teacher**, v.6, n. 1, p. 19-21, Mar. 2009.

YANG, L.; WILSON, K. Second language classroom reading: a social constructivist approach. **The Reading Matrix**, v. 6, n. 3, p. 364-372, dec. 2006.

Recebido em julho/2016

Aceito em março/2017

Interculturalidade e crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua japonesa: a língua-cultura como causa*

Interculturality and beliefs on japanese teaching-learning: the language-culture as a sake

Renan Kenji Sales HAYASHI**

UNICAMP

Resumo: O presente artigo busca problematizar a questão da interculturalidade da língua-cultura japonesa em um contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. Para tanto, buscamos nos estudos sobre crenças, experiências e ações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras uma maneira de investigar a questão dessa interculturalidade brasileira-japonesa na contemporaneidade. Dessa forma, conduzimos um estudo qualitativo de investigação, por meio de um estudo de caso de caráter contextual, utilizando diversos instrumentos de geração de dados junto aos participantes da presente pesquisa. Os resultados apontaram que para a língua-cultura japonesa os produtos culturais pop, bem como a intenção pelo desenvolvimento da competência de comunicação na língua-cultura alvo, pautam as interações interculturais durante os processos de ensino-aprendizagem, sendo que experiências prévias são capazes de influenciar as crenças e alterar as ações dos aprendizes, bem como alterar as relações deles inseridos nas práticas interculturais.

Palavras-chave: Interculturalidade; Crenças; Ensino-aprendizagem de japonês.

Abstract: This article aims at discussing the issue of interculturality of Japanese language-culture in a Brazilian teaching-learning. Therefore, we carried out in the study of beliefs, experiences and actions on the teaching and learning of foreign languages a way to investigate the matter of this Brazilian-Japanese interculturality nowadays. Thus, we conducted a qualitative research study, through a contextual case study, using several instruments of data collection with the participants of this research. The results showed that the Japanese-culture pop cultural products as well as the intention for the communicative competence development are in the target language-culture guided intercultural interactions during the teaching-learning processes, and previous experience are able to influence the beliefs and change the actions of learners, as well as change their relations embedded in intercultural practices.

Keywords: Interculturality; Beliefs; Japanese teaching-learning.

* O presente artigo foi inspirado na dissertação de mestrado de Hayashi (2015), sob orientação do Prof. Dr. Yûki Mukai e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

** Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB).

Introdução

Os escritos sobre interculturalidade causada por um contato entre diversas línguas-culturas não são novos, visto que os relatos que descreveram tal interação no Brasil remontam o século XV, com a língua portuguesa ibérica tomando conhecimento das línguas indígenas da terra *brasilis*, a serem descobertas e docilizadas (VIVEIROS DE CASTRO, 1992), tendo as práticas cristãs de catequização como pano de fundo. Entretanto, se levarmos em consideração a interculturalidade como uma problemática localizada no seio das relações de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), a qual se torna tanto mais complexa quanto mais investigada, tem-se, a partir do século XX, um vasto recorte de investigação para a Linguística Aplicada e suas pesquisas que buscam problematizar a relação entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem de línguas-culturas na contemporaneidade.

À vista disso, é necessária uma primazia na busca por respostas a inúmeras perguntas que se colocam sobre a interculturalidade no contato entre línguas-culturas. Além disso, urge entender de que maneira esse cenário se apresenta aos aprendizes e professores envolvidos em contextos de ensino-aprendizagem de LE, línguas adicionais, bilinguismos, línguas em contato e entre outras modalidades de interação nas quais a interculturalidade se mostra pujante. Nesse sentido, a fim de buscar subsídios necessários para entender como os aprendizes interpretam e (re)significam esse contexto intercultural, no qual o estrangeiro e o materno estão em constante contato, lançamo-nos ao estudo das crenças e experiências sobre ensino-aprendizagem. O conceito de crenças é importante na busca da compreensão do fator interculturalidade, uma vez que, conforme assevera Barcelos (2006, p. 18), as crenças são “forma[s] de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas a partir de nossas experiências e resultantes de um processo iterativo de interpretação e (re)significação”.

Dessa forma, para entender como a interculturalidade se apresenta no contexto de ensino-aprendizagem de língua japonesa como LE, contexto investigado no presente artigo, é preciso que ouçamos os aprendizes. Para tanto, empreendemos uma investigação qualitativa, com o objetivo de investigar quais são as crenças, experiências e ações que aprendizes de japonês, como LE, têm sobre a língua-cultura japonesa em um contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. Foram empregados instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise, os quais serão explicitados na seção metodológica, com fins de obter materialidades linguísticas que pudessem nos guiar na investigação sobre o fator interculturalidade no ensino de língua-cultura japonesa na contemporaneidade. Entendemos como bastante relevante o tipo de estudo conduzido nesse artigo, pois podemos afirmar que cada vez mais a língua-cultura japonesa tem estado em evidência, por conta de produtos

culturais de entretenimento (músicas, filmes, quadrinhos e animações), por uma crescente produção de materiais didáticos de ensino de japonês e também por outros fatores como: concessão de bolsas de estudos pelo governo japonês; como forma de acordo de cooperação bilateral entre Brasil-Japão; mostras culturais e festivais; entre outros.

Contudo, apesar do alcance de certo reconhecimento, pode-se afirmar que o vulto de pesquisas sobre problemáticas na área de ensino-aprendizagem de língua japonesa como LE é escasso (HAYASHI, 2015), se comparado com estudos sobre outras línguas como Inglês, Espanhol e Francês, só para citar algumas. Com efeito, dada essa escassez, os elementos que emergem dos processos de ensino-aprendizagem do japonês não são observados com propriedade e não oportunizam um desenvolvimento da prática de ensinar e aprender japonês no Brasil. Dessa forma, problematizar a questão da interculturalidade, nesse recorte aqui adotado, pode ser entendido como uma maneira de lançar luz sobre esses processos amplos e complexos, sendo a proposta de investigação posicionada a partir da problematização das crenças dos aprendizes envolvidos em um caminho possível.

Para tanto, nesse artigo, buscaremos responder a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira o contexto de interação entre diversas línguas-culturas pode afetar os aprendizes brasileiros de língua japonesa? Com essa proposta de investigação desejamos: a) discutir como ocorrem as dinâmicas de interação intercultural e; b) apresentar resultados de análise que apontem as materialidades linguísticas de aprendizes sob influência do fator interculturalidade na aprendizagem da língua japonesa. Destarte, para consecução desse artigo, inicialmente nos lançaremos sobre estudos em interculturalidade, em seguida sobre o conceito de crenças, experiências e ações nos processos de ensino-aprendizagem de LE, para posteriormente iniciarmos a descrição metodológica, a apresentação dos resultados e discussão. Por fim, tecemos considerações finais desejando suscitar outras pesquisas e investigações no recorte adotado para o presente artigo, bem como para outros ramos de estudos dentro da área de Linguística Aplicada.

Interculturalidade

De início faz-se necessário conceituar o termo interculturalidade e alguns construtos que se encontram no bojo dessa definição. Unternbäumen (2016) assevera que estamos em um tempo histórico de muitos prefixos – *inter*, *trans*, *multi*, *pós* – os quais, gradativamente, têm deixado de assumir uma função meramente nominativa, para expressarem uma qualidade que ora subtraem e ora se apoderam da capacidade referencial dos substantivos, convidando a imaginar novos espaços terminológicos e objetos de essências próprias, resultantes de diferenças, duplicações, encaixes, desencaixes e completudes. Pensemos no termo *pós-modernidade* que, estando sem o prefixo,

pode denotar um conjunto relativamente estável de eventos e acontecimentos históricos que, situados em um tempo cronológico, descrevem as dinâmicas culturais e sociais da civilização ocidental após de uma [dita] estabilidade no ideário e nas práticas sociais. Contudo, se abordarmos o mesmo termo já precedido de seu prefixo “pós”, deveremos reconhecer que o conceito clama por um descolamento do termo que o precedeu, se diferenciando em diversos aspectos, sendo o sujeito, o corpo, o tempo e as práticas sociais referenciadas diferem nessa era dita “pós”.

Com efeito, poderemos seguir a mesma proposta de análise para o termo interculturalidade. O prefixo *inter* alça uma definição que foge às fronteiras que a cultura(lidade) não foi capaz de estabelecer, devendo o prefixo preencher essa ausência sentida. Contudo, cumpre-nos questionar: que espaço ocupava a cultura(lidade) autóctone, no qual a interculturalidade já não cabia, requisitando um conceito próprio?

Sapir (1967) pontua que cultura(lidade) pode ser entendida como um conjunto de atitudes, de visões de mundo e de traços específicos que conferem a um povo particular seu lugar original no universo. Esse conceito é entendido em uma chave de cunho antropológico, no qual os traços distintivos de um povo ajudam a delimitar as fronteiras entre uma e outra cultura. Já na declaração universal da UNESCO (2001) sobre a diversidade cultural, podemos encontrar uma definição que abrange a corporeidade e a espiritualidade como traços constitutivos do imaginário sobre cultura(lidade), sendo essa entendida como um “conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que engloba, além de arte e literatura, os modos de vida, formas de convivência, sistemas de valores, tradições e *crenças*” (UNESCO, 2001, p. 74, tradução nossa, grifo nosso). Dessa forma, a interculturalidade seria uma interação entre esses conjuntos de traços distintivos que, à primeira vista, não possuem sistemas de convergência, nem de compartilhamento de materialidades, mas que, dado o ponto de conexão, se abrem e podem produzir novas formas de convivência, novos valores individuais e coletivos, diferentes sistemas de crenças e tradições culturais em um dado relevo histórico e social.

Sobre esse prisma poderíamos abordar a questão da interculturalidade a partir da visão deleuze-guattariana de agenciamento, concebida assim como “[...] uma conexão relativamente estável entre dois termos heterogêneos que comportam, porém, linhas de desterritorialização, graças às quais o *novo* pode produzir-se entre os termos” (DAVID-MENÁRD, 2010, p. 320, grifos nossos). Nesse sentido, a interculturalidade vem, a partir de sistemas de referência distintos, como uma força que emerge desse embate entre línguas-culturas, que vem produzir um diferente, um original, portanto, um distinto. Unternbäumen (2016, p. 2) afirma que a interação comunicativa intercultural implica em reconhecer que há um espaço *sui generis* entre as

culturas, o qual não pertence a nenhuma das cultura(lidade)s que o deram existência, nem tampouco a todas elas juntas. É, pois, irreduzível às ações individuais de interactantes, é sempre algo mais, e sobretudo, algo distinto.

Nesse sentido, é razoável pensar que essa produção de um novo e um distinto, de certa forma, altera significativamente os elementos envolvidos em relação de estreita proximidade, como as noções de sujeito e identidade, o conceito de nação e, em um espectro maior, a própria noção de cultura. Stevens (2007) nos assevera que, a partir do século XX, as paisagens tradicionais de *nação* e *sujeito*, as quais por um largo período sociohistórico se mantiveram sob um espectro sólido, e aparentemente estável, vêm se fragmentando e constantemente apresentando formas outras de pensar esses conceitos. Aquilo que oferecia uma posição sólida ao sujeito foi caindo por terra ao longo das profundas transformações que a sociedade atual, dita pós-moderna, vivenciou em guerras, rupturas e redefinições. No tocante à identidade, Stevens (2007, p. 44) afirma que o conceito tem sofrido profundas transformações provenientes de uma articulação muito próxima ao processo de globalização.

Sobre essa problemática, Hall (2006, p. 48) argumenta que na [dita] pós-modernidade o conceito de identidade é pensado em termos de localizar o sujeito em suas variadas identidades culturais, sendo a identidade nacional, forjada nas bases da globalização, a mais complexa em virtude do sujeito dessa pós-modernidade experienciar um sentimento profundo de perda subjetiva em relação a sua identificação nacional, ou seja, sua relação com um atributo que poderia lhe conferir rastros de sua identidade. Hall (2006) segue afirmando que as identidades nacionais não são atributos com os quais os sujeitos nascem, mas são formados e transformados no interior, do que o autor chama, de representações.

Para fins de ilustração, o autor jamaicano (2006) pontua que só é possível pensar sobre o que significa ser um cidadão inglês mediante o reconhecimento do modo como a “inglesidade” (p.49) é representada a partir de um conjunto de significados e pela cultural nacional inglesa. Olhando por esse prisma, os estudos que se voltam para questões relacionadas à estrangeiridade e imigração investigam, sobretudo, questões que buscam evidenciar como são os modos de representação do que é ser estrangeiro e sobre o que é ser imigrante na contemporaneidade.

Uyeno (2011), em sua investigação sobre imigrantes japoneses, pontua que a identidade diaspórica decorre desse conjunto de representações, que se confere àquele que se localiza nesses fluxos de êxodos forçados ou espontâneos, sendo o ‘estrangeiro’ e o ‘imigrante’ os produtos decorrentes desses processos sociohistóricos. Esse recorte se mostra bastante oportuno quando da problematização de brasileiros que, sendo filhos de imigrantes japoneses, buscam aprender a língua de seus familiares antepassados, os quais se configuram como produtos da diáspora ocorrida no início do XX para a

América do Sul, e confrontam-se com essas representações de imigrante e estrangeiro, podendo reverberar em seus processos identitários.

Dessa forma, investigar como os aprendizes de japonês, sendo filhos de imigrantes ou não, constroem essas representações, nesse artigo tratadas como crenças, pode ajudar a identificar como a questão da interculturalidade, identidade, nação e sujeito perpassa seus processos de aprendizagem dessa língua-cultura. Com efeito, adiante, nos deteremos no estudo sobre crenças, experiências e ações no ensino de LE.

O estudo sobre crenças no ensino-aprendizagem de LE

Segundo Dewey (2010), as crenças são formadas mediante algum conhecimento que o sujeito tenha, podendo ser real ou hipotético. Independentemente de uma fundamentação ou exame de consciência, as crenças são aceitas, sustentadas e (re)afirmadas, uma vez que não proveem de um juízo de valor entre o certo e o errado. Se trouxermos essa conceituação para o âmbito do ensino-aprendizagem de LE, poderemos problematizar as crenças que aprendizes e professores têm de si; de seus colegas; do contexto de ensino; bem como de seus próprios processos de ensinar e aprender uma LE. Dessa forma, Larsen-Freeman (1998) assevera que, a partir da década de 80, a Linguística Aplicada se volta para o estudo das crenças, experiências e ações como maneiras de problematizar o espaço da sala de aula e suas personagens, modificando a relação que havia, até então, sobre a aprendizagem como produto e os agentes envolvidos desprovidos de vontades, desejos, atitudes e ações em relação ao ensino, aprendizagem e em relação à LE. No Brasil, os primeiros estudos datam de 1990, com publicações de autores como Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Pajares (1992) assevera que o termo “crenças” tem sido utilizado sob diversas denominações, tais como: atitudes; valores; sistemas conceituais; preconceitos; disposições; processos internos mentais; estratégias de ação; entre tantos outros. Nesse sentido, Woods (1993) afirma haver uma “fresta terminológica” para se referir ao termo “crenças” dentro da literatura ocidental. Apesar das diversas maneiras de nomear, o presente artigo adota o termo *crenças* e o conceito de Barcelos (2006, p. 18), segundo a qual as crenças são:

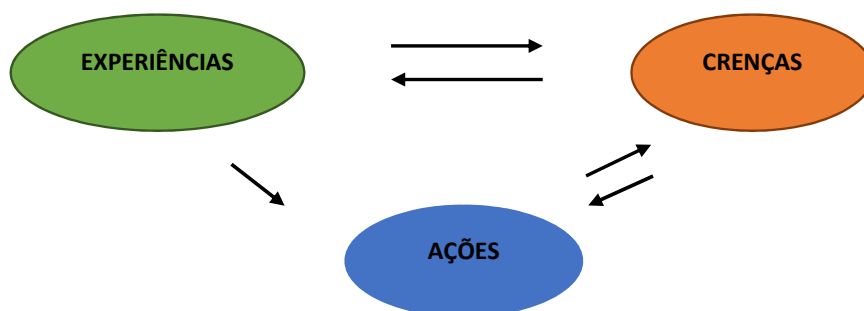
[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretações e (re)significação. Como tal, [as] crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (palavra entre colchetes nossa).

À vista disso, as crenças devem ser compreendidas como altamente interligadas aos contextos pessoais e sociais e, sobretudo, às experiências

advindas de interações e vivências culturalmente orientadas. É necessário investigar os elementos intrínsecos que podem interferir em sua formação e alteração, como maneira de entender sua natureza constitutiva e melhor problematizá-la. Sobre isso, Mukai e Conceição (2012) asseveram que, para uma melhor compreensão das crenças e experiências que aprendizes de uma dada LE possuem, é fundamental investigar as ações desempenhadas em contextos de ensino, como forma de entender como a aprendizagem se desenvolve e é (re)significada. Cumpre-nos ressaltar que, embora a investigação das ações dos aprendizes seja importante, nem sempre haverá uma relação direta entre as crenças, experiências e ações, conforme pontuam Mukai e Conceição (2010), tendo em vista a natureza altamente complexa de formação das crenças.

Pelo exposto, para estabelecer uma relação entre crenças, experiências e ações, seguimos o recorte teórico metodológico hermenêutico de Barcelos (2006), para o qual a discussão das crenças, experiências e ações deve primar pela busca de compreensão de todas, ou o maior número possível, de complexidades que envolvem os contextos de ensino-aprendizagem de uma dada LE, sendo identidade, motivação, fatores externos, ambiente físico, exemplos disso. Para o presente artigo, buscaremos investigar as crenças, experiências e ações de aprendizes de língua japonesa, como LE, de uma universidade pública do Distrito Federal, sobre a questão da interculturalidade entre línguas-culturas do Japão e do Brasil. Para tanto, além do recorte teórico exposto nas subseções anteriores, lançaremos mão do conceito de Conceição (2004, p. 239), para investigação das crenças, experiências e ações. Segundo a autora, as crenças experiências e ações aparecem dispostas da seguinte forma:

Figura 01: interação entre crenças, experiências e ações



Além de Conceição (2004), para endossar o estudo sobre as experiências de aprendizes, no tocante à interculturalidade de línguas-culturas, trazemos também Miccoli (2010) que salienta a importância desse tipo de investigação enfatizando que entender as experiências, que os aprendizes e professores carregam consigo, ajuda compreender de quais estratégias

lançam mão para se posicionarem frente às situações de interação no ensino-aprendizagem dentro de contextos educacionais. Destarte, o conhecimento do conjunto de experiências desses sujeitos pode auxiliar, sobremaneira, nas investigações desenvolvidas no âmbito Linguística Aplicada no Brasil, pois essas lançam luz sobre a maneira como os aprendizes e professores (re)significam os acontecimentos em sala de aula.

Com efeito, para fins de sistematização, organizamos no quadro abaixo o conjunto de experiências de ensino-aprendizagem proposto por Miccoli (2010, p. 142-143), o qual, para o presente artigo, apresenta um panorama com foco nos aprendizes e divisões entre experiências diretas e indiretas, que serão utilizadas nas subseções que seguem para análise e discussão dos dados.

Quadro 01: experiências de ensino-aprendizagem de línguas, por Miccoli (2010)

EXPERIÊNCIAS	DIRETAS	APRENDIZES	Experiências Cognitivas	Referem-se à compreensão das oportunidades de aprendizagem de línguas.
			Experiências Sociais	Dizem respeito à relação dos aprendizes com professores.
			Experiências Afetivas	Descrevem as emoções relacionadas aos acontecimentos de sala de aula.
	INDIRETAS	APRENDIZES	Experiências Contextuais	Remetem ao contexto extrainstitucional e institucional em que professores e aprendizes estão inseridos.
			Experiências Anteriores	Narram experiências pessoais de professores e aprendizes.
			Experiências Conceptuais	Referentes às concepções que modulam decisões e cursos de ação em sala de aula.
			Experiências Futuras	Relacionam-se a questões cuja realização se projeta com perspectiva futura.

(Sistematização baseada em Miccoli, 2010, p. 142-143.)

Natureza e método da investigação

O presente artigo é de natureza qualitativa e interpretativista. Para esse enfoque, Denzin e Lincoln (1994, p. 2) asseveram seu caráter multimetodológico, que envolve tanto abordagens interpretativistas, quanto naturalísticas. Por interpretativista, entendemos a proposta do pesquisador de entender e interpretar os sentidos atribuídos aos fenômenos sociais, sendo o viés naturalístico a geração, análise e descrição dos dados tomados em seus contextos naturais. Para materializar essa investigação, lançamos mão do estudo de caso coletivo (STAKE, 1994). Para Gillham (2000, p. 1), *caso* é uma unidade da atividade humana que deve ser tomada e investigada em seu contexto natural. Justificamos o uso do estudo de caso, tendo em vista

o potencial que relatos detalhados e descrições aprofundadas de fenômenos sociais e culturais proporcionam, possibilitando generalização naturalística de conhecimentos (STAKE, 1994, p. 240) e narrativas.

Além disso, para dar suporte à condução do estudo de caso aqui adotado, lançamos mão também do arcabouço teórico-metodológico de investigação em crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE. Optamos pela abordagem contextual, para a qual as crenças são inferidas a partir de ações contextualizadas (ABRAHÃO, 2010, p. 220) e devem ser estudadas e analisadas nos contextos naturais dos participantes da pesquisa. Dado o paradigma interpretativista, aderente aos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, direcionados pela abordagem contextual de investigação em crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, materializamos o presente artigo por meio do estudo de caso.

Contexto da pesquisa

O presente artigo buscou evidenciar e analisar as crenças, experiências e ações de aprendizes de um curso de licenciatura em língua japonesa de uma universidade pública do Distrito Federal. Esse curso tem duração estimada de nove semestres letivos, sendo que os quatro primeiros são destinados ao ensino básico de língua japonesa. Entre o quinto e o sétimo, ocorre o ensino intermediário de língua japonesa, sendo sucedido pelo oitavo semestre, no qual os aprendizes cursam a disciplina de “Laboratório de língua japonesa”, a qual propõe que os aprendizes entrem em contato com métodos de leitura e interpretação de textos escritos em língua japonesa. Por fim, no nono semestre, os aprendizes dedicam à tessitura de seus projetos de conclusão do curso, geralmente, com temática ligada às áreas da língua-cultura, literatura e sociedade japonesa.

No curso, os aprendizes têm a oportunidade de entrar em contato com aspectos teóricos da língua-cultura japonesa, como o estudo da literatura e do cinema japonês, bem como traços da sociedade contemporânea, como as formas de organização social e do pensamento japonês, assim como tópicos diversos, como os *mangás* e *animes*. Com efeito, para o presente artigo, nosso contexto de investigação foram salas de aula de ensino de língua japonesa dos quinto, sétimo e oitavo semestres do curso de licenciatura em língua japonesa. Optamos por esse contexto específico, porque consideramos os aprendizes desses estágios do curso mais maduros e com maior vivência em relação às suas experiências com a língua-cultura japonesa no contexto investigado.

Participantes

Os participantes da presente pesquisa são alunos regularmente matriculados no curso de licenciatura em língua japonesa, estando localizados entre o quinto e o oitavo semestre do fluxo do curso. São aprendizes dos sexos masculino ou feminino, com idades variando em 17 (dezessete) e 26 (vinte e seis) anos de idade. Todos são de nacionalidade brasileira, sendo alguns deles de descendência japonesa. Para fins de análise, não fizemos qualquer distinção entre participantes com parentesco familiar japonês ou não, tendo em vista que esse não compõe o escopo desse artigo. Além disso, não fizemos análises dos participantes quanto ao seu conhecimento prévio adquirido antes do ingresso no curso, uma vez que nossa investigação se pauta no estudo do fator *interculturalidade* nas crenças, experiências e ações dos aprendizes envolvidos nesse contexto de aprendizagem de língua-cultura japonesa na universidade pública, tendo em vista a limitação de tempo e o foco do aqui ora aventado. Ao todo foram 19 (participantes) que responderam aos instrumentos de coletas de dados, dentre os quais, selecionamos somente um recorte desse *corpus* para fins de análise e discussão aqui empreendidas. Cumpre-nos ressaltar que as identidades dos participantes foram protegidas por pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes na fase de geração de dados. Além disso, quaisquer dados que possam revelar os participantes foram intencionalmente omitidos por questões de ética na pesquisa. A seguir, apresentaremos os instrumentos de geração de dados utilizados e sua relevância para a pesquisa.

Instrumentos de geração de dados

Barcelos (2001) assevera que na abordagem contextual de investigação em crenças, a exemplo do presente artigo, as investigações são conduzidas sob o entendimento de que as crenças são amplamente dependentes do contexto dos participantes. Dessa forma, faz-se necessário o uso de diversos instrumentos de geração de dados como a observação de aula, notas de campo e entrevistas. À vista disso, neste trabalho qualitativo lançamos mão de três instrumentos de geração de dados, os quais serão explicitados a seguir:

Questionários escritos mistos

Aplicamos questionários escritos do tipo misto, ou seja, com perguntas de itens fechados e abertos. Abrahão (2010) preconiza que os questionários que se voltam para investigação em crenças devem conter itens fechados, com respostas objetivas, itens abertos, com possibilidade de resposta subjetiva, ou a combinação de ambos, como foi o caso do questionário usado no presente artigo. A escolha desse instrumento de geração de dados é justificada por suas vantagens metodológicas, pois além de garantirem o anonimato

dos participantes, os questionários possibilitam que os participantes se sintam à vontade para responderem as perguntas de maneira mais coerente e espontânea (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 172).

Entrevistas semiestruturadas

Para Duff (2012, p. 133), o uso das entrevistas em pesquisas de cunho qualitativo é de suma importância, em especial para condução de estudos de caso, uma vez que, por meio desse instrumento, os participantes reconstróem experiências e momentos significativos em suas trajetórias de ensino e/ou aprendizagem, além de poderem descrever com minúcia emoções, sentimentos e fatos relevantes em dadas ocasiões e de que maneira tais elementos influenciaram suas vidas. No presente artigo, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada, pois conduzimos as entrevistas com os aprendizes e professores, separadamente, a partir de roteiros estabelecidos previamente, mas não queríamos perder de vista pontos interessantes que os participantes levantassem durante a entrevista. Os resultados mais relevantes evidenciados pelo uso dos instrumentos referenciados acima estão devidamente transcritos e analisados nas seções que se seguem.

Procedimento de análise dos dados

O presente artigo lançou mão de 2 (dois) instrumentos de geração de dados para levantamento e organização dos dados sobre as crenças dos participantes sobre a interculturalidade nas línguas-culturas. Objetivando assegurar a não interferência da aplicação de um instrumento sobre o outro, seguinte forma:

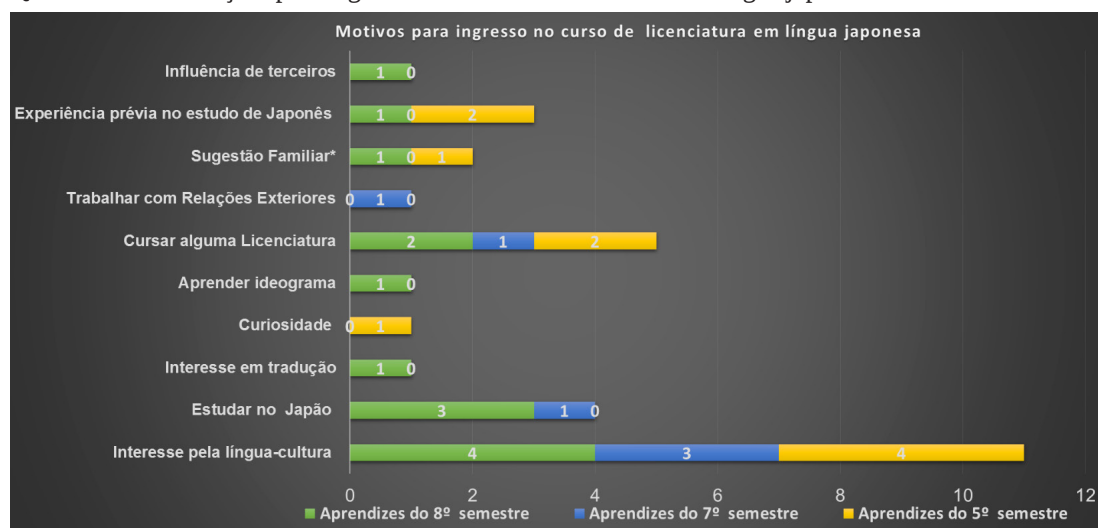
- 1º) Aplicação dos questionários escritos mistos;
- 2º) Entrevistas semiestruturadas;

Para triangulação dos dados (RICHARDSON, 1994), coadunamos com a proposta metodológica de Nunan (1992), para o qual, em investigações sobre crenças no ensino de LE, deve-se organizar e agrupar os dados segundo seu padrão de recorrência. Dessa forma, devem-se parametrizar os dados obtendo categorias de análise que auxiliarão na análise e na discussão dos dados *a posteriori*. No presente artigo, inicialmente, tabulamos os dados provenientes dos questionários escritos, observando os padrões de recorrência, bem como os desvios. Em seguida, organizamos e transcrevemos as informações coletadas pelas entrevistas semiestruturadas, para finalizar o procedimento metodológico de triangulação dos dados. Em seguida, elencamos as categorias de crenças, experiências e ações recorrentes entre os aprendizes participantes. Por fim, empreendemos a análise e a discussão dos resultados evidenciados, os quais serão mostrados nas subseções a seguir.

Resultados: questionário escrito misto e entrevistas

Os resultados evidenciados pelos questionários apontaram aspectos bastante interessantes sobre os aprendizes e suas crenças em relação à língua-cultura como causa maior para ingresso no curso de licenciatura em língua japonesa. No questionário escrito, perguntou-se qual seria(m) o(s) motivo(s) para ingresso no curso, sendo as respostas podiam ser livres. Dos apontamentos dos 19 (dezenove) aprendizes, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 02 – Motivações para ingresso no curso de licenciatura em língua japonesa



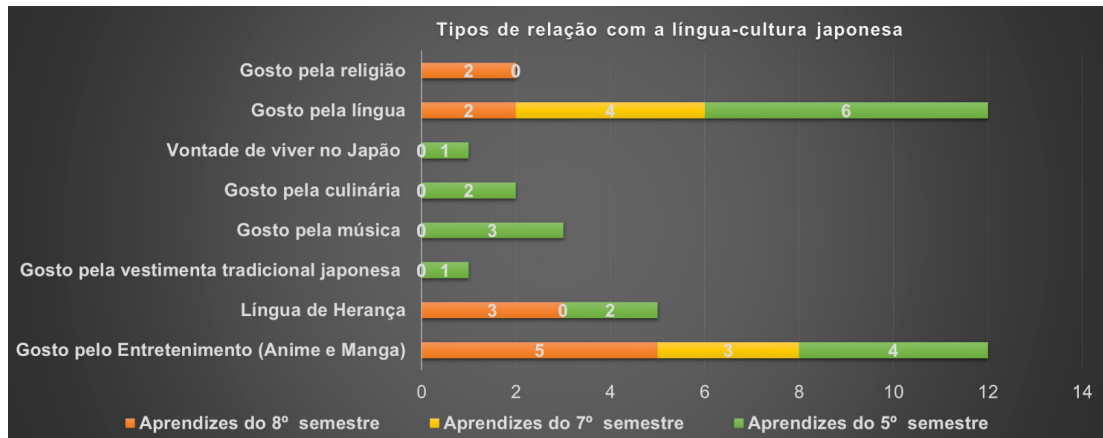
Dos fatores apontados, alguns deles chamam bastante atenção: 05 (cinco) aprendizes enfatizaram o interesse em cursar algum curso de licenciatura, com a intenção de tornarem-se professores de alguma língua-cultura, sendo o japonês uma delas. Além disso, temos o motivo “estudar no Japão” como uma das razões pelas quais 04 (quatro) aprendizes disseram ter os influenciado seu ingresso no curso. Interessante notar que a ação de ingressar e permanecer no curso de japonês se baseia na crença de que, para ir ao Japão, deve ser necessário o conhecimento do idioma. Com efeito, para estudar no Japão, o conhecimento deve ser mais aprofundado, crenças que os teria motivado a entrar em um curso de japonês de uma universidade pública brasileira.

Foi possível também identificar outros fatores, como influência da família e de terceiros. Esse ponto chama atenção e nos faz refletir como as crenças guardam estreita relação com as ações e o contexto. Em Miccoli (2010), temos as experiências contextuais que remetem a contextos extrainstitucionais – amigos, família – que de alguma forma, servem de sustentação para a existência das crenças, as quais, em geral, podem orientar

e fundamentar algumas de nossas ações, em especial, ações direcionadas à nossa aprendizagem (BARCELOS, 2001). À vista disso, a experiência adquirida pelo convívio com a família e terceiros influenciou a crença desses aprendizes sobre sua aprendizagem de japonês, a qual possibilitou a ação de escolha do curso de licenciatura em japonês, em detrimento de outras línguas possíveis. Nesse sentido, podemos identificar como as crenças, experiências e ações dos aprendizes podem estar imbricadas em uma relação fluída, tal como assevera Conceição (2004).

Contudo, sem dúvida, o fator de maior reincidência foi o interesse pela língua-cultura japonesa, que na superfície, parece um motivo razoavelmente óbvio, mas que pela análise das crenças apontadas pelos aprendizes, podemos entender que essa motivação despertada pela língua-cultura tem em sua raiz uma matriz cultural bastante atrelada à cultura pop japonesa, bem como aos produtos culturais de massa, como *mangás* e *animes*. Essa matriz só pode entendida mediante a tabulação e triangulação dos dados obtidos por meio de outra questão, a qual demandava a relação dos aprendizes com a língua-cultura japonesa, questão que eles poderiam responder livremente, sem quaisquer predefinições. A partir desse questionamento, obtivemos dados que endossaram nossa análise e interpretação de que o fator da língua-cultura japonesa é a força motriz para ingresso dos aprendizes no curso de licenciatura em língua japonesa, porém, como já dito, não é qualquer aspecto da língua-cultura, mas sim a cultura pop contemporânea, conforme enfatiza a tabela a seguir:

Quadro 03: Tipos de relação com a língua-cultura



De maneira recorrente, os aprendizes apontaram o interesse pela cultura japonesa, materializado nos quadrinhos japoneses (*mangas*), desenhos animados (*animes*), música pop (*J-pop*) e pelo cinema japonês. Os aprendizes afirmaram que a cultura *otaku* foi fator crucial que despertou, inicialmente, a

curiosidade para entender a língua japonesa, e, posteriormente, os motivaram a iniciar seus estudos da língua-cultura japonesa. Mediante tal constatação e incidência, os resultados obtidos puderam ser organizados em torno das categorias mais recorrentes, conforme preconiza Nunan (1992), sendo elas as seguintes:

1) Crenças, experiências e ações sobre a língua-cultura japonesa tendo os produtos culturais pop como motivadores

Conforme ilustrado no gráfico acima, dos 19 (dezenove) aprendizes que responderam ao questionário escrito, 12 (doze) afirmaram ter sido os produtos culturais pop japoneses a motivação inicial para seu início na aprendizagem do japonês. Esse resultado também ficou explícito nas respostas discursivas dos participantes.

[01] Comecei a me interessar pelo entretenimento japonês no ensino médio (filmes, animes, músicas, mangás) e comecei a ter curiosidade com relação a [sic] língua, comecei a me introduzir sozinho no idioma (Matheus).

[02] A princípio meu contato tanto com a língua e com a cultura foi devido aos animes. Após isso, passei a despertar [sic] interesse em outros fatores como sociedade, história entre outros (Mith).

[03] Primeiro contato foi através [sic] de quadrinhos e desenhos, passei a procurar mais sobre a cultura a medida do passar dos anos (Yamada).

[04] A cultura japonesa sempre me cativou, então pensei que a melhor maneira de conhecer uma cultura é aprendendo a língua (Maria).

[05] Comecei a aprender um pouco de japonês aos 16 anos sozinha por influência da cultura otaku (mangá, anime, dorama, j-pop). Além disso, tenho muitos amigos descendentes e convivo com suas famílias (Alice).

A crença de que a relação entre língua e cultura é interna e fluida leva também a ações de aprendizagem de língua japonesa mesmo quando o interesse pela cultura não é despertado e provocado a partir da identificação de uma cultura outra, mas sim quando essa cultura vem na forma de língua de herança (MORALES, 2009). Os aprendizes Tanaka¹, Yumi, Naginata e Kiki não apontaram o interesse por cultura pop japonesa (*animes, mangas, j-pop*, por exemplo) como elemento motivador para aprender a língua japonesa, mas sim a descendência japonesa por parte de pais e avós como fator preponderante para o estudo de japonês, colocando em relevo a relação de herança que guardam com a língua.

[06] Cresci em contexto bilíngue, portanto, o meu contato com a língua e a cultura é de herança (Tanaka).

¹ Os nomes próprios que aparecem nessa subseção, tais como Tanaka, Yumi e Naginata, são os pseudônimos escolhidos pelos participantes para fins de sigilo na pesquisa e salvaguardar suas identidades.

[07] Em questão com a língua é um pouco por herança, pelos meus avós. Apesar de meus pais não conversarem em japonês comigo e com minha irmã, meus avós me ajudaram (Yumi).

[08] Sou *sansei* (descendente do povo japonês) e fui influenciada pelo comportamento japonês, com uma educação familiar mais hierárquica e “fria” do que a comum brasileira (Naginata).

[09] Desde quando era pequena a minha família falava a língua (Kiki).

Morales (2009, p. 5) assevera que do período de chegada dos primeiros japoneses ao Brasil (1908) até meados da Segunda Guerra Mundial (1945), a língua japonesa era ensinada aos descendentes como língua materna, tendo em vista o desejo de seus genitores de retornar ao Japão brevemente. Contudo, no pós-guerra, os pais decidem constituir lar no Brasil e o ensino de língua japonesa passa a ser encarado como um meio de transmitir e preservar a cultura e a língua japonesa, sendo, portanto, uma língua de herança, evidenciada até os dias de hoje.

Almeida Filho (1993) ressalta que existem fatores externos que contribuem substancialmente para a formação de crenças ligadas à cultura de ensinar e de aprender de cada indivíduo, como o meio em que vivem, etnia, classe social, grupo familiar, a mídia – seja ela falada ou escrita – entre outros fatores. À vista disso, é possível identificar esse construto proposto por Almeida Filho nas crenças explicitadas acima, nas quais a etnia e o grupo familiar são fatores determinantes para formação das crenças sobre o aprender uma língua, no caso a língua japonesa.

Além disso, o fator mídia, ressaltado pelo autor (ALMEIDA FILHO, 1993), tem forte influência na formação e ressignificação das crenças dos aprendizes, em especial de língua japonesa, uma vez que a cultura pop japonesa, materializada por meio de *animes*, *mangás*, músicas e filmes, é capaz de alterar significativamente a bagagem adquirida pelo aprendiz antes de iniciar seus estudos sobre a língua-alvo. Nesse sentido, pode-se evidenciar que crenças e experiências foram capazes de influenciar fortemente as ações dos aprendizes em relação à sua aprendizagem de língua japonesa, seja pelo espectro de experiências familiares e contextuais, seja pela experiência de contato com o japonês por meio de produtos culturais pop.

Embora esse ponto não seja escopo do presente artigo, ressalta-se que tais iniciativas de buscas de contato com produtos da língua-cultura japonesa, no ambiente extrainstitucional, têm forte peso no processo de ressignificação das crenças e experiências dos aprendizes frente ao processo de aprendizagem e formação como professor de japonês no ambiente universitário.

2) Crenças, experiências e ações sobre práticas de assimilação da língua-cultura japonesa

A análise dos dados coletados junto aos participantes revela o desconhecimento dessas outras competências por parte dos aprendizes, sendo a linguístico-comunicativa única mencionada e ressaltada nos instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, a busca pelo desenvolvimento da proficiência oral parece pautar as iniciativas de aprendizagem dos participantes, na qual as ações dos aprendizes buscam atingir esse objetivo, mediadas por suas crenças e experiências na língua.

Contudo, embora a maioria dos aprendizes tenha expressado o desejo de desenvolvimento da proficiência oral em língua japonesa, muitas das ações que tomam para a aprendizagem não se mostram tão efetivas e/ou direcionadas para o alcance desse objetivo, conforme pode ser evidenciado nos excertos seguintes de Alice, Lica, Megumi, Hiromi, Jéssica e Pedro:

[16] Uso técnicas minhas de memorização porque sei que é mais efetivo no meu aprendizado (Alice).

[17] Lendo, relendo, decorando e memorizando. Porque até agora é a única forma que deu certo (Lica).

[18] Principalmente através da repetição (Hiromi).

[19] Lendo textos e pesquisando. Porque apenas frequentar as aulas não seria suficiente para aprender o conteúdo (Megumi).

[20] Através [sic] de música, tentando traduzir, revisando a gramática, pesquisando no computador (Jéssica, palavras entre colchetes nossas).

[21] Com pesquisas na internet (Pedro).

Alice afirma que quando estuda a língua japonesa por conta própria utiliza técnicas de memorização de vocabulário e estruturas gramaticais da língua japonesa. Lica, por seu turno, também resalta que a memorização é uma prática que adota para aprender japonês, junto à leitura repetida, uma vez que ela, assim como Alice, acreditam serem essas práticas as mais efetivas para aprender a língua-alvo. Hiromi entende que a repetição é a principal maneira de estudar a língua japonesa.

As ações empreendidas pelos aprendizes, voltadas ao estudo de língua japonesa, revelam práticas muito atreladas a métodos de ensino de línguas que se baseiam em memorização e repetição, como o audiolinguista por exemplo. Nesse método de ensino-aprendizagem, excertos da língua-alvo são estudados de maneira a desenvolver um automatismo de reconhecimento e produção de enunciados linguísticos, muitas vezes tendo como pano de fundo uma visão que dissocia a língua da cultura, visão essa rastreada em muitos dos excertos dos participantes desta pesquisa. O fato de os aprendizes

evidenciarem “porque sei que é mais efetivo no meu aprendizado” e “porque até agora é a única forma que deu certo” indicam forte ligação a experiências prévias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no qual tais práticas podem ter sido utilizadas e apreendidas como maneiras de se apropriar da língua. Miccoli (2010) classifica essas experiências como experiências cognitivas, pois se referem à compreensão das experiências de aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, as experiências que os aprendizes tiveram no aprendizado da língua são adotadas como ações particulares para estudo da língua-alvo, revelando a estreita conexão entre crenças, experiências e ações (CONCEIÇÃO, 2004). Prova disso é a crença de Megumi, a qual acredita que ler textos diversos e pesquisar sobre a língua japonesa são formas válidas de estudar japonês, pois, conforme salienta a aprendiz, a aprendizagem efetiva da língua japonesa não é assegurada pela frequência às aulas. Da mesma forma entendem Jéssica e Pedro, para os quais há a necessidade de se estudar por conta própria por meio de pesquisas e utilização de fontes diversas da língua-alvo estudada.

Wenden (1987) assevera que as estratégias de aprendizagem de línguas nem sempre sofrem influência das crenças, uma vez que dizemos que acreditamos pode não ser sempre um elemento motivador para nossas ações, ou seja, os aprendizes podem ter ações que não são condizentes com o que eles afirmam como suas crenças. Esse construto pode ser evidenciado a partir da análise das crenças dos aprendizes que, por um lado gostariam de desenvolver a proficiência oral na língua, mas direcionam suas ações para o incremento das habilidades de leitura e escrita, por meio de leitura; releitura; memorização; tradução; por exemplo.

Considerações finais

A questão de interculturalidade, nos estudos contemporâneos sobre o ensino-aprendizagem de LE tem ocupado espaço central. No que diz respeito às pesquisas sobre essa temática sobre a língua-cultura japonesa no Brasil, ainda carecemos de mais investigações e maior problematização dos fatores que emergem de nossa prática diária de ensino e de aprendizagem da língua-cultura da terra do sol nascente. O presente artigo foi uma incipiente abordagem nesse recorte, no qual pudemos pontuar a questão da interculturalidade posta em relevo a partir das questões de identidade, línguas-culturas e sujeito. Esses fatores, a nosso ver, compõe um cenário maior, no qual o processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura japonesa se insere e, ao mesmo que sofre larga influência, é também bastante influenciada. Dessa forma, levando-se em consideração tamanha complexidade, era necessário um prisma de observação, na tentativa de conceituar esse universo de variáveis, sendo o estudo de crenças, experiências e ações o prisma adotado

para o presente artigo. Por meio desse olhar foi possível abordar a questão da interculturalidade junto aos aprendizes de língua-cultura japonesa e investigar de que maneira os participantes significam esse construto durante o processo de ensino-aprendizagem em um curso de licenciatura em língua japonesa, de uma universidade federal brasileira, tendo esse sido o escopo de nosso artigo. A fim de atingir tal intento, buscamos responder à pergunta inserida no início desse artigo: de que maneira a interação intercultural entre línguas-culturas pode afetar os aprendizes brasileiros de língua japonesa?

As categorias de crenças, experiências e ações evidenciadas por meio do *corpus* revela que a interação intercultural altera de maneira significativa os rumos do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, o confronto de valores (língua de herança), de sistemas de significação (contexto bilíngue), de produtos culturais (literatura, artes, música), de produtos linguísticos (quadrinhos, animações) entre o considerado materno e o estrangeiro reverbera de maneira única e valorativa nos indivíduos, alterando sobremaneira suas formas de experienciar as práticas sociais, as maneiras de agir, bem como os modos de representar e descrever o mundo, ou seja, em última instância a interculturalidade influencia significativamente o sistema de crenças dos aprendizes, no qual experiências interculturais comunicativas podem interferir naquilo que acreditamos ser o domínio efetivo de uma língua-cultura e estas são capazes de direcionar as maneiras como (re)significamos o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, portanto, nossas ações.

Com o presente artigo buscamos uma nova forma de enxergar tanto a questão da interculturalidade, quanto a problemática das crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE. Desejamos com isso suscitar novas pesquisas e novos estudos na área, objetivando contribuir para a área de línguas estrangeiras no Brasil, os estudos de identidade/nação, bem como recortes teórico-metodológicos que se voltem para a língua-cultura japonesa em contextos brasileiros.

Referências

ABRAHÃO, M.H.V. A formação de professores de línguas: presente, passado e futuro. In: SILVA, K.A. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-234.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas**. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Brasil, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), 2003. p. 55-65.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Brasil, 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 15-41.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

DUFF, P. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 13-23.

GILLHAM, B. **Case study research methods**. London: Continuum, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAYASHI, R. K. S. **Não existe material ideal, né?: crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade**. Brasília, 2015, 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2000.

LEFFA, V. J. A look at student's concepts of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

DAVID-MÉNARD. Um tratamento psicanalítico é um agenciamento deleuziano ou um dispositivo foucaultiano?. In: SIMANKE, R. T. et. al.. **Filosofia da Psicanálise**. EdUFSCAR: São Carlos, 2010.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem** – Vol.1. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes editores, 2010. p. 135-165.

MORALES, L. M. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira**. São Paulo, 2008, 313 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUKAI, Y. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso das partículas wa e ga**. Campinas-SP, 2009, 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades de aprendizes de japonês como LE (Língua Estrangeira) a respeito da habilidade da escrita e materiais didáticos. **Estudos Japoneses** (USP), v. 31, p.193-219, 2011.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.2, p. 391-440, maio/ago. 2014.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo Língua Japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.). **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012. p. 111-154.

MUKAI, Y.; YOSHIKAWA, M. E. I. Análise e crítica de dois materiais didáticos em língua japonesa. **Estudos Japoneses** (USP), v. 29, p. 157-178, 2009.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PUREN, C. **Interculturalité et Interdidacticité dans la Relation Enseignement-Apprentissage en Didactique des Langues-Cultures**.

Actes du Premier Colloque International sur la Didactique Comparée des Langues Cultures, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, p. 491-512, out./dez. 2005.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994. p. 516-529.

SAPIR, Édouard. **Anthropologie**. Paris : Editions de Minuit, 1967.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STEVENS, Cristina. Imagi-Nações. Literatura e Identidades Migrantes. In: CUNHA, M. J. C.; GURAN, Milton et al. (Orgs.). **Migração e identidade: olhares sobre o tema**. São Paulo: Centauro, 2007. p. 43-73.

UYENO, Elzira Yoko. Imigrante em letramento acadêmico: dois estranhos que se e(in)screvem. In: UYENO, E.; CAVALLARI, J. (Orgs.) **Bilinguismos: subjetivação e identificação nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. São Paulo: Pontes, 2011.

UNESCO. **Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle**, UNESCO, Paris, 2002. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-44.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

UNTERNBÄUMEN, E. Hacia una definición de lo “inter” de la interacción comunicativa intercultural. **Lingüística**. v. 32, n. 1, p. 95-101, jun. 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, São Paulo: v.35, 1992.

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, p.186-205, 1986.

WOODS, D. Processes in ESL reading: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. Carleton Papers in **Applied Language Studies**. Occasional Papers, 3. Ottawa: Carleton University, 1993.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Recebido em julho/2016

Aceito em março/2017

O canibalismo na América retratado pelos olhos do europeu

Cannibalism in the American Continent portrayed by the eyes of the european

Bernardo Antonio GASPAROTTO*

Unioeste

Gilmei Francisco FLECK**

Unioeste

Resumo: Ao abordarmos as questões que envolvem choques culturais e a transposição de uma prática própria do contexto americano produzido no período da “descoberta” da América e primeiros contatos entre os povos, para a realidade europeia da época, não podemos nos furtar a explorar alguns cronistas que as descreveram e realizaram representações do que entendiam estar vendo ou travando contato, ainda que indiretamente. Para isso, adotaremos obras produzidas por Américo Vespúcio e algumas de suas Cartas; Hernán Cortés, também com um apanhado de Cartas; Bernal Díaz del Castillo, com *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, de 1568; Hans Staden e *Suas viagens e captiveiro entre os selvagens do Brasil*, de 1557; e Gabriel Soares de Sousa e seu *Tratado Descritivo do Brasil* em 1587. Nessa abordagem, nosso interesse é trazer à memória as formas como reagiram os europeus frente às diferenças culturais existentes no choque entre as culturas, especialmente frente à prática do canibalismo por parte dos autóctones, e à forma como os europeus transmitiram, pela escrita e pelas representações imagéticas, essas experiências a seus conterrâneos. Finalmente, realiza-se a análise de algumas gravuras que retratam o ritual de canibalismo e que acompanhavam os relatos produzidos pelos cronistas.

Palavras-chave: Canibalismo. Choques culturais. Literatura comparada.

Abstract: When approaching matters which involve cultural shock and the transposition, to an European reality of that time, of a practice specific to the American context produced in the period of “discovery” and the first encounters between different people, we must not forget to explore some chroniclers who described and made representations of what they believed that was seen and contacted, even if indirectly. For this, we will adopt some pieces produced by Américo Vespúcio and some of his letters; Hernán Cortés, also accompanied by letters; Bernal Díaz del Castillo’s *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, from 1568; Hans Staden’s *Suas viagens e captiveiro entre os selvagens do Brasil*, from 1557; and Gabriel Soares de Sousa and his *Tratado Descritivo do Brasil* in 1587. We intend to bring to memory the ways the Europeans reacted when facing the existing cultural differences and cultural shock, especially the practice of cannibalism by the Autochthonous people. We also observe the way the Europeans transmitted these experiences to their compatriots through writing and through imagistic

* Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel. Integrante do Projeto de Extensão **Estudos das Teorias Contemporâneas de Análise Literária**, vinculado ao Programa PELCA. Membro do grupo de pesquisa **Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura**. E-mail: dranreb66@yahoo.com.br

** Professor Adjunto da UNIOESTE/Cascavel na Graduação e Pós-graduação em Letras nas áreas de Literatura e Cultura Hispânicas. Coordenador do **PELCA - Programa de Ensino de Literatura e Cultura** e do projeto de pesquisa **Ressignificações do passado na América: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização**. E-mail: chicoфлек@yahoo.com.br

representations. Thus, we will analyse a few illustrations that represent rituals of cannibalism, which accompany reports produced by chroniclers.

Keywords: Cannibalism. Cultural Shock. Compared Literature.

A prática da alimentação de carne humana como característica vinculada aos costumes de natureza autóctone é uma constante nos documentos oficiais produzidos pelos exploradores da América no decorrer da “descoberta” e dos primeiros contatos com os povos nativos no final do século XV e início do XVI.

Por meio de cartas, diários, relatos ou crônicas, os europeus que saíam do “Velho Mundo” em direção às novas terras trataram de fecundar o imaginário de seus conterrâneos com todo tipo de informação, relatando desde o fato mais banal até descrições dos seres mais fabulosos que suas mentes delirantes poderiam imaginar. Tal processo se dava naturalmente, já que, ao se deparar com elementos não presentes em seu habitat de origem, os europeus buscavam referências no que já conheciam, seja por meio da literatura, ou pelo imaginário medieval, para, a partir disso, formar uma imagem do desconhecido que se apresentava diante de seus olhos materializada em palavras.

Muitos dos aventureiros que arriscaram suas vidas cruzando o oceano Atlântico faziam-no por ordens dos reis, dos detentores do poder nos espaços em que estavam inseridos. Eram indivíduos contratados para descreverem o território desconhecido e relatarem os contatos mantidos com os novos elementos encontrados. Vários desses cronistas redigiam seus textos com o intuito de manter o interesse exploratório e civilizatório de seus contratantes, além de procurar criar uma justificativa, perante a população europeia (nobres, Estado e Igreja), para qualquer ato de truculência ou moralmente indevido que o sujeito colonizador poderia exercer naquele ambiente até então ignoto e potencialmente perigoso.

Com base nisto, povoou-se o “Novo Mundo”, na escrita dos cronistas e viajantes, com seres maravilhosos, como sereias e ciclopes (importados diretamente da literatura grega), com nativos perigosos, bárbaros e agressivos, que se alimentavam de carne humana, com tribos inteiras adeptas a tais costumes. Não tardou para que tal característica fosse generalizada e expandida. Quase que em sua totalidade o autóctone era visto como canibal, um desrespeitador das regras da guerra e das normas de convivência em sociedade, um partidário do amor livre que não tinha respeito por mãe, pai ou irmãos, além de ser descrente da ideia do Deus cristão. Ou seja, era considerado pelo colonizador como um povo que vivia em constante estado de pecado.

Uma das características mais marcantes que foi imputada à figura do indígena americano foi a de que este era um devorador de carne humana. Diversos textos, seja de natureza literária ou pictórica, produzidos pelos exploradores retratam o autóctone como praticante de tal ato. Até mesmo mapas foram produzidos, apontando locais em que estariam localizadas as tribos que possuíam esse hábito. Este fato era visto como um risco real ao europeu que buscava civilizar e salvar a alma dos nativos.

O canibalismo acaba por ser uma das temáticas mais marcantes nos relatos e reproduções pictográficas sobre a cultura do povo que habitava o “Novo Mundo”. Tal costume era representado como um ato bárbaro, primitivo e fortemente cruel, não sendo poupados da prática de tais rituais nem mulheres e crianças. Foi um dos elementos que mais promoveu o afastamento do estabelecimento de uma alteridade por parte do europeu em relação à cultura autóctone. A antipatia e a ojeriza foram incentivadas. Isso facilitou o livre processo de colonização do território e extermínio dos valores e mesmo indivíduos que não fossem convenientes para os propósitos econômicos e políticos dos portugueses e espanhóis.

Inegavelmente os primeiros registros de tal prática são estabelecidos por Cristóvão Colombo que, em 26 de novembro de 1492, uma segunda-feira, realiza um registro em que menciona, segundo o testemunho dos indígenas, a existência de tribos que comiam carne humana:

Estimaba que la tierra que hoy vio de la parte Sudeste del Cabo de Campana era la isla que llamaban los indios Bohío [...]. Toda la gente que hasta hoy ha hallado dice que tiene grandísimo temor de los Caniba o Canima, y dicen que viven en esta isla de Bohío, [...] le parecía que aquellos indios que traía no suelen poblarse a la costa de la mar, por ser vecinos a esta tierra, los cuales dice que después que le vieron tomar la vuelta de esta tierra no podían hablar temiendo que los habían de comer, y no les podía quitar el temor, y decían que no tenían sino un ojo y la cara de perro, y creía el Almirante que mentían, y sentía el Almirante que debían de ser del señorío del Gran Can, que los cautivaban. (VARELA, 1986, p. 70).

Percebemos que há a busca por uma racionalização para o que afirmavam os autóctones, com a menção de que, se os prisioneiros não retornavam, era porque estes estavam sob a custódia do Gran Can, uma referência ao imperador das Índias, informação obtida pelas leituras realizadas por Colombo, de livros de viagem como o de Marco Polo. Fusão entre imaginação e realidade se estabelece novamente com a alusão do ciclope e de homens com cara de cachorro. Isso certamente serviu também para aguçar a curiosidade e o interesse dos europeus por tais terras, prevendo a promoção de financiamento para novas empresas exploratórias.

Além dos registros primeiros de Colombo, temos os de Américo Vespúcio, outro navegador, também geógrafo e cosmógrafo de naturalidade

italiana, que ganhou renome graças a sua empreitada no “Novo Mundo”. Ganhou fama principalmente pela eloquência, liberdade expressiva e forma dramatizada com que reportava os acontecimentos em suas cartas para os reinos de Portugal e Espanha. Tais missivas eram endereçadas, ao contrário das escritas por Colombo – destinados à rainha Isabel – a receptores masculinos com quem o autor compartilhava certo grau de intimidade na condição de ser masculino e de relações de amizade. Nessas se retratavam as impressões do explorador acerca dos hábitos, costumes e tendências morais e religiosas dos nativos com bastante liberdade de expressão.

No dia 18 de Julho de 1500, Vespúcio redige, em Sevilha, uma carta dirigida a seu amigo Lorenzo di Pierfrancesco de Medici. Tal texto apresentava-se com a pretensão de anunciar o “Novo Mundo”. Já em sua primeira carta percebemos a menção da existência de canibais, praticando o canibalismo como um ato de natureza rotineira, de acordo como o exposto no fragmento dessa carta reproduzido abaixo:

[...] surgimos junto a la tierra obra de una milla, y equipamos los botes, y fuimos a tierra 22 hombres bien armados; y la gente como nos vio saltar a tierra, y conoció que éramos gente diferente de su naturaleza, [...] Y encontramos que eran de una generación que se dicen ‘caníbales’, y que casi la mayor parte de esta generación, o todos, viven de carne humana; y esto téngalo por cierto Vuestra Magnificencia. No se comen entre ellos, sino que navegan en ciertas embarcaciones que tienen, que se llaman ‘canoas’, y van a traer presa de las islas o tierras comarcanas [...] nos ocurrió muchas veces ver los huesos y cabezas de algunos que se habían comido, y ellos no lo niegan, y además lo afirmaban sus enemigos, que están continuamente atemorizados por ellos. (VESPÚCIO, S/D).

De maneira distinta de Colombo, Vespúcio afirma, e mesmo reforça, a existência do canibalismo entre tribos indígenas, inclusive reiterando a informação com a expressão “tenha por certo”. No trecho em observação não vemos uma clara marca de tomada de valor ou julgamento, pois, o que há nessa descrição é apenas o relato de um fato observado, bem como a reação das aldeias vizinhas aos mencionados canibais que, conforme lemos na carta, caracterizavam-se como inimigas desses autóctones e estavam “continuamente atemorizados por eles”. Com certo relevo se busca estabelecer a veracidade do que se está informando e, também, registrar a agressividade e o medo que os canibais exerciam e impunham no contexto em que estavam situados.

Outras produções também exploram a presença do canibalismo no “Novo Mundo”. Na Carta de Lisboa, endereçada a seu empregador Lorenzo del Medici, no ano de 1502, Vespúcio (S/D, p.123-124) aponta para a manutenção e perpetuação do estado de guerra entre as aldeias como uma espécie de forma de garantir uma fonte contínua de material humano para a realização dos rituais canibalescos:

São também belicosos e muito cruéis entre si. [...] Não têm ordem nenhuma em suas guerras, salvo seguirem os conselhos de seus velhos. Quando combatem, matam-se muito cruelmente, e a parte que sai vencedora do campo provê o sepultamento dos próprios mortos, e aos inimigos fazem em pedaços e os comem. Aos que capturam deixam-nos presos e mantêm-nos como escravos em suas casas [...].

Realça-se a característica da desorganização, bem como a crueldade no modo de combater dos autóctones nessas descrições do navegador italiano. O canibalismo é novamente mencionado em relação aos inimigos mortos em batalha, sendo que, pelas informações dadas por Vespúcio, os prisioneiros eram levados para a tribo vencedora em que eram mantidos como escravos, fato que aproximava a cultura dos nativos daquela existente na Espanha pouco antes de 1492, de cristãos e mouros.

Há ainda textos produzidos por Hernan Cortés, um conquistador de origem espanhola. Foi um explorador que alcançou renome por ter conquistado o território do que hoje é o México para a coroa espanhola; e Bernal Díaz del Castillo, natural da cidade de Medina del Campo, na Espanha. Este foi conquistador e cronista, escrevendo relatos sobre a campanha liderada por Hernan Cortés contra os Astecas, da qual participou ativamente.

Ao examinarmos os escritos de Cortés, há, em suas cartas escritas entre 1519 e 1526, diversas passagens que descrevem contatos travados com autóctones que praticavam o canibalismo. No compêndio intitulado *Cartas y relaciones de Herman Cortés al Emperador Carlos V* (1866), que traz todas as cartas escritas pelo explorador espanhol, há um episódio que aponta a forma como este reagia quando se deparava com indígenas adeptos de tal exercício:

En cierta parte desta provincia, que es donde mataron aquellos diez españoles, porque los naturales de allí siempre estuvieron muy de guerra y muy rebeldes, y por fuerza de armas se tomaron, hice ciertos esclavos, de que se dió el quinto a los oficiales de V. A.; porque, demás de haber muerto a los dichos españoles y rebelándose contra el servicio de V. A., comen todos carne humana [...]. Y también me movió a facer los dichos esclavos, [...] que si no hiciese grande y cruel castigo en ellos, nunca se emendarían jamás. (CORTÉS, 1866, p. 144).

Nessa passagem, observamos não apenas o principal costume pelo qual o “Velho Mundo” abominará e demonizará todos os autóctones do continente, mas, também, notamos a ênfase no fato de terem matado dez soldados espanhóis. Em momento algum se afirma que aqueles europeus foram devorados; apenas que foram derrotados em combate. No entanto, aproveita-se de tal episódio para vincular as duas práticas e justificar a escravização forçada dos que praticavam atos contrários ao domínio da coroa

espanhola, uma vez que se não fosse promovido, nas palavras de Cortés, um “grande e cruel castigo” os “rebeldes” “nunca se emendariam jamais”.

Bernal Díaz del Castillo (1492-1585) – cronista oficial que acompanhava a comitiva de Cortés – também relata em seus escritos sua experiência nas terras do “Novo Mundo” ao descrever tal período como um momento em que imperaram a violência e a morte. No território que hoje é o México, travou contato com os Astecas e descreveu que estes atuavam da forma como seus deuses o faziam em sua mitologia: comiam corações humanos e bebiam o sangue dos sacrificados. Nesse sentido, permitiu-se desenvolver a ideia de que o canibalismo realizava-se ali em função de preceitos religiosos, mas que também se caracterizava como um costume social instituído.

Em sua obra *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* (1568), Bernal narra alguns episódios que vivenciou ao acompanhar a campanha de Cortés na conquista do Império Asteca. Uma das narrativas conta o regresso de dois soldados que haviam sido presos pelos autóctones e que conseguiram escapar:

[...] partimos otro día para Tlascalá; y yendo por nuestro camino, vinieron nuestros dos mensajeros que tenían presos, que parece ser que como andaban revueltos en la guerra, los indios que tenían a cargo y guarda se descuidaron y soltaron de las prisiones; y vinieron tan medrosos de lo que habían visto y oído, que no lo acercaban a decir, porque según dijeron, cuando estaban presos les amenazaban y les decían: Ahora hemos de matar a esos que llamáis teúles y comer sus carnes, y veremos si son tan esforzados como publicáis; y también comeremos vuestras carnes, pues venís con traiciones y con embustes de aquel gran traidor de Montezuma. (DÍAZ DEL CASTILLO, S/D, p. 21).

Observamos no relato desse episódio que o ato de se alimentar de carne humana é exposto por pessoas amedrontadas e que pouco compreendiam efetivamente o que os cercava, seja no que diz respeito à linguagem seja na conjuntura cultural. Com base no testemunho de tais indivíduos, relata-se a prática do canibalismo como uma ameaça. Talvez o mais significativo seja o relato de que o motivo que impulsionava o autóctone a tal costume seriam as traições e enganos que sofriam por parte dos europeus. Dificilmente são inseridas, nos textos que tratam do “descobrimento” e conquista da América, características viciosas por parte dos aventureiros advindos do “Velho Mundo”, como ventila-se, ainda que indiretamente, na passagem em questão.

Jean de Léry (1536-1613) – pastor e missionário calvinista, oriundo da França – é um modelo de “explorador” a que Montaigne se referia como apto a realizar apontamentos sobre os usos e costumes dos autóctones. Isso graças ao fato de ter vivido quase um ano no “Novo Mundo”, em um reduto francês

na baía de Guanabara. Em sua obra *Viagem à Terra do Brasil* (1578), relata diversas práticas observadas na rotina das tribos com as quais teve contato.

Sobre a prática de guerra dos autóctones, esse pastor apresenta sua curiosidade e espanto por ser uma prática que se distancia, em seus fundamentos, da que se reproduz nos povos europeus, que as realizavam motivados, via de regra, por aumento de território ou para conseguirem súditos, escravos, ou para aferir lucro econômico. Em suas palavras, notamos que:

[...] os selvagens se guerreiam não para conquistar países e terras uns aos outros, porquanto sobejam terras para todos; não pretendem tampouco enriquecer-se com os despojos dos vencidos ou o resgate dos prisioneiros. Nada disso os move. Confessam eles próprios serem impelidos por outro motivo: o de vingar pais e amigos presos e comidos, no passado [...]. E são tão encarniçados uns contra os outros que quem cai no poder do inimigo não pode esperar remissão. (LÉRY, 1961, p. 145).

Ademais dos motivos distintos que impulsionam os autóctones para a guerra, percebemos a menção ao canibalismo, uma vez que são levados a tal prática belicosa para “vingar pais e amigos presos e comidos, no passado”. Ainda sobre o distanciamento em relação ao padrão europeu do que impele o indígena à batalha, analisemos também a seguinte afirmação de Hans Staden (1900, p. 291): “Devoram o corpo do inimigo, não por carecerem de viveres, mas de ódio”. Diante desta, nota-se que não se trata de busca de riquezas, território ou mesmo da existência da fome entre os integrantes da aldeia; o que os leva ao combate é a vingança. Tal posicionamento é mencionado também por Montaigne (2000), no sentido de que não ocorria a contenda, como imaginam, com a finalidade de se alimentarem, mas, sim, como desagravo.

Léry, em seus apontamentos, também deixou registrado como o indígena procedia após o fim da guerra. Em relação ao indivíduo que não era morto, esse acabava por ser levado como prisioneiro até a tribo vencedora e passava pelo seguinte processo:

Logo depois de chegarem são não somente bem alimentados mas ainda lhes concedem mulheres (mas não maridos às prisioneiras), não hesitando os vencedores em oferecer a própria filha ou irmã em casamento. Tratam bem o prisioneiro e satisfazem-lhe todas as necessidades. Não marcam antecipadamente o dia do sacrifício; se os reconhecem como bons caçadores e pescadores e consideram as mulheres boas para tratar das roças ou apanhar ostras conservam-nos durante certo tempo; depois de os engordarem matam-nos afinal e os devoram em obediência ao [...] cerimonial. (LÉRY, 1961, p. 154).

Ainda que fossem impelidos por ódio ou vingança, o que também se apresenta é a manifestação prática de um pensamento utilitarista, em que se aproveita o prisioneiro para as atividades que possa melhor realizar.

Este é bem tratado, ponto em que se distancia do modo como se dava na Europa, alimentado e lhe era garantida a satisfação dos desejos primários. Mas, independentemente da forma como se conservava o aprisionado, tinha o seu destino selado: passava pelo ritual canibalesco, realizando seu papel ativamente, demonstrando força e vigor, sem apresentar medo, como faziam os brancos capturados, o que se pode verificar nos textos estudados, produzidos pelos próprios europeus.

A ideia de que todos os integrantes da tribo, e mesmo os visitantes, participavam do processo de canibalismo é reforçada por alegações como as transcritas por Gabriel Soares de Sousa – agricultor e mercador português que escreveu a obra *Tratado Descritivo do Brasil* em 1587, na qual realiza apontamentos sobre as experiências vivenciadas nos mais de 17 anos em que se aventurou por terras americanas. Entre as descrições presentes na obra está uma em que se mostra a partilha do corpo que será devorado:

Acabado de morrer este preso, o espedaçam logo os velhos da aldeia, e tiram-lhe as tripas e fressura, que mal lavadas, cozem e assam para comer; e reparte-se a carne por todas as casas da aldeia e pelos hóspedes que vieram de fora para ver estas festas e matanças, a qual carne se coze logo para se comer nos mesmos dias de festas, e outra assam muito afastada do fogo de maneira que fica muito mirrada, a que este gentio chama moquém, a qual se não come por mantimento, senão por vingança; e os homens mancebos e mulheres moças provam-na somente, e os velhos e velhas são os que se metem nesta carniça muito, e guardam alguma da assada do moquém por relíquias, para com ela de novo tornarem a fazer festas, se se não oferecer tão cedo matarem outro contrário. E os hóspedes que vieram de fora a ver esta festa levam o seu quinhão de carne que lhe deram do morto, assada do moquém para as suas aldeias, onde como chegam fazem grandesinhos para, com grandes festas, segundo sua gentilidade, os beberem sobre esta carne humana que levam, a qual repartem por todos da aldeia, para a provarem, e se alegrarem em vingança de seu contrário que padeceu, como fica dito. (SOUSA, S/D, p. 328).

Pela leitura do trecho do capítulo da obra de Sousa (1587), intitulado “Em que se declara o que os tupinambás fazem do contrário que mataram”, realça-se o argumento de que se tratava de uma prática generalizada, não restrita a um estrato social ou mesmo a apenas uma tribo, mas, sim, que se espalhava por diversas delas que travavam contatos culturais diretos. Nelas tal costume era visto como digno de nota, alegria e produção de festas.

Os posicionamentos que se desenvolviam na Europa, vinculados ao sentimento imanente sobre o território recém-“descoberto” e sua população, também foram representados em forma de gravuras. Cabe realizar um apartado em relação à forma como se desenvolviam aspectos voltados ao maléfico nas obras, bem como a que estaria ele vinculado. Para isso, observamos que em *Diálogos de la pintura*, de Vicente Carducho (1997,

p. 404), determina-se que o maligno “se ocupa en todas las obras ruines, y despiadadas, los movimientos timidos, dudosos, y indeterminables”.

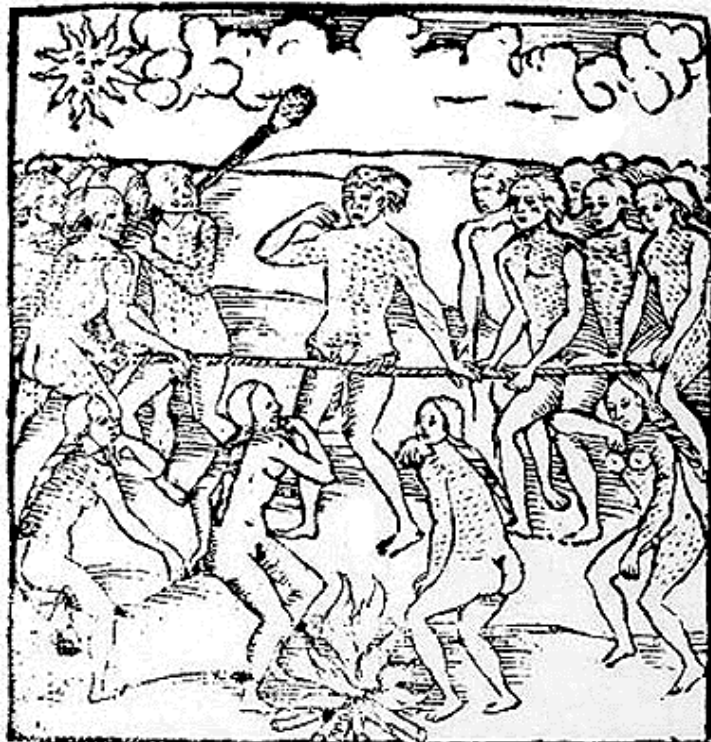
Diante disso, é válido apresentar um raciocínio desenvolvido por Roland Barthes (1992), segundo o qual toda a imagem é uma narrativa, conta uma história, produz um sentido e repercute um discurso. Na sequência, observaremos algumas obras de Theodor de Bry (1590) em que se apresentam partes da história dos usos e costumes dos nativos americanos, dando especial atenção ao ritual canibalesco.

A obra *Narrationes Peregrinationum*, em que Bry apresenta suas impressões, foi dedicada a gravuras relacionadas aos usos e costumes das tribos americanas, produzidas a partir do ano de 1590. Nelas se utilizou o processo de gravar imagens em chapas de cobre, padrão adotado na Renascença. Theodor de Bry foi um belga nascido em 1528, ourives e editor, que fugiu para a Alemanha para escapar de perseguições religiosas. Foi um dos primeiros e mais conhecidos autores que retrataram imagens dos contatos iniciais entre os povos nativos da América e os exploradores europeus.

Constatamos que não existem indícios de que Theodor de Bry tenha viajado ou travado contato direto com qualquer uso ou costume desenvolvido nas tribos do “Novo Mundo”. Ou seja, suas obras partem de uma impressão, de uma interpretação, daquilo que chegava até ele por meio de cartas, diários de viagem e gravuras outras (como as das obras de Hans Staden). Destarte, podemos dizer que as produções de Theodor de Bry abordam, com base em sua imaginação e produções de terceiros, uma América com a qual nunca se relacionou de forma direta, descrevendo usos e costumes que não presenciou, baseados tão somente no imaginário desenvolvido na Europa do século XV e XVI e em leituras de relatos de viagem aos quais teve acesso. Ou seja, as obras de Hans Staden e as de Jean de Léry foram seus principais bancos de dados.

Assim, o que parece mais interessante é o fato de Theodor de Bry ter recriado uma narrativa que já estava eivada pela perspectiva de outro indivíduo, também europeu. Tal prática materializou a tradução da tradução, de algo que nenhum dos indivíduos relacionados ao explorador poderia compreender minimamente. Isso torna sua produção, enquanto representação da cultura do outro, um tanto inverossímil, uma vez que o que é apresentado em sua obra é uma versão europeia da América e repleta dos conceitos e ideologias existentes no contexto em que o autor se encontrava inserido. Observemos uma primeira gravura realizada por Hans Staden e, em seguida, sua releitura, produzida por Theodor de Bry:

Figura 1 - Hans Staden 1557. Auto representação no ritual antropofágico



Disponível em: < <http://facadax.com/tag/hans-staden/>>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

Figura 2 - Prisioneiro preso à mussurana, Theodore de Bry 1592



Disponível em: <<http://wwwoficialjogos.blogspot.com.br/p/descobrimto-do-brasil-e-povos.html>>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

Nas duas imagens o que notamos é a representação de parte de um ritual canibalesco em que o sujeito que está para ser devorado encontra-se posicionado no centro (preso), enquanto os outros elementos se posicionam ao seu redor. Chama-se a atenção para a proporção adotada para o corpo humano, que segue o padrão renascentista (sete cabeças e meia). Tal característica é ainda mais evidente na obra de Theodor de Bry.

Outro ponto em que se relacionam as duas obras diz respeito à coloração, uma vez que se trata de obras, gravuras, monocromáticas, buscava-se a produção de uma diferenciação entre as raças (branco e autóctone) pela tonalidade da pele, uma vez que o biótipo do corpo era produzido com vistas ao padrão estético utilizado na Europa, o que em nada é verossímil uma vez que os nativos do que é hoje a América do Sul dificilmente atingiam alturas comparáveis às dos europeus.

Algumas distinções podem ser observadas, como a presença de uma oca na segunda imagem, ao fundo e centralizada. Segundo Maria Cândida Almeida (2002, p. 141), a existência de tal construção poderia servir para evidenciar “a oposição entre natureza e cultura, da qual a edificação humana é signo”, isto para tornar a apreciação da obra mais fácil para o público europeu. Deste modo, detalhes como uma construção que traz o que para eles seria uma aparente “cultura civilizada”, bem como o uso de padrões estéticos conhecidos, visam mais buscar a aceitabilidade do povo europeu do que a representação fidedigna de um episódio.

A presença de ornamentos e acessórios por parte dos autóctones na segunda gravura também é um diferencial, mostra-se uma preocupação por parte do artista em fazê-los presente. Enquanto na primeira obra, feita pelo próprio Staden, observamos apenas um cajado, na segunda, feita por de Bry, são vários elementos que chamam a atenção e aguçam o gosto pelo exótico e pitoresco por parte do público para o qual foi produzida. Mais uma vez aqui ressalta-se a pouca preocupação de Theodor de Bry na manutenção do que é apresentado por Hans Staden em sua obra original, fato que reforça o caráter ficcional e comercial da gravura.

O elemento que mais chama a atenção quando observadas em sequência as duas gravuras é a imagem de Hans Staden. Na primeira ela é representada com um claro temor em seu rosto, seu aspecto é de alguém que está indefeso diante de uma turba que realiza um ritual e se encontra pronta para devorá-lo (uma gravura que retrata um episódio que o autor afirma ter vivenciado). Já na segunda, o branco ainda é o protagonista e se encontra em posição central, no entanto não é retratado como na primeira.

De Bry realiza uma interpretação tendenciosa ao colocar o elemento europeu como valente e sem qualquer receio, forte, com uma face ameaçadora e um movimento de braço e dedos imponentes, como quem, diante do ataque de bárbaros, responde com austeridade e bravura. É o princípio europeu, que é representado no ato de apontar para os céus com a proteção

de Deus e a autoridade intelectual, moral e espiritual ao seu lado. Tal posição da mão de Hans Staden é uma constante nas artes plásticas do renascimento, foi retratada em imagens de santos e grandes homens, por autores como Rafael de Sanzio (Jesus Cristo e dois anjos, em “A Ressurreição de Cristo”; São João Batista, em obra de mesmo nome; e Platão, em “Escola de Atenas”), e Leonardo da Vinci (São Tomé, na “Santa Ceia”; e São João Batista, em obra homônima). Nela, na segunda imagem, vemos o órgão sexual de Staden aparecer nitidamente representado por de Bry, enquanto na figura do próprio Staden ela é oculta, o que revela a intenção do segundo artista em dar destaque à masculinidade do modelo retratado.

Ainda cabe mencionar a postura das mulheres que circundam o europeu nas duas obras. Enquanto na primeira se apresentam felizes, dançando e sorrindo, na segunda são representadas mais retraídas e mesmo com um semblante mais assustado. Em ambas, surgem como figuras de menor importância, como expectadoras do ritual, reduzindo-se a gesticular e observar, características típicas das mulheres inseridas no contexto do século XVI na Europa. Tal representação produz uma aproximação em relação ao gosto do público a que se destinava tal obra. Ou seja, o que se produz é uma adequação de fatos possíveis a um padrão estético ao qual devem ser adaptados para um público consumidor.

A figura de Hans Staden é imagem reproduzida constantemente nas gravuras de Theodore de Bry (por motivos óbvios, já que foi uma das principais fontes de informação com a qual o autor se deparou, sobre a temática que se dispunha a produzir). Via de regra, nessas representações, ele se encontra provido de barba, ora como prisioneiro, como no caso da gravura anterior, ora como espectador, mas, em todos os casos, posiciona-se de forma contrária ao costume da tribo em se alimentar de carne humana.

Tais características são observáveis na obra “Assado de Carne Humana”, de Theodore de Bry, produzida no ano de 1592. Nela apresenta-se um Hans Staden com longa barba, em uma imagem que repudia as práticas canibalescas dos autóctones, enquanto mulheres e homens de várias idades, inclusive uma criança, parece deleitarem-se ao comer diversas partes de um corpo humano, como podemos perceber ao observar essa representação a seguir:

Figura 3 - Assado de Carne Humana Theodor de Bry 1592



Disponível: <<http://enciclopediavisual.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

Esta gravura parece condensar várias características que até o momento foram mencionadas: a presença de velhas decrépitas que lambem os dedos para não perderem absolutamente nada do que estão comendo (materializando a gula); sendo que a jovem que se encontra mais a frente, à esquerda, já aparenta desenvolver um ventre saliente, comendo um braço enquanto, com a mão esquerda, expressa um sinal de prazer e excitação agressiva.

Notamos que há mais de um corpo sendo assado, uma vez que o número de braços e pernas supera o par. Ao levar em consideração o número de participantes e a quantidade de carne existente, bem como o biótipo dos nativos (nenhum deles é retratado como fisicamente débil ou magro), verificamos que não se trata tão somente de falta de comida ou ocorrência de fome, mas, sim, procura-se transmitir a ideia do pecado e do prazer que comer um ser humano produz para aquele povo até então desconhecido, e que deveria ser entendido como primitivo e descrente da figura do Deus cristão.

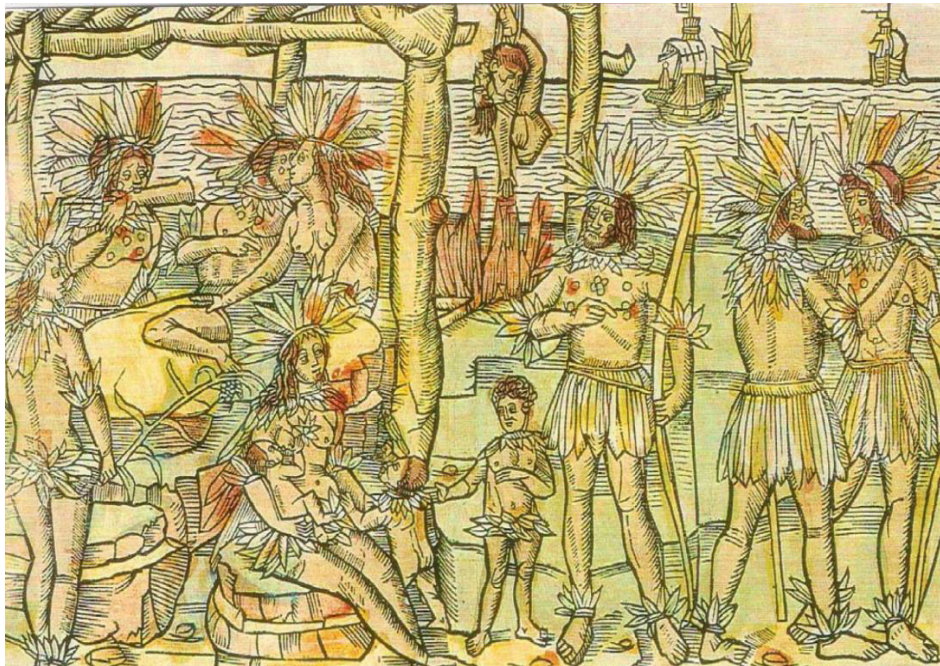
A presença da criança na gravura demonstra que a corrupção, o vício e o pecado estariam disseminados desde a tenra infância. Trata-se de um costume comum e rotineiro para aquele povo, do mesmo modo que andar nu e entregar-se aos desejos mais primitivos, hábitos repudiados e passíveis de condenação eterna para aquela cultura europeia a quem as imagens se destinavam.

O canibalismo adotado pela cultura autóctone, como foi descrito nos textos e gravuras nos primeiros contatos, produzia como reação, para um indivíduo do “Velho Mundo”, repulsa, inconformidade e ira, que podem ser observadas na imagem de Hans Staden.

Sua projeção imagética localizada mais ao fundo, onde observa, horrorizado, a cena, é outro elemento que merece ser mencionado. Como no caso da gravura anterior, a personagem apresenta a mesma posição da mão direita, como já mencionado, um sinal de autoridade moral e espiritual. Ele parece repudiar e condenar a cena que está presenciando. A longa barba é outra marca constantemente reproduzida nas artes plásticas europeias da época, além de produzir um sentido de seriedade, percebemos que vários homens importantes e santos a tem, mesmo Deus, quando representado, tem uma barba semelhante. Assim, reforça-se ainda mais o valor do elemento europeu e a condenação das práticas realizadas pelas tribos que habitavam o “Novo Mundo”.

Outra produção imagética que, nesse contexto, merece destaque é a xilogravura produzida no ano de 1505, por Johan Froschauer. Esta é constante das cartas produzidas por Américo Vespúcio. Ela reforça as ideias até aqui apresentadas sobre a perspectiva a partir da qual o europeu representava os hábitos dos autóctones americanos. Trata-se da primeira gravura a representar um ato de canibalismo na América:

Figura 4 - Amerikaner de Johan Froschauer.



Disponível em: <[http://commons.wikimedia.org/wiki/File: Cannibalism_in_the_New_World,_from_Vespucci.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cannibalism_in_the_New_World,_from_Vespucci.jpg)>. Acesso em: 16 de nov. de 2015.

Tal obra ficou conhecida como a “Imagem do Novo Mundo”. Ela apresenta em seu conteúdo o que se pretendia que fosse entendido, por parte do público europeu, como rotina em uma aldeia americana. Tal efeito é alcançado graças à presença de homens, mulheres e crianças que vivem em aparente harmonia e paz, atuando sem exaltações, agindo de forma natural.

Ao observar-se atentamente a representação, vemos que essa vida habitual deixa de parecer amistosa, o que promoveria uma identificação com a cultura do “Velho Mundo”, uma vez que alguns desses nativos estão, na verdade, alimentando-se de outros seres humanos, pois aparecem devorando braços e pernas, enquanto parte de um corpo está sobre o fogo.

Nessa imagem também aponta-se a chegada de duas caravelas europeias vistas no meio/centro em que se encontra tal agrupamento de “americanos”. Todos, mulher, homens e crianças são representados de forma tranquila e pacífica em relação ao ato de se alimentar de carne humana e também de conservá-la pendurada para consumo posterior. Compactam e convivem desde a tenra infância com tal costume. Nada parece amedrontá-los, nem mesmo a aproximação de algo tão estranho e distinto do seu contexto quanto as caravelas que chegam. Tamanha imparcialidade frente ao novo e ao estranho, ignorado devido à prática de seus costumes, afasta-os da aparência de um ser humano qualquer que, certamente, ficaria amedrontado diante de algo tão raro e grandioso quanto poderia ser a chegada das embarcações europeias a seu contexto.

A representação feita dos “americanos” demonstra que o fato de os europeus estarem se aproximando de seu território não produz pânico ou desconforto aos autóctones, como se eles fossem já esperados. Não se percebe na ilustração qualquer alvoroço ou sinal de atenção voltada às caravelas. Produz-se a ideia, no espectador da obra, de que os contatos se dariam de forma amistosa e nestes o explorador atuaria como elemento civilizador que apresentará aos bárbaros as estruturas sociais e morais necessárias à redenção. Desse modo, o elemento estranho à cultura representada leva consigo também a imagem de salvador das almas dos nativos canibais.

Diante das gravuras, dos relatos dos cronistas e demais textos trazidos ao longo desse texto foi possível fazer estas observações sobre as representações e os efeitos de sentido produzidos por este material, elaborado por exploradores, cronistas e artistas europeus, sobre a prática do ritual de canibalismo, bem como de outros usos e costumes que mantinham alguma relação com tal prática nas terras recém-descobertas além do atlântico.

Referências

ALMEIDA, M. C. F. de. Tornar-se o Outro: o Topos Canibal na Literatura Brasileira. São Paulo: Annablume, 2002.

BARTHES, R. Aula. São Paulo: Cultrix, 1992.

CARDUCHO, V. Diálogos de la pintura. Su defensa, origen, esencia, definición, modos y diferencias. Madrid: Ediciones Turner, 1997.

CORTÉS, H. **Cartas y relaciones de Herman Cortés al Emperador Carlos V**. Imprenta central de los Ferro-carriles: PARIS, 1866.

DÍAZ DEL CASTILLO, B. **Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España**. Disponível em: <<http://biblioteca-electronica.blogspot.com>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

LÉRY, J. de. Viagem à Terra do Brasil. Biblioteca do Exército: Rio de Janeiro, 1961.

MONTAIGNE, M. de. Ensaaios. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SOUSA, G. S. de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Livro Digitalizado. S/D. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=38095>. Acesso em: 03 de março de 2015.

STADEN, H. **Suas viagens e cativo entre os selvagens do Brasil**. São Paulo: 1900.

VARELA, C. Cristóbal Colón: los cuatro viajes. Testamento. Madrid: Alianza, 1986.

VESPUCIO, A. **Carta/anunciando el Nuevo Mundo**. (1500). Disponível em: <<http://memoriapoliticademexico.org/Textos/1Independencia/1500ENM.html>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

Recebido em maio/2016

Aceito em fevereiro/2017

O misticismo cosmogônico dos Desana: evidências culturais por meio da literatura indígena*

The cosmogonic mysticism of Desana: cultural evidences through indigenous literature

Natasha Lopes de SOUSA**

UFAM

Resumo: O presente artigo foi elaborado a partir de uma observação acerca da forma como os mitos indígenas abordam as questões metafísicas do início de *tudo*: a criação do universo, da humanidade e os seus respectivos desenvolvimentos. Para tanto, será tomado como objeto de estudo a obra *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kehíripõrã* de Tõrãmũ Kêhriri¹ (Luiz Gomes Lana), indígena da etnia Desana. Serão analisados os pontos pertinentes ao que se denomina “cosmogonia” sob a óptica da teoria de Mito e Realidade de Mircea Eliade, a fim de que sejam evidenciadas as marcas culturais desse povo, por meio do que pode ser considerada a primeira narração escrita publicada por um indígena.

Palavras-chave: Cosmogonia. Mito. Literatura indígena. Desana.

Abstract: This article is based on an observation about how the indigenous myths approach the metaphysical questions of the beginning of *everything*: the creation of the universe, of humanity, and their respective developments. In order to do so, it will be studied the book *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kehíripõrã* of Tõrãmũ Kêhriri (Luiz Gomes Lana), indigenous from Desana ethnicity. The relevant points to what is called “cosmogony” will be analyzed under Mircea Eliade’s theory of Myth and Reality, in order to evidence the cultural marks of such people, through what may be considered the first written narration published by a native man.

Keywords: Cosmogony. Myth. Indian literature. Desana.

* Literatura indígena ainda é um termo que não apresenta consenso em seu uso. Alguns a denominam apenas de “escritura indígena”. Optou-se por utilizar o primeiro termo.

** Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas, trabalho orientado pelo Prof. Dr. Mateus Coimbra de Oliveira (UFAM). E-mail: natasha.sousa92@gmail.com

¹ Tõrãmũ Kêhriri (Luiz Gomes Lana). Os nomes serão escritos conforme aparecerem no livro original.

Introdução

Nos séculos passados, o que se pôde abordar nas manifestações artístico-literárias sobre o índio foi, de certa forma, imprescindível para a abertura de um espaço para a sua cultura. Entretanto, eram comumente criadas a partir da visão do autor não indígena, e não se pode dizer que fossem fiéis ao que de fato se articulava entre esses povos que, por não possuírem um modelo de transmissão escrita, faziam-na por meio da oralidade.

Na literatura, por exemplo, abordou-se sobre a figura do índio em obras como: *O Uraguai* (Basílio da Gama, 1769), *Caramuru* (Santa Rita Durão, 1781), *Macunaíma* (Mário de Andrade, 1928), *O Guarani*, *Iracema*, *Ubirajara* (José de Alencar, 1857; 1865; 1874), Estes últimos, denominados de literatura indigenista, trazem o índio como um personagem contínuo ou mesmo heróico na narrativa, mas construindo sua figura e comportamento com base em estudos de antropólogos e relatos de viajantes que conviveram com eles (possivelmente) durante os primeiros séculos do Brasil colonial e durante os séculos posteriores, portanto, a visão propriamente indígena era mínima.

Durante o século XIX, a procura por um herói que representasse o ideal de nacionalidade brasileira culminou na idealização do índio por meio de suas crenças mitológicas. Portanto, tem-se a exacerbação do mito que provém da busca pela identidade nacional. No entanto, ratificando o que foi citado anteriormente, não houve de veras o contato com o índio para a realização de tais idealizações, mas, sim, minuciosos estudos antropológicos e relatos de estrangeiros que descreviam suas passagens por comunidades indígenas. Como foi, por exemplo, a própria carta de achamento de Pero Vaz de Caminha (1500) e as publicações do Padre Anchieta.

Com isso, a ideia de receber qualquer produto engendrado em uma aldeia pareceria absurda, se não impossível, haja vista a disseminação da figura desses povos como “selvagens”, desprovidos de quaisquer capacidades cognitivas. No entanto, muitos deles sentiam-se instigados a alguma produção científica em texto. Como bem explicita a professora doutora Cláudia Neiva de Matos em seu artigo publicado em 2011 “Escritas indígenas: uma experiência poético-pedagógica”:

Eles despertavam interesse científico e alimentavam idealizações poéticas, mas não dispunham de canais de comunicação para se dar a conhecer em seus próprios termos, face à sociedade hegemônica falante de português. No máximo, algo de sua fala aflorava, geralmente em má tradução, nos documentos etnológicos elaborados por pesquisadores não índios. (MATOS, 2011, p. 30).

O quadro de produções de raízes cultural ancestral só veio ser relatado, concretamente, a partir das últimas décadas do século XX, nas quais se

diagnosticaram alguns indígenas envolvidos na escrita. Mesmo período em que houve crescimento de pesquisadores na área, refletindo num trabalho de educação/letramento e incentivo aos escritores indígenas. Além disso, o envolvimento político-cultural desses povos impeliu-os à criação literária.

Dentre aqueles que se inserem nesse quadro de escritores indígenas, há uma “classificação” quanto às condições de produção na qual o produto está implantado. Kelly de Souza (2009) mostra que existem três perfis para esses escritores, que são:

Os índios que vivem nas grandes cidades e trilharam o mundo acadêmico. Há um segundo tipo, que manteve contato maior com a cidade sem a academia. E, o terceiro perfil de escritor-indígena é aquele que vive em sua comunidade e faz o resgate da oralidade dos mais velhos. (SOUZA, 2009, p. 22)

Este último perfil é que descreve o narrador cuja obra se fará objeto de estudo no presente trabalho. Fala-se aqui de um indígena da tribo Desana, que se utilizando das histórias contadas pelos antigos, mais especificamente por seu pai, teve a ideia de escrevê-las, a fim de que se mantivessem e cristalizassem esses mitos que vinham sendo modificados por índios mais jovens.

Tõrãmũ Kêhríri (Luiz Gomes Lana) foi o indígena que, junto com seu pai Umušĩ Pãrõkumu (Firmiano Arantes Lana), publicou o primeiro livro engendrado em aldeia em toda a história do Brasil. A produção veio das margens do rio Tiquié, comunidade São João Batista, no alto do Rio Negro, Amazônia, lugar de habitação de parte da tribo Desana, e abriu caminho para que posteriormente houvesse uma gama de escritores indígenas também dessa região (Rio Negro), com possibilidades de publicar seus escritos.

Acerca dessa produção, o objetivo deste trabalho é proporcionar uma ênfase sobre esses mitos no viés cosmogônico e como eles são significativos para as cristalizações da cultura dos Kenhiporã-Desana, considerando-a parte inicial da literatura indígena.

No princípio a literatura indígena não existia: breve elucidção acerca da escolha do termo

Até o momento não se conhece nenhuma produção publicada, de raiz indígena, anterior a *Antes o mundo não existia* de Tõrãmũ Kêhríri e Umušĩ Pãrõkumu. Tal fato leva a crer que esse foi o “marco inicial da literatura indígena”. Um dos pontos divergentes, no entanto, está na falta de consenso quanto à utilização desse termo; alguns procuram chamar de “escrituras indígenas” ou “textos de autores indígenas”. Essa cautela deve-se pelo fato de o objetivo desses textos terem sido alvo de inúmeras incertezas quanto à ressonância que teriam dentro da literatura brasileira. Entre muitas, eis as mais expressivas: “[...] como conceber teoricamente, como abordar criticamente

as literaturas de autoria indígena, a um só tempo comparáveis às literaturas ocidentais e irredutivelmente distintas destas? [...]” (BARRA, 2014, p. 1). Acredita-se que os inúmeros artigos publicados acerca de uma literatura indígena não sejam em vão; existem escritores indígenas, existe uma crítica para seus escritos, existe um público alvo, existe uma carga político-cultural em suas obras e um processo estético consciente no ato do fazer. Portanto, já se faz tempo para repensar na “escritura indígena” como literatura, e, acima de tudo literatura indígena. Mas não cabe aqui a busca por essa resolução, apenas uma breve elucidação do porquê da escolha do termo.

Em meio ao espaço que possivelmente possui a literatura indígena dentro da literatura brasileira, depara-se com outra problemática. Dentre os autores indígenas que se utilizam do termo aqui escolhido para denominar suas obras, há aqueles que o defendem, mas vão além, de forma autônoma, sem dependência com o termo literatura brasileira. Tal como recentemente publicou Daniel Munduruku a respeito desse assunto:

Nossos escritos são literaturas, sim. E são indígenas, sim. Não há motivo para negar isso e menos ainda para partilhar com os escritores não-indígenas o merecimento que nosso esforço tem conseguido em tão pouco tempo. Dizer que o que escrevemos é “apenas” literatura brasileira, é dividir com todos aqueles que escreveram, escrevem e escreverão coisas medíocres a respeito de nossa gente, um status que não foi construído por eles. Nossa literatura é indígena para que não se venha repetir que “somos os índios que deram certo”. (MUNDURUKU, 2016).

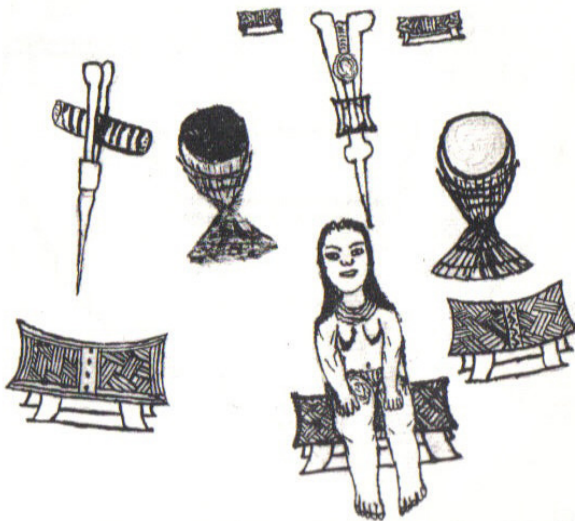
Diante de tais articulações concretizou-se o uso do termo, neste trabalho, de: literatura indígena; a considerar que os escritos são sim literatura, e produzidas genuinamente por indígenas. Não obstante, reconhece-se que se trata de um termo novo, ainda “imaturo” e pouco utilizado, aberto a novas reflexões e estudos. E como o foco aqui não é trabalhar na problemática dele em termos abrangentes, faz-se seu uso mediante a tentativa de aproximá-lo prioritariamente de tudo o que se produziu (com intuito literário) por indígenas. Fazendo isso, evidenciam-se as suas origens e emergem seus méritos.

O processo de produção do princípio

Partindo do introito de que a obra em questão pode ser considerada uma das primeiras publicações da literatura indígena escrita, no que tange ao uso da grafia em língua portuguesa, conclui-se que – subjetivamente – ela seja o princípio de *tudo* (ou pelo menos o princípio que influenciou outros escritores indígenas dessa região) tal como se inicia a sua primeira parte da origem do mundo “no princípio o mundo não existia” (p. 19). Isso configura não só uma simples publicação de um livro, como também “o nascimento da literatura indígena” e o “reavivamento e solidificação” da cultura Desana. No entanto, o processo de produção e publicação talvez não encontrasse o

mesmo fado se não fosse a intervenção de algumas personagens indispensáveis pelo alvitre.

Narrar os mitos graficamente nasceu da vontade de Tõrãmu Kêhríri traduzir na escrita o que seu pai Umusĩ Pãrõkumu contava oralmente, também pelo incômodo de ver que outros indígenas mais novos estavam desviando a história original. Afirmar-se que começaram a ser registrados por volta de 1968 ainda em tukano (grupo linguístico composto pelos povos Tukano, Desana, Tuyuka, Karapanã, Makuná, Siriano, Miriti-Tapuyo, Pirá-Tapuyo, Arapaço, Uanano, Cubeo, Bará e Barasana), por incentivo do padre salesiano Casimiro Berskta – que contribuiu, entre outras coisas, com os próprios materiais de trabalho utilizados por Tõrãmu Kêhríri, como caderno e lápis – e posteriormente de Márcio Souza, que, inclusive, adaptou a obra na sua peça/ musical *Dessana, Dessana*, harmonizada pelo maestro Adelson Santos. Ademais é considerável também a produção dos desenhos de Tõrãmu Kêhríri, seu primo-irmão Sibé (Feliciano Lana), ambos representaram pictoricamente as principais partes da narrativa. A antropóloga Berta Ribeiro, que esteve por volta de 1978 em meio aos Desana, foi uma das responsáveis pelo incentivo à ideia dos desenhos, e fez um estudo acerca das mudanças ocorridas na transcrição do texto para as imagens, também das diferenças encontradas nos desenhos dos dois artistas. Tudo está relatado no artigo “A mitologia pictórica dos Desana”, que foi publicado no livro *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética* (1992; 2007), em que ela analisa as imagens e procura elucidar sobre as dessemelhanças de uma para outra conforme os autores, e o que isso implicaria nas suas interpretações. Portanto, a ligação da produção escrita e pictórica caminhou concomitantemente, e propiciou o conjunto que se desmembrou na publicação do livro *Antes o mundo não existia* e na transposição audiovisual dos desenhos de Sibé, que em 1994 entrou em projeto para um filme de animação.



Os Kenhiporã “filhos dos desenhos dos sonhos” que são os narradores destes mitos (Tōrāmu Kēhriri, Umusī Pārōkumu e Sibé) tiveram suas obras expressas ao redor do mundo, no entanto, alcançaram pouca visibilidade no próprio Amazonas (não obstante o tanto de pesquisas realizadas acerca do que produziram). Vê-se e reconhece-se que seus engenhos foram pioneiros a sua maneira, por isso se reafirma que seus trabalhos deram o “pontapé” inicial para as produções indígenas posteriores.

A cosmogonia e como ela se desenvolve na presente obra

A cosmogonia trata da visão mitológica/religiosa/científica a respeito da criação do universo. Mircea Eliade (1994) diferencia o grau de “importância” das substâncias engendradas por meio desses vieses, ramificando-os em: mitos cosmogônicos e mitos de origem. Quando se fala sobre um Mito que abrange uma realidade total de algo que existe no presente, ou seja, a criação e formação do homem como é nos tempos atuais, aí se cita o Cosmos, segundo o autor. No entanto, quando se trata de um desenvolvimento de um fragmento, como exemplo: ilha, uma espécie vegetal etc, neste caso aborda-se somente a origem de algo inserido no gigantesco universo, portanto são denominados por ela como mitos de origem.

Na obra *Antes o mundo não existia* há tanto a cosmogonia quanto os mitos de origem, estes são exemplificados por alguns capítulos da narrativa, entre eles os denominados: “Mito de origem da mandioca” e “origem da pupunha”. Já os aspectos cosmogônicos abrangem as principais perspectivas do enredo, tanto que é o objetivo predominante da transposição gráfica. Claro, há uma ligação estreita entre os indígenas e os mitos, não só deles como de todos os povos primitivos; primeiro porque é ele (o mito) que carrega a noção de mundo desses povos, meio pelo qual podem compreender o porquê de ser quem são e o porquê de viver como vivem, ou seja, muito além de qualquer cientificismo, está arraigado a esses nativos: o *sagrado*, que é a sua verdade. Portanto, o mito é real, na medida em que carrega a crença firme e esclarecedora de uma determinada cultura. Temos por exemplo o mito da criação do mundo pela perspectiva cristã: Deus criou a terra e tudo que há nela na valência de sete dias. O primeiro homem a ser criado foi Adão, e Deus o fez a sua imagem e semelhança; posteriormente veio Eva, que foi engendrada da costela de Adão; foram-lhes impostas condições: teriam tudo de que necessitavam, contanto que não comessem do fruto proibido. É a partir deste momento que o mito explica o porquê do mundo ser como é hoje em dia; ao comer o fruto proibido se descobriria o conhecimento do bem e do mal; estas duas são as palavras-chave para esclarecer o ser humano e o mundo atual que se vive. Portanto, o Gênesis configura-se como um mito, e o mito é verdadeiro para os seguidores de determinada crença, pois explica desde os primórdios – a criação – até os eventos que interferiram para que se entendesse o presente. Isso ocorre em mitos de várias origens.

Uma característica imprescindível dos mitos cosmogônicos, segundo Eliade (1994, p. 09), é a presença de personagens ditas sobrenaturais, elas são conhecidas “sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos ‘primórdios’”. Na mitologia Desana observa-se primordialmente a figura de Yebá-Buró ou “Avó do mundo”; ela é o ente sobrenatural que tem papel fundamental na narrativa, pois a partir dessa figura se originam todos os seres que posteriormente vieram compor o mundo. Vale ressaltar que à luz da perspectiva teórica vigente, esses entes sobrenaturais, apesar de fazerem parte de um plano “mágico”, apresentam características que se aproximam das feições humanas. Yebá-Buró, por exemplo, é descrita como um ser “não criado”, i. é, ela existiu “do nada”. Porém, ao desenhar esta figura, os primos-irmãos Tōrāmū Kēhriri e Sibé reproduziram-na em feições *indígenas*, inclusive, seus objetos “mágicos” são utensílios bem comuns, no que diz respeito aos itens que a tribo utiliza.

Havia seis coisas misteriosas: um banco de quartzo branco, uma forquilha para segurar o cigarro, uma cuia de ipadu, o suporte desta cuia de ipadu, uma cuia de farinha de tapioca e o suporte desta cuia. Sobre estas coisas misteriosas é que ela se transformou por si mesma. Por isso, ela se chama a “Não Criada”. (p. 19).

Outro momento peculiar da narrativa é este que explicita o instante da criação do universo; percebe-se a visão de elementos familiares a eles, como se pressupõe na sexta linha da citação em que o narrador compara o “balão” ao mundo, no sentido de lugar onde serão criadas as outras “criaturas” posteriores, o sol, a terra e outros planetas.

Enquanto ela estava pensando no seu Quarto de Quartzo Branco, começou a se levantar algo, como se fosse um balão e, em cima dele, apareceu uma espécie de torre. Isso aconteceu com o seu pensamento. O balão, enquanto estava se levantando, envolveu a escuridão, de maneira que esta toda ficou dentro dele. O balão era o mundo. Não havia ainda luz. Só no quarto dela, no Quarto de Quartzo Branco, havia luz. Tendo feito isto, ela chamou o balão Bmttkowi ‘i, “Maloca do Universo”. Ela o chamou como se fosse uma grande maloca. Este é o nome que ainda hoje é o mais mencionado nas cerimônias. (p. 20).

Verifica-se a presença do termo *maloca*, que é a habitação dos índios – diga-se a *aldeia* –, o que concretiza a tese de que a cosmogonia encontra explicação no passado para algo que é real, no presente, aos membros de determinada cultura. Sempre há aproximação dos entes sobrenaturais e seus feitos com o que é mais comum na visão de um povo, mas isto não invalida a concretude de nenhum mito, porém pode existir a exclusão da “realidade mitológica” de tribo para tribo. Ou seja, este mito pode ser considerado “não verdadeiro” para membros de outra etnia e vice-versa.

Na mitologia Desana vê-se a figura primordial de Yebá-Buró que nasceu do nada e criou o mundo – chamado de *grande maloca* – a partir do seu pensamento. Segundo a narração, ela mascava ipadu e fumava o cigarro para criar “homens”; esses “homens” – também eram personagens míticas –, chamados de “os cinco trovões”, deveriam auxiliá-la na criação da humanidade, dos rios e da luz. Também aparece na história a figura de um demiurgo o Yebá Gõãmü, ou Ümukosurãñehkõ, “Bisneto do mundo”; esta personagem tem papel fundamental no desenvolvimento da narração, tendo em vista que é a partir dela que se cria Abe, o sol, que nasce dos fulgurosos adornos na ponta de seu bastão cerimonial.

Logo, todos os processos de criação, que se dão no tempo primordial desta narração, remetem-se a algum rito indígena, ou cerimônia, sempre com auxílio de objetos ou elementos que são comuns da natureza Desana. Conclui-se, pois, que há uma linearidade na construção da narrativa que implica na apreensão implícita do caráter estético. Para a compreensão da cosmogonia deste mito não basta inferir que um ente sobrenatural criou o universo e seus componentes, mas, sobretudo, como foi esse processo, quais os meios e intermédios foram adotados por esse “ser” para desencadear as criações. Aí se configura a intenção estética da narração dos mitos. Apropria-se de componentes culturais, deve-se conhecê-los para uni-los e elaborá-los na narrativa, e todos estes elementos serão indispensáveis para a formação do componente cosmogônico; essa apropriação se realiza por meio do texto, quer oral, quer escrito, depois de passar pelo processo de elocução. No mito até mesmo uma semente pode vir a ter caráter formador.

[...] Yebá-Buró tirou do seio esquerdo sementes de tabaco, grãosinhos minúsculos, e os espalhou em cima dos paris. Depois tirou leite, também do seio esquerdo, que ela derramou por cima dessas esteiras. A semente de tabacoera para formar a terra, e o leite, para adubá-la. (p. 25)

A citação refere-se ao momento da criação da terra. Observam-se as referências naturais que Yebá-Buró utilizou para que a terra pudesse existir – a semente, os paris, o leite – de forma que o processo de criação comparasse ao ato de cultivar, meio tão comum para a subsistência desses povos.

O mito também conta que os cinco trovões criados por Yebá-Buró tinham a missão de auxiliá-la na formação da luz, dos rios e da futura humanidade. Porém durante a narração percebe-se que eles não conseguem engendrar esta última, então, após o fracasso dos trovões, enquanto ela tomava ipadu e fumava seu cigarro, “formou-se um ser misterioso que não tinha corpo” o Demiurgo Yebá Gõãmü (que os narradores comparam a Deus, na religião católica). Ele criou o sol, dividiu o espaço em camadas e, principalmente, criou, junto com Boreka, a humanidade, mediante as orientações do avô do mundo.

[...] Dito isto, desceu ao seu quarto, pegou um pari usado como defesa do quarto de chefe e voltou para perto do Bisneto do Mundo. Estendeu então o pari no chão e, com a mão, apertou a sua barriga. Saíram-lhe então pela boca as diversas riquezas que caíram sobre o pari. Eram acangataras e outros enfeites de penas, colares com pedra de quartzo, colares de dentes de onça, placas peitorais, forquilhas para segurar o cigarro.

[...] No mesmo instante, todas as riquezas se transformaram em gente. Eram homens e mulheres que encheram a maloca do terceiro Trovão. Deram uma volta dentro da maloca e tornaram a transformar-se em riquezas. Essas riquezas viriam a ser a futura humanidade. (p. 28).

Após seguir as ordens do Avô do mundo, Yebá Gõãmü e Boreka (chefe dos Desana) seguiram criando a humanidade, indo como comandantes numa jiboia gigante (que era o terceiro trovão). A canoa-cobra percorreu o grande lago de leite Diááhpikõdihtaru, que seria o oceano, onde havia várias malocas; em cada uma delas fazia-se o rito de transformação dos enfeites em pessoas, e assim o mundo foi se preenchendo com a humanidade.

Diante disso, reitera-se como os mitos podem ser importantes para esclarecer e concretizar a cultura e os costumes de determinado povo, e como a cosmogonia, sendo o estudo dos mitos da criação do universo, pode contribuir de forma abundante para tal realização. A obra narrada por Tõrãmu Kêhriri, Umusĩ Pãrõkumu e Sibé é resultado de um esforço mútuo entre os indígenas e pesquisadores envolvidos, mas apresenta em sua temática e circunstância de produção algo peculiar para sua época: eram histórias dos antigos (tradição oral) sendo transpostas pela primeira vez por um indígena por meio do que ainda era “novo” para ele, a escrita.

Considerações finais

O mito cosmogônico, consoante a teoria de Eliade (1994), configura-se sobre o plano sagrado da história de um povo, o que acarreta a veracidade deste (mito). No entanto viu-se também que um mito pode ser não verossímil para outra etnia e os desta também para outra. Todavia, em caráter “científico” este estudo defende que a condição de realidade dos mitos cosmogônicos para cada povo é uma espécie de esclarecimento acerca do que eles são nos tempos atuais. A resposta sempre está no tempo primordial, no início de tudo.

Quando esses mitos são narrados pelos membros de sua etnia eles passam por um processo estético, e verificam-se, pois, como uma literatura oral. A exemplo de *Antes o mundo não existia*, atualmente, documentam-se essas narrações também de forma escrita, caracterizando o grupo que compõe a literatura indígena, ou seja, aquelas produzidas genuinamente por índios – afirmação que ainda é geradora de conflitos entre teóricos.

O que cabe considerar é que a origem do mundo e seus elementos configuram-se como parte esclarecedora do que se é, no presente, e essa

explicação só se encontra no passado, no tempo primordial. Ressalta-se que o mito cosmogônico transcende o conceito de se realizar apenas como uma “literatura” (oral ou gráfica), tanto que faz parte do processo de cura em muitas tribos, o que implica dizer que “voltar às origens” ou ao princípio de tudo, à criação do mundo, é tão sagrado que purifica a alma e o corpo, proporcionando a cura do enfermo. Conclui-se, pois, que a cosmogonia que se concretiza por meio dos mitos narrados pelos indígenas, além do caráter literário, também esclarece seus “egos”, portanto soma-se a suas identidades e culturas.

Referências

BARRA, C. C. S. Livros da Floresta: do registro etnográfico à criação literária. In: Reunião Anual da SBPC, 62, 2014, Rio Branco. **Anais...**, Rio Branco: SBPC, 2014. p. 1-5

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

MATOS, Cláudia Neiva de. Escritas indígenas: uma experiência poético-pedagógica. Londrina. *Boitatá*, n. 12, p. 29-51, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura x Literatura indígena**: A produção de literatura dos indígenas brasileiros, 2016. Disponível em <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

NOVAIS, Carlos Augusto. **Literatura indígena**. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-indigena>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

PĀRŌKUMU, Umušī; KĕHRĪRI, Tōrāmu. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kehíripõrã. Desenhos de Luiz e Feliciano Lana. 2. ed., São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

RIBEIRO, Berta. A mitologia pictórica dos Desâna. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo indígena**: estudo de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel/ Fapesp/ Edusp, 1992. p. 35-42.

SOUZA, Kelly de. Tupi or not tupi? A identidade do Brasil pré-colonial na obra de autores índios e de escritores indigenistas. **Revista da Cultura**, n. 21, abril 2009. Disponível em <http://www.revistadacultura.com.br:8090/revista/RC21/index2.asp?page=capa>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

Recebido em julho/2016

Aceito em fevereiro/2017

Resistência e mobilidade no ser americano em três romances das américas

Resistance and mobility in the american being in three novels of the americas

Yuly Paola Martínez SÁNCHEZ*

FURG

Resumo: O objetivo do presente artigo é fazer uma aproximação crítica a três romances produzidos nas Américas, desde a perspectiva da Americanidade como condição particular do ser americano. Na leitura comparativa dos romances *Eu, Tituba, feiticeira...negra de Salem* (1997) da escritora antilhana Maryse Condé, *La ceiba de la memoria* (2007) do escritor colombiano Roberto Burgos Cantor, e *La isla bajo el mar* (2009) da escritora chilena Isabel Allende se destacam algumas constantes que permitem argumentar que a resistência e a mobilidade são características que definem uma identidade americana. Além disso, a literatura se apresenta como um lugar de enunciação propício para expor essas condições.

Palavras-chave: Americanidade. Resistência. Mobilidade.

Abstract: The purpose of this article is to make a critical approach to three novels produced in the Americas, from the perspective of Americanity as a particular condition of the American being. In the comparative reading of the novels *Eu, Tituba, feiticeira...negra de Salem* (1997) written by the Antillean Maryse Condé, *La ceiba de la memoria* (2007) by the Colombian writer Roberto Burgos Cantor, and *La isla bajo el mar* (2009) by the Chilean writer Isabel Allende some constants stand out and permit to argue that resistance and mobility are characteristics that define an American identity. Furthermore, the literature presents itself as a favorable enunciation place to expose those conditions.

Keywords: Americanity. Resistance. Mobility.

* Doutoranda em História da Literatura na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Magister em Estudos Literários pela Universidade Nacional de Colômbia e Licenciada em Espanhol e Inglês pela Universidade Pedagógica Nacional de Colômbia. Bolsista da CAPES.

Introdução

“O espírito migrante” se nutre da recuperação dos traços memoriais para ultrapassar ao mesmo tempo o silêncio e o esquecimento.”

Zilá Bernt

Pensar a América hoje em termos de identidade parece tarefa impossível, quando nas ciências sociais e estudos culturais florescem discursos que caracterizam o sujeito atual como um ser em crise, cindido, fragmentado, com uma identidade múltipla; o que de entrada rejeita qualquer ideia de identidade coletiva. Além da heterogeneidade e diversidade existente entre as Américas, não só em línguas, mas em costumes e desenvolvimento político, econômico e social. No entanto, são inúmeras as conexões e relações que se encontram entre as produções culturais e artísticas das Américas, inclusive pertencendo a contextos distantes e distintos.

Na literatura contemporânea produzida nas Américas, essas interações abrem possibilidades na definição de uma americanidade ou identidade americana, que não procura a homogeneização das realidades culturais das Américas, senão, como apresenta Eurídice Figueiredo (2010), busca a detecção de linhas de força das literaturas do continente, na tentativa de “verificar os novos *descentramentos* que operam no século XXI, com a aparição de formas narrativas e poéticas fragmentadas, com personagens fraturados e subjetividades moventes, que dão conta das inúmeras diásporas do continente” (FIGUEIREDO, 2010, p. 19). O descobrimento dessas linhas de força permite-nos pensar em uma identidade americana que reúne sentimentos da expressão americana, apagando as distinções de fronteiras geográficas e nacionalistas, mas tendo em conta a pluralidade e diversidade inata do ser americano.

Por isso, neste trabalho proponho fazer uma aproximação comparativa a três romances contemporâneos de escritores americanos, com o fim de propiciar um diálogo entre eles e assim encontrar essas linhas de força propostas por Figueiredo, e que configuram nossa identidade americana ou americanidade. Os romances são *Eu, Tituba, feiticeira... negra de Salem* (1997) da escritora antilhana Maryse Condé, *La ceiba de la memoria* (2007) do escritor colombiano Roberto Burgos Cantor, e *La isla bajo el mar* (2009) da escritora chilena Isabel Allende.

As três obras têm a particularidade de relatar um dos episódios mais tristes e infames da história americana. Refirimo-nos ao processo de colonização, venda e escravização de africanos no Novo Mundo. Porém, nesta vez são as vozes dos escravos que reconstróem a história. Estas obras regressam no tempo para, de um lado, propor a reivindicação da história

dos afrodescendentes no continente, e de outro lado, para pensar na conformação das Américas a partir dos processos de mestiçagem e transculturação. As propostas narrativas aqui em destaque, apresentam, a nosso ver, a intenção de procurar no passado referências que expliquem a fratura do presente, restituindo os fragmentos da história que permanecem no silêncio do desconhecimento.

Os vestígios de uma história compartilhada

Por sua parte *Eu, Tituba, feiticeira...negra de Salem* recupera a história de Tituba, escrava de Barbados, filha de escrava, que foi envolvida no conhecido caso das feiticeiras de Salem, e de quem a história oficial pouco ou nada tem abordado. Inspirada nas escassas referências históricas da personagem, tal como informa em entrevista Maryse Condé, a narrativa dá a Tituba o poder da palavra para que narre em primeira pessoa o trânsito de sua vida, num intento de reconhecimento do sofrimento e desarraigamento que experimentaram não só Tituba, senão todos os escravos africanos no Novo Mundo: “Como eu ignorava sua existência, pedi informações. Mas nada encontrei, todos a desconheciam. Havia historiadores na universidade em que eu ensinava. Eles nada sabiam sobre ela, absolutamente não se interessavam por Tituba. Tive então vontade de escrever eu mesma sua história, reinventar seu destino” (HANCIAU, 2004, p. 234). Sem dúvida, este romance se converte numa contra resposta à história oficial ao querer resgatar do esquecimento uma personagem que por sua cor e condição de escrava nunca teve o reconhecimento que merecia.

La ceiba de la memoria coincide com *Eu, Tituba, feiticeira...negra de Salem* na intenção de reviver figuras que existiram no passado escravista e que representam uma importância significativa para o mundo afrodescendente nas Américas, mas que pereciam nos buracos da história oficial até ser resgatados pela ficção. Para a construção deste romance Roberto Burgos explora documentos históricos da época da Colônia em Cartagena de Índias, entre eles um manuscrito do padre jesuíta Alonso de Sandoval, também personagem do romance. No manuscrito, além de oferecer dissertações filosóficas e éticas sobre a escravidão e a liberdade, o jesuíta levava um registro dos nomes e procedências de todos os africanos que chegaram ao porto de Cartagena. Um deles é Benkos Biohó, escravo africano que, como recria a obra, é o primeiro revolucionário negro no Novo Mundo, que provocou as primeiras rebeliões de negros e a conformação dos quilombos na Colômbia. A outra é Analia Tu – Bari, princesa africana, escrava em Cartagena de Índias, que acompanhou e apoiou o processo de sublevação dos escravos liderado por Benkos Biohó. Como a Marise Condé, a Roberto Burgos também o incentivou a pouca referência às histórias dos escravos e ao processo de sublevação que eles lideraram.

O romance de Isabel Allende, *La isla bajo el mar*, diferente dos outros dois, não registra a referência de um documento histórico real, mas é evidente que sua história recria o contexto da mais importante revolta de escravos nas Américas, que culminou com a independência de Haiti. De fato, o romance faz menção a Toussaint Louverture, o líder da revolução haitiana; também faz referência ao processo abolicionista desatado em Boston. Tudo narrado na voz da protagonista Zarité, escrava nascida na ilha de Santo Domingo e depois transferida para Nova Orleans. Nesse sentido as três obras se correlacionam pelo evidente interesse de reinventar episódios da história compartilhada das três Américas, a partir da visão renovadora da ficção e da palavra poética. Assim, esse interesse se converte numa dessas linhas de força impulsionadas pela literatura das Américas, na tentativa de desenhar esboços de uma identidade americana sempre aberta e em movimento.

Essas obras vão além da recriação de um evento do passado das Américas, mediante a ficção. É evidente que os romances todo o tempo põem em dúvida a legitimidade dos discursos históricos. Não só pelo fato de recuperar figuras e fatos que a história oficial mantém na sombra, senão também pelas reflexões que as personagens e narradores oferecem sobre a História, como discurso hegemônico. Tituba, por exemplo, antecipando-se ao destino que os discursos legitimadores lhe desenhariam, pensa:

Desde o final do século, circularam petições, julgamentos foram realizados que reabilitaram as vítimas e restituíram a seus descendentes os bens e a honra. Jamais estarei entre essas pessoas. Condenada para sempre Tituba! Nenhuma, nenhuma biografia atenciosa e inspirada recriando minha vida e seus tormentos! E essa futura injustiça me revoltava! Mais cruel que a morte! (CONDÉ, 1997, p. 146-147).

Tituba pensa que está condenada a permanecer sempre no esquecimento e no silêncio, como se pelo fato de ser negra e escrava não merecesse nenhuma reivindicação da história. Na mesma linha, em *La ceiba de la memoria* constantemente surge uma atitude de questionamento à história, que impede a aceitação de versões absolutas e dominantes, ao perguntar quem constrói o passado, quem faz a história e com que material:

Las negrerías se esfumaron. Tal vez para borrar la vergüenza. En esa ciudad se entierra también el sufrimiento y flota lo incomprensible, lo que agoniza para no desaparecer nunca. A menos que los desalojos de la memoria, los vacíos de procedencia, el tiempo y su monstruoso laberinto sin centro y sin salida, cubran los mensajes y el presente sea un réquiem constante [...] Pero cuál es mi pasado, quién lo construye. Yo llegué ahora mismo. Yo no sé nada. Y qué pasó. (BURGOS, 2007, p. 284).

Como vemos, os romances pretendem uma reavaliação das versões históricas do fenômeno da escravidão nas Américas, não só dando voz

aos escravos para contar sua verdadeira história de sofrimento e luta pela liberdade, mas também questionando as formas nas quais os discursos da História se constroem e limitam o registro daqueles que foram vítimas da hegemonia. De modo que os fatos históricos documentados nos arquivos com livros, testemunhas e relatos, e as visitas a monumentos, matéria prima de Condé, de Burgos Cantor e Allende na construção de seus romances, se reatualizam e revalidam mediante o poder regenerativo da ficção.

As interrelações encontradas preliminarmente entre as três obras em questão são mostra da necessidade de uma coletividade, ainda que diversa, de se reconhecer e resgatar as marcas do passado que definem sua identidade. Essa contraposição às versões da História oficial é uma forma de fazer resistência às interpretações e imaginários criados sobre os americanos a partir de uma visão eurocêntrica. Zilá Bernd no texto “Americanidade – Americanização” relaciona essa necessidade de exercer resistência à condição do americano. Cita Gérard Bouchard, que “em *Génèse des nations et culture sdu Nouveau Monde* (2000), vale-se reiteradas vezes do conceito de americanidade emprestando-lhe um sentido de resistência ante a atitude de buscar sempre referências na Europa (BERND, 2003, p. 10). No mesmo texto, Bernd traz as opiniões de Walter Mignolo, que pensa que para que a americanidade seja um lugar de resistência e recuperação da diferença colonial é necessário o “surgimento de novos lugares de enunciação para dar força e criatividade a conhecimentos que foram subalternizados durante o processo de colonização, redescobrimo na oralidade, no saber popular, na ‘gnoseologia marginal’ novas formas de habitar as Américas e de definir nossa pertença a elas” (BERND, 2003, p. 20). A literatura provê sem dúvida esses lugares de enunciação que resgatam e reinventam os valores e rasgos culturais que foram subalternizados. As três obras apresentadas são prova disso.

Essa condição de resistência designada à configuração da americanidade nos postulados de Bouchard e Mignolo tem incidência forte nos três romances em questão. As ações de grande parte dos personagens escravos desses romances coincidem com seus atos de resistência, já que seus comportamentos fazem oposição às regras que os brancos impunham-lhes, sempre à procura da libertação íntima e também da libertação de sua raça. Assim, além de apoiar as campanhas de emancipação dos negros fugidos, cada personagem feminino enfatizado neste trabalho, age de forma particular na solidão ou sem a presença dos brancos, para fazer resistência por meio de seus corpos, mentes e almas.

Tituba, sábia nos poderes das plantas e na invocação dos não vivos, utiliza seu conhecimento para se manter perto dos seus antepassados e curar escravos nas plantações e nos quilombos. “Conserva suas práticas mágico-religiosas indígenas no seio da cultura puritana da Nova Inglaterra, é acusada de feitiçaria, aprisionada, vendida e enforcada” (HANCIAU, 2004, p. 239).

Conta histórias às meninas, filhas dos brancos, para lembrar os relatos no meio dos quais cresceu e que por sua vez trazem imagens da terra natal, Barbados. Mesmo, depois de sua morte continua guiando e apoiando as atividades revolucionárias, segue curando os escravos doentes e desejando a liberdade de sua raça:

Pois viva como morta, visível como invisível, continuo a aliviar, a curar. Mas, sobretudo, me atribui uma outra tarefa, ajudada nisso por Iphigene, meu filho-amante, companheiro da minha eternidade. Aguerir o coração dos homens. Alimentá-lo de sonhos de liberdade. De vitória. Não há uma revolta que eu não tenha feito nascer. Uma insurreição. Uma desobediência. (CONDÉ, 1997, p.228).

Analia Tu-Bariconverte o silêncio na forma de resistir, porque ficar calada permite-lhe ensimesmar-se para deixar transitar sua memória pelos labirintos do passado e assim não esquecer nenhum detalhe de sua terra natal na África, e da horrorosa viagem transatlântica, da qual chega cega. Em Analia Tu- Bari o fato de lembrar insistentemente os estragos do desterro e as feridas físicas e psicológicas produzidas no navio negreiro e na estadia no Novo Mundos se convertem na forma de fazer resistência ante a situação de injustiça que ela e todos os escravos estavam sofrendo:

Muevo mi lengua aplastada por las palabras que sostiene y la vencen con su peso. Las palabras que no he podido decir ni cantar acoquinada por el silencio [...] Me duele todo. Oigo el rugido del mar. Más susto sí. Respiración cortada. Voces cansadas de los de mi tierra con el tono quebrado. Mis ojos ven poco. [...] Sin verlos llegar oigo las palabras. Usan distintas lenguas. Reconozco la de los míos, mi tribu. Oigo lengua de blancos. Dicen que los negros van estropeados por el viaje. Discuten. Yo no hablo. Me pesa la lengua. La vida, lo que me queda es un dolor. No veo nada. El látigo canta en el aire caliente. (BURGOS, 2007, p. 107).

Analia Tu-Bari também tem a oportunidade de apoiar as revoltas dos negros fugidos. Participa em rituais de adoração a seus deuses africanos, onde se reuniam muitos escravos que fugiam na noite das casas que serviam para ter um espaço de liberação do corpo e da alma. Em síntese, Analia é uma personagem que resiste a esquecer, porque lembrando e nomeando as imagens da terra natal e, sobretudo, as infinitas humilhações a que foram submetidas ela e sua raça, não perderia a dignidade, nem a consciência de quem era e de onde vinha. E assim poderia projetá-lo às gerações futuras não só dos afrodescendentes, mas de todos aqueles que fundaram “esta tierra de lenguas revueltas” (BURGOS, 2007, p. 74), como ela denomina as Américas.

Zarité, por sua parte, se desenvolve num ambiente de rebeldia, pois está sempre rodeada de outros escravos que estão planejando fugir e apoiar as revoltas em contra dos donos das plantações. “É, contudo, através da dança e da prática dos rituais voduns que se sentia liberta mesmo enquanto escrava”

(BERND, 2013, p. 136). De fato, cada vez que Zarité tem a oportunidade de dançar é possuída, entra em transe, desliga-se do mundo da escravidão, do mundo real, para entrar em um mundo de absoluta liberdade:

Mi primer recuerdo de felicidad, cuando era una mocosa huesuda y desgreñada, es moverme al son de los tambores y ésa es también mi más reciente felicidad, porque anoche estuve en la plaza del Congo bailando y bailando, sin pensamientos en la cabeza, y hoy mi cuerpo está caliente y cansado [...] Los tambores son la herencia de mi madre, la fuerza de Guinea que está en mi sangre. [...] “Baila, baila, Zarité, porque esclavo que baila es libre...mientras baila”, me decía. Yohe bailado siempre. (ALLENDE, 2009, p. 09-10).

Nesse sentido é pertinente o aporte de Zilá Bernd (2003) ao trazer a questão da resistência para abordar a Americanidade. Pois essa resistência própria dos escravos africanos e também dos povos indígenas frente ao dominador ou colonizador é uma tradição, portanto uma herança do americano. Daí a atitude crítica e os sentimentos de rejeição e oposição ante as visões que a hegemonia tem criado sobre nossa americanidade. A resistência é uma condição inata ao ser americano de todos os tempos, herança das lutas dos escravos africanos, e também dos indígenas americanos pelo respeito e a restituição de seus direitos. É essa uma das marcas que o passado colonial deixa não só na população afrodescendente e indígena, mas em todos os americanos, porque nosso tempo, e o próprio conceito de americanidade, exige transgredir as fronteiras e distinções entre uma ou outra raça, o que processo de mestiçagem já fez, desde os tempos da colônia.

Identidade americana e mobilidade

Daremos ênfase, a partir daqui, a outra das linhas de força que as três obras selecionadas nos permite propor: a de uma identidade americana baseada na mobilidade, não só pelo trânsito que os romances promovem entre passado e presente, ao revalidar fragmentos da história da escravidão nas Américas, mas também pelas qualidades e dinâmicas que caracterizam as personagens femininas já nomeadas. Estas têm a particularidade de serem escravas africanas no Novo Mundo e viajantes forçadas. Tituba nasce em Barbados, mas é levada por seu amo a Boston e depois a Salem, podendo voltar para sua terra natal onde é finalmente enforcada. Analia Tu-Bari, foi trazida da África a Cartagena de Índias e ali volta sempre a sua aldeia por meio de sua memória; e Zarité, escrava de Santo Domingo, foge com seu amo à Cuba e depois à Nova Orleans, onde após de uma luta incessante pode desfrutar de sua liberdade. Já Zilá Bernd tem refletido sobre o assunto da mobilidade em relação à americanidade na literatura concluindo que:

Nessa nossa proposta de refletir sobre as Américas e a america-nidade, temos destacado o conceito de mobilidade como uma característica dominante das culturas americanas, manifestando-se através de passagens, deslocamentos e transferências presentes em todos os níveis: cultural, discursivo, temporal, espacial. Do deslocamento paródico ao metafórico, de passagens de vozes narrativas aos grandes deslocamentos no espaço e no tempo – frequentes em obras cujos personagens são viajantes, caminhan-tes, itinerantes, *coureursdes bois*, ou *flâneurs* –, as mobilidades configuram a identidade americana. (BERND, 2010, p. 67).

É claro que pelo fato de serem escravas, as viagens de nossas personagens sempre são forçadas. Isso faz com que seja mais dolorosa e aterradora a partida, o transcurso e a chegada; e que a volta à terra natal se converta na redenção e libertação para essas personagens. Tituba sonha com seu país e aquela choupana, onde era livre:

Pela manhã, o sono terminou por me tomar nas suas mãos benéficas. Foi atencioso comigo. Ofereceu-me um passeio através dos morros do meu Barbados. Revi a choupana onde tinha passado dias felizes, naquela solidão que, agora me dava conta, é a mais alta graça[...] País, país perdido? Viria eu um dia a reencontrá-lo? (CONDÉ, 1997, p. 107).

Analia Tu-Bari lembra as imagens de sua aldeia na África sabendo que é impossível regressar:

Camino del regreso. Abismo que impide volver a la tierra de los pasos y del canto, al lugar donde la idea de lo mío y lo tuyo no excluye, no mata, mi tierra, mía y de todos, la tierra de la tribu con sus noches de estrellas quietas y su luna que avisa de las crecientes y las lluvias. (BURGOS, 2007, p. 248).

E Zarité volta uma e outra vez à praça do Congo em Nova Orleans, como se fosse Saint-Domingue, para dançar, porque dançando traslada-se a seu passado e a sua ilha natal:

Ayer mismo estuve bailando en la plaza de los tambores mágicos de Sanité Dédé. Bailar y bailar. De vez en cuando viene Erzuli, loa madre, loa del amor, y monta a Zarité. Entonces nos vamos juntas galopando a visitar a mis muertos en la isla bajo el mar. Así ES. (ALLENDE, 2009, p. 511).

As passagens anteriores dos romances permitem ver que as personagens não conseguem se identificar totalmente com o local em que chegaram, pois sua terra natal é evocada constantemente em seus pensamentos e lembranças como o lar ideal. Ainda que tentem se adaptar aos contextos aos quais foram levadas, misturando as práticas africanas passadas pelos escravos mais velhos com os saberes indígenas, e até com os rituais do cristianismo, o sentimento de desarraigamento de sua raça em relação à terra-mãe África é mais forte. AnaliaTu-Bari por sua parte viveu na própria carne a viagem

transatlântica desde sua aldeia africana até a América. No caso de Tituba e Zaráté, que nasceram em terras americanas, a ligação foi herdada de suas mães, assim como foi legada às gerações seguintes de afrodescendentes e, por extensão, aos americanos.

O fato de as personagens não se reconhecerem no lugar que ocupam revela outra face da condição de mobilidade do americano. Aquela a que Rita Olivieri-Godet faz referência em artigo sobre errância e migrância: “deslocado, desabrigado, o homem não possui mais um lugar onde possa se sentir em casa. A migrância não diz respeito apenas à travessia física de territórios. A esta dimensão exterior da migrância como deslocamento físico, sobrepõe-se a dimensão interior, ontológica e simbólica da migrância, o deslocamento do sentido do ser” (2010, p. 192). É de salientar que as personagens de Condé, Burgos Cantor e Allende conseguem projetar esses outros deslocamentos mais subjetivos, próprios do sujeito atual, como produto do deslocamento físico-espacial. Nossas mulheres escravas estão em constante mudança e em busca de si mesmas ou, em palavras de Olivieri-Godet, à procura do “sentido de seu ser” depois de serem arrancadas de seus territórios e culturas.

Tituba, por exemplo, inicia um processo de mobilidade ontológica desde o momento em que conhece John Índio. A experiência do amor faz com que ela saia do mundo mágico oferecido pelos poderes da natureza e os conhecimentos de sua mãe adotiva Man Yaya, para ingressar no mundo da escravidão do qual só tinha lembranças de sua infância, quando sua mãe, Abena, ainda vivia. Assim, de sua choupana, em que morava sozinha e com a tranquilidade de saber-se liberta, se traslada para a casa de Susanna Endicott, dona de John Índio. Com esse traslado perde sua liberdade, pois se converte em escrava da dona do mulato. Diferente dos outros escravos, Tituba aceita por sua própria conta empreender uma viagem de sofrimento e rejeição:

Os escravos que desciam em fornadas inteiras dos navios negreiros e que toda a alta sociedade de Bridgetown se reunia para ver, com o fim de, em coro, ridiculizar – o andar, os traços e a postura, eram bem mais livres que eu. Pois não tinham escolhido suas correntes. Não tinham caminhado de livre e espontânea vontade rumo ao mar suntuoso e encapelado, para se entregar aos traficantes e oferecer as costas ao ferro em brasa. Mas eu tinha feito isso. (CONDÉ, 1997, p. 38).

Ainda que ela fosse consciente do erro que tinha cometido, supõe que será compensada pelo amor de John Índio. Mas é por causa dele que segue em constate trânsito. Susanna Endicott vende o casal para Samuel Parris que os levaria para Nova Inglaterra. Novamente, podendo recusar essa viagem forçada, justificando não ser escrava comprada por ninguém, ela não fala para não se separar de John Índio. Com efeito, Tituba sentia-se uma mulher distinta daquela da choupana, não só porque estava sendo amada e desejada pelo homem que ela queria, mas também pelas jornadas

de trabalho extenuantes, as humilhações e os desprezos que recebeu. Sem dúvida Tituba já não era a mesma:

Ah, não! Nada me agradava no cenário da minha nova vida! Dia a dia as minhas apreensões se fortaleciam e se tornavam pesadas como um fardo que eu não pudesse descarregar nunca. Deitava-me com ele. Ele se estendia por cima de mim e por sobre o corpo musculoso de John Índio. Pela manhã, fazia meu passo pesar na escada e retardava as minhas mãos, quando eu preparava o insosso cereal do café da manhã. Eu não era mais eu. (CONDÉ, 1997, p. 86).

No meio do deslocamento do seu ser, Tituba luta por ligar-se à sua Barbados, por meio de uma viagem interior em uma tigela que ela mesma encheu com água e que colocou perto da janela. Ao observar o frasco conseguia recriar as imagens de sua terra natal procurando um pouco de si mesma: “Tudo isso se movimentava no maior silêncio no fundo da água do meu frasco, mas aquela presença me reaquecia o coração” (CONDE, 1997, p. 86). Porém, esse remédio não foi suficiente para dela afastar a maldade que inundava Salém, “inútil fixar a água azul do meu frasco e me remeter, em pensamento, às margens do rio Ormonde: alguma coisa em mim se desfazia lenta e certamente. Sim eu me transformava em outra mulher. Uma estranha para mim mesma” (CONDE, 1997, p. 90). Tituba entrou num estado de decadência, que não lhe permitia, nem sequer tomar conta de si própria, pois não comia, nem bebia, seu único propósito era cansar seu corpo para que seu espírito também cansasse, e assim pudesse se libertar e voltar a Barbados.

Enquanto Tituba enfrentava a si mesma para encontrar o sentido de seu ser acontece a armadilha para acusá-la de feiticeira. Depois de aguentar falsas acusações, tortura por parte de Samuel Parris e seus amigos, e de ficar na cadeia decidiu que tinha de jogar o mesmo jogo dos brancos, tal e como fazia John Índio para tentar sobreviver:

Era preciso que eu devolvesse golpe por golpe. Que reclamasse olho por olho. As velhas lições humanitárias de Man Yaya já não eram apropriadas para uso. Os que me cercavam eram tão ferozes como os lobos que uivavam mortalmente nas florestas de Boston, e eu tinha de me tornar parecida com eles. (CONDÉ, 1997, p. 99).

Assim, Tituba termina salvando-se de ser enforcada ao acusar de cúmplices, falsamente, outras mulheres. No entanto seu sofrimento não acabou, pois além de continuar presa, seu deslocamento íntimo agudizou-se. Não encontrava diferença entre o temor que tinha à morte e à vida, pois a prisão lhe deixou marcas irrevogáveis:

Aquela flor sombria do mundo civilizado me envenenou com seu perfume e nunca mais, depois disso, respirei da mesma maneira. Incrustado em minhas narinas ficou o odor de tantos crimes: matricídios, parricídios,

estupros e roubos, homicídios e assassinatos e, acima de tudo, o odor de tantos sofrimentos. (CONDÉ, 1997, p. 137).

Até que com a ajuda do mar, que começou a visitar quando saía da prisão para preparar banquetes por ordem do chefe de polícia, conseguiu sanar paulatinamente suas feridas e recuperar parte de seu ser perdido: “Pouco a pouco juntei os pedaços do meu ser. Pouco a pouco, recomecei a ter esperança. Em quê? Não sabia exatamente” (CONDÉ, 1997, p. 157).

Sem dúvida, a esperança de Tituba consistia em voltar a Barbados. O que consegue depois de ser comprada pelo judeu Benjamin Cohen d’Azevedo. Este homem além de ser um companheiro para Tituba, com quem compartilha uma história de exílio e discriminação por ser judeu, converte-se em parte da recuperação da fratura do ser da personagem, pois, pela primeira vez, ela é tratada com respeito, não como uma escrava. Além disso, o judeu ajudou Tituba a superar o engano de John Índio oferecendo-lhe amor e prazeres puros e sinceros.

Depois de convencer Cohen d’Azevedo ao dar-lhe a liberdade, a travessia de Tituba em busca de si mesma continua. Já no navio a caminho para Barbados pensa:

Eu começava imaginar um outro curso para a vida, um outro significado, uma outra urgência. O fogo devasta a rama da árvore. Ele desapareceu numa nuvem de fumaça, o Rebelde. Então, é que ele venceu a morte e seu espírito permanece. O círculo de escravos amedrontados volta a ganhar coragem. O espírito permanece. Sim uma outra urgência [...] Eis que ia rever meu país natal. (CONDÉ, 1997, p. 179).

Seus pensamentos são uma antecipação dessa nova mudança em sua vida. Ao chegar a Barbados Tituba é por fim reconhecida e valorizada por seus poderes. Apoia os grupos rebeldes, volta a sua choupana, recupera sua vida passada, cura e ajuda aos escravos doentes das plantações. Até que é capturada pelos plantadores, acusada de levar informação entre as plantações para planejar revoltas. Finalmente é enforcada. Mas sua história não termina aí. Amorte converte-se em outro estágio da vida de Tituba, outra travessia empreendida, porém infinita e cheia de felicidade. Seu espírito voa alimentando de sonhos de liberdade os homens, e percorrendo sua ilha atrás de quem precise de sua ajuda. Assim, foi na morte que Tituba encontrou o sentido perdido de seu ser. Ela é, mesmo após a morte, um exemplo de resistência.

Quanto à Analia Tu–Bari, é preciso dizer que a viagem transatlântica provocou nela um deslocamento íntimo tão forte, que no transcurso do relato a personagem não ser capaz de encontrar o sentido de seu ser em terras americanas. Como já mencionado, Analia Tu-Bari resiste a esquecer, por isso as lembranças dos momentos de felicidade e tranquilidade em sua

terra natal, em contraste com as imagens dos horrores vividos na captura e viagem no navio negreiro permanecem durante todo o relato. Desde sua chegada ao porto de Cartagena suas lembranças se entrelaçam à narração dos danos ocasionados pelos brancos e ao avanço de uma doença adquirida no navio, que termina com a perda de sua visão. A dor e a tristeza do desterro persistem nesta personagem, tanto que em grande parte de sua existência, não consegue superar o deslocamento de seu ser. Assim como Tituba, ela entrou num estado de *ensimesmamento* que lhe impedia de ver outra opção de redenção que não fosse a morte.

Contudo, a perda total da visão de Analia Tu-Bari transforma de certo modo a aura de dor e rancor que inunda a personagem, pois sua cegueira converteu-se numa possibilidade de sentido em meio à escuridão. Analia descobriu nos odores, nos sons e nas texturas novos sentidos, que, “además de entretenerla en su oscurana sin matices, le regalaron una curiosidad novedosa cuando ella no esperaba nada distinto a morirse” (BURGOS, 2007, p. 167).

Por causa de sua cegueira Analia Tu-Bari consegue a liberdade, mas um sentimento ambíguo se apodera dela: obter a liberdade era algo que qualquer escravo desejava, porém Analia sentiu que à situação de discriminação racial que sofria se somou o desprezo por ter se tornado uma escrava inútil e descartável pela cegueira:

Ya no sirvo para servir: entonces dicen que me gané la libertad y me echaron de la casa donde servía. Allí servía a todas horas y el sueño era escaso. Me da risa lo que hago en los sueños. Serán sueños esa libertad. Ese vuelo sin alas. Vuelo que no me saca de este encierro. Pero lo alivia”. (BURGOS, 2007, p. 248).

De qualquer forma, a cegueira representa uma mobilidade na vida da personagem. A partir desse momento vaga pelas ruas com liberdade, visita os padres jesuítas, que dão um pouco de alívio ao seu sofrimento constante. Em certas ocasiões serve de tradutora ao padre Pedro Claver nas confissões, o que lhe permite estar mais perto dos outros escravos e encontrar tranquilidade ao saber-se guardadora das histórias de seus irmãos africanos.

A cegueira de Analia Tu-Bari intensifica o ato de rememorar, pois seus olhos se convertem em sua memória: “Mi memoria ES dolor. Mis ojos son la memoria acostumbrada de calles, voces, rostros, casas, ruidos y lo perdido. Lo que perdí”. (BURGOS, 2007, p. 253). Isto faz com que parte do ser fraturado da personagem ainda permaneça no mesmo estado de desolação e ressentimento que a caracterizou desde a chegada ao porto de Cartagena. Todavia, o contato com os jesuítas, sobretudo com Pedro Claver, que insistia em doutrinar os escravos e colocar nomes cristãos, faz que com ela, graças a sua memória, reafirme sua identidade, impedindo ser chamada por um nome cristão:

Analia Tu-Bari desciende de reyes, princesa de la aldea, la que sabe oír y hablar con el viento entre los árboles y anunciar el secreto de un sueño, la que guarda la historia de los ancianos y quien dice mi nombre Analia Tu-Bari dice miles de nombres de los antepasados los muertos recordados en árboles y cada árbol una sombra y una caricia de brisa y unos pájaros que anidan y cantan, Analia Tu-Bari la paridora de continuadores, la que devora y expulsa. Analia Tu-Bari, Pedro, es mi nombre y lo que llevo de los míos y lo que cada uno agrega a la aldea y esa fuerza que hace que en cada quien haya más muertos que parientes vivos y entre todos hacemos una tribu y engrandecemos una memoria. (BURGOS, 2007, p. 252).

Ainda que a memória de Analia não deixe de evocar as imagens da escravidão, pensamentos e lembranças como a anterior começam a ocupar o trânsito da personagem à procura da restituição de seu ser. Além disso, a aproximação com outros escravos faz com que seja incluída nas atividades que eles praticavam em busca também da recuperação de seu ser deslocado depois da viagem transatlântica. Assim participa em rituais voduns nos quais dançava e cantava em sua língua para encontrar-se com si mesma e logo curar-se pouco a pouco da fratura que invadia seu ser:

Cuando estoy sola y nadie me oye o en las noches de reunión adentro del bosque en las playas de afuera llenas de cangrejos yo canto en mi lengua. La lengua de los míos. Las voces que no quiero olvidar. Las voces que cuando estoy extraviada las digo y me devuelven a mí a lo que soy: Analia Tu-Bari. (BURGOS, 2007, p. 257).

A história de Analia não termina, pois o leitor nunca sabe qual foi o destino final da personagem. Suas últimas aparições no romance fazem referência à sua participação nas reuniões de vodun nos montes, e ao encontro sexual que tem com um negro sublevado, a quem ela chama de irmão de Benkos Biohó, o escravo insurrecto que fundou os quilombos em Cartagena de Índias. Para Analia Tu-Bari esse encontro íntimo significou a cura de sua dor e a esperança de uma nova vida:

Yo ciega. Un hermano de Benkos Biohó me acarició la cabeza. Mi cabeza sin cabello y sin piojos. Chupó con delicadeza mis pechos. Mis pechos sin leche. Chupó. Sus labios de trompeta se pegaron a mi seno. Me estremecí. Vida nueva en mi corazón. (BURGOS, 2007, p. 260).

A mudança que finalmente fará Analia Tu-Bari recuperar seu ser deslocado está representada numa nova mobilização. Desta vez o quilombo se converte nesse lugar ideal ao qual era necessário chegar para libertar-se. E o negro sublevado, irmão de Benkos Biohó, é quem terminará de guiar a sua redenção: “La mano fuerte del hermano de Benkos me protegerá Del viento [...] Caminaré cantando. Sin cadenas. Yo ciega. Cantando. Y Benkos

adelante. Guerrero del rey. Y volveré a ver. Desaparecerá el dolor. La ceguera” (BURGOS, 2007, p. 260).

A travessia ontológica que Analia Tu-Bari experimenta nas Américas faz com que ela, desde sua primeira aparição no relato, antecipando-se às revelações de suas lembranças, apresente ao leitor a síntese do sentido que tomaria seu ser. E que só descobriu depois de superar o caminho de sofrimento edesarraigamento, e entender que esta terra de línguas revoltas é terra de índios, comerciantes, buscadores de riquezas, mas também sua terra e a terra de seus descendentes:

Lo que me dispongo a ser en esta tierra extraña es una ceiba. Guardadora de acciones. Una ceiba de tallo engrosado que bañe con su savia traída de otros territorios esta tierra de la cual siento ya no saldremos nunca. Mi savia de ceiba maltratada se fundirá con los jugos de esta tierra de lenguas revueltas [...], de nosotros dominados a la fuerza y obligados a la servidumbre, de buscadores de fortunas, de mercaderes, de indios, de gentes de paso, de navegantes náufragos, de herreros, de constructores de defensas. (BURGOS, 2007, p. 74).

Zarité, por sua parte, diferente de Tituba e Analia Tu-Bari, é escrava desde seu nascimento, portanto é criada para servir e obedecer. Mesmo assim, desde que era menina já tenta fugir para os montes com os escravos sublevados, porque queria conhecer a liberdade. Aí, aos nove anos, inicia a travessia deste para a liberdade física e ontológica. Mas as esperanças de liberdade nesse momento eram nulas:

“Yo quiero ser libre, como usted”, le dije entre sollozos [...] “No te hagas ilusiones Teté, la historia de amor de mi abuela ocurre muy rara vez. El esclavo, se queda esclavo. Si se escapa y tiene suerte, muere en el fuga. Si no la tiene, lo atrapan vivo. Sácate la libertad del corazón, es lo mejor que puedes hacer”, me dijo. (ALLENDE, 2009, p. 56-57).

Esse espírito rebelde com ânsias de liberdade se retraiu anos depois que Zarité foi entregue a Valmorain e levada para a casa da plantação Saint-Lazare. Pois, “la muchacha parecía resignada a su destino y no había vuelto a mencionar la idea de fugarse” (ALLENDE, 2009, p. 84). Talvez a pena que a escrava sentia pelo estado de debilidade e desequilíbrio de Eugenia, esposa de Valmorain, fez com que afastasse a ideia de fuga de sua cabeça, e se dedicasse a cuidar da doente. Também a companhia de Tante Rose, a curandeira de Saint-Lazare, que foi nomeada como sua madrinha tenha provocado em Zarité certa tranquilidade, porque nela encontrou uma figura maternal e uma referência direta à terra-mãe África.

Em consequência, parece que a vida de Zarité não sofreu muitas mudanças por um tempo, pois seus dias passavam entre obedecer às ordens de Valmorain e cumprir os desejos de Eugenia. Até tinha aprendido a se deixar

usar sexualmente por seu amo, quando ele, na ausência de sua mulher, procurava em Zarité a satisfação do corpo. A escrava já tinha a capacidade de abandonar seu corpo na cama, e voar com sua alma a outro lugar distante para não sentir a presença de Valmorain sobre ela. No entanto, o nascimento e o arrebatamento com seu primeiro filho, mais a proibição de falar sobre o caso, por parte de Valmorain, foi o estopim de uma força interior que fez com que Zarité se tornasse mais astuta. Assim, ela passa a aproveitar qualquer oportunidade para se defender, como no trecho em que Valmorain a instiga a falar para demonstrar a diferença entre negros e brancos, saindo em desvantagem com a resposta da escrava:

—Espera, Teté. A ver si nos ayudas a resolver una duda. El doctor Parmentier sostiene que los negros son tan humanos como los blancos y yo digo lo contrario. ¿Qué crees tú? —le preguntó Valmorain, en un tono que al doctor le pareció más paternal que sarcástico.

Ella permaneció muda, con los ojos en el suelo y las manos juntas.

--Vamos, Teté, responde sin miedo. Estoy esperando...

--El amo siempre tiene razón —murmuró ella al fin.

--O sea, opinas que los negros no son completamente humanos...

--Un ser que no es humano no tiene opiniones, amo.

El doctor Parmentier no pudo evitar una carcajada espontánea y Toulouse Valmorain, después de un momento de duda, se rió también. Con un gesto de la mano despidió a la esclava, que se esfumó en la sombra. (ALLENDE, 2009, p. 105).

Zarité converteu-se na escrava que tomava conta de todos os assuntos e contas da casa, e por isso manipulava algumas decisões de Valmorain, como o fato de deixar Gambo no serviço da cozinha para evitar seu traslado à plantação, onde provavelmente morreria a açoites. Essas pequenas vantagens em casa, mais o tratamento de mãe que recebeu de Maurice, filho de Eugenia e Valmorain, o amor que conheceu com Gambo e o nascimento de sua filha, Rosette, fizeram com que o ser de Zarité não se deslocasse de maneira tão radical como ocorreu com nossas outras duas personagens estudadas. Bem diz Zarité na primeira página do romance: “En mis cuarenta años, yo, Zarité Sedella, he tenido mejor suerte que otras esclavas” (ALLENDE, 2009, p. 09), pois a escravidão para ela foi um pouco mais leve do que para Tituba e Analia Tu-Bari.

Contudo, Zarité seguia desejando sua liberdade e agora a de sua filha. Uma mudança no contexto de Saint Domingue permitiu-lhe tirar proveito e assegurar seu mais íntimo desejo. Com as revoltas dos negros insurrectos, Zarité ofereceu ao Valmorain salvá-lo e a Maurice em troca da sua liberdade

e de sua filha. O homem aceitou e com ajuda de Gambo fugiram antes que os sublevados chegassem à plantação. A redenção para Zarithé parecia estar perto, porém, a fuga de Saint-Lazare para Le-Cap só era o início de uma longa travessia espacial e ontológica.

De Le-Cap saíram para Cuba e daí para Nova Orleans. Ainda que em Nova Orleans Zarithé tivesse mais liberdade para se expressar e para exercer resistência, com música e danças na Praça do Congo, a luta por sua liberdade e a de sua filha continuou perturbando seu ser. Valmorain inventava uma e outra desculpa para fugir do tema e dilatar o prazo da decisão final. Por enquanto sua estadia em Nova Orleans tornava-se mais difícil e repressiva. Pois, o novo casamento de Valmorain provocou a separação de Zarithé de Maurice e de sua filha, Rosette; e, além disso, que fosse enviada a trabalhar nas plantações. Ainda bem, pelos conhecimentos aprendidos com Tante Rose, no tempo na plantação ficou na enfermaria com Leanne, esposa de Owen Murphy, o capataz dos escravos. Durante os dois anos que esteve servindo na plantação não conseguiu ver sua filha, e quando isso aconteceu, Zarithé sentiu que o forte laço que as unia tinha se desgastado, uma vez que Rosette se comportou de modo frio e distante: “creo que estaba a vergonzada de su madre, una esclava café com leche”. (Allende, p. 363). Esse encontro provocou um novo choque no interior de Zarithé porque para ela sua filha era o mais importante, e não queria que tivesse sua mesma sorte.

Valmorain finalmente formalizou a liberdade de Zarithé e Rosette ao ver-se pressionado por Père Antoine, padre espanhol, a quem Zarithé pediu ajuda. Com isto, depois de trinta anos de escravidão e de procura constante da liberação, Zarithé alcança o desejado. A esta mudança na sua vida somou-se o reencontro com velhas amigas de Saint-Domingue, as quais a ajudaram e apoiaram depois da saída de casa de Valmorain. Entre eles esteve Zacharie, com quem Zarithé conheceu de novo o amor, se casou e teve mais filhos. Com ele terminou de curar as feridas que estavam abertas, porque tinha aprendido de Tante Rose e também de Madame Violette que o prazer e o amor curam o corpo e a alma.

No entanto, a história de Zarithé termina com um evento trágico. Rosette morre ao dar à luz o filho de Maurice, depois de passar uma temporada na cadeia. Apesar do sofrimento de perder sua filha, Zarithé adquiriu valor para continuar passando o espírito de liberdade, que sempre a acompanhou, a seus dois filhos e neto, mais os que viriam. Nunca deixou de alimentar seu próprio ser, mantendo as ligações com sua terra-mãe:

Ayer mismo estuve bailando en la plaza con los tambores mágicos de Sanité Dédé. Bailar y bailar. De vez en cuando viene Erzuli, loa madre, loa del amor, y monta a Zarithé. Entonces nos vamos juntas galopando a visitar a mis muertos en la isla bajo el mar. Así ES. (ALLENDE, 2009, p. 511).

Neste ponto, atenção especial merece a memória, pois, como vimos, sua presença foi primordial no desenvolvimento psicológico e ontológico das personagens. De um lado, é de ressaltar que a memória funciona nas três obras como artifício narrativo que permite às personagens viajar pelo tempo, por suas consciências e pensamentos para reconstruir suas próprias vidas e recolher os rastros de sua cultura; ou seja, Tituba, Analia Tu-Bari e Zarité nos entregam suas experiências de vida nas Américas a partir de suas lembranças. Isto faz com que a narrativa da memória se posicione na ficção enquanto recurso que permite à literatura antepor-se às versões hegemônicas e oficiais da história de nossa América.

De outro lado, o exercício de rememorar apoia o processo de reconstituição do ser de nossas personagens, porque suas lembranças as reconectam à sua terra natal, com suas tradições africanas e com o desejo de liberdade que nunca esqueceram e que lhes dava força para seguir lutando. Assim, a memória converte-se no lugar ao deslocamento, da errância. As personagens conseguem a construção de um sentido no presente a partir do que sua memória traz do passado, porque o trânsito pela memória representa outra forma de narrar e experimentar o mundo. (VILELA, 2000). Essa outra forma de experimentar o mundo sintetiza-se na possibilidade que criaram nossas personagens de viver num entre-lugar, de um lado, o território concreto onde estavam localizadas com seus costumes, línguas e dinâmicas particulares; do outro, seu passado, seu mundo mágico de rituais, música e danças da tradição africana.

Deste modo, a memória também é mobilidade, linha de força da americanidade, já que, além de propiciar o trânsito entre presente e passado, gerou distintas transformações no ser de cada uma das personagens. Em consequência, a memória se nos apresenta nestas obras enquanto “processo, em movimento constante e construção/desconstrução. Como processo, memória não é, portanto, um objetivo a ser atingido, nem uma totalidade a ser alcançada, mas algo que se persegue e que se atinge sempre de forma fragmentária, inacabada”. (BERND, 2013, p. 25-26).

Considerações finais

Para finalizar, resta dar ênfase às aproximações e aos desenvolvimentos das personagens nos romances, que nos permitem afirmar: a mobilidade é parte constitutiva das Américas desde os inícios de sua fundação e configuração. Do mesmo modo, a experiência dessas mulheres escravas no Novo Mundo revelou o trânsito, a mudança e o deslocamento que o sujeito americano tem estado exposto desde os tempos da Conquista e da Colônia. Nesse sentido, o interesse em resgatar a história dessas personagens reais ou ficcionais, demonstra também a necessidade do sujeito de hoje, escritor ou escritora das Américas, de se buscar no passado, como fizeram Tituba,

Analia Tu-Bari e Zarité, para não perder a essência de seu ser. As personagens espelham parte do desarraigamento, da fragmentação e da crise que experimentam seus escritores, como sujeitos americanos e pós-modernos.

A literatura das Américas em geral, nos últimos tempos, está demonstrando que essa crise do sujeito atual só pode ser superada pelos poderes da memória e da imaginação. A mobilidade, além de ser um rasgo configurador do ser americano, é também a oportunidade para se reinventar em todo momento, pois “o movimento pode ser, assim, a chance de uma nova definição do homem ‘que não se reconhece mais no território que ocupa, mas no espaço-tempo que libera pela palavra e pelas imagens, fora das fronteiras, em zonas francas da imaginação” (OUELLET, apud BERND, 2010a, p. 16). Portanto, os romances trabalhados demonstram que a ficção, em diálogo com a memória, é o lugar ideal para experimentar nossa americanidade, que permite a expressão do sentimento de deslocamento radical do sujeito em reação ao território, e à sua vez, com ajuda da memória, possibilita a procura do sentido do ser em relação ao passado, para reinventar constantemente versões de homens novos, que se constroem e desconstroem no trânsito entre presente e passado, e entre um lugar e outro.

Referências

ALLENDE, I. **La isla bajo el mar**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A., 2009.

BERND, Z. Americanidade e americanização. **Americanidade e transferências culturais**. Porto Alegre: Movimento, 2003.

_____. As Américas: nascimento e morte das utopias. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 67-70, out./dez.2010.

_____. Introdução. **Dicionário das mobilidades culturais**. Porto Alegre: Literalis Editoria, 2010a.

_____. Vestígios memoriais: fecundando as literaturas das Américas. **Conexão Letras -Literatura das Américas: entre memória e esquecimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p. 9-16, jan./jul. 2011.

_____. **Por uma estética dos vestígios memoriais**: releitura da literatura contemporânea das Américas a partir dos rastros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

BURGOS CANTOR, R.**La ceiba de la memoria**. Bogotá: Seix Barral, 2007.

CONDÉ, M. **Eu, Tituba, feiticeira... Negra de Salem**. Rio de Janeiro: Editoria Rocco, 1997.

FIGUEIREDO, E. Literatura comparada e estudos culturais: por um comparatismo interamericano. **Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Letras, 2010, p. 15 -25.

HANCIAU, N. **A feiticeira no imaginário ficcional das Américas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

HANCIAU, N; DION, S (orgs.). **A literatura na história; a história na literatura**; textos canadenses em tradução. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

OLIVIERI-GODET, R. Errância/Migrância/Migração. **Dicionário das mobilidades culturais**. Porto Alegre: Literalis Editoria, 2010.

VILELA, E. **Lugares de errância**. O espaço sensível do limite. Porto: Repositório da Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2000.

Recebido em julho/2016

Aceito em março/2017

Artigos

Entre jornais: Machado de Assis em *Crônicas de quinze dias* e *Helena* em folhetim

Between newspapers: Machado de Assis in *Chronic of fifteen days* and *Helena* in feuilleton

Raquel Cristina Ribeiro PEDROSO*

UNESP

Resumo: O texto aborda a publicação do terceiro romance de Machado de Assis no folhetim de *O Globo* em 1876, e a veiculação de crônicas denominadas *Histórias de quinze dias* na *Ilustração Brasileira* (1876-1877) também escritas por Machado ao sabor das circunstâncias e ao “calor da hora”. Trata-se de um estudo panorâmico sobre o modo folhetinesco de publicação em série e a relevância do suporte jornalístico para a configuração das letras brasileiras.

Palavras-chave: Folhetim. Crônica. Machado de Assis. Literatura Brasileira.

Abstract: The text addresses the publication of the third novel by Machado de Assis in the *O Globo* feuilleton in 1876, and the placement of the *Fifteen Days Stories* (1876-1877) chronicles in the *Brazilian Illustrational* so written by Machado according to the circumstances and the “heat of hour”. This is a study on the way of publication in series and the relevance of journalistic support for the configuration of the Brazilian letters.

Keywords: Feuilleton. Chronicle. Machado de Assis. Brazilian Literature.

* Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Vida Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Câmpus de Assis. Contato: ra.ribeiro@gmail.com

Introdução

Não há como negar o fascínio exercido pelo século XIX nos estudiosos das Ciências Humanas, especialmente os interessados na História da cultura e, assim por dizer, na História da Literatura. A evolução dos hábitos e dilemas provocados pelo movimento Romântico e Realista provoca um considerável interesse nos produtores de material literário, já que enriquecem suas narrativas pela extensão de normas e condutas que estão acima do visível ao homem comum partícipe dos salões de teatro, saraus domésticos e cafés da Rua do Ouvidor. O que era lido, sobretudo, nos rodapés dos Jornais do Rio de Janeiro, era produto dessa convivência entre o escritor e o processo de construção social, numa espécie de revisão de acontecimentos reais. Machado de Assis comprometeu-se em fazer da escrita o caminho mais seguro para a relativização de normas e costumes sociais.

Rio de Janeiro, anos de 1870, capital do Império Brasileiro. Época de efervescências políticas, desagrado popular, revoltas veladas e guerreadas, crônicas e romances em fatias nos rodapés de Jornais cariocas. O governo brasileiro vivia dias de instabilidade em setores da política e economia, sobretudo no comércio escravista, devido à iminente abolição e libertação definitiva dos escravos. A corte foi palco de discussões legítimas de uma nação um tanto perdida tateando caminhos de reviravoltas que pudessem criar um estatuto de *país novo*, de modo que nos sentimos diante de inúmeras incursões e tentativas desenfreadas de mudanças econômicas, políticas e sociais. Trata-se de uma sociedade prenhe de discussões que não passavam despercebidas à pena de Machado de Assis, um autor capaz de captar o íntimo da *pessoa humana* em seu contexto de vida, conforme ele próprio confessou em crônica (o mínimo e o escondido), e fixar certo rearranjo literário na produção de uma escrita essencialmente moderna para o espaço brasileiro do século XIX. Assim, percebemos a elaboração minuciosa de molduras narrativas adequadas à experiência nacional formuladas por Machado, fruto de implicações e ambiguidades tipicamente humanas; situações próprias do cotidiano se tornaram aliadas na composição de caracteres fictícios quando postas em dramas existenciais de seus personagens¹.

Dentro da proposição desse estudo, temos reflexões a respeito dos formatos de publicação de Machado de Assis em jornais cariocas da década de 1870, o qual teve no romance folhetinesco e na escrita de crônicas seu ponto de partida para as *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). Trataremos do surgimento do romance de folhetim na França, sua chegada e consolidação no Brasil e a relevância da escrita no “calor da hora” para o amadurecimento de Machado enquanto produtor de mercadoria literária.

¹ Passos (2007) retrata a maneira pela qual Machado de Assis concebeu a formação da pessoa humana e seus desvios como parte da composição de seus romances; esse conceito “se expressa basicamente pela evolução, dentro do herói, da disparidade de perspectivas sobre como se deve viver a vida. É sobre o nosso aprendizado da autonomia e da possível vituperação pelo autoengano” (PASSOS, 2007, p. 45). Desapegado da norma do século XIX, Machado estreou no romance (com *Ressurreição* de 1872) num aporte aparentemente desprezível, mas que formulou um ambiente narrativo propício a esmiuçar a composição do caráter de seus personagens.

Machado de Assis no rodapé de *O globo* e *Ilustração Brasileira*

O romance de folhetim tem uma história e se inscreve na história da ficção, da imprensa, da sociedade ou, como já dizia Machado de Assis, é “frutinha do nosso tempo”². Para Meyer (1996), é produto da modernidade, da cultura de massa e, portanto, desejável, inserido no mercado. Seu veículo não está comprometido com a arte de narrar histórias, muito menos com a tradição oral – o romance já crescera como forma literária da era burguesa no século XVIII e, antes disso, no século XVII já impusera desde o nascimento a tarefa de dominar a experiência do mundo desencantado e a mera existência. O jornal da época do folhetim, capaz de carregar tanto a informação da reportagem quanto a ficção em capítulos, era parte de um sistema que incluía a assinatura, o valor do exemplar, a distribuição comercial, os índices de vendas, o anunciante e o consumidor do fascículo³.

Foi no século XIX que o *feuilleton* surgiu no rodapé da primeira página dos jornais franceses, um espaço reservado ao entretenimento e promoção do bem-estar e no qual não se comentava política, reclamações enfadonhas dos oficiais ou a forte pressão imposta por Napoleão I, de modo que o *feuilleton* designava genérica e geograficamente um espaço no jornal, mais precisamente no rodapé da primeira página, para a publicação de temas cotidianos como piadas, charadas, crítica literária e de teatro, boletins de moda, receitas de cozinha, comentários dos últimos acontecimentos, livros recém-lançados, crimes, etc. O rodapé funcionou como um ambiente de *vale-tudo* e de inovações importantes para que o jornal aumentasse o número de assinantes e, por conseguinte, de leitores. A ficção figurava entre os assuntos mais comentados da época folhetinesca, num contexto em que os mestres e iniciantes no gênero podiam exercitar suas narrativas nos moldes ingleses de publicação em série, num contexto onde sobravam linhas escritas em virtude do pouco espaço da página. Contudo, apesar do sucesso inicial dos assuntos ao *rés-do-chão*, os temas destinados às primeiras páginas se tornaram rotineiros, e as publicações necessitaram de algumas mudanças. Assim, foi criado um abrigo semanal para temas como crítica de teatro, resenha de livros e variedades; assuntos que se estenderam aos periódicos e revistas francesas, formando um *novo gosto* por publicações folhetinescas.

De acordo com Meyer (1996) Émile de Girardin e Dutacq perceberam as vantagens econômicas de um jornal com um lugar reservado propriamente para a publicação de folhetins, e criaram o *Le Siècle* em julho de 1836. Um jornal de cunho civilizador cuja principal vantagem frente aos seus contemporâneos estava na possibilidade de abrigar folhetins e a discussão de temas variados por um valor comercial mais acessível, de maneira que *La presse* de Girardin e *Le Siècle* (pirateado assim que se desfez a sociedade com Dutacq) passaram a compor o cenário jornalístico-literário francês de então. Em 5 de agosto de 1836 foi lançado em folhetim um clássico espanhol anônimo, *Lazarillo de Tormes*, com a recepção abrilhantada pela

² De Crônicas Avulsas (1859-1906) – O folhetinista (IV). Crônicas publicadas em jornais e periódicos diversos nos anos citados. Reunidas pela L. L. Library. Aquarelas publicadas em “O espelho” entre 11 de setembro e 30 de novembro de 1859.

³ Para outros detalhes a respeito da escrita folhetinesca francesa, sua chegada ao Brasil e a configuração do narrador de Helena, fruto de uma escrita em rodapés, ver: PEDROSO, Raquel Cristina Ribeiro.

Helena no folhetim: peripécias do narrador machadiano. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/732.pdf>>. Este trabalho retoma o referido artigo pelo tratamento histórico do folhetim, e o modo como Machado de Assis se utilizou da forma e do espaço no Jornal para a criação de um narrador capaz de segurar o leitor a cada *continua-se*.

fórmula do “continua no próximo número”. A espera pela sequência dos capítulos aguçava a curiosidade e alimentava o apetite do leitor para o que iria acontecer no próximo recorte, de sorte que a procura por novas assinaturas ganhou força, pois à medida que o jornal crescia em assinantes os preços dos exemplares diminuía, o que proporcionou a penetração do folhetim junto às classes sociais menos favorecidas. Segundo Meyer (2005), o manjar distribuído pelo rodapé dos Jornais era apreciado como fragmento de cotidianas e parcimoniosas fatias de vida.

Dentro dos temas descritos em jornais da França, como próprios ao modelo folhetinesco, importa-nos ressaltar a forma singular da escrita com economia de palavras, a capitulação e os moldes de publicação baseados no estilo teatral popular. A crítica de José Ramos Tinhorão (1994) aponta três atos básicos que irão se tornar elementos fundamentais na construção do folhetim, são eles: a descrição da situação dramática, o agravamento das tensões e a perspectiva de resolução, mantido o suspense até o próximo capítulo. Assim, para os autores, fazer literatura de folhetim foi como abrir-se para a observação de sutilezas sociais. O folhetinista, tanto na França como no Brasil, não buscou retomar a tradição literária do romance moderno do século XVIII para alimentar seu público, mas buscou manter-se frente ao mundo de expectativas próprio de quem almeja o povoamento de caracteres subjetivos em personagens fictícios e a configuração de novos ares para o fazer literário de seu tempo. Alexandre Dumas foi um autor que soube dosar a técnica do folhetim usando personagens marcantes, diálogos vivos e a hora exata do corte, logo, se o leitor instigado pela curiosidade desejasse saber os próximos acontecimentos deveria adquirir o número seguinte. Ao se utilizar dessa técnica, Dumas obteve sucesso e um contrato de exclusividade com o *Le Siècle*, que num período de três meses conseguiu aproximadamente cinco mil novas assinaturas, tamanha sua popularidade entre os leitores.

No tocante à possibilidade de uma narrativa produzida ao gosto do público, o gênero ganhou muito em extensão devido às infundas e atraentes peripécias que se alongavam no tempo, desenvolvendo uma temática quer de aventuras, quer de capa e espada, quer histórica, quer judiciário-policialesca, quer realista-sentimental, ou seria tudo isso e muito mais? A missão mais relevante estaria em manter o suspense e o coração na mão, um lencinho não muito longe, o ritmo ágil da escrita que sustentasse os variados tipos de leitura, e a adequada utilização dos macetes diversos. Assim, o público mantinha-se intimamente envolvido pelo processo de escrita dos folhetins, numa espécie de fidelidade ao jornal, ao fascículo, e posteriormente à publicação em livro. O sucesso inicial do folhetim francês foi alongado até sua extinção em meados de 1914. Ao mesmo tempo em que a repercussão francesa aumentava na segunda metade do século XIX também crescia o número de coleções de textos ilustrados em revistas e fascículos semanais e mensais. Países como Portugal, Inglaterra e Brasil aderiam ao novo modelo de escrita e publicação.

No Brasil, o romance folhetim estreou em 1839 no *Jornal do Comércio*, com *Edmundo e sua prima*, de Paulo de Kock; a narrativa foi recebida como símbolo de sucesso e responsável pelo aumento das vendas do Jornal. Nadaf (2007) ressalta a relevância do *Jornal do Commercio* na propagação de folhetins, tanto para outros jornais do Rio de Janeiro como para as demais províncias do território nacional. A facilidade de sua acolhida contou com dois fatores igualmente importantes: de um lado, a reestruturação da imprensa nacional que, após a maioria de D. Pedro II se expandia; de outro, a excepcional assimilação e receptividade no Brasil de traços da cultura francesa, uma vez que a intensificação do fervor nacionalista e patriótico pós-Revolução de 7 de abril de 1831 levou o Brasil a responsabilizar Portugal pelo significativo atraso e sofrível desenvolvimento social. Meyer (2005) relata que, aos poucos, do rodapé de jornais brasileiros eram lançadas as fatias inaugurais do romance-folhetim, as quais, em primeira instância, eram traduzidas dia após dia do francês, introduzindo angústia e suspense ao *continua* na próxima edição. Após o sucesso com o francês traduzido, escritores brasileiros arriscaram-se na escrita folhetinesca numa considerável aproximação do modelo europeu, no que se refere ao tratamento de temas próprios daquela realidade.

Dentre os autores em busca de ascensão intelectual assegurada pelos rodapés de jornais cariocas, encontramos Machado de Assis com seus primeiros romances em fatias e *Helena*, publicado inicialmente no rodapé de *O Globo*, do amigo Quintino Bocaiúva, entre agosto e setembro de 1876. Ali Machado já havia publicado *A mão e a luva*, entre setembro e outubro de 1874. Não por acaso, *O Globo* se configurou como um veículo interessante tanto do ponto de vista da divulgação do romance, quanto da formação de um público apreciador do gênero e da afirmação de um grupo de escritores praticantes dessa modalidade de escrita no Brasil⁴.

De modo similar, *O Jornal do Commercio* também figurou como uma forte ramificação folhetinesca no qual a publicação em fatias se manteve em continuidade entre os anos 1839 e 1842. Joaquim José da Rocha traduziu para o *Jornal do Commercio*, *O conde de monte Cristo* e *Os mistérios de Paris*, este, esperado pelos leitores, foi recebido no dia 1º de setembro de 1844 com partes diárias e suplemento dominical. Seu rodapé abrigava, em suma, traduções de clássicos franceses e novelas curtas. A partir das publicações do periódico, o romance-folhetim se espalhou pelos demais jornais brasileiros, em razão da propagação do processo de reestruturação que a imprensa nacional estava passando, e da assimilação cada vez maior da cultura francesa em detrimento da dificuldade de se estabelecer a configuração de um produto cultural local⁵.

Hallewel (2005) comenta o surgimento do público feminino como um circunspecto consumidor de material literário, de modo que foram rapidamente lançados longos escritos destinados a esse novo universo. Na

⁴ *O Globo* (1874-1883) nasce num período de efervescência política, em meio aos debates sobre leis abolicionistas. O jornal ficou famoso por sediar uma das polêmicas literário-políticas dessa época, a “polêmica Alencar-Nabuco”, uma série de farpas trocadas entre José de Alencar e Joaquim Nabuco através de artigos publicados no periódico em 1875, a partir de uma resenha de Nabuco, tratando da peça *O jesuíta*, de Alencar. Machado de Assis, que conhecia o fundador de *O Globo* desde a década de 1860 (da redação do *Diário do Rio de Janeiro*), apreciava o jornal e seu papel estimulador das polêmicas e perseverante nos propósitos.

⁵ Segundo Meyer (1996), o *Jornal do Commercio* foi criado no Rio de Janeiro pelo editor francês Pierre Plancher em 1827 e atravessou as diferentes fases políticas e sociais do país, tendo iniciado como um periódico voltado para a economia, política e comércio. Desde o Primeiro Reinado, o jornal se colocava como veículo de denúncias. O editor Plancher retornou a Paris, entretanto, o jornal permaneceu sob a direção de franceses até 1890, período durante o qual foram colaboradores Justiniano José da Rocha, José Maria da Silva Paranhos, o Visconde do Rio Branco, Carlos de Laet, Francisco Octaviano, José de Alencar, Homem de Mello, Joaquim Nabuco e Guerra Junqueiro, entre outros intelectuais. Famosos são os episódios em que um dos editoriais, influenciado pelo imperador Pedro II, que escrevia sob pseudônimo no jornal, causou a queda de um ministério, e a polêmica travada entre o imperador e José de Alencar, nos anos de 1850 e 1860.

França, a partir de 1840, as camadas sociais já eram assíduas leitoras do folhetim. E se o Brasil pretendesse consolidar o modelo, deveria expandir seus leitores com obras destinadas ao “deleite das moças”, já que os jornais da época eram mais dedicados aos profissionais liberais, homens do governo, do capital, do comércio e da elite intelectual. Nadaf (2007) afirma que a figura feminina estava em processo de conquista e de valorização social, pois rompia paulatinamente seu isolamento, conquistando a vitória das casas sobre as ruas; veio o direito à instrução, a presença em festejos religiosos e oficiais, em saraus e salas de teatro⁶.

A imprensa carioca empenhou-se na divulgação de romances de autores brasileiros apesar do risco de *ser* ou *não ser*, de agradar ou não o público ou de arruinar o modelo de escrita folhetinesca. A literatura brasileira foi tomando forma e alçando voos mais altos com escritos de Antonio Gonçalves Teixeira e Souza (1812-1861), Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), Antônio de Almeida (1831-1861), José de Alencar (1829-1877) e Machado de Assis (1839-1908). A abrangência das publicações se fez notada em distintas regiões do país, e manteve seu posto de glória e sucesso entre os leitores/ouvintes, sobretudo, leitoras, até meados de 1930, quando houve a transposição do folhetim escrito para a radionovela; e mais à frente (na década de 1950) para as novelas de televisão. Sobre a nossa rica herança do folhetim “folhetinesco”, Tinhorão (1994) explica que é do romance folhetim que se originaram as principais técnicas do romance no Brasil, como: a constante intervenção do autor no desenrolar da história, a extrema complicação dos enredos num desdobramento linear de quadros sem preocupação com a verossimilhança; a finalização de cada capítulo em clima de suspense e a surpresa da retomada de personagens e situações anteriores em conexão inesperada com ações atuais. O fluxo folhetinesco corre século XX adentro e, perpassando o noticiário continua reinando, impávido.

Helena ao rés-do-chão

Em 1876, o disputado jornal *O Globo* contribuiu para a boa repercussão de *Helena* de Machado de Assis, sinalizada pela edição em livro assim que terminaram os capítulos de rodapé. A saga da protagonista é iniciada com a abertura do testamento do Conselheiro Vale que a reconhece como filha e herdeira de suas benesses e de um lugar junto à família. Tal situação implica uma escolha: o amor paterno ao lado de Salvador (seu verdadeiro pai), de afeições íntimas e familiares; ou o respeito, prestígio e amparo da lei, recebidos com a proteção da família Vale. Helena não suporta a ideia de ser vista como uma *aventureira* após o desvelamento de sua ilegitimidade e entrega-se à morte.

Machado soube utilizar a ciência do corte, com seus fins abruptos de capítulo e a boa retomada da sequência narrativa. O autor não mergulhou

⁶ O *Jornal das Famílias* (1863-1878), lançado pela editora de Baptiste Louis Garnier, funcionou como fonte de literatura destinada ao público feminino e como modelo de sucesso jornalístico, já que foi publicado por um período de quinze anos consecutivos. Segundo Pinheiro (2007), o suporte obteve grande aceitação entre os leitores, por se tratar de um jornal de cunho moralizador, voltado à instrução familiar, doméstica e social, cuja intenção maior estava em divertir, informar e entreter a classe das senhoras de *bom tom* num espaço em que se podia apreciar páginas voltadas, sobretudo, para um público feminino, que foi agraciado com um jornal de narrativas, poesias, culinária, higiene, moda e tudo o que pudesse interessar *mocinhas piegas*. Numa época em que a mulher “só cultivava o coração”, o *Jornal das Famílias* e outras Revistas serviam para que também cultivasse o espírito.

no que Antonio Candido (2012) caracterizou como o efeito da ideia de “país novo”, efeito este capaz de conduzir a literatura para atitudes “derivadas da surpresa, do interesse pelo exótico, de certo respeito pelo grandioso e da esperança quanto às possibilidades”. Não que já tivesse uma consciência do subdesenvolvimento (sinalizada por Antonio Candido nos anos de 1930), mas já praticava um olhar crítico sobre as estruturas do atraso.

Hélio Guimarães (2004) considera que o terceiro livro machadiano se firma na companhia de, em concorrência com e em superioridade aos pesos-pesados da ficção popular internacional, como afirma o recorte abaixo quando da publicação de *Helena*. Na *Ilustração Brasileira*, o mesmo jornal em que Machado publicou as crônicas de *Histórias de quinze dias*, muito se comentou a respeito de seu terceiro folhetim. O boletim anuncia que é motivo de júbilo para o público brasileiro receber mais um romance assinado por Machado de Assis.

Boletim bibliographic

Entre os bons livros, vindos à luz n’esta quinzena, ocupará primeiro lugar a *Helena*, romance por Machado de Assis.

São entre nós tão raros os bons romances, que é motivo de júbilo para as letras pátrias a notícia de algum volume nesse gênero firmado por Alencar, Macedo, Taunay ou Machado de Assis.

Este último já nos havia dado, além de uma deliciosa coleção de contos, que são primores de pequenos romancetes, duas obras de alento –*Resurreição* e depois *A Mão e a Luva*.

Sem dúvida alguma o primeiro é superior ao segundo, mas *Helena*, o terceiro romance de Machado de Assis, é muito superior ao primeiro.

Imagine-se um estudo psicológico do melhor quilate, uma delicadíssima análise do coração humano, sem toques realistas e ao mesmo tempo sem sutilezas fora da verdade; imagine-se uma série de episódios que promovem a curiosidade sem, entretanto, um único lance da escola inverossímil e das surpresas melodramáticas; imagine-se o mais espirituoso de todos os diálogos e as mais sentidas de todas as cenas apaixonadas, tudo isso em brilhante, colorido, cristalino estilo, e ter-se-á idéia do que seja o novo livro que nos dá o poderoso e fecundo engenho a quem já devemos tantas páginas de boa poesia e de excelente prosa. [...]

Demais, um livro assinado por Machado de Assis vem recomendado pela assinatura. [...]

Ilustração Brasileira, Rio de Janeiro, 15.10.1876, p. 127. (Apud, GUIMARÃES, 2004, p. 291)

Helena é tido como superior aos dois primeiros folhetins machadianos pela “delicadíssima análise do coração humano”, numa mistura bem condensada de figurativizações da pessoa humana, cultivo da verossimilhança e surpresas dramáticas próprias da escrita de rodapé. O tom irônico-espirituoso

do narrador traduz em diálogos sutis o tratamento de temas caros à literatura novecentista como a motivação humana capaz de lutas internas, e a ação do *eu* desejoso de firmar-se ante ao outro. Numa breve leitura do que pode ser esse “estudo psicológico do melhor quilate”, falaremos das figurativizações *Amor e Morte* no interior do enredo de *Helena*.

Para Helena o amor (tanto o de Estácio como o de seu verdadeiro pai, Salvador) não é um instrumento de escolha, mas de desigualdade consigo. Seu caminho está pautado pela sombra de eventos passados que não resistem à recorrência no presente, de modo que lamentar o passado é reconhecer o imperfeito e assim reformar-se, modificando o que se é em virtude do que poderá vir a ser. Assim, percebemos as sensações mais profundas da alma da protagonista, sua moralidade, disposições e motivações que atravessam a cadeia do discurso indireto livre e perpassam a ideia de vida humana. A confluência entre *Amor e Morte* traduz a limitação do sujeito ante seus desejos mais agudos.

Helena aparentemente domina seu novo meio (age de forma a conquistar o afeto dos novos parentes), não sabemos se pela crença no ideal restaurador do amor e da conversão moralizante, ou se pelo resultado de um caráter ardiloso, capaz de acomodar-se a qualquer circunstância como a situação descrita abaixo, em que a protagonista apresenta as expectativas de um futuro casamento. Para Helena

amar é eleger a criatura que há de ser companheira na vida, não é afiançar a perpétua felicidade de duas pessoas, porque essa pode esvaír-se ou corromper-se. Que resta à maior parte dos casamentos, logo após os anos de paixão? Uma afeição pacífica, a estima, a intimidade. Não peço mais ao casamento, nem lhe posso dar mais do que isso. (*H*, p. 118)⁷

O narrador apresenta-nos uma moça capaz de amar a quem tivesse por marido, a despeito da paixão que nutria pelo meio irmão Estácio – o amor não passaria de uma eleição fria e calculada, em detrimento da crença romanesca de felicidade entre duas pessoas; se chegasse às bodas com Mendonça viveria um presente alimentado pela memória dos sabores da casa do Conselheiro Vale, sabores de momentos fecundos e espiritualmente duradouros.

Helena caminha ao lado de romances sobre o modo como os heróis se imaginam e enfrentam as limitações da consciência que têm de si. A moral é construída pela formação e deformação do *eu* ante ao *outro* para quem o passado recorre e habita no sujeito (e não existe fora dele) como uma tentativa de viver o presente junto aos demais. Helena é a personagem cuja “luta em direção ao amor é o modo de superar seu passado” (PASSOS, 2007, p. 40). Asações da protagonista são instrumentos de valorização de seu comportamento. O que seria justo aos seus olhos causava espanto aos olhos dos outros. Trata-se de uma heroína carente de autoconhecimento, que, pela

⁷ ASSIS, Machado. **Helena**. São Paulo: Elevação, 2008. Todas as referências a *Helena* (1876) neste trabalho seguem essa edição, apresentando, daqui por diante, a inicial da obra e a (s) página (s).

imagem do *Amor* será capaz de olhar para sua interioridade. Passos (2007, p. 39) discute a presença dessa metáfora na narrativa como a *suspensão da suspeita*, a entrega mutuamente consentida, que reafirma a autonomia de ambas as partes. Como consequência da conjunção do interesse compartilhado, há a possibilidade do contrato, do rechaço e do isolamento numa espécie de comunhão entre métodos e objetivos.

Nossa heroína tenta recompor seus passos à medida que percebe o óbito como única saída para a manutenção de si. A morte está no início e no fim de sua história e, apesar da atmosfera de luto das primeiras linhas do romance, quando a menina de olhos castanhos e voz de contralto chega à casa, traz alegria, companheirismo e esperança ao coração de Estácio e D. Úrsula. Porém, a máscara de vivacidade utilizada para conquistar os sentimentos da nova família é deposta quando se percebe alvo da desconfiança alheia. Após os trâmites decorrentes do conhecimento de sua verdadeira origem, não tardou para que a despedida final acontecesse:

Um escravo veio chamar Estácio à pressa; ele subiu trôpego as escadas, atravessou as salas, entrou desvairado no quarto, e foi cair de joelhos, quase de bruços, junto ao leito de Helena. Os olhos desta, já volvidos para a eternidade, deitaram um derradeiro olhar para a terra, e foi Estácio que o recebeu, –olhar de amor, de saudade e de promessa. A mão pálida e transparente da moribunda procurou a cabeça do mancebo; ele inclinou-a sobre a beira do leito, escondendo as lágrimas e não se atrevendo a encarar o final instante. Adeus! –suspirou a alma de Helena, rompendo o invólucro gentil. Era defunta. (*H*, p. 203).

No dia seguinte, prestes a sair o enterro, as senhoras deram à donzela morta as despedidas derradeiras. D. Úrsula foi a primeira que lhe prestou esse dever, seguiu-se Eugênia e seguiram as outras. Estácio viu-as subir, uma a uma, o estrado em que repousava a essa. Depois, quando ia fechar-se o féretro, caminhou lentamente para ele; trepou ao estrado, e pela última vez contemplou aquele rosto, –sede há pouco de tanta vida, –e a coroa de saudades que lhe cingia a cabeça, em vez de outra, que ele tinha direito de pousar nela. Enfim, inclinou-se também, e a fronte do cadáver recebeu o primeiro beijo de amor. (*H*, p. 204).

A morte não diminuía a beleza da donzela; pelo contrário, o reflexo da eternidade parecia dar-lhe um encanto misterioso e novo. (*H*, p. 204).

Helena morre por não acreditar que no favor existiria vida. Quando dizem que a perdoam pelas circunstâncias de chegada à família, não aceita a possibilidade de ser vista como aventureira – falta-lhe a condição de paz interior que a categoria de classe poderia afiançar:

A beleza dolorida é dos mais patéticos espetáculos que a natureza e a fortuna podem oferecer à contemplação do homem. Helena torcia-se no leito como se todos os ventos do infortúnio se houvessem desencadeado sobre ela. Em vão tentava abafar os soluços, cravando os dentes no travesseiro.

Gemia, entrecortava o pranto com exclamações soltas, enrolava no pescoço os cabelos deslaçados pela violência da aflição, buscando na morte o mais pronto dos remédios. (H, p. 92).

O choro de Helena é, antes de tudo, um rompimento de dor moral, em que verossimilhança e veracidade se confluem enganosamente num contexto bem elaborado pelo narrador. Temos nas figurativizações *Amor e Morte* a manipulação da pessoa humana ante suas próprias desilusões (ou obsessões). A protagonista opta por não ver-se em sua forma original refletidos nos olhos dos novos parentes, e assim Machado de Assis formula imagens de uma heroína que sofre por estar presa em um acontecimento moral e evidencia critérios a serem utilizados no julgamento dos tantos outros partícipes da sociedade carioca.

O terreno das publicações folhetinescas é aperfeiçoado junto ao caminho da crônica no Brasil, o texto escrito no “calor da hora” praticamente origina-se do rodapé dos jornais (ainda que mais tarde seja inserido nos suplementos internos), e atinge o mesmo público consumidor acostumado a esperar pelo “continua no próximo número”. Assim, além do romance em série conceber uma descendência mais promissora nas letras brasileiras, sobretudo com o advento do romantismo, a crônica também se manteve como parte substancial do fazer lítero-jornalístico do século XIX e XX. Antonio Candido (2012) afirma que o folhetim pode satisfazer sua “voracidade parcelada” com movimentos e peripécias típicas do romantismo ao se utilizar, por exemplo, do tema da vingança, do amor não correspondido, da paternidade malsucedida e de tantos outros males tipicamente humanos. Do mesmo modo que a vingança permite um amplo sistema de acontecimentos, o folhetim exige, pelo seu formato, uma multiplicidade de incidentes. Segundo palavras de Candido (1995) “muita grandiloquência consegue não só arrepiar, mas nos deixar honestamente admirados. O problema é que a magnitude do assunto e a pompa da linguagem podem atuar como disfarce da realidade e mesmo da verdade (CANDIDO, 1995, p. 15)”. A crônica vence essa “pompa da linguagem” e firma-se como gênero brasileiro, sobretudo, pela abordagem “original” de assuntos corriqueiros e pelo formato, dentro do escopo do folhetim, de um suporte jornalístico-literário.

As Histórias de Quinze Dias

Nos anos de 1876-1877 Machado de Assis escreveu para o suplemento de crônicas quinzenais da *Ilustração Brasileira*, em 38 dos 40 volumes da seção *Histórias de Quinze Dias*. Numa abordagem ligeira e leve, a crônica, sempre que se fazia assunto, proporcionava uma discussão a mais, numa convivência de temas variados como ciências, artes e o próprio cotidiano.

Tudo ia ao jornal para o público, não havia diferenciação do que era folhetim e do que era crônica; o material era fornecido pelo tempo e

circunstâncias, sobretudo, aos interessados nos desvelamentos da alma humana. Nos anos de 1870, Machado já adequava a forma literária à matéria que precisava recolher em forma de texto bem-humorado, ao mesmo tempo persuasivo e formador de senso crítico, como quando nomeou a série *Histórias de Quinze Dias*, – “CHUMBO E LETRAS: tal é, em resumo, a história destes quinze dias. O caso das letras ainda hoje excita a curiosidade do leitor desocupado ou filósofo. Não é para menos: cinquenta contos, que qualquer de nós diria sem cinquenta realidades! É de fazer tremer a passarinhas. (*História de Quinze Dias*, 15 de abril de 1877)”.

A década de 1870 no Brasil foi um período crucial para a política e de grande interesse para Machado, fato explicitado nas suas crônicas, que revelam as tensões do desgaste da monarquia, o interesse geral pelo positivismo e pelo republicanismo. Nessa época, enquanto a elite amadurecia após três gerações de rompimento com Portugal, tinha dificuldade para identificar-se com a noção de império e de escravidão; ao mesmo tempo, os anos de 1870 assistem às tentativas de participação do império brasileiro no concerto de civilização e progresso, com flertes abolicionistas. O Brasil saía da guerra do Paraguai (1865-1870) com essa disposição, embora com entraves para lidar com os novos tempos; os arranjos da vida política sofreram efeitos decisivos da nova configuração, culminando no fortalecimento do ideal republicano. Machado registrou e descreveu nuances dessas transições nas séries *Badaladas* (1871-1873), *História de quinze dias* (1876-1877), *História de trinta dias* (1878) e *Notas semanais* (1878), com reflexões significativas do prenúncio do fim do império, que viria a cabo na década seguinte. O leitor dessas crônicas estava diante de assertivas e qualificações, o que nos leva a pensar que o jovem Machado de Assis conhecia o leitor a quem se dirigia, armando de modo particular, desde as primeiras crônicas, o lugar de onde ele próprio observava e propagava as interpretações do Brasil, sobretudo, do Rio de Janeiro.

A ideia que se pode desenvolver é a seguinte: se Machado registra e faz aflorar uma nova maneira de pensar a realidade brasileira por meio das séries de crônicas que acompanham a sua produção madura (especialmente após 1888), suas crônicas dos anos de 1870 já desenvolvem a mesma proposta de trabalho, a saber, a forma literária eficiente para a discussão crítica de problemas brasileiros. Esse procedimento pode ter várias teses de apoio como o olhar machadiano sobre seu tempo, ou o projeto literário do escritor. No entanto, o exame de textos e da desenvoltura dos elementos narrativos, como a ousadia do narrador ao se dirigir provocativamente ao leitor e a utilização de figurativizações e imagens, leva-nos a reavaliar as crônicas contemporâneas a *Helena* como representantes do início da composição elaborada em sua profundidade crítica.

Na crônica de quinze de março de 1877, Machado de Assis elabora uma moldura narrativa que parte de um cenário recluso (um gabinete escuro

e solitário) para um ambiente citadino de festividades do Rio de Janeiro colonial. O narrador da crônica questiona a ação do historiador que não vai às touradas, às câmaras ou a Rua do Ouvidor para que consiga o *ideal* do momento histórico⁸. Quem assim procede é visto pelo narrador como um contador de histórias (que é o contrário de um historiador), graças à engenhosidade de nossa língua portuguesa. Ambos tratam da matéria humana, mas de formas diferentes – o historiador é um dado social constituído, inventado pelo homem letrado; já o contador, é aquele que se vale de histórias populares catadas da oralidade, do uso da língua cotidiana. Vejamos o excerto abaixo:

MAIS DIA menos dia, demito-me deste lugar. Um historiador de quinzena, que passa os dias no fundo de um gabinete escuro e solitário, que não vai às touradas, às câmaras, a Rua do Ouvidor, um historiador assim é um puro contador de histórias.

E repare o leitor como a língua portuguesa é engenhosa. Um contador de histórias é justamente o contrário de um historiador, não sendo um historiador, afinal de contas, mais do que um contador de histórias. Por que essa diferença? Simples, leitor, nada mais simples. O historiador foi inventado por ti, homem culto, letrado, humanista; o contador de histórias foi inventado pelo povo, que nunca leu Tito Lívio, e entende que contar o que se passou é só fantasiar.

O certo é que se eu quiser dar uma descrição verídica da tourada de domingo passado, não poderei, porque não a vi.

Não sei se já disse alguma vez que prefiro comer o boi a vê-lo na praça.

Não sou homem de touradas; e se é preciso dizer tudo, detesto-as. Um amigo costuma dizer-me:

- Mas já as viste?

- Nunca!

- E julgas do que nunca viste?

Respondo a este amigo, lógico mas inadvertido, que eu não preciso ver a guerra para detestá-la, que nunca fui ao xilindró, e todavia não o estimo. Há coisas que se prejudgam, e as touradas estão nesse caso.

E querem saber por que detesto as touradas? Pensam que é por causa do homem? Ixe! É por causa do boi, unicamente do boi. Eu sou sócio (sentimentalmente falando) de todas as sociedades protetoras dos animais. O primeiro homem que se lembrou de criar uma sociedade protetora dos animais lavrou um grande tento em favor da humanidade; mostrou que este galo sem penas de Platão pode comer os outros galos seus colegas, mas não os quer afligir nem mortificar. Não digo que façamos nesta Corte uma sociedade protetora de animais; seria perder tempo. Em primeiro lugar, porque as ações não dariam dividendo, e ações que não dão dividendo... [...](*História de Quinze Dias*, 15 de março de 1877)⁹

O narrador evoca o leitor para que perceba o que acontece entre o fato do historiador contar o que viu ou apenas o que ouviu, uma vez que

⁸ Para estudos sobre o narrador da crônica machadiana, ver: BETELLA, Gabriela Kvacsek. **Narradores de Machado de Assis:** a seriedade enganosa dos cadernos do conselheiro (*Esau e Jacó e Memorial de Aires*) e a simulada displicência das crônicas (*Bons dias! e A semana*). São Paulo: Edusp/Nankim, 2007.

⁹ ASSIS, Machado. **Obra Completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <file:///P:/OBRA%20Machado%20de%20Assis/Cr%C3%B4nica/Hist%C3%B3ria%20de%20Quinze%20Dias.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014. Crônicas publicadas originalmente na Ilustração Brasileira, Rio de Janeiro, de 01 de julho de 1876 a 01 de janeiro de 1878.

não poderia trazer uma descrição verídica da tourada de domingo se não estivesse presente no evento; e questiona a lógica de não precisar ver algo humanamente destrutivo como a guerra, por exemplo, para detestá-la. Esse tratamento de temas cotidianos, comuns aos leitores como as touradas, a ação daquele que contaria como a festividade ocorreu ou a “não proteção” dos bois pela Corte brasileira, catam o pequeno e o escondido como forma literária de denúncia social de seu tempo. Tal proposição lembra-nos Antonio Candido (1995) quando afirma que

por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despretensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade. (CANDIDO, 1995, p. 13).

A composição de assuntos aparentemente soltos, mas que recupera certa profundidade, como afirma o crítico, evoca as frases finais da crônica do dia 15 de março quando o narrador afirma não esperar que na Corte seja criada uma sociedade protetora dos animais, já que esta ação não traria dividendos para o governo; sem dividendos não haveria motivação social. Machado elabora situações que servem de mote para a forma da crônica de seu tempo atualizando-a com a veia da crítica social – ora bem-humorado, ora sagaz, ora irônico, ora miúdo. O cronista é o responsável por trazer ao leitor visões amplificadas dos acontecimentos – quem valerá mais, o historiador ou o contador de histórias, se ambos são criações do homem letrado? Do lugar de promoção do pensamento social a crônica oferece “um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada (CANDIDO, 1995, p. 14)”.

O narrador da crônica de 15 de junho de 1877 utiliza a imagem da lanterna, que procura por algo no escuro, para apresentar uma moldura de fábula pronta a reproduzir as dificuldades de análise de sua contemporaneidade e, com o poder de argumentação, ironiza as *boas ações* de seu tempo. Durante o parágrafo de apresentação da crônica, o leitor percebe uma evocação a Diógenes – filósofo sem préstimo nem fortuna – seguido da história de uma notícia de jornal vista no cotidiano de uma xícara de café e de olhos divididos entre as folhas do dia e o nascer do sol. O narrador chama a atenção do leitor para o que considera um enigma social ironizando que talvez os touros, o voltarete e o Cosmorama tomem o lugar de ações de *simplicidade e solidariedade* como a doação recebida pelas órfãs de Santa Tereza.

A crônica por ser tão despretensiosa, insinuante e ao mesmo tempo reveladora, recebe a tarefa de viver intimamente com a palavra que se dirige ao outro, e de acordo com Candido (1995) essa relação de intimidade faz

com ela não se dissolva de todo ou depressa demais do contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor sinta a força de seu significado. O narrador explica que o “incógnito benfeitor das órfãs da Santa Casa” deu uma soma de vinte contos (20:000\$000) sem dar o nome para os prováveis “pífanos da publicidade”, o que causou muito espanto aos acostumados com os “rufos de tambor” e “os clarins da Fama” típicos das ações de caridade de seus pares. Vamos ao fragmento:

ACHEI UM HOMEM; vou apagar a lanterna. Lá nos Campos Elísios do teu paganismo, enforca-te, Diógenes, filósofo sem préstimo nem fortuna, arruador caipora, procurador de impossíveis. Eu, sim, eu achei um homem. E sabes por que, desastrado filósofo? Porque o não procurava, porque estava a tomar tranquilamente a minha xícara de café, à janela, a dividir os olhos entre as folhas do dia e o sol que se desembuçava. Quando menos esperava, ei-lo ante mim.

E quando digo que o achei, digo pouco, todos nós o achamos, não dei com ele sozinho, mas todos, a cidade em peso, se é que a cidade em peso não tem coisa mais séria em que cuidar, (os touros, por exemplo, o voltarete, o Cosmorama) o que de todo não é impossível.

E quando digo que o achei, erro; porque não o achei, não o vi, não o conheço, achei-o sem achar. Parece um enigma e é decerto enigma, mas dos que eu quisera ver-te fazer, leitor, se tens queda por tais ocupações.

Suponho no leitor uma alta dose de penetração, não me canso em explicar-lhe que o homem de que se trata é o incógnito benfeitor das órfãs da Santa Casa, o que deu 20:000\$000, sem dar o seu nome.

Sem dar o seu nome! Este simples fato conquista a nossa admiração. Não que ela esteja acima das forças humanas, é essa justamente a condição da caridade evangélica, em nome da qual os filhos do Evangelho inventaram a caridade nas gazetilhas.

Mas, na realidade, o caso é raro. Vinte contos dados assim, com Simplicidade sem uma notícia nas folhas públicas, sem duas barretadas, sem uma ode, sem nada; vinte contos que caem da algibeira do benfeitor para as mãos dos beneficiados, sem passar pelos prelos, os bentos prelos, os adoráveis prelos, que tudo contam, até as ações mais recônditas? A ação é cristã; mas é tão rara, como as pérolas.

Por isso digo: achei um homem. O anônimo da Santa Casa é o homem do Evangelho. Imagino-o com dois traços principais: o espírito de caridade, que deve ser e é anônimo, e um certo desdém para com os clarins da Fama, os rufos de tambor, os pífanos da publicidade. Pois bem, esses dois traços característicos são duas forças. Quem as tem possui já de si uma grande riqueza. E saiba agora o leitor que o ato do benfeitor da Santa Casa inspirou a um amigo meu um ato bonito.

Tinha ele uma escrava de 65 anos, que já lhe havia dado a ganhar sete ou oito vezes o custo. Fez anos e lembrou-se de libertar a escrava... de graça. De graça! Já isto é gentil. Ora, como só a mão direita soube do caso (a esquerda ignorou-o), travou da pena molhou-a no tinteiro e escreveu uma

notícia singela para os jornais indicando o fato, o nome da preta, o seu nome, o motivo do benefício, e este único comentário: “Ações desta merecem todo o louvor das almas bem formadas.”

Coisas da mão direita!

Vai senão quando, o Jornal do Comércio dá notícia do ato anônimo da Santa Casa da Misericórdia, de que foi único confidente o seu ilustre provedor. O meu amigo recuou; não mandou a notícia às gazetas.

Somente, a cada conhecido que encontra acha ocasião de dizer que já não tem a Clarimunda.

- Morreu?

- Oh! Não!

- Libertaste-a?

- Falemos de outra coisa, interrompe ele vivamente, vais hoje ao teatro?

Exigir mais seria cruel.

(*História de Quinze Dias*, 15 de junho de 1877)

O fato de *o bom de Santa Tereza* optar pela naturalidade da ação em detrimento de ver seu nome nas folhas públicas alude a uma ação cristã – tão rara em seus dias como as pérolas –, de modo que o sujeito narrativo enfatiza a ação atribuindo ao homem dois traços principais: o espírito de caridade e um certo desdém ao elogio público. O narrador direciona o olhar para o que será uma crítica de costumes, posta ao final da crônica, com o relato de um amigo que inspirado no anônimo bondoso decidiu libertar sua escrava de 65 anos.

O leitor percebe a ironia da escrita machadiana com alusão à norma cristã quando o narrador afirma que só a mão direita soube do caso (a mão que assinou a alforria), de sorte que escreveu uma notícia para os jornais com fins de ser visto por seus pares como uma boa alma, capaz de atos solenes como a libertação de uma escrava. Para Antonio Candido (1995, p. 15) segundo “o preceito evangélico o que quer salvar-se acaba por perder-se; e o que não teme perder-se acaba por se salvar”. A atitude do proprietário age como um dado próprio da mão direita predisposta à aclamação por atos de bondade. Entretanto, ao ser surpreendido pela notícia da doação anônima, o amigo recuou e deixou aos conhecidos a suspeita de seus atos – não diz ser um *benfeitor* da causa escravista, mas também não nega sua disposição à admiração pública.

Considerações finais

A crônica, filha do jornal e da era da máquina, é um produto que nasce predestinado à efemeridade. Contudo, trata-se de um texto próximo ao leitor e à vida cotidiana, e como assegura Antonio Candido (1995) essa proximidade faz da crônica um gênero com maior durabilidade (capaz de

aliar-se à passagem do tempo mantendo-se viva), uma vez que aproxima a literatura do dia a dia do leitor acostumado com os folhetins. Um dado importante no processo de composição da crônica está no modo escolhido por Machado de Assis com tiradas alusivas e citações das mais intrincadas, bem como as constantes referências ao leitor numa espécie de ostentação do decoro burguês, garantindo êxito de público ao escritor.

Ressaltamos o modo narrativo escolhido por Machado de Assis tanto nas crônicas de *Histórias de Quinze Dias* como em *Helena*. O autor usou um tom aparentemente desprezioso, mas de conteúdo crítico, que transparece numa mistura de ironia fina e rigor estético. Observamos ainda como Machado encara os acontecimentos que efetivamente compõem a história de seu tempo e transforma em matéria literária, dado que percorre suas obras de todas as “fases”. O olhar do escritor percorre a cidade pelos bondes, encanamentos, peças de teatro e discussões legislativas para falar da vida da cidade, para narrar os avanços da ciência e a crescente modernidade em referências oblíquas que dão trabalho ao leitor desatento. Para Machado, mudar de assunto com critério era apontar relações, denunciando pelo avesso o movimento de arbítrio pelo qual se conduziam a sociedade e a política nacional. A década de 1870 é, efetivamente, um período de produção de romances convencionais ainda fracos, mas de crítica atilada e atenta aos desafios postos aos escritores nacionais – folhetinistas e cronistas provincianos – que, apesar de figurarem em suportes muitas vezes destinados às mulheres ou à moda, conseguiam de modo pontual e curioso escapar da coerção dos modelos romanescos de prosa de seu tempo.

Referências

ASSIS, Machado. **Jornal das famílias**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 14 set. 2013.

_____. **Helena**. São Paulo: Elevação, 2008.

_____. Helena. In: **Jornal O Globo**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<file:///P:/OBRA%20Machado%20de%20Assis/Cr%C3%B4nica/Hist%C3%B3ria%20de%20Quinze%20Dias.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2014.

BETELLA, Gabriela Kvacek. **Narradores de Machado de Assis: a seriedade enganosa dos cadernos do conselheiro (*Esau e Jacó* e *Memorial de Aires*) e a simulada displicência das crônicas (*Bons dias!* e *A semana*)**. São Paulo: Edusp/Nankim, 2007.

CANDIDO, Antonio. Da vingança. In: _____. **Tese e Antítese**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012.

_____. A vida ao rés-do-chão. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século XIX**. São Paulo: Nankin: Edusp, 2004.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Trad. Maria da Penha Villalobos; Lólio Lourenço Oliveira; Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 2008.

MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NADAF, Yasmin Jamil. **Rodapé das miscelâneas: o folhetim nos jornais de Mato Grosso (século XIX e XX)**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

PASSOS, José Luiz. **Machado de Assis: o romance com pessoas**. São Paulo: Edusp/Nankim, 2007.

PEDROSO, Raquel Cristina Ribeiro. **Helena no folhetim: peripécias do narrador machadiano**. Anais SILEL. v. 3, n 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/732.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

TINHORÃO, José Ramos. **Os romances em folhetins no Brasil: 1830 à atualidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

Recebido em julho/2016

Aceito em setembro/2017

O medo e a maioria silenciosa, uma proposta de estudo da solidão contemporânea no filme *Medianeras*

Fear and the silent majority, a study proposal of contemporary solitude on the movie *Medianeras*

Rhuan Felipe Scomaço da SILVA*

UEPG

Resumo: Este artigo pretende articular as propostas de percepção do homem e do meio urbano contemporâneo, por Baudrillard, e da modernidade, medo e amor líquido, por Bauman, em uma relação diádica com o filme *Medianeras*, do diretor argentino Gustavo Taretto. Utilizando dos diversos elementos textuais com que as obras trabalham o ser contemporâneo em sua solidão e em seus medos, o artigo pautará sua elaboração a partir da correlação em que a narrativa e os textos criam seus vínculos, apresentando uma leitura possível da película a partir desses teóricos. Para tanto, é apresentada ao leitor uma perspectiva multilateral dos personagens e da voz que carrega o enredo do filme, corroborando as teorias com diálogos representativos e imagens que apresentam a evidente, se não certa, aplicação de determinados elementos teóricos. Ainda à frente, serão pensadas as relações do filme em um contexto mais geral fora da obra, trazendo as pontuações da narrativa para a atmosfera contemporânea ditada como real, tornando assim ainda mais eminente a muito bem estruturada narrativa da película fílmica.

Palavras-chave: Modernidade. Texto fílmico. Relações líquidas.

Abstract: This article intends to articulate the proposals of perception of the man and the contemporary urban environment, by Baudrillard, and the modernity, fear and liquid love, by Bauman in a didactic relation with the movie *Medianeras*, by the Argentinian director Gustavo Taretto. Using the several textual elements with which the pieces approach the contemporary being in its loneliness and fears, the article will found its elaboration on the correlation in which the narrative and the texts create their bonds, presenting a possible reading of the film based on this theorists. Therefore, a multilateral perspective of the characters and the voice that carries the plot of the movie are presented to the reader, corroborating the theories with representative dialogues and images that present the evident, if not certain, application of determinate theoretical elements. Besides that, the relationships of the movie in a general context, outside of the piece, will be thought, bringing the punctuations of the narrative to a contemporary atmosphere dictated as real, thus making the very well-structured filmic narrative even more imminent

Keywords: Modernity. Movie text. Liquid relations.

* Mestrando em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Linha de Pesquisa: Texto, Subjetividade e Ensino, orientado pelo Professor Dr. Evanir Pavloski. E-mail: rfss_hcp@hotmail.

Introdução

Apresentando propostas que discutem a modernidade, ou contemporaneidade dependendo da estética teórica empregada pelo leitor deste trabalho, e as mutações de percepções com que o homem moderno entende e se faz entender pelo mundo, Baudrillard mostra, a partir de seus textos, colocações que questionam as noções de espaço, massa, referência e objeto em um estudo aprofundado dessas relações com o meio em que estamos inseridos.

Em seu famoso ensaio *Simulacros e Simulação* (1991), o autor propõe que há uma perda da realidade a partir da proliferação das imagens, da criação do que ele chama Simulacro. Espaços, lugares e tempos que imitam o objeto (entenda-se aqui objeto como tudo o que pode ser visto e tocado indiferente a seu espaço de ação, original, também pensado aqui a partir da perspectiva grega de objeto primordial, a sua criação). Recai sobre essa perspectiva tudo o que é construído na modernidade que faça referência a algo, seja isso um outdoor - objeto de grande valia para essas representações - uma imagem renderizada, um filme ou qualquer outra aplicação de cópia no espaço urbano.

A imagem é o efeito maior com que Baudrillard vê a realidade, as representações com que ela traz as leituras que fazemos do mundo, assim como o constante reflexo dessas leituras sobre nós. Ainda que inconsciente, a nossa percepção faz da estética do autor um material amplo e extremamente importante para entendermos nosso meio e, assim, o filme que este artigo tem como foco.

A estética Baudrillardiana é esta concepção de mundo que põe a imagem em um lugar superior à realidade, que transforma a imagem, fato da realidade, em vetor de amplificação do real. Procurarmos a verdade e a estética Baudrillardiana é justamente a ideia de que, por ter-se transformado numa imagem, a realidade deixou de existir. (BARCELLOS, 2010, p.64-65).

Esta concepção de mundo retira a noção plena de realidade tão presente em nossa percepção do real. A criação destes espaços de indeterminação a partir de novas imagens acaba invertendo o papel que antes era dado como pleno, como aponta Barcelos (2010, p. 64): “A era da simulação inicia com a liquidação das referências do mundo e sua substituição por novos signos do real”.

O que se denota é que um processo cíclico está sempre em ação no ambiente contemporâneo, demonstrando não uma transformação natural, biológica ou física, mas uma substituição por um novo objeto, uma nova referência, a todo instante. Tudo é sempre uma simulação de uma simulação prévia ao nosso conhecimento de mundo, uma matrix¹, se assim nos vale como referência, que reverbera sempre novas formas de ver o mesmo elemento.

¹ Filme dirigido pelos irmãos Wachoski, baseado no romance de William Gibson intitulado *Neuromancer*, onde o mundo que entendemos como real é apenas uma criação virtual de máquinas superdesenvolvidas, as quais controlam a vida das pessoas como fonte de energia. Nesse mesmo ambiente, um grupo de rebeldes luta contra a *Matrix* em busca de um “escolhido” que iria derrubar, segundo as profecias, aquela grande máquina de controle.

Utilizando da metáfora do mapa, logo no início do texto *Simulacros e Simulação* (1991), a posição apontada por Baudrillard desponta neste artigo ao apresentar para o leitor que tudo o que é narrado durante o filme, os personagens, as ambientações, a atmosfera que a imagem apresenta, não passam de uma simulação. Mas não uma simulação da forma genérica como é concebida fora de sua teoria; para Baudrillard “não é a simulação de um território, de um ser referencial, de uma substância. É a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: hiper-real. (1991, p.8)”. Simulação para sua teoria é, acima de tudo, o infinito processo de referência e auto referência com que a existência dos objetos é questionada durante suas mutações.

As propostas de Baudrillard serão amplas para este artigo, não nos retendo apenas aos conceitos apresentados até agora, apesar de serem tomados como centrais, mas ampliando largamente o espectro para outras de suas propostas. O autor, grande estudioso da contemporaneidade, será alimento contínuo e inseparável neste processo de escrita.

Outro autor que será suporte para esta discussão é Zigmunt Bauman que, em seus consagrados e referenciados textos sobre a modernidade líquida, formará junto a Baudrillard os dois pés que darão sustentação a este estudo. Tomaremos como base dois textos centrais de sua produção.

Em *Amor Líquido* o autor explora a fragilidade dos laços humanos em todas as relações que se faz com o outro, ou a partir do outro. No decorrer dos ensaios Bauman caracteriza as relações vindas de lugares obscuros ou, em grande parte dos casos, de lugar algum, de ambientes sem referência.

Para Ivan Klima, poucas coisas se parecem tanto com a morte quanto o amor realizado. Cada chegada de um dos dois é sempre única, mas também definitiva: não suporta repetições, não permite recurso nem promete prorrogação. Deve submeter-se “por si mesmo” - e consegue. Cada um deles nasce, ou renasce, no próprio momento em que surge, sempre a partir do nada, da escuridão do não-ser sem passado nem futuro, começa sempre do começo, desnudando o caráter supérfluo das tramas passadas e a utilidade dos enredos futuros. (BAUMAN, 2004, p.15).

Durante sua fala, Bauman apresenta o quão quebradiças são essas certezas frente ao surgimento do amor, ou dos sentimentos representativos do termo. Sua aparição vem de um ambiente inexplicável, ininteligível, onde a tentativa de explicação recai sobre o próprio surgimento, não existem espaços intermediários nem espaços posteriores, apenas o presente.

O que o livro procura esclarecer é a “misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, o sentimento de insegurança que ela inspira e os desejos conflitantes - estimulados por tal sentimento - de apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos (BAUMAN, 2004, p.9)”, a constante batalha em

que nos colocamos frente às relações, seja para mantê-las, torná-las mais resistentes, ou até mesmo terminá-las.

A partir de outra percepção, em *Medo Líquido* o autor apresenta o terror que a incerteza, o enfrentamento e a fuga causam ao homem contemporâneo. “Medo é o nome que damos à nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito - do que pode e do que não pode - para fazê-lo parar ou enfrentá-lo, se cessá-lo estiver além do nosso alcance” (BAUMAN, 2008, p.9).

Esse medo, tão inerente ao pensamento humano, possui também uma poderosa máquina de mutação conforme o homem se adapta ao movimento contemporâneo: os medos de uma sociedade se alteram conforme o fluxo de informações apresenta novos temores ao espaço em que se designa.

No ser individual, esse medo é indissociável da relação bipartidária entre o bem e o mal, a grande batalha em que o homem se posta quando encarado pelos milênios de criação estética de mundo.

Bauman sustenta que essa relação entre medo e mal é indissociável, suas relações são sempre parte eminente de uma apresentação do que assola o indivíduo. O que se altera com a modernidade, e isso é explorado tenazmente no decorrer do texto, é que o medo não possui mais forma fixa no ambiente urbano moderno, somos continuamente bombardeados por novos horizontes de terror, enquanto perspectivas passadas são destruídas ou reestruturadas.

O medo e o mal são irmãos siameses. Não se pode encontrar um deles separado do outro. Ou talvez sejam apenas dois nomes de uma só experiência - um deles se referindo ao que se vê e ao que se ouve, o outro ao que se sente. Um apontando para o “lá fora”, para o mundo, o outro para o “aqui dentro”, para você mesmo. O que tememos é o mal; o que é o mal, nós tememos. (BAUMAN, 2008, p.74).

São essas experiências dualitárias que usaremos como embasamento para a análise do filme *Medianeras*, do diretor argentino Gustavo Taretto. Os medos, desenlaces, receios e a fragilidade tanto do ambiente como dos personagens serão a grande aposta de análise deste trabalho, uma tentativa de apresentar a obra como uma grande ode ao cenário contemporâneo quebradiço em que vivemos.

Apresentando as laterais

Em *Medianeras* seguimos os passos de Mariana, uma arquiteta que nunca conseguiu construir nada e possui fobia de andar em elevadores, e Martin, um criador de sites para internet que possui uma leve fobia de multidões. Dois personagens que se mostram perdidos e ao mesmo tempo inteiramente participantes do ambiente moderno em que passam suas vidas,

mas que continuamente refletem sobre suas existências e permanências onde se encontram.

Suas relações com a sociedade são narradas por suas próprias vozes em um efeito externo aos diálogos, como se estivessem falando de si mesmos para o telespectador em voz passiva, ou deles para eles mesmos. O efeito que transparece é de como se estivéssemos dentro de um monólogo metalinguístico sobre os narradores, mesmo que eles estejam falando de nós mesmos a partir de suas metáforas.

Ambientada em Buenos Aires, a película explora a solidão, os medos, as relações, comunicações e divagações desses dois personagens. No entanto, em praticamente nenhum momento tais interações ocorrem entre eles de maneira direta, a não ser no desenlace final. Toda a narrativa fílmica os isola em diálogos, mas os une em cenas com tênues detalhes de aproximação.

O enredo vai se estender nas complexas relações em que Mariana e Martin acabam se envolvendo, assim como em seus pensamentos, muitas vezes de caráter filosófico, sobre as fraquezas, tristezas e os poucos momentos de felicidade em que conseguem inserir-se nesse percurso.

Entre a introdução e as duas estações, como são apresentados os capítulos, percebe-se a aproximação não intencional dos protagonistas até seu inevitável encontro, e a fragilidade com que são construídas as relações que permeiam suas vidas.

Será nos desencontros inevitáveis do dia-a-dia moderno que a união dos dois irá se concretizar. Mesmo que todo o caminho seja esquecido, aquele encontro apenas se tornou possível graças aos acasos em que suas vidas caminharam.

Logo na introdução é apresentada ao telespectador uma descrição, na voz de Martin, da cidade de Buenos Aires, em especial do espaço urbano abarrotado, achatado por prédios cada vez maiores que acabam cobrindo a promessa de uma vista para o mar, ou para o campo, algumas vezes até mesmo para o céu, de tão cerrados que os ambientes se tornaram.

Buenos Aires cresce descontrolada e imperfeita, é uma cidade superpovoada em um país deserto, uma cidade onde se erguem milhares e milhares de prédios, sem nenhum critério. Ao lado de um muito alto, tem um muito baixo, ao lado de um racionalista, tem um irracional, ao lado de um em estilo francês, tem um sem estilo, provavelmente essas irregularidades nos refletem perfeitamente. Irregularidades estéticas e éticas. Esses edifícios sem nenhuma lógica demonstram total falta de planejamento, exatamente assim é a nossa vida, que construímos sem saber como queremos que fique. (TARETTO, 2011)

A partir dessa narração, o telespectador é carregado para breves descrições de classe e hierarquia em que esses prédios locam seus espaços, considerando as primeiras letras do alfabeto como alas mais nobres, andares

com maiores vantagens, e quanto mais perto do final do alfabeto, mais paupérrimos são os apartamentos.

Essa relação descritiva com que a imagem fílmica apresenta sua relação com o meio é o que representa a quebra com que o cinema moderno faz o desenlace das imagens fixas do passado e demonstra uma forma menos fantasiosa das metrópoles contemporâneas, um ambiente quebradiço e disforme.

Ao contrário da imagem movimento do cinema clássico, onde o espectador reconhece no filme situações, comportamentos, a representação de um estado de coisas, na imagem do cinema moderno, o mundo perde sua identidade, entra em crise e se torna falsificante, múltiplo. (FRANÇA, 2005, p.33).

Com essas quebras é possível também perceber como as narrativas fílmicas modernas procuram se afastar do espaço ideal, do conto fantástico de metrópoles bem desenvolvidas e funcionais, para cenas do cotidiano e das sofríveis formas com que a maioria é habilitada a viver nesses espaços. Um lugar planejado para ser um grande centro urbano e de plenas possibilidades para seus habitantes torna-se um espaço claustrofóbico e de grande semelhança com a vida colocada como real.

É nesse ambiente que *Medianeras* exercita o efeito metafórico de sua narrativa. Ao pontuar a descrição de prédios altos e baixos, curtos e longos, bonitos e feios, suas relações vão recair diretamente sobre o processo de vida de seus habitantes. Ainda mais evidente é a procura por relações pessoais com que esses prédios se assemelham à vida dos personagens e dos conceitos gerais da vida, principalmente urbana.

As relações que se constroem com essas aproximações do objeto com o ser são trabalhadas com o intuito de promover a quebra do signo multifacetado em que montamos nossas certezas. A colocação lado a lado desses objetos torna as representações de nossas relações comunitárias um processo de colocação e deslocamento contínuo com o outro, sempre alterando nossa visão sobre o outro, a deste sobre nós e até mesmo nossa visão sobre nós mesmos.

Tais representações mostram a pequenez da existência e da importância desses personagens, desses lugares e da minúscula aparência frente ao mundo e às constantes mudanças a que nos submetemos.

Existe, em um dos monólogos do filme, um pequeno trecho que evidencia bem essa característica, mas que também dá importância a essa minúscula existência: “O Planetário a coloca em seu lugar, lembrando que o mundo não gira ao seu redor, que é uma pequena parte de um planeta, que faz parte de um sistema [...] Isso me lembra que sou parte de um todo... Infinito e eterno”. (TARETTO, 2011).

O pensamento da personagem volta à ideia baudrillardiana de elemento e significação, na qual um deles dá valor verossímil para o outro, mas nem sempre se sabe quem é a base e quem é a referência; é como se “o pensamento fosse de fato, uma forma dual, não é o de um sujeito individual, ele se divide entre o mundo e nós: não podemos pensar o mundo porque, em algum lugar, ele nos pensa” (BAUDRILLARD, 2001, apud BARCELLOS, 2010, p.23).

Logo, a descrição de um objeto torna-se a descrição de um ser, e assim, sobre o viés da estética baudrillardiana, torna-se uma simulação do que pode ser visto, comparado, mas nunca estilizado como real, como forma a ser postada como original. Será sempre uma substituição por algo novo, mesmo que a partir de um contexto antigo.

A era da simulação inicia com a liquidação dos referenciais do mundo e sua substituição por novos signos do real. Para Baudrillard isto é uma operação de dissuasão de todo o processo real, curto circuito que produz uma nova dimensão, o *hiper-real*. Toda a narrativa de *Simulacros e Simulação* é para demonstrar esta relação binária do real e seu duplo, o hiperreal. (BARCELLOS, 2010, p. 64).

O simulacro, como apontado no início deste trabalho, é uma das imagens mais recorrentes da teoria de Baudrillard, elemento também muito presente em *Medianeras*, a qual consegue descortinar as imagens fixas de um mundo conhecido, transformando-as mais uma vez em objeto de procura de sentido.

Podemos pensar que, em uma relação filológica, o que o simulacro apresenta ao leitor é uma procura de sentido, de referencial inicial, uma quebra nos horizontes de certeza, objeto este presente em diversos momentos da obra cinematográfica e que, com a força de sua narrativa, causa a catarse em quem a assiste.

Ainda na introdução, Martin narra que “vivemos como se estivéssemos passando por Buenos Aires. (TARETTO, 2011)”. Bauman, em *Globalização e as consequências humanas* (1999), durante o capítulo *Turistas e Vagabundos*, discute sobre a relação do homem com o lugar em que mora e onde passa durante suas viagens, mudanças ou qualquer deslocamento físico e virtual com que precise experimentar novos ambientes, mesmo que essa mudança ocorra na mesma cidade, em bairros distantes, guetos, centros urbanos, etc.

Muitos mudam de lugar - de casa ou viajando entre locais que não são o da residência. Alguns não precisam sair para viajar: podem se atirar à Web, percorrê-la, inserindo e mesclando na tela do computador mensagens provenientes de todos os cantos do globo. Mas a maioria está em movimento mesmo se fisicamente parada - quando, como é hábito, estamos grudados na poltrona e passando na tela os canais de TV via satélite ou cabo, saltando para dentro e para fora de espaços estrangeiros com uma velocidade muito superior à dos jatos supersônicos e foguetes interplanetários, sem ficar em

lugar algum tempo suficiente para ser mais do que visitantes, para nos sentirmos em casa. (BAUMAN, 1999, p. 84).

Das fotos que Martin tira da cidade, prática indicada por seu terapeuta para se recobrar de uma recente, e possivelmente ainda vigente depressão, suas colocações do mundo valem de exemplo para a proposta de Bauman e para a frase a que esse trecho se dedica. Toda a vida do personagem é torneada por sua passividade com o meio, ele observa Buenos Aires a partir das lentes de sua câmera, e vive a cidade pela tela do computador.

São recorrentes os momentos, mesmo na introdução, nos quais Martin compra, visita, descobre e procura coisas pela internet, o que irá diferenciá-lo de Mariana, a qual terá seu primeiro contato direto com o computador na narrativa ao dialogar com Martin em uma sala de *Chat* virtual, já nos minutos finais do filme.

Toda essa relação de turista do habitante urbano moderno é apresentada sobre dois vieses. Bauman chama de *turista* aquele que vai ou está nos lugares como aceito, eles possuem o mundo ao seu alcance, têm acesso a viagens sem grandes sacrifícios, podem caminhar no meio ao qual viajam sem nenhum receio de serem aceitos ou não. Eles simplesmente são, viajam porque querem, enquanto o *vagabundo* se move, pois o local em que se encontra começa a se tornar insustentável, são viajantes não planejados, insatisfeitos com seu meio da mesma forma que são recebidos de forma insatisfeita pelos lugares a que vão.

Martin é um turista virtual e já não se encaixa diretamente na estética de Bauman. Ele é imperceptível, os lugares que visita são geralmente inabitados de forma física, seus dados virtuais e suas transferências bancárias são as únicas importâncias de sua existência nesses lugares e, apesar de bem-vindo por ser consumidor, ele não consegue se transportar totalmente para esse espaço, navegando entre o mundo físico e o mundo virtual.

Tal aspecto o diferencia de sua ex-namorada, a qual, vindo um ambiente muito mais seguro nos Estados Unidos, após ser uma turista, resolve permanecer por lá, como uma turista ainda, mas aceita por seu espaço, também como consumidora, mas física e visual, um contraste possível da relação que mantinha com Martin.

Mariana é também uma turista que recentemente se mudou e está aprendendo a se adaptar ao novo ambiente, mas, em seu caso, seu deslocamento acontece graças a um rompimento romântico. Tudo o que ela tem nesse retorno, pois voltou à casa em que morava antes de se mudar com o companheiro, é reflexo de uma vida que ficou para trás. Essa nova vida é conturbada e o novo lugar, atulhado por caixas e manequins, se destaca como reflexo de sua própria experiência de mudança física e psicológica daquele momento.

O rápido outono

A proposta de Bauman sobre o efeito líquido das relações pessoais tem um poderoso exemplo neste tópico. Na cena em que um cachorro cai do oitavo andar de um prédio no centro da cidade, morada de uma prostituta de meia idade que o isolava na varanda durante o ato sexual, dá destaque para a morte do animal, mas não ao acidente seguinte, onde um homem é atropelado ao se esquivar do animal em queda livre e uma mulher que desmaia ao ver o animal morto. Toda a atenção é dada ao animal, a manchete no jornal do dia seguinte destaca: “Estranho acidente, cachorro se suicida e duas pessoas se machucam”.

O deslocamento da importância com que as vidas são tratadas transparece como um reflexo das incertezas do mundo moderno quanto ao outro como pessoa. Há, em contextos gerais, um desconforto, uma desconfiança tão eminente no encontro com um estranho, que o valor de suas vidas é reduzido pelo medo; o impacto do acidente é o reflexo do que Bauman (2008, p.64) pontua como “a fragilidade dos vínculos humanos como atributo definidor da vida líquido-moderna”.

É quebradiça, frágil e perigosa a relação que construímos com a percepção do outro em nosso meio. A morte representada pelo animal transparece como um mecanismo de alívio para o telespectador, o qual percebe na cena o medo primal que Bauman apresenta, mas enfraquece a relação pelo distanciamento do valor representado por aquela vida.

Mesmo que se destaque o animal mais do que os acidentes com o homem e a senhora, a película extrai para o leitor a representação do maior medo humano, como Bauman (2008, p.73) também apresenta com maestria: “O medo primal da morte talvez seja o protótipo ou arquétipo de todos os medos - o medo definitivo de que todos os outros extraem seus significados”.

Todas as outras representações de medo da cena são pontuadas tendo como referência o animal e seu destino a partir daquele momento, seja o susto que o homem levou para que corresse em direção a seu acidente, seja o desmaio da mulher ao visualizar o animal morto. Deriva do efeito que a morte causa um medo que não se movimenta, apenas espera inerte em um espaço inescapável, talvez por isso Bauman o tenha chamado de medo definitivo, pois não há nada que possa pará-lo e o tempo apenas auxilia seu movimento incessante e pavoroso.

Em outra cena que exalta a fragilidade das relações modernas, Martin, ao abrir a porta para receber uma encomenda, se depara com um entregador completamente vestido de preto, com o capacete ainda na cabeça. A viseira abaixa poucos segundos após o contato direto entre os personagens, a entrega é recebida e uma breve cena de tensão é ampliada pelo enquadramento lateral de cada um desses personagens.

O desconhecido, aquele que não pode ser visto ou entendido, é apontado por Bauman como um dos maiores medos do ser moderno. Não compreender o que é o outro, suas atitudes e pensamentos tornam a interação, o processo diádico, muito difícil de aceitação e aproximação. O teórico levanta que “A compreensão nasce da capacidade de manejo. O que não somos capazes de administrar nos é “*desconhecido*”, o “*desconhecido*” é assustador. O medo é outro nome que damos à nossa indefensabilidade”. (BAUMAN, 2008, p.125).

Logo, a incompreensão auxilia para o dismantelamento das certezas de segurança empregadas nessas relações interacionais. Todas as relações de Martin no decorrer do filme trabalharão com essa incerteza, mas o que transparece de valia é que esse encontro com o entregador indecifrável será a menos impactante entre todos os encontros; não haverá desacobertamento, mas sim uma certeza de que existe alguém atrás daquele capacete, um estereótipo, objeto de fácil assimilação, enquanto o encontro com todos os outros personagens remeterá a conexões, premeditações e previsões das possibilidades de interação entre eles.

Mariana, recém separada de uma relação que perdurara por quatro anos, amplia esse aspecto do desconhecido para outro patamar ao relatar que, durante uma noite insone, enquanto preparava algo para comer e observava seu marido, reconheceu que não sabia mais com quem vivia, quem era aquele homem e porque permanecia naquela inércia, pensamento que acabaria resultando em sua separação.

A cena constrói a perspectiva apresentada por Bauman do quão aterradorizante é o medo do desconhecido e da incerteza, mas considera que esses elementos não precisam ser necessariamente algo externo ao nosso conhecimento social, mas sim tudo o que está em torno de nós, nossas famílias, amigos, professores, etc.

Tudo o que conhecemos como fixo se espalha no ar pela proposta de Bauman, em uma infinita insegurança do que é o presente e do que será o futuro. Mariana sofre por não ter certeza, por se mostrar impotente frente à enxurrada de acontecimentos que sua vida acabou se tornando. Sua insegurança alcançou a escala mais alta, onde, em uma metáfora referente ao suicídio, nem voltar, nem pular do prédio são opções válidas. Nas palavras do autor:

O medo é seguramente o mais sinistro dos muitos demônios que se aninham nas sociedades abertas de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que criam e alimentam o mais aterrador e menos suportável de nossos medos. A insegurança e a incerteza, por sua vez, nascem de um sentimento de impotência: não parecemos mais estar no controle, seja sozinho, em grupo ou coletivamente, dos assuntos de nossas comunidades, da mesma forma que não estamos no controle dos assuntos do planeta - e nos tornamos cada vez mais conscientes de que não é provável que nos

livremos da primeira desvantagem enquanto permitirmos que a segunda persista. (BAUMAN, 2008, p.167).

Essa visão apenas se amplia em Mariana conforme esse capítulo se desenrola, em uma tentativa falha de encontro, no emprego que a sustenta, nos prédios que a atraem, tudo é incerto, tudo é fosco e quebradiço, o que acaba cumulando em uma narração filosófica, uma divagação, um monólogo que exalta e descreve com maestria a proposta de fragilidade do ser moderno. Enquanto procura por Wally² na cidade Mariana discorre: “Se mesmo sabendo quem eu procuro, não consigo achá-lo, como vou achar quem eu procuro se nem sei como é. (TARETTO, 2011)”.

O pequeno trecho demonstra de forma prática como as relações líquidas e as propostas de Baudrillard sobre as “inversões de sentidos em todos os níveis de significação, prova de que a realidade está se dissipando em torno de nossos pés” (BARCELLOS, 2010, p.106) são muito bem aplicadas pelo diretor Gustavo Taretto. Mariana procura um objeto que, se não simulacro, sem dúvida objeto falseante, indescritível e, até aquele momento, inalcançável.

Há também uma fala de Mariana que se faz interna à proposta de massa apresentada por Baudrillard (2005, p.3), “onde ele vê o conjunto em algum ponto entre a passividade e a espontaneidade” e mais à frente “hoje referente mudo, amanhã protagonista da história”. Com referência a esse questionamento baudrillardiano, Mariana reflete como ela compreende o meio, como se vê dentro dessa massa, e como percebe sua relação passiva frente a ela.

Em um segmento onde apresenta sua fobia de multidões, Mariana narra: “criou em mim uma angústia existencial bem particular, ele representa de uma maneira dramática a angústia de saber que sou alguém perdido entre milhões”. (TARETTO, 2011).

O longo inverno

Exercitando as relações mais íntimas dos personagens, o segundo capítulo inicia o processo de dismantelamento de suas bases psicológicas, trabalhando com suas fraquezas, desejos e rotinas com a proposta de apresentar seus horizontes de expectativas frágeis, os quais, ao se aproximar da realização, acabam se esvaindo em poeira de pensamentos e projetos que não se realizam.

Essa constante procura é muito bem demonstrada em uma das cenas em que Mariana, sozinha em seu apartamento, cria uma tensão sexual com um dos manequins que traz do trabalho. Em uma cena silenciosa e com foco constante nos movimentos laterais da personagem, a câmera fixa mostra insinuações, posições e desejos no rosto de Mariana. A cena então escurece,

² Coletânea de livros infanto-juvenis que trazem como objetivo encontrar Wally, um personagem que se veste sempre da mesma forma, uma camisa listrada vermelha e branca, um gorro das mesmas cores, óculos e outros objetos, em páginas duplas de revistas coloridas. O personagem ficou famoso com adaptações para quadrinhos, jogos e outros materiais.

reaparecendo algum tempo depois com a personagem fumando um cigarro e dizendo que tudo aquilo não passara de sexo.

Há nessa cena mais uma vez a ressonância de duas teorias de Baudrillard; a primeira é a resignificação dos objetos, a personagem, construída para trabalhar com essa perspectiva, isola seu desejo, vergonha ou qualquer outro sentimento que possa caminhar em seu psicológico, criando uma relação humana, um desejo puramente de companhia com aquele objeto, um novo valor para aquele item que não fora construído para aquele feito, ao menos não primordialmente.

Em seguida, a relação de simulacro, a troca dissimulada para que algo consiga outro valor que não seu original. Sua relação com o manequim é intensa, pois é tida por Mariana como uma relação sexual normal, o valor humano é descartado para preencher seu desejo momentâneo. O que ela procura é o momento, não a continuidade, o imediato e não o duradouro, a relação sem complicações e não os diálogos e desejos do outro.

Talvez por isso a representação da cena sexual seja tão impactante ao receptor. A proposta do prazer imediato, irrestrito, escondido, em seu ambiente escuro e fechado procura evadir de Mariana os fardos que a procura de um “sexo seguro”, nos termos levantados no texto de Bauman sobre o *Amor Líquido*, lhe concederia. Contudo, o que demonstra é uma imensa sobrecarga emocional, uma passividade agressiva ao término e uma falência das instituições com que imaginava sua vida alguns anos antes.

Quando o sexo se apresenta como um evento fisiológico do corpo e a palavra “sensualidade” pouco evoca senão uma prazerosa sensação física, ele não está liberado de fardos supérfluos, avulsos, inúteis, incômodos e restritivos. Está, ao contrário, sobrecarregado, inundado de expectativas que superam sua capacidade de realização. (BAUMAN, 2004, p. 47).

Essa libertação é o que Mariana busca durante todo o filme, uma libertação sexual, mas também de todas as amarras que ainda a seguram em um ambiente insalubre, psicologicamente e fisicamente, um lugar abarrotado, assim como sua mente tentava trabalhar naquele momento, procurando, assim como Wally, onde se encontrar e qual seriam os próximos passos de sua vida.

A questão do sexo e da fragilidade com que ele é tratado por ambos os personagens é ainda mais flexível entre eles, não há um ponto de resiliência que consiga dar lugar a ambos. Enquanto Mariana, durante seus dois encontros no decorrer da película, é frustrada (o primeiro deles um encontro não realizado e o segundo com a incapacidade de seu parceiro em manter uma relação sexual), Martin entra numa relação insossa, com uma parceira que parece desconectada de qualquer tentativa de laço com o personagem.

Ambas as perspectivas são reflexos de um amor que não podia se realizar naquele instante, “amar ao próximo pode exigir um salto de fé. O resultado, porém, é o ato fundador da humanidade. Também é a passagem

decisiva do instinto de sobrevivência para a moralidade. (BAUMAN, 2008, p.71)”. A fraqueza de ambos, aliada ao medo de um novo horizonte, estava os selando de um salto imerso nessa nova possibilidade de relação. O que ambos passam até o determinado encontro ao final do filme é apenas passividade e um medo silencioso do que qualquer nova representação amorosa ou social poderia lhes causar.

A percepção de Mariana quando olha seu reflexo além da vitrine, vendo-se como um manequim, imóvel, silenciosa e fria (TARETTO, 2011) é um amplificador dos sentimentos com que a personagem batalha até ali, se vendo como objeto frente ao ambiente, como apenas outro símbolo entre muitos objetos. A personagem se cala, sentindo, talvez na maior escala até aquele momento, sua fragilidade e invisibilidade no mundo moderno.

Em uma representação externa do ambiente, já voltando à premissa baudrillardiana de meio urbano, Mariana, em um de seus pensamentos sobre o lugar em que vive, divaga sobre as trepadeiras, plantas que nascem em qualquer lugar, indiferentes ao que tente pará-las “elas não têm nada, e nada as detém, uma metáfora da vida irrefreável que, paradoxalmente, me faz ver minha fraqueza. (TARETTO, 2011)”

Em um percurso panorâmico entre vários prédios da cidade, Mariana narra como aquele poder irrefreável age em si, ela é o prédio que recebe essa planta, que espera resoluta ser torneada pelos acontecimentos irreparáveis da vida moderna, mas também representam suas relações, seus amores não executados, falhos em sua concepção.

Seu escape são as *medianeras*, as laterais dos prédios encharcados com propagandas que, em sua voz “são as laterais que são escondidas, feias, refletem a inconsistência, as rachaduras, as soluções provisórias, viram espaço de publicidade (TARETTO, 2011)”, mas que será também sua fuga da escuridão de seu apartamento, o lugar onde, clandestinamente, se abrem janelas e se dá abertura para a luz.

Essa cena, cômica pelo lugar onde sua janela é aberta, ao lado de uma grande propaganda que aponta onde encontrar a felicidade, enquanto Martin, no prédio ao lado abre uma janela na zona peniana de um modelo de roupas de baixo, esse ato de terrorismo contra as instituições públicas e midiáticas, é tratado por Baudrillard como um

ponto paradoxal em que as massas se recusam ao batismo do social, que é ao mesmo tempo o do sentido e da liberdade. Não fazemos delas uma nova e gloriosa referência. Porque elas não existem. Mas constatamos que todos os poderes acabam por se arruinar silenciosamente nessa maioria silenciosa, que não é nem uma entidade nem uma realidade sociológica, mas a sombra projetada pelo poder, seu abismo no vácuo, sua forma de absorção. Nebulosa fluída, movente, conforme, excessivamente, conforme a todas as solicitações e de um conformismo hiper-real que é a forma extrema da

não-participação: tal é o desastre atual do poder. (BAUDRILLARD, 2005, p.24).

A representação é a falência das instituições. O movimento urbano incessante e silencioso que se monta no terrorismo dos personagens, invadindo assim, como suporte, o espaço publicitário onde, como valor de mercado, pode ser tratado como intocável, mas como valor representativo daquele espaço acaba perdendo o sentido, tendo o valor esquecido e preenchido por um novo símbolo.

Os desencontros

Há cinco momentos durante o filme em que os encontros de Martin e Mariana são demonstrados. Com exceção do último, em todos os outros ambos sequer se vêem, são desencontros da vida moderna, possibilidades não concretizadas de ações não vividas, apenas possíveis como toda a fragilidade do ambiente urbano, moderno e não estruturado.

Logo no início, enquanto Mariana termina o design de uma vitrine, num pensamento divagante, sua fala apresenta que, ao arrumar os manequins, se alguém parasse para observá-los seria como se a estivesse conhecendo, tendo interesse por ela. Na continuidade da cena, ao que ela entra e sai do foco da câmera, Martin passa pela vitrine, para por alguns segundos observando, e continua seu percurso logo em seguida.

Toda a fluidez e a rapidez do ambiente moderno criam essas possibilidades de desencontros em que se vive no meio urbano, principalmente em grandes metrópoles. A velocidade das nuances em que se sobrevive ao meio é o objeto de percepção vigente do arcabouço teórico deste trabalho. Tanto Bauman como Baudrillard encaminham suas propostas para essa análise, seus focos são as rachaduras e as incertezas, as realizações e as certezas não existem senão como mecanismo de caminho, transparentes apenas para o cego metafórico moderno.

No segundo e terceiro encontros as relações permanecem metafóricas, em um deles com a passagem de modo transversal entre os personagens, com uma escolha estética do diretor em parar a cena por um segundo para desenhar um coração onde a cabeça de Martin e Mariana se encontram, e o outro também na passagem dos dois na piscina em que praticam natação.

Em ambas as cenas são representadas as transversalidades das metáforas com que o diretor trabalha esses encontros, é sempre um processo de idas e vindas em que os personagens vivem seus momentos até o encontro. É como se o diretor apontasse ao leitor e questionasse nossas crenças, colocasse tudo na casualidade e não nas certezas que desejamos. Nas palavras do filósofo Nietzsche “Acreditamos que sabemos alguma coisa das próprias coisas quando falamos em árvores, cores, e de flores e, no entanto, só temos

metáforas das coisas, que não correspondem de forma alguma às entidades originais”. (NIETZSCHE, 1873, apud ALMEIDA, 2009, p. 89).

O quarto desencontro acontece às escuras enquanto compravam velas durante um apagão que cessara a conversa que eles, sem se conhecerem, estavam tendo pela internet.

O efeito cinzento das conversas pela internet, sem um conhecimento sequer mínimo da outra parte, cria um espaço incerto de confiança. Há nessas conversas uma aliteração dos fatos, uma repetição, cópia ou simulacro do que uma conversa diádica pode proporcionar. Esse processo cria duas zonas cinzentas em que esse desencontro ocorre, já que podemos considerar tanto o espaço virtual como o físico apagado pelo meio em que é representado.

Todos os quatro desencontros cumulam na observação final de Mariana, do alto de seu apartamento, contemplando Martin vestido como Wally na rua, procurando algo, ou alguém, sua descida rápida pelas escadas e sua falta de fôlego ao, pela primeira e última vez na película, conversar com Martin, que ali era o tão procurado Wally na cidade com quem ela conviveu por tanto tempo.

Mariana e Martin encontram nos desencontros tudo o que estavam procurando, mesmo não sabendo o que era, onde estava ou quando encontrariam. O constante e imprevisível fluxo da modernidade líquida os presenteou com o que mais desejavam, uma companhia do imenso pesar que é viver numa “lata de sardinhas”.

Conclusão

Medianeras se mostra com um exemplo rico das perspectivas modernas em que as relações trabalham as rupturas, incertezas e fragilidades do ambiente urbano contemporâneo.

Com temáticas que refletem diretamente a vida de uma considerável parcela dos habitantes das grandes metrópoles, o filme se mostrou um interessante mecanismo de articulação das propostas teóricas de Bauman e Baudrillard sobre essa perspectiva do quebradiço espaço urbano, assim como suas relações metafóricas e simbólicas com a vida desses habitantes.

No artigo foi possível pensar como são trabalhadas essas relações por dois personagens muito reflexivos de nosso tempo. Mariana e Martin são exemplos massificados dos agentes que observamos e tornamos reais em nossas vidas, agentes que são em si verdade fixa e mutação constante, espaço seguro, mas cercado por incertezas, modernidade onde não há espaço, apenas lugar móvel e inescapável.

Referências

ALMEIDA, Leonardo Pinto. **Literatura e a experiências do escrever:** algumas reflexões sobre a resistência no seio da linguagem. Rev. Filos., Curitiba, v.21, n.28, p.87-106, jan./jun. 2009.

BARCELLOS, Jorge. **Introdução ao pensamento de Jean Baudrillard.** 2010. Disponível em: www.overmundo.com.br/download_banco/ baudrillard. Acesso em 08 Jan. 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação.** Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

_____. **À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas.** Coletivo Sabotagem, [1978]2005. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/52296333/Jean-Baudrillard-Sombra-das-maiorias-silenciosas>. Acesso em Dez. 2015.

_____. **Senhas.** Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Medo Líquido.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FRANÇA, Andréa. **Foucault e o cinema contemporâneo.** Revista Alceu, v.5, n.10, p. 30-39, Jan./Jun. 2005.

NIETZSCHE, F. **Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral.** In: _____. O livro do filósofo. Lisboa: Rés, 1873. p. 89-109.

TARETTO, Gustavo. **Medianeras.** Produção: Natacha Cervi e Hernan Musaluppi. Argentina, Espanha e Alemanha. 95 min. 2011.

Recebido em julho/2016

Aceito em setembro/2017

Documento

Políticas afirmativas para populações indígenas no Paraná: da promulgação da Lei Estadual 13.134/2001 à proposta de elaboração de um curso de licenciatura e/ou pedagogia intercultural

Instituições proponentes

Universidade Estadual de Maringá
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual do Oeste Do Paraná
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Universidade Estadual do Norte do Paraná
Universidade Estadual do Paraná

Equipe responsável pela elaboração desta proposta

Prof.^a Dra. Letícia Fraga (UEPG)
Prof.^a Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM)
Prof.^a Dra. Isabel Cristina Rodrigues (UEM)
Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL)
Prof.^a Me. Maria Simone Jacomini Novak (UNESPAR)

Introdução

Este texto objetiva descrever por que e de que forma pretendemos elaborar um projeto de Curso de Licenciatura e/ou de Pedagogia Intercultural para o estado do Paraná¹, em formato de rede entre as IES participantes.

Antes de mais nada, consideramos importante contextualizar a proposta: a elaboração desse projeto de curso se dará com base em um longo histórico – que detém o grupo proponente – de elaboração e execução de políticas afirmativas voltadas às populações indígenas paranaenses², em especial o que inicialmente previa a Lei 13.134/2001 e atualmente prevê a Lei 14.995/2006³, cujo conteúdo versa sobre “a reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais”. (PARANÁ, 2001; 2006).

Desse modo, apresentar esse histórico, mesmo que resumidamente, mostrará não somente o que o grupo pretende fazer, mas efetivamente já realizou e ainda realiza. Nesse sentido, leva em consideração que o “ingresso e [a] permanência de estudantes indígenas em universidades públicas no Paraná são eventos recentes⁴ e estão em curso”. (RODRIGUES, WAWZYNIAK, 2006, p. 2).

¹ Dessa forma, a proposta encaixa-se no Eixo Temático II, do Edital PROLIND 2013 (MEC, 2013).

² Como descreveremos com mais detalhes, nos itens 3 (Justificativa) e 4 (Interesse social no desenvolvimento da proposta), no estado do Paraná, estão presentes 26.559 pessoas das etnias Guarani, Kaingang, Xetá e algumas famílias Xokleng (IBGE, 2010), das quais 11.934 residem nas vinte e nove T.I.s paranaenses (IBGE, 2010) e 14.625, fora das T.I.s (IBGE, 2010).

³ Nesse sentido, gostaríamos de esclarecer que a elaboração deste novo curso (e sua possível implantação) não sugere o fim do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, uma vez que não o substitui em suas finalidades. Enquanto este permite que os candidatos aprovados ingressem em cursos de graduação já estabelecidos pelas IES estaduais paranaenses, aquele proporrá exclusivamente a formação de professores e/ou pedagogos indígenas em uma perspectiva intercultural. Portanto, caso esta proposta seja aprovada, o grupo terá alcançado um dos seus maiores objetivos, que é o de ampliar as opções dos indígenas no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior.

⁴ Pois datam somente da década de 1990. (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p. 2).

Segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), em âmbito nacional, o debate sobre políticas de ações afirmativas surgiu nos anos de 1980, a partir do desencadeamento do processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira, o qual suscitou diversas reivindicações políticas de diversos setores da sociedade civil organizada sobre seus espaços e direitos (MOEHLECKE, 2002). Mas foi apenas na década de 1990 que essas discussões tomaram corpo de fato.

No Paraná, iniciativas dessa natureza se materializaram apenas em 2001, mais especificamente quando da promulgação da Lei Estadual 13.134/2001⁵, como já dissemos. Este foi um evento extremamente marcante em relação às políticas afirmativas voltadas aos povos indígenas, uma vez que, até aquele momento, “o ingresso de indígenas nas universidades através de um vestibular específico⁶ [era] uma iniciativa inédita” tanto para as IES quanto para os próprios indígenas paranaenses. (RODRIGUES; WAWZYNIAC, 2006, p. 2).

No entanto, por mais que a ação tenha sido marcante, ressalte-se que ela não foi consequência de discussões realizadas entre as instituições envolvidas e as comunidades indígenas às quais ela se destinava, de modo que é questionável afirmar até que ponto as demandas destas foram levadas em consideração, tanto as que diziam/dizem respeito ao ingresso, quantas às relativas à permanência desses alunos em seus respectivos cursos e instituições.

Portanto, além de não ser elaborada da forma mais adequada no que diz respeito ao atendimento das demandas das comunidades indígenas, inicialmente, a proposta, do ponto de vista prático, enfrentava uma dificuldade importante: às pessoas que garantiam sua efetivação era atribuída apenas⁷ a função de organizar o vestibular. Por isso, a comissão responsável tinha caráter provisório e seus membros eram nomeados somente por um período de quatro meses para organizar o processo de seleção. Diante de tais condições, em outubro de 2004, e em razão da insistência de vários membros que vinham participando das comissões provisórias⁸, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior resolve instituir, em caráter permanente e interinstitucional, dada a já constatada necessidade, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA⁹, cuja composição passa a ser a de três representantes de cada uma

⁵ Nessa versão, cada uma das universidades estaduais paranaenses, a cada ano letivo, destinava três vagas suplementares a serem “disputadas”, exclusivamente, por candidatos indígenas que residissem ou tivessem residido pelo menos dois anos em T.I.s localizadas dentro dos limites do território que formam o estado do Paraná. Desde o início, decidiu-se que o processo seletivo em si aconteceria em formato de rodízio entre as IES, que dividem entre si a responsabilidade de sediá-lo, uma de cada vez, obedecendo-se uma sequência definida.

⁶ No vestibular específico, denominado “Vestibular para os povos indígenas no Paraná”, o candidato realiza provas de a) Língua Portuguesa Oral; b) Língua Portuguesa Redação; c) Língua Portuguesa Interpretação de textos (introduzida em 2006); d) Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Inglês ou Língua Indígena – Kaingang ou Guarani (introduzida em 2006); e) História; f) Geografia; g) Matemática; h) Biologia; i) Física; e j) Química. Para maiores detalhes sobre o atual formato do concurso e das provas, consultar o “Manual do Candidato do XIII Vestibular dos povos indígenas no Paraná”, disponível em http://www.uenp.edu.br/images/eventos/2013/vestibular_indigena/Manual%20do%20Candidato%20-%20Vestibular%20Indigena.pdf. Já em Rodrigues e Wawzyniak (2006), pode-se encontrar uma análise qualitativa do concurso.

⁷ Com o uso da palavra “apenas” não queremos dizer que a organização do concurso era coisa simples, mas, sim, que o vestibular era (e é ainda) uma, dentre tantas outras, atividades a serem cumpridas. No entanto, àquela época, em termos formais, a comissão era responsável somente pela organização e execução do vestibular, ao passo que as demais demandas não eram oficialmente atribuídas a alguém/grupo em específico, antes da formação da comissão permanente.

⁸ De forma mais específica, a proposta resultou de um conjunto de avaliações realizadas pelas comissões provisórias que indicaram que estas não tinham condições de atender as questões e encaminhamentos suscitados pelos estudantes indígenas a partir da seleção e ingresso destes, desde 2002, uma vez que a maior parte destas se referia à permanência dos alunos.

⁹ A partir de sua instituição, a Resolução Conjunta 001/2004SETI, assinada pelos reitores das universidades estaduais e pelo Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia, definiu que compete à CUIA as seguintes atribuições: proceder à discussão, à avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere à Lei 13.134 de 18/04/2001, sobretudo a Resolução Conjunta 035/2001SETI, que regulamenta o vestibular indígena; realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo; acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos; avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena e buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais.

das instituições públicas de ensino superior paranaenses, indicados por suas respectivas reitorias.

Na sequência, dois anos após a instituição da CUIA, a Lei 14.995 deu nova versão à Lei 13134/2001, ampliando o número de vagas suplementares para seis¹⁰, e desde então esse é o quadro no que diz respeito ao formato do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná.

Em linhas gerais¹¹, a avaliação do programa (no período de 2002 a 2013), a partir dos estudos desenvolvidos no âmbito da CUIA¹², nos permite concluir que:

- 1) O número de candidatos ao vestibular aumenta a cada ano¹³, especialmente depois da entrada da UFPR¹⁴, em 2006;
- 2) Não é possível afirmar que o programa “fracassa” ou “é um sucesso” em termos absolutos; é preciso analisar as informações em detalhes, a partir de uma perspectiva essencialmente qualitativa;
- 3) As universidades manifestam que não se sentem preparadas para receber esses alunos;
- 4) As universidades não têm clareza quanto à importância de uma política de permanência, que dê conta de orientar o encaminhamento das demandas diárias dos alunos.
- 5) As especificidades históricas, culturais e linguísticas que os acadêmicos indígenas possuem não são levadas em consideração quando da permanência desses alunos em seus respectivos cursos e instituições;
- 6) Não parecem claras, para os alunos, as razões que os motivam a se candidatar a uma vaga no ensino superior;
- 7) Não parecem claras também a) as razões pelas quais os candidatos aprovados efetivam sua matrícula; b) as motivações para a escolha dos cursos; c) as motivações que levam os acadêmicos indígenas a desistirem e evadirem dos cursos nos quais se matricularam;
- 8) A formação escolar de nível fundamental e médio desses alunos é bastante precária;
- 9) Sem o programa da CUIA, os estudantes indígenas, atualmente matriculados na IES paranaenses e os já formados, dificilmente teriam condições de ingressarem e se graduarem num curso superior. (MOEHLECKE, 2002, 2004).
- 10) Em relação à questão da evasão, dentre os fatores que já puderam ser identificados como os responsáveis, podemos citar os seguintes: a) dificuldades em acompanhar algumas disciplinas, as quais são também consideradas “difíceis” pela maioria dos alunos não índios, ressalte-se; b) distanciamento da família que permanece residindo na terra indígena (doravante T.I.); c) falta

¹⁰ Sem que, novamente, nem as universidades nem as comunidades indígenas tivessem sido consultadas sobre a viabilidade e/ou pertinência do aumento do número de vagas em relação ao que previa a lei anterior.

¹¹ Para ver resultados mais específicos, sugerimos as leituras de Amaral (2004, 2010; 2012a; 2012b); Rodrigues e Wawzyniak (2006); Novak (2007; 2008); Faustino e Novak (2013); Paulino (2008); Novak, Freitas, Wawzyniak e Faustino (2010); Freitas e Harder (2013).

¹² Estudos dos autores citados na nota 10.

¹³ Convém salientar que muitos concorreram a vagas em mais de um vestibular. Alguns foram aprovados em anos consecutivos em instituições diferentes, o que contribui para que a análise dos dados levantados referentes a matrículas e desistências tenha determinado perfil.

¹⁴ A inserção da UFPR no Vestibular do Povos Indígenas no Paraná possibilitou, além do aumento do número de vagas, uma oportunidade de se levantar mais dados que permitissem a comparação entre o desempenho de candidatos oriundos de outros estados da federação com os do Paraná, já que, para os candidatos que optam por essa instituição, não há a exigência de que estes residam ou tenham residido pelo menos dois anos em terras indígenas localizadas dentro dos limites do território que formam o estado do Paraná.

de apoio e acompanhamento das instituições em que realizam seus cursos; d) sentimento de isolamento e discriminação; e) dificuldades financeiras para manter-se na cidade mesmo que recebam a bolsa-auxílio, considerada insuficiente; f) insatisfação com o curso que acabou não correspondendo às expectativas iniciais; g) falta de apoio das lideranças e da comunidade para estudar na universidade; h) falta de apoio da FUNAI; i) falta de apoio da família, especialmente no caso das mulheres que, na maioria das vezes, enfrentam conflitos conjugais.

11) As áreas de conhecimento da Saúde e da Educação atraem boa parte (mais de dois terços) dos candidatos/alunos, números esses que expressam e confirmam que as comunidades indígenas preocupam-se em poder assumir elas próprias dois setores importantes que não têm sido satisfatoriamente atendidos pelo poder público.

É, pois, diante desse quadro acima descrito que, em 2012, a Universidade Estadual de Londrina – uma das instituições que compõe o grupo que encaminha esta proposta – elaborou, o CURSO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA (CIIA)¹⁵, “cujo ideal maior é diminuir a deficiência de escolarização dos estudantes índios de modo a proporcionar a possibilidade real de formação nos cursos de graduação da UEL”. (PPP CIIA/UDEL, 2013, p. 10, grifos nossos).

Da mesma forma que as outras iniciativas citadas, a proposta do CIIA busca possibilitar uma efetiva ação interdisciplinar a ser protagonizada pela equipe de docentes, estudantes não-indígenas e estudantes indígenas, os quais vêm sendo mobilizados e articulados pela CUIA e pelo Programa de Formação Intercultural¹⁶, vinculados a cursos de graduação de diferentes áreas de conhecimento. Pretende-se que a criação deste curso possibilite a criação/implantação de ações formativas significativas que venham a avançar na construção de uma identidade interdisciplinar, intercultural e sistêmica para o trabalho junto aos estudantes indígenas, proporcionando também a aproximação e o diálogo permanente entre as políticas afirmativas, de modo a contribuir para uma maior visibilidade dos sujeitos atendidos por essa política, bem como do seu impacto social.

Conforme proposta da própria equipe que elaborou o curso, o CIIA passará a compor um conjunto de ações (tal como o Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, bem como o Curso de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural, caso este seja implantado), as quais atuarão de forma paralela e complementar, não excludente, portanto, partindo do princípio de que as oportunidades de acesso dos indígenas ao Ensino Superior devem ser ampliadas e não restringidas.

Nesse sentido, a ampliação de oportunidades justifica-se em função de um grande crescimento populacional das comunidades indígenas, segundo dados oficiais (IBGE, 2010), especialmente quando comparado ao aumento da população não-indígena.

¹⁵ A CUIA acompanhou a elaboração da proposta do CIIA, bem como acompanha, por meio de relatos dos membros que representam a UEL na comissão, a implantação do curso, que pode ser introduzido nas demais IES que compõem a CUIA, conforme o que o grupo decidir a partir de discussões que considerem a avaliação da UEL a respeito do andamento do curso. Trata-se de um importante item de pauta agendado para os encontros mensais da CUIA no ano de 2014.

¹⁶ Em 2002, quando do primeiro ingresso de estudantes indígenas por meio de vestibular específico, a UEL constituiu um Grupo de Trabalho para assessorar a Pró-Reitoria de Graduação no acompanhamento destes alunos. Este grupo propôs a implantação de uma ação institucional na forma de um programa complementar permanente voltado ao apoio pedagógico dos estudantes indígenas, denominado Programa de Formação Intercultural, atuante desde o ano de 2003. Ressalte-se que a UEL foi a primeira IES pública do Paraná a implantar um programa de tal natureza, com o objetivo de garantir igualdade de condições de permanência dos estudantes indígenas pautado pela interculturalidade.

No entanto, de forma geral, esse desenvolvimento não tem correlação direta, proporcionalmente falando, com a proposição de ações que objetivem proporcionar melhorias nas condições de vida dos índios, como, por exemplo, as que dizem respeito às áreas de saúde e educação, direitos esses já assegurados na/pela Constituição de 1988.

Assim, se as populações indígenas só aumentam, ao passo que as terras indígenas não são demarcadas e ampliadas na mesma proporção¹⁷, a permanência desses povos em suas terras torna-se inviável, considerando que as oportunidades que têm a sua disposição nesse espaço são insuficientes para garantir sua subsistência de forma digna, dignidade essa que, diga-se de passagem, tem uma relação bastante estreita com acesso a uma educação básica de qualidade, conforme apontam diversas fontes de pesquisa, como os dados do IDH (PNDU, 2013), por exemplo.

Essa educação de qualidade, por sua vez, só virá por meio a) da qualificação dos indígenas nas universidades nas mais diversas áreas de conhecimento, especialmente nas licenciaturas, e, em consequência disso, b) da melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas indígenas, mediante a atuação desses professores qualificados que retornarem às suas T.I.s.

Daí a decisão deste grupo de propor este projeto, que viabilizará a elaboração de um projeto de curso de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural, que atenderá as demandas das comunidades indígenas paranaenses, especialmente as duas citadas no parágrafo anterior: a) melhorar a qualificação de professores indígenas nas universidades, e b) melhorar a Educação Básica nas escolas indígenas.

Finalizado este histórico, na sequência apresentaremos os demais itens dessa proposta.

Objetivos da iniciativa

Como já apontamos no texto de introdução, o objetivo geral desta proposta é o de elaborar um projeto de curso de Licenciatura e/ou de Pedagogia Intercultural, o qual propicie aos professores indígenas acesso ao Ensino Superior por meio da oferta de um curso, de caráter específico, que os habilitará para o exercício do magistério em todos os níveis da Educação Básica nas escolas indígenas paranaenses.

De forma mais específica, este projeto propõe:

- Estimular a participação efetiva dos povos indígenas no Paraná na elaboração de um curso superior que habilite os formados para o exercício do magistério em todos os níveis da Educação Básica nas escolas indígenas paranaenses;

¹⁷ Várias etnias continuam inclusive sem ter seu direito a terra garantido, como é o caso dos Xetá, que ainda não tiveram sua terra demarcada e homologada no Paraná. (RODRIGUES, WAWZYNIAK, 2006).

- Fortalecer a articulação entre as universidades estaduais paranaenses e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), reforçando a parceria entre estas instituições, uma vez que, a médio prazo, ambas assumirão a responsabilidade pelo curso;
- Elaborar um projeto de curso que a) atenda de forma adequada a “ampliação da formação do quadro de professores indígenas no Paraná” (FAUSTINO, MOTA, 2010); b) contribua para que a atuação dos professores indígenas se amplie qualitativamente; c) colabore para a “consolidação de uma Educação Escolar Indígena Intercultural e Bilíngue no Paraná” (FAUSTINO, MOTA, 2010) por meio da elaboração de um curso de Licenciatura e/ou Pedagogia que possibilite isso; d) insira o etnoconhecimento no currículo escolar e valorize a relação entre educação e cultura (FAUSTINO, MOTA, 2010); e) valorize “a identidade e autonomia indígenas”, na perspectiva das comunidades indígenas (FAUSTINO, MOTA, 2010) ;
- Promover a construção/ampliação/efetivação de políticas públicas de reconhecimento e inclusão social de minorias étnicas no estado do Paraná (FAUSTINO, MOTA, 2010) que levem em consideração as necessidades e desejos dessas minorias;
- Desenvolver uma proposta curricular e metodológica em consonância com as diretrizes de educação escolar indígena estabelecidas pelo Ministério da Educação;
- Possibilitar que as comunidades reflitam sobre o papel da escola na defesa da cultura, do território e dos direitos, bem como sobre a valorização da pluralidade cultural do país e do Paraná, em particular;
- Incentivar ações que levem as comunidades a compreenderem a escola como agente político de transformação, na qual se desenvolvem projetos específicos baseados em seus anseios e problemas;
- Definir junto às comunidades indígenas consultadas as diretrizes gerais do curso (como o tipo de curso (licenciatura ou pedagogia), o perfil do professor a ser formado etc.)

Justificativa

Conforme também já adiantamos na introdução deste projeto, esta proposta se justifica pela necessidade de elaborar um projeto de curso de Licenciatura e/ou de Pedagogia Intercultural, que propicie aos professores indígenas acesso ao Ensino Superior por meio da oferta de um curso, de caráter específico, que os habilitará para o exercício do magistério em todos os níveis da Educação Básica nas escolas indígenas paranaenses, algo que neste momento inexistente em âmbito estadual.

A ideia de elaborar a proposta do curso concorrendo ao Edital PROLIND/MEC 2013 (MEC, 2013) diz respeito à forma como pretendemos formular o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso: *em conjunto com as comunidades indígenas paranaenses e não para elas*. Somente dessa

forma teremos clareza sobre a necessidade e urgência da criação de um curso de nível superior específico, especialmente sobre o formato ideal deste, na perspectiva das comunidades. Além disso, já nesse processo as comunidades poderão iniciar a condução do processo educacional em suas escolas, caso ainda não o façam.

Desse modo, propor elaborar um curso superior específico é uma necessidade inadiável. Trata-se de atender a uma demanda expressiva, em termos numéricos, e reconhecer os resultados de uma luta incansável dos professores, lideranças e suas comunidades, que expressam um entendimento muito claro de que a educação escolar constitui, hoje, poderoso instrumento de conquista da cidadania e de melhores condições de vida, especialmente, de vida digna, fatores de relevância e suficientes para que se deva capacitar os professores indígenas, com o firme propósito de lhes proporcionar proficiência e autossuficiência na formação das crianças e jovens em suas comunidades.

Interesse social no desenvolvimento da proposta

A necessidade de elaborar um curso de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural se justifica, antes de tudo, pela própria realidade escolar dos povos indígenas no estado. Como já apontamos, segundo dados mais recentes do IBGE (2010), a população indígena do Paraná soma 26.559 pessoas, das quais, considerando somente as que residem em T.I.s, 4.500 são crianças em idade escolar, atendidas pela rede estadual de educação, em 37 escolas distribuídas em 26 municípios (SEED, 2013).

Segundo dados da própria SEED, o número de alunos nas escolas só tem aumentado considerando que a) a população indígena no estado tem crescido bastante (IBGE, 2010); b) aumentou também o número de escolas que passou a ofertar tanto as séries finais do Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio convencional e/ou em formato de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desse modo, para atender a esta demanda que só tem se intensificado, a SEED tem se esforçado em regularizar a situação dessas escolas (por exemplo, estuadualizando as que eram municipais).

Por outro lado, o número de escolas também ainda não é suficiente (neste momento o governo do estado está construindo duas novas escolas, uma em Paranaguá, no litoral, e outra em Inácio Martins, na região centro sul do estado), especialmente as que ofertam Ensino Fundamental completo e Ensino Médio. Por falta de maior oferta desses níveis, muitos jovens interrompem seu processo de escolarização ou são obrigados a seguir seus estudos em escolas da cidade, onde enfrentam problemas de toda ordem, além de não terem acesso a uma educação que contemple suas peculiaridades culturais, linguísticas, seus valores e interesses.

Além disso, parte dessas escolas, apesar de criadas e instaladas como escolas indígenas, enfrentam o problema de ter uma gestão não-indígena.

Atualmente, trabalham nestas escolas cerca de 111 professores indígenas, segundo a SEED. A maioria destes atende à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstra o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Relação dos profissionais indígenas e não-indígenas das escolas indígenas, atuando em 2013
continua

NRE	Município	Terra indígena	Escola	Indígenas	Não-indígenas	Total
Área Metrop. Norte	Piraquara	Araça'í	E.E.I. Mbya Arandu	7	7	14
Campo Mourão	Campo Mourão	Verá Tupã'i	E.E.I. Tape Aviru	2	0	2
Cornélio Procópio	Santa Amélia	Laranjinha	E.E.I. Cacique Tudja Nhanderu	7	5	12
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	São Jerônimo da Serra	C.E.I. Cacique Kofej	26	19	45
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	E.E.I. Cacique Onofre Kanhgrén	27	26	53
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	E.E.I. Índio Rael Vynhkág	5	7	12
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Ocoy	C. E.I. Teko Nemoingo	16	29	45
Guarapuava	Turvo	Marrecas	C.E.I. Cacique Trajano Mrej Tar	7	20	27
Guarapuava	Turvo	Koeju Porã	E.E.I. Arandu Pyahu	5	3	8
Ibaiti	Tomazina	Pinhalzinho	E.E.I. Yvy Porã	7	12	19
Irati	Inácio Martins	Rio D'areia	E.E.I. Arandu Mirin	5	6	11
Ivaiporã	Manoel Ribas	Ivaí	C.E.I. Cacique Gregório Kaekchot	13	70	83
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Faxinal	C.E.I. Professor Sergio Krigrivaja Lucas	12	28	40
Jacarezinho	Abatiá	Ywy Porã	E.E.I. Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope	8	3	11
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Sede)	C.E.I. Rio das Cobras	5	30	35
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Trevo)	C.E.I. Professor Candoca Tãnhprág Fidêncio	12	17	29
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Campo Do Dia)	C.E.I. Feg Prag Fernandes	12	17	29
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Taquara)	E.E.I. José Ner Nor Bonifacio	6	6	12
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Sede)	E.E.I. Coronel Nestor da Silva	11	14	25

Quadro 1 – Relação dos profissionais indígenas e não-indígenas das escolas indígenas, atuando em 2013
conclusão

NRE	Município	Terra indígena	Escola	Indígenas	Não-indígenas	Total
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio Das Cobras (Lebre)	C.E.I. Carlos Alberto Cabreira Machado	7	22	29
Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	Boa Vista	E.E.I. Ko Homu	5	12	17
Laranjeiras do Sul	Espigão Alto do Iguaçu	Rio Das Cobras (Pinhal)	C.E.I. Valdomiro Tupã Pires de Lima	4	18	22
Londrina	Tamarana	Apucarantina (Barreiro)	E.E.I. Roseno Vokrig Cardoso	6	1	7
Londrina	Tamarana	Apucarantina (Sede)	E.E.I. João Kavagtân Vergílio	23	2	25
Londrina	Tamarana	Apucarantina (Sede)	C.E.I. Benedito Rokag	7	12	19
Paranaguá	Paranaguá	Ilha Da Cotinga	E.E.I. Pindoty	2	6	8
Paranaguá	Guaraqueçaba	Cerco Grande Kuaray Oguatá Porã	E.E.I. Kuaray Guatá Porã	2	4	6
Pato Branco	Clevelândia	Alto Pinhal	E.E.I. Nitotû	7	12	19
Pato Branco	Chopinzinho	Ti Mangueirinha (Palmeirinha)	E.E.I. Vera Tupã	11	18	29
Pato Branco	Chopinzinho	Ti Mangueirinha (Fazenda)	E.E.I. Jykre Täg	13	14	27
Pato Branco	Mangueirinha	Ti Mangueirinha (Sede)	C.E.I. Kókoj Tÿ Han Já	17	12	29
Pato Branco	Palmas	Palmas	C.E.I. Segsó Tanh Sa	12	16	28
Telêmaco Borba	Ortigueira	Queimadas	E.E.I. Cacique Crispin Gÿ Mû	9	16	25
Telêmaco Borba	Ortigueira	Mococa	E.E.I. Cacique Nur Fe	5	3	8
Toledo	Diamante D'Oeste	Tekoha Añetete	C.E.I. Kuaa Mbo'e	9	16	25
Toledo	Diamante D'oeste	Itamarã	E.E.I. Araju Porã	6	10	16
Toledo	Guaíra	Tekoha Marangatu	E.E.I. Mbyja Porã	15	9	24
				353	522	875

Fonte: SEED (2013)

A própria secretaria não dispõe de dados muito específicos (o que reforça a necessidade de o grupo proponente fazer esse levantamento junto às comunidades, de forma a se obter números mais precisos), mas o órgão aponta que existe uma demanda de professores indígenas para atuar em todos os níveis educacionais, especialmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto em formato convencional, quando no de EJA. Quanto à habilitação desses professores, tanto o número de formados

em nível de Ensino Médio (Magistério Indígena), quanto os habilitados em nível superior, é insuficiente, considerando as necessidades das escolas.

Isso posto e considerando o crescimento anual de matrículas, chega-se à conclusão de que há uma enorme demanda para a formação de novos quadros indígenas para o exercício do magistério entre os indígenas paranaenses em todos os níveis, que a cada ano vem aumentando significativamente e, por ora, estão sendo atendidos, com algumas exceções, por professores não-indígenas, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio.

Quanto ao seu perfil, em geral, a educação escolar indígena tem uma história em que as línguas e culturas indígenas foram silenciadas e desvalorizadas, até mesmo substituídas pela língua portuguesa e cultura não-indígena, sem preocupação com os etnoconhecimentos e processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena.

Na tentativa de reverter esse quadro, portanto, é que se propõe elaborar um curso superior diferenciado que lhes oportunizasse habilitação específica para atuarem nos demais níveis e modalidades, para responder a outras demandas que forem surgindo com a criação e instalação de suas escolas, segundo as necessidades e expectativas de suas comunidades. É consenso entre os professores indígenas e o grupo que propõe elaborá-lo que este curso pode proporcionar aos indígenas um ensino que siga critérios mais adequados à realidade do povo, à sua cultura e à expectativa de futuro como povo etnicamente diferenciado, porém inserido em um contexto de diálogo intercultural.

É pelos motivos já expostos e pelas considerações formuladas que esta equipe de elaboração do curso de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural propõe formar professores indígenas para que estes possam participar, com competência, da construção da Escola Indígena de acordo com seu contexto sociocultural, propiciando uma educação escolar de qualidade, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (RCNEI, 1998), valorizando as contribuições desta sociedade nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, outros conhecimentos construídos pela humanidade.

Assim, sintetizando os dados expostos acima, os potenciais candidatos ao curso de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural seriam:

- a) Professores formados nos cursos de Magistério indígena – entre 2006 e 2013, a SEED organizou quatro turmas de magistério indígena no Paraná. Nestas formaram-se 96 professores indígenas (Kaingang e Guarani), com formação docente de nível técnico de Ensino Médio integrado ou subsequente. Além destes, formaram-se também mais dezesseis professores Guarani, pelo Magistério Protocolo Guarani em parceria com o MEC e governos estaduais dos estados do Sul e Sudeste. Assim, no total, foram formados 111 professores Kaingang e Guarani em nível de magistério no Paraná, pela Secretaria;

b) Estudantes das escolas indígenas em vias de concluir o Ensino Médio – Conforme se pode observar no Quadro 1, a seguir, há quase 500 alunos indígenas em vias de concluir o Ensino Médio nos próximos três anos. Esses números não incluem os estudantes indígenas que frequentam escolas não-indígenas e/ou urbanas, já que não há um levantamento específico nesse sentido por órgãos oficiais, pelo menos em âmbito estadual. Se considerarmos que 30% destes teriam interesse em fazer um curso na grande área de Educação (como já acontece atualmente, segundo RODRIGUES e WAWZYNIAK, (2006)), seriam quase 150 potenciais candidatos ao curso.

Quadro 2 – Alunos frequentando Ensino Médio nas escolas indígenas paranaenses, em 2013

continua

Terra Indígena	Diretor	Cacique Kaingang	Cacique Guarani	Ensino Médio	EJA Fase I	EJA Fase II
Estrada da Barragem S/Nº - Bairro Capoeira dos Dinos	Eriton Ricardo Silva Teixeira		Laercio da Silva			
Terra Indígena Vera Tupa S/N Bairro Barreiro das Fruta Campo Mourão	Nilza Maria Rodrigues		Emiliano Medina			
Terra Indígena Laranjinha-Santa Amélia	Regina do Carmo Ottenio Mossato		Marcio Lourenço			
São Jerônimo da Serra	Alline Gonçalves Proença	João Cândido da Silva	Cleber Lourenço da Silva	66		
Barão de Antonina-São Jerônimo da Serra	Patricia Danielle Lopes		Casturino			
Barão de Antonina-São Jerônimo da Serra	Alfredo Luiz Bernardo		Casturino			
São Miguel do Iguçu / Distrito de Santa Rosa do Ocoí / Tekoha Ocoy.	Cleonice Ricardi Feyh		Daniel Maracá Miri Lopes	31	26	12
Terra Indígena de Marrecas S/N Turvo/Paraná	Alindamir Tosin	Otávio dos Santos				
Comunidade Indígena Guarani Kae Ju Pora – Marrecas, Turvo	Atualmente está sem direção		Lauri Pires de Lima			
Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina	Jefferson Gabriel Domingues		Sebastião Mario Alves			

Quadro 2 – Alunos frequentando Ensino Médio nas escolas indígenas paranaenses, em 2013

continua

Terra Indígena	Diretor	Cacique Kaingang	Cacique Guarani	Ensino Médio	EJA Fase I	EJA Fase II
Rio D'areia	Elcio Wszolek		Antonio Pires de Lima			
Terra Indígena	Terezinha Amelia Menck Dileksen	Adalton Gransa Cordeiro		53		
Terra Indígena	Irene Hurçalo Ribeiro	Ademir Pereira Crispim		26		
Terra Ind. Ywy Porã Laranjinha/ Rib. Grande	Josianne Alves das Neves		Uanderson Jacinto Camargo			
Rodovia PR 473-Km 04 - Terra Indígena de Rio das Cobras Nova Laranjeiras	José Paulo de Silos	Sebastião Tavares		44	6	13
Missão – Trevo Terra Indígena de Rio das Cobras Nova Laranjeiras	Rejane de Souza Marcondes	Adão K. Paulista		20		
Aldeia Campo do Dia Terra Indígena de Rio das Cobras Nova Laranjeiras	Joelso Ribeiro	Gabriel Goje Laurindo		25		
Aldeia Taquara Terra Indígena Rio das Cobras Nova Laranjeiras	Margarete Nogueira Schafransk	Pedrinho Kōjinsa Capanema				
Rodovia PR 473-Km 04 - Terra Indígena de Rio das Cobras Nova Laranjeiras	Josiane Martins	Sebastião Tavares				
Aldeia Lebre Terra Indígena de Rio das Cobras Nova Laranjeiras	Daniele Zanini		Antônio Guilherme Veríssimo	10		
Boa Vista Passo Liso – Laranjeiras do Sul	Sirlei Terezinha da Silva Rodrigues	Valdivino Sikag Felipe				
Aldeia Pinha Terra Indígena de Rio das Cobras Espigão Alto do Iguaçu	Iliane de Luca		Jurema Nunes de Oliveira			

Quadro 2 – Alunos frequentando Ensino Médio nas escolas indígenas paranaenses, em 2013

continua

Terra Indígena	Diretor	Cacique Kaingang	Cacique Guarani	Ensino Médio	EJA Fase I	EJA Fase II
T.I. Apucarantina, Aldeia Barreiro	Jorge Henrique Barroso Góes	Romão Nivaldo Zacarias				
T.I. Apucarantina, Aldeia Sede	Janaina Kuitá Rodrigues	João Cândido				
T.I. Apucarantina, Aldeia Sede	Marilene Bandeira	João Cândido				
Ilha da Cotinga - Paranaguá	Sandro Rubens Guimaraes		Dionisio Rodrigues			
Terra Indígena Cerco Grande - Guaraqueçaba	Izabel Goulart da Costa		Faustino Gaudino da Silva			
Aldeia Alto Pinhal-Clevelândia.	Franciele Teixeira Viana	Miguel Alves				
T.I. Mangueirinha-Localidade Palmeirinha do Iguaçu/ Chopinzinho PR.	Fabricio Claudio Tres		Valério Karai Gonçalves			
T.I. Mangueirinha-Passo Liso, Trevo – BR 373 Chopinzinho PR	Tatiana Andrea Patel	Valfride Carneiro Cipriano				
T.I. Mangueirinha -Aldeia Campina -Sede	Eliane de F. S. Do Nascimento Wollmer	Romancil Gentio Kreta		46		
Palmas PR	Luiza Mara Motta dos Santos	Albino Viri		18		
Terra Indígena Queimadas	Lidia Nagy Larocca	João Guilherme				
Terra Indígena de Mococa	Patricia Lima Tuchinski da Silva	Renato Pereira				
Aldeia Tekohá Añetete, Linha Ponte Nova, Diamante do Oeste	Jairo Cesar Bortolini		João Joetavy Miri Alves		31	21
Aldeia Tekohá Itamarã, Linha Lagoinha, Diamante do Oeste	Mauro Dietrich		Isário Karai Tapery Vas			
Aldeia Tekohá Marangatu, Guaíra	Marinei Piffer Chaves		Inácio Martins			
				339	63	46

Quadro 2 – Alunos frequentando Ensino Médio nas escolas indígenas paranaenses, em 2013

conclusão

Terra Indígena	Diretor	Cacique Kaingang	Cacique Guarani	Ensino Médio	EJA Fase I	EJA Fase II
						448

Fonte: SEED (2013)

a) Demais indígenas interessados em fazer um curso de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural, com Ensino Médio já concluído ou por concluir – Segundo dados do IBGE (2010), no estado do Paraná, há 5.456 pessoas na faixa entre 15 e 49 anos e outras 1.200 com mais de 50 anos.

Enfim, como mostram os dados apresentados, a demanda existente é bastante elevada e inquestionável, tanto no número de potenciais candidatos, quanto no número de profissionais necessários para completar o quadro permanente de docentes do estado.

Referências

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

AMARAL, Wagner Roberto Do; BAIBICH-FARIA, Tânia M. A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 7, p. 197-220, 2012b.

AMARAL, Wagner Roberto Do; BAIBICH-FARIA, Tânia M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), v. 93, p. 818-835, 2012a.

AMARAL, Wagner Roberto Do; CAPELO, Maria Regina Clivati. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo/SP, v. 10, p. 168-190, 2004.

FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. **Licenciatura Intercultural Indígena** (Projeto Político Pedagógico). Apresentação em slides. 2010.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; CIPRIANO, S. C. A presença indígena na universidade: Acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**, v. 7, p. 69-81, 2013.

FREITAS, A. E. C.; HARDER, E. Da política de Estado ao estado da política: panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Org.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior** - uma abordagem a partir da experiência da UFRGS. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. v. 1, p. 169-182.

IBGE. **Resultados do Censo de 2010**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=censodemog2010_indig_univer. Acesso: 17 abr. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de Convocação nº 2 de 27 de agosto de 2013. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 2013, Nº 167, 29 de agosto de 2013. Seção 3, p. 81-82. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14219&Itemid=. Acesso em 14/04/2014.

MOEHLEKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, número especial, p. 757-776, 2004.

MOEHLEKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-21, nov. 2002.

NOVAK, M. S. J. (Org.); FREITAS, A. E. C. (Org.); WAWZYNIAK, J. V. (Org.); FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação Superior Indígena no Paraná**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2010. v. 1. 182p.

NOVAK, M. S. J. As políticas da Universidade Estadual de Maringá para estudantes indígenas. **Maquinações** (UEL), v. 1, p. 39-41, 2008.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

PARANÁ. **LEI Nº 13.134, de 18/04/2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais.

PARANÁ. **LEI Nº 14.995, de 09/01/2006**. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais).

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná**. 2008.162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **O que é o IDH?** Disponível em http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH. Postado em 2013. Acesso em 14/04/2014.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK, J. V. **Reflexões sobre a inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná.** Disponível em <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/reflexoes-sobre-inclusao-e-permanencia-de-estudantes-indigenas-no-ensino-superiro-publico-no-parana-por-isabel-cristina-rodrigues-e-joao-valentin-wawzyniak>. Acesso em 14/04/2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Caciques e diretores debatem educação indígena no Paraná.** Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5023>. Postado em 06/12/2013. Acesso em: 14/04/2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Manual do Candidato do XIII Vestibular dos povos indígenas no Paraná.** Disponível em http://www.uenp.edu.br/images/eventos/2013/vestibular_indigena/Manual%20do%20Candidato%20-%20Vestibular%20Indigena.pdf. Acesso em 14/04/2014.

Recebido em outubro/2016

Aceito em janeiro/2017

Resenhas

ECO, Umberto. *Número Zero*. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Record, 2015. 208p.

A mentira das verdades: número zero, de Umberto Eco

Wellington FIORUCI*

UTFPR – Câmpus Pato Branco

Os romances, sobretudo os históricos, ficcionalizam o mundo que conhecemos ou julgamos conhecer. Dito de outra forma, a partir de acontecimentos pertencentes ao tempo histórico-social essas obras literárias criam suas peculiares interpretações, em última instância, seu próprio mundo. Basicamente, são a verdade das mentiras, segundo a precípua definição de Mario Vargas Llosa (1990).

Número Zero, último romance de Umberto Eco, publicado na Itália no começo de 2015 e no mesmo ano pela Editora Record, no Brasil, com tradução de Ivone Benedetti, investe num *tour de force* diferente: são fatos envernizados e lapidados para que não reflitam as mentiras que ocultam. Obviamente, está em jogo essa estreita relação entre fato e ficção, desde há muito posta em xeque pelo pensamento de filósofos como Nietzsche “[...] as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível.” (NIETZSCHE, 2007, p. 36-37).

Este romance de Eco situa-se entre a mentira e a ironia, e para tal se ocupa do ofício do jornalismo, sendo que o enredo desenvolve-se na redação de um pseudo-jornal, o *Amanhã*, cuja criação está associada a um ofício nada ético: inventar notícias ou supostos fatos, com o fim de chantagear ou difamar os altos escalões do poder na Itália. Para tal propósito, o jornal tem à frente editores cínicos e jornalistas medíocres, não menos inescrupulosos, a serviço de interesses escusos. Em uma resenha publicada no jornal italiano *La Repubblica*, logo depois do lançamento do romance, destaca-se a crítica à sociedade contemporânea perpetrada pelo texto de Eco: “[...] usa os anos 1990 como metáfora perfeita para os tempos em que vivemos. São o sintoma inegável de uma doença bem mais grave, aquela de considerar presumível e ‘normal’ aquilo que não o é. A anormalidade, a ilegalidade, os desastres, os complôs.” (TAMMARO, 2015, destaque do original, tradução minha).

Na Espanha, a crítica do jornal *El País* focou na paródia construída pelo romance de Eco em relação ao jornalismo e à política como discursos falsificadores da realidade vista como “um elemento aleatório que deve ser submetido à vontade de amedrontamento” (CEBERIO, 2015, tradução minha), ou seja, de como uma imprensa marrom pode servir aos interesses

* Professor de Teoria Literária no Curso de Graduação em Letras e de Literatura Comparada no Programa de Pós-graduação em Letras da UTFPR - Câmpus Pato Branco. Email: carlosdrummond36@gmail.com

políticos e econômicos com vistas à manipulação da opinião pública. A crítica publicada no suplemento cultural “Babelia” do jornal madrileno encerra com estas palavras “é uma paródia do jornalismo, mas também dos políticos e mesmados juizes de um país que não foi capaz de estabelecer uma versão fidedigna de sua história mais recente” (CEBERIO, 2015, tradução minha). Justamente é onde a história abre fissuras e deixa lacunas que se infiltra a palavra literária do romancista, sugerindo conexões raramente mais absurdas do que aquelas que se forjam nos bastidores do poder e da imprensa.

Um pouco mais tardiamente, no final de 2015, saiu uma resenha nos Estados Unidos pelo prestigiado caderno de domingo do *The New York Times*. A exemplo das demais críticas anteriormente apresentadas, a de Tom Rachman também demonstra uma recepção positiva ao último romance de Umberto Eco, ao qual ele atribuiu os pares adjetivos *wittyewry*, algo como “espirituoso” e “amargo”. Como não poderia deixar de ser, a crítica observa as várias camadas políticas do texto, mas também destaca o viés de *thriller* conspiratório da obra que a conecta a outras produções do romancista. Um dos motivos para isso, segundo o texto, seria a propensão do semiólogo Eco em buscar verdades cifradas nos discursos produzidos pela sociedade ao longo da história, mas haveria mais que isso: “Outra explicação para a tendência conspiratória de Eco, eu suspeito, é a própria Itália, onde políticos têm cometido fraudes a seu bel prazer desde os remotos tempos de Maquiavel. Onde conspirações realmente existem, seria loucura esperá-las?” (RACHMAN, 2015, tradução minha).

Com efeito, a narrativa é claramente um aríete forjado para derrubar as paredes que separam o público dos meios de comunicação e assim escancarar procedimentos nada adequados de veiculação de informação. O autor nos coloca dentro da redação de um jornal, irônica e simbolicamente intitulado *Amanhã*, como já mencionado anteriormente, e assim passamos a acompanhar a tarefa diária que envolve a elaboração desse periódico *sui generis*, visto que se trata de “[...] um jornal que nunca sairá.” (ECO, 2015, p.23). Simei é quem encabeça essa produção a serviço de um representante da elite italiana, o comendador Vimercate, conforme aquele explica a Colonna, redator responsável por executá-la e o personagem principal. Aliás, é este quem abre o romance, situando o leitor na trama do enredo, e o faz por meio de uma breve trajetória de sua vida até o momento em que recebe a proposta nada ética de Simei da criação do jornal.

É preciso destacar que este capítulo introdutório funciona como uma ponta do enredo a ser atada, dado que a narrativa fará um movimento circular e retornará a ele ao final, de forma que o relato é a reconstituição, na voz de Colonna, dos eventos transcorridos em dois meses que envolvem a criação do jornal e sua derrocada. Cabe esclarecer também que os capítulos, um total de dezoito, são numerados por datas, a modo de diário, e os eventos do primeiro, assim grafado: “I. Sábado, 6 de junho de 1992, 8 horas” retornarão

no antepenúltimo e penúltimo capítulos, ou seja, representam no conjunto cronológico um único dia, essencial na trama narrativa, pois é quando se dá o clímax, que altera drasticamente a situação da personagem Braggadocio e do próprio Jornal *Amanhã*, conforme o leitor poderá comprovar.

O jornal, portanto, seria uma ameaça virtual, uma possível arma a favor do comendador Vimercate, que tem interesse em entrar para o mundo dos grandes negócios. Na publicação, entretencem-se informações que poderiam prejudicar ou difamar muitos poderosos membros da alta sociedade italiana. Ou seja, como num jogo de xadrez, o comendador entende que a ameaça muitas vezes é mais eficiente que a execução:

Quando o comendador demonstrar que pode pôr em dificuldades aquilo que se chama de clube de elites das finanças e da política, é provável que o clube da elite lhe peça para parar com essa ideia, então ele desiste do *Amanhã* e consegue licença para entrar no clube de elite. Suponhamos, só para dar um exemplo, que apenas uns dois por cento de ações de um grande diário, de um banco, de um canal de televisão importante. (p. 27).

Colonna, contudo, tem ainda outra função paralela a essa e não menos vilipendiosa: escrever um livro no qual justamente se registrará a infame produção do jornal. Assim, Simeï, que assinaria de fato a autoria, teria essa bomba a seu favor, uma carta na manga, afinal, trata-se de um jogo de sombras e segundas intenções. Colonna, do alto de seus já cinquenta anos, escritor falido e jornalista com carreira pífla, foi contratado por sua experiência como *ghost-writer* de um autor de romances policiais. Deve-se notar que Eco, muito engenhosamente, insere uma camada metaficcional no seu romance, dado sua notória predileção pelo gênero policial e, por tal motivo, fica subentendido porque Colonna é um narrador autodiegético. Há referências explícitas à literatura policial e chega-se a citar o nome do comissário Maigret, protagonista dos romances de Georges Simenon, autor que é referência deste gênero.

O protagonista e narrador, jornalista “da quattro soldi”, ou seja, um profissional de baixo prestígio e reputação, é peça chave nessa trama que transita entre o burlesco, o histórico e o detetivesco, próprio da verve literária de seu autor. E que *persona* representa este narrador autodiegético? Vejamos, ele próprio se considera um perdedor e torna esta sua característica um libelo autoconsciente contra a ingenuidade, uma arma de sobrevivência. Sobre isto, filosofa em sua apresentação “Os perdedores, assim como os autodidatas, sempre têm conhecimento mais vasto que os vencedores. [...] Quanto mais coisas uma pessoa sabe, menos coisas deram certo para ela.” (p. 20).

A trama, na qual se envolvem Colonna, sua companheira de trabalho e interesse amoroso, Maia, e outros companheiros jornalistas igualmente comprometidos com o projeto escuso do jornal, remete à ideia de um jogo de mostra e esconde, alegoria da própria realidade, onde se ocultam ou se

distorcem informações fundamentais para a compreensão da sociedade do ponto de vista da organização social e política. Assim, uma das mensagens mais relevantes transmitidas pelo romance de Eco é a necessidade de desconfiarmos sempre dos ditos “discursos oficiais”. Em última instância, trata-se de compreender que os signos são apenas a forma aparente de sentidos nem sempre transparentes. Os signos, em suas diversas formas e camadas, podem ser armadilhas para os ingênuos cidadãos e leitores, no sentido lato do termo.

A semiótica tem muito a ver com o que quer que possa ser assumido como signo. É signo tudo quanto possa ser assumido como um substituto significante de outra coisa qualquer. E esta outra coisa qualquer não precisa necessariamente existir, nem subsistir de fato no momento em que o signo ocupa seu lugar. Nesse sentido, a semiótica é, em princípio, a disciplina que estuda tudo quanto possa ser usado para mentir. Se algo não pode ser usado para mentir, então não pode também ser usado para dizer a verdade: de fato, não pode ser usado para dizer nada. (ECO, 2009, p.4).

Levando em conta o excerto de Eco, é plausível anuir que estamos cercados de informações que carregam sentidos cuja decifração podem levar a extremos, como os da verdade e da mentira. Nesse sentido, cabe ao leitor uma preparação e uma experimentação no que tange à sua capacidade de decodificar os códigos que perpassam a organização social, política. Não casualmente o jornalismo é alçado à esfera central do romance, pois essa forma de comunicação desempenha na contemporaneidade um papel de destaque, por conseguinte, seu controle representa um poder de manipulação inequívoco. Desde clássicos de gêneros diversos, como o antológico longa-metragem de Billy Wilder *A montanha dos sete abutres*, a peça seminal de Nelson Rodrigues, *Beijo no asfalto*, até a febre contemporânea da trilogia de romances *Jogos Vorazes*, a arte vem realçando a relação estreita entre imprensa e política.

O romance de Eco é partidário dessa linhagem longa, pois embora não se mencione o nome do arquipolítico italiano Silvio Berlusconi, as referências ao contexto italiano de sua época são muitas, além de outras muitas alusões indiretas que remetem à relação promíscua entre jornalismo e interesses políticos, as quais caracterizaram o regime do *capo* italiano, reconhecido como um magnata das comunicações. Vale lembrar que o filósofo Jean Baudrillard há muito alertou sobre o risco de que governantes obtusos, como parece ser modelar a figura de Berlusconi, seriam cada vez mais escolhas consideráveis do público eleitor (apud MACCARTHY, 2001).

Ainda em 1977, num artigo publicado pelo *L'Espresso*, Eco (2001) parecia antecipar seu romance que seria publicado quase quarenta anos mais tarde, ao chamar a atenção para o perigo daquilo que se convencionou chamar de *presa della parola*, ou seja, a performance espetacular que muitos políticos saberiam manipular a seu favor, mecanismo de propaganda política que Berlusconi soube manejar com esmero durante seu “reinado” na

Itália. Neste artigo, o semiólogo de Bolonha enfatiza a tendência do público em ser seduzido por algo que ele próprio chamou de “culto do desejo”. As pessoas projetariam dessa forma nestes políticos o desejo por compartilhar secretamente de suas vidas extravagantes.

Por fim, importa destacar o personagem do antipático Braggadocio, sujeito cético e preconceituoso que alimenta na trama ficcional o elemento de tensão que movimenta a narrativa, pois é ele quem desvelará a Colonna a rede de complôs por trás da recente história italiana como, por exemplo, afirmar que Mussolini não teria morrido ao final da Segunda Guerra Mundial. Aqui o papel da informação, pedra angular do romance, como enunciado pregressamente, assume tons de conspiração e levará a consequências dramáticas e fatais no desenvolvimento do enredo romanesco. Organizações obscuras como a CIA, a Gladio e a Loja Maçônica P2, além de eventos como a operação “Mãos Limpas”, o assassinato do Papa João Paulo I e o golpe de Estado de Junio Borghese são costurados no romance em conversas entre Braggadocio e Colonna que remetem à paranoia.

O leitor passa a contemplar, entre a tensão da intriga e uma boa dose de curiosidade própria daqueles que desvendam mistérios, alguns anos de história italiana pela perspectiva desses personagens tão marginais ao *mainstream* socioeconômico e intelectual. Já no epílogo do romance, o balanço que faz o protagonista é sintomático de uma sociedade cada vez mais desconfiada dos podres poderes, seja da política *stricto sensu*, seja da grande mídia:

Nada mais pode nos perturbar neste país. No fundo, vimos as invasões dos bárbaros, o saque de Roma, o massacre de Senigália, os seiscentos mil mortos da Primeira Guerra e o inferno da Segunda, imagine algumas centenas de pessoas que foram pelos ares ao longo de quarenta anos. Desvio dos serviços de informação? Perto dos Borgia é coisa de fazer rir. Sempre fomos um povo de punhais e venenos. Estamos vacinados, seja qual for a história nova que nos contem, vamos dizer que já ouvimos coisa pior, e que talvez essa e as outras sejam falsas. (p. 203-04).

Número Zero é ficção, pois o autor o define como um romance, mas a força imagética do veículo midiático que cria inevitavelmente aguça a percepção do leitor quanto ao jornalismo sob suspeição praticado por grandes grupos empresariais, uma dura realidade que ultrapassa os limites da ficção. Os membros do abjeto jornal e este próprio poderiam facilmente ter sido transplantados do mundo concreto. A arte da dissimulação, de que fala Nietzsche, encontra ressonância nas redações das mídias e se espalha vertiginosamente pelo mundo virtual, de modo que mitos são criados na mesma medida em que reputações são destruídas, dependendo tais motivações de quem paga por isso e quanto paga. Possivelmente nem mesmo Debord poderia ter imaginado o quão falaciosas e perigosas a espetacularização e a especulação midiáticas se tornariam. Imagem e palavra afirmam-se a cada

dia, de fato, como o reino do quarto poder e só uma população consciente e organizada poderá romper com essas cadeias sígnicas que a aprisionam.

O problema com o mundo real é que, desde o começo dos tempos, os seres humanos vêm se perguntando se há uma mensagem e, em havendo, se essa mensagem faz sentido. Com os universos ficcionais sabemos sem dúvida que tem uma mensagem e que uma entidade autoral está por trás deles como criador e dentro deles como um conjunto de instruções de leitura (ECO, 1994, p.122)

Umberto Eco, falecido no início de 2016, neste seu sétimo e último romance coloca em evidência os bastidores do jornalismo, acrescentando um elemento novo ao seu repertório romanesco, mas sem deixar de revistar seus velhos mantras, como a discussão histórica com viés policial que o consagrou, assim como seu humor ácido capaz de dissolver o verniz dos discursos vendidos como verdade. Poderíamos dizer que este é o seu derradeiro legado, criativo e não menos crítico, e também um alerta para as sociedades contemporâneas confrontadas com a emergência da construção de sentidos e novas formas de organização política em meio a uma enxurrada de informações vazias cinicamente ancoradas por veículos midiáticos a serviço de interesses políticos nada altruístas.

Referências

CEBERIO, Jesús. Chantaje de bajo coste. In: **El País**. Babelia.14/04/2015. Disponível em: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/09/babelia/1428593683_113662.html. Acesso em: 14 jul. 2016.

ECO, Umberto. Meetings of desire. In: CHELOS, Luciano; SPONZA, Lucio. **The Art of Persuasion: Political Communication in Italy from 1945 to the 1900s**. Manchester: Manchester University Press, 2001. p. 213-221.

_____. **Número Zero**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Record, 2015.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Tratado geral de semiótica**. Trad. Antonio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MACCARTHY, Patrick. The language of politics: from ‘politichese’ to the ‘discourse of serenity’. In: CHELOS, Luciano & SPONZA, Lucio (Eds.) **The Art of Persuasion: Political Communication in Italy from 1945 to the 1900s**. Manchester: Manchester University Press, 2001. p.196-211.

RACHMAN, Tom. Umberto Eco’s ‘Numero Zero’. In: **The New York Times**. Sunday Book Review. 20/11/2015. Disponível em: http://www.nytimes.com/2015/11/22/books/review/umberto-ecos-numero-zero.html?_r=0. Acesso em: 14 jul. 2016

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral**. (Org. e Trad. Fernando de Moraes Barros). São Paulo: Hedra, 2007.

TAMMARO, Gianmaria. “Numero Zero”, il libro checi prende in giro. In: **La Repubblica**. 29/01/16. Disponível em: http://xl.repubblica.it/articoli/umberto-eco-numero-zero/16631/?refresh_ce. Acesso em: 28 fev. 2016.

VARGAS LLOSA, Mario. **La verdad de las mentiras**. Barcelona: Seix Barral, 1990.

Recebido em setembro/2016

Aceito em novembro/2017

GÓES DOS ANJOS, Krishnamurti. O Touro do Rebanho. Lisboa: Chiado Editora, 2013. 316p.

Eunice de MORAIS*
UEPG

* Doutora em Estudos Literários (UFPR). Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Publicado na coleção “Viagens na ficção”, pela Chiado Editora (2013), o romance de Krishnamurti Góes dos Anjos (316 p. acrescido de anexos documentais e notas editoriais), para além da viagem ficcional, realiza de fato uma revisitação do passado. Quero dizer com isto que a relação do leitor com o texto não é a de quem viaja no tempo histórico, observando-o à distância como turista ou aprendiz; mas a de quem se coloca diante dele, como o arqueólogo a descobrir aproximações e distanciamentos em relação ao mundo contemporâneo.

A viagem proposta pela voz narrativa distanciada do tempo narrado na ficção histórica romântica é, neste romance contemporâneo, substituída por uma revisitação memorialista e documental guiada por um narrador personagem consciente e reflexivo a respeito do momento histórico narrado e do processo de composição da narrativa. A alta densidade histórica do romance advém do ponto de vista deste Touro do rebanho que, na solidão de um acerto de contas individual na velhice, retoma, pela memória íntima e por documentos, sua participação na idealização do movimento revolucionário contra abusos administrativos da coroa portuguesa, que resultará no enforcamento e esquartejamento de quatro homens do povo, na Bahia, 1798. Movimento este que entrou para os registros históricos como “A sedição dos alfaiates”, mas sobre o qual não se tem notícia de outra voz que se alevante para reclamar sua importância, a não ser esta que o romance de Góes do Anjos nos revela.

“Memória da sedição dos Alfaiates de 1798 na Bahia, onde se deduzem as elementares razões para a pena de enforcamento e esquartejamento de quatro pobres homens do povo, proferida por uma corte devassa e corrupta”. Para além da imitação neo-clássica, que localiza temporal e ideologicamente a voz narrativa do romance, o subtítulo longo e explicativo sobre o conteúdo da narrativa aponta para uma visão sobre a injustiça cometida por uma “corte devassa e corrupta”, portanto, é o ponto de vista dos vencidos na história que ocupa este Touro que, altamente consciente dos desafios da escrita, desabafa ao leitor e lança ao livro esta voz intimista a revelar que é uma questão de sobrevivência saber a medida da propagação de suas ideias. Do mesmo modo, articulam-se na composição da obra as verdades que irão “desvendar nefastos acontecimentos”. É inegável e transparente no romance o domínio do processo da composição narrativa. A memória pessoal do narrador, seus

desastres amorosos, sua solidão de senhor de engenho a reclamar dos altos impostos pagos à coroa portuguesa, vêm amarrada aos eventos e às artimanhas da aristocracia, na luta para manter sua posição, seus valores. Apesar de o lugar de fala do narrador memorialista posicionar-se no andar superior da sociedade, mais próximo dos privilégios comprados à coroa, observamos que a sangria imposta aos produtores e ao povo da colônia atingia a todos.

Este é o ponto por meio do qual, em síntese, a narrativa *O Touro do rebanho* une a sociedade brasileira colonial e a configura como reativa, embora frágil pela ausência de uma força, de uma voz representativa capaz de levar a cabo o ideal revolucionário pró-independência do Brasil.

Hábil arquivista, arquiteto de memórias, o Touro do rebanho, codinome daquele que subscreve a narrativa em 1823, ressent-se pelos enforcados de 1798 e mantém-se à sombra dos heróis assassinados por proclamarem seus ideais.

À moda dos romances históricos românticos, Góes dos Anjos afirma, em nota publicada à orelha do livro, que “pelas vias da ficção é que nossa história busca se reconstruir”, no entanto, quando a voz narrativa autobiográfica e histórica dialoga com o leitor acerca do estilo e das implicações do ato de escrever, revela-se metaficcional. Neste sentido, observamos que o romance *O touro do rebanho* associa autoconsciência crítica à preocupação do narrador-autor-personagem em entrelaçar o assunto à forma. Autodesignando-se “fundador de uma nova província de escrever”, dá ao sonho que teve a respeito dos eventos históricos que se preparava para narrar, a forma de uma “ópera de teatro”. O sonho que em geral se constitui por uma sequência caótica de ideias, figuras e episódios, ganha organização lógica de cenas, disposição de personagens ilustres, gralhas e até mesmo a leitura de uma carta. A discussão submersa ao narrado aponta para o processo de construção ficcional e os infundáveis modos de elaboração e trânsito de gêneros textuais na produção romanesca. Um excelente exercício para o memorialista que interrompe a escrita de lembranças pessoais, para introduzir a visão do passado articulada pela preocupação com os modos de narrar este passado histórico coletivo e particular.

Sem dúvida o leitor se coloca diante de uma narrativa documental e histórica embalada pela inventividade estética no plano ficcional, que transcreve textos históricos públicos alarmantes sobre a conduta vil da administração portuguesa em relação ao Brasil, entrelaçada a uma visão do sujeito participante do momento histórico a respeito de sua própria atuação. A objetividade documental é a todo instante reavaliada e utilizada como libelo acusatório contra os desmandos da corte portuguesa e justificativa para os atos dos revoltosos. Ao mesmo tempo, a subjetividade da memória do narrador personagem o compõe em conflito interior, a “remendar farrapos dispersos no passado”, inicia puxando do novelo um fio de muita classe e distinção. Um verdadeiro *Affaire d’amour*”.

Concordamos com este “Touro” que sobrevive para compor a narrativa sobre o rebanho morto que “vê-se, ao longo dela um infeliz que ordena documentos na busca de verdades fragmentadas e propositalmente ocultas”. Ao lado desta constatação a que somos conduzidos pelo narrador, encontramos o propósito maior da obra: “a revelação de toda essa ignomínia, desta chaga, não poderia deixar de ser exposta para que continue doendo na consciência dos homens que foram capazes e ainda o são de perpetrá-la. É um gênero de história que, mesmo não servindo para os que viveram aqueles dias, porque o conhecem, instruirá os vindouros dos costumes e tempos passados.” A história instrui, nos diz o Touro. Mas o romance, que revela a história de um homem entrelaçada à história do seu povo questionando-se e, justificando sua própria conduta diante do acontecimento histórico vivido, pode estar sugerindo a literatura como instrumento de transformação social. Por outro lado, sugere também – e talvez principalmente – sua importância como reflexão humanista, de questionamento sobre a participação individual no plano coletivo, sobre as decisões que o indivíduo precisa tomar no presente, considerando toda a complexidade histórica (individual e coletiva) que o define, as quais trarão como consequência a complexidade histórica do futuro.

Ao fecharmos o romance, nos perguntamos se os Tiradentes e Alfaiates, soldados e mulatos, movidos pela coragem sem poder ou astúcia, pelo calor da rebeldia idealista, manobrados para que os senhores de engenho libertassem-se das imposições abusivas da coroa, não se somam a estes nossos heróis contemporâneos que morrem à míngua, com o conhecimento e a ideologia esquartejada pelas misérias contemporâneas. Estarão ainda os Touros acovardados?

Recebido em setembro/2016

Aceito em novembro/2016

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.

1. 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.
2. 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.
3. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

1. 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.
2. 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**.

Composição

Editora UEPG

Impressão

Imprensa Universitária