

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	Vinicius Silva de Lima
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.2 (jul–dez. 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	207
---------------------------	-----

Dossiê: Literatura e Ecocrítica: trazendo gaia de volta à vida

O hibridismo na obra <i>Selva trágica</i> , de Hernâni Donato <i>The hybridism in the book Selva trágica, by Hernâni Donato</i> Avelino Ribeiro Soares Jr	213
--	-----

A construção do espaço em <i>Chove nos campos de cachoeira</i> através da percepção do personagem Alfredo <i>Construction of space in Chove nos campos de cachoeira from the point of view of the character Alfredo</i> Samantha Costa de Sousa	225
--	-----

O poeta, a poesia e a ocupação do espaço urbano – o caso de Recife <i>Poet, poetry and urban space occupation - a Recife case</i> Milena Karine de Souza Wanderley	245
---	-----

Escapismo social e desconforto modernizatório: uma análise da personagem marcovaldo em <i>Férias num banco de praça</i> e <i>Ar puro</i> <i>Social escapism and the modernization discontent: an analysis on the character marcovaldo in Férias num banco de praça and Ar puro</i> Mariana Cristina Pinto Marino	267
---	-----

Artigos

O texto poético no ensino fundamental <i>The poetic text in the elementary school</i> Ginete Cavalcante Nunes	281
--	-----

As palavras de lá: linguagem e infância em Guimarães Rosa e Mia Couto <i>The words coming from there: language and childhood in Guimaraes Rosa and Mia Couto literature</i> Valdinei José Arboleya	307
---	-----

A literatura inter(dita) <i>The forbidden literature</i> Alex Rezende Heleno	317
---	-----

Artigo de opinião: uma análise a partir dos conceitos bakhtinianos <i>Opinion piece: an analysis from bakhtinian concepts</i> Pricilla Záttera	329
Manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual no gênero discursivo carta de apresentação <i>Manifestations of the oral language in writing considering the discursive/textual level in the discursive gender cover letter</i> Luciane Wathier	343
Estudantes em luta: formações discursivas dos jovens hiperconectados contra a reorganização das escolas no Estado de São Paulo <i>Students' fight: discursive formations of hyperconnected young people against the reorganization of schools in the State of São Paulo</i> Danilo Vizibeli	359
Documento	
Manifesto coletivo dos(as) professores(as) de espanhol do Estado do Paraná	377
Resenha	
SERGUILHA, Luis. KALAHARI . São Paulo: Ofício das Palavras, 2013. 448 p.0 Daniel de Oliveira Gomes	387
Normas para Colaboradores	395

Apresentação

Este volume da Muitas Vozes elege como tema do seu Dossiê *Literatura e Ecocrítica: trazendo gaia de volta à vida*. Foi organizado por Vinícius Silva de Lima (UEPG/PNPD-Capes), com o objetivo de reunir contribuições que apresentam discussões acerca dos temas natureza, paisagem, meio ambiente e ecologia em manifestações literárias diversas. Assunto pouco discutido no Brasil, os estudos da Ecocrítica ganharam força nos últimos anos graças à crescente crise ambiental que assola o mundo. A Ecocrítica pode ser definida de forma abrangente como o estudo das relações entre a literatura e o meio ambiente, conforme define Cheryll Glotfelty na introdução de seu livro *The Ecocriticism Reader* (1996), até os dias atuais um dos principais e mais completos trabalhos sobre o tema.

Quatro artigos compõem o Dossiê, dos quais os três primeiros têm como foco o espaço, abordado a partir de diferentes perspectivas.

O hibridismo na obra Selva Trágica, de Hernâni Donato, cujo autor é Avelino Ribeiro Soares Júnior (UFGD), volta-se para o *locus* descrito na obra, que tem presença marcante ao longo de suas páginas, a fronteira Brasil-Paraguai, e para a mescla linguística resultante do encontro do português, do espanhol e também do guarani.

Já em *A construção do espaço em Chove nos campos de cachoeira através da percepção do personagem Alfredo*, Samantha Costa de Sousa (UFPA) busca verificar como o espaço é construído no romance de Dalcídio Jurandir; para isto, analisa minuciosamente os vocábulos que demarcam a sua existência, tomando-o como um elemento narrativo configurado no/ pelo texto.

No terceiro artigo em que o espaço é tematizado, *O poeta, a poesia e a ocupação do espaço urbano – o caso de Recife*, Milena Karine de Souza Wanderley (UFMS), parte da posição de que no contexto do espaço urbano as relações de poder se configuram de forma a construir paisagens *sui generis*, nas quais o indivíduo fundamenta sua noção de lugar, de pertencimento, para observar de que forma essa relação com a ocupação desse espaço pode estar implicada na arquitetura poética de diversos escritores brasileiros.

O quarto e último artigo do dossiê é *Escapismo social e desconforto modernizatório: uma análise da personagem Marcovaldo em férias num banco de praça e ar puro*, no qual Mariana Cristina Pinto Marino (UTFPR – Curitiba) realiza um estudo acerca da personagem que dá título à obra de Ítalo Calvino, um trabalhador pobre que tenta fugir do desconforto que sente com as mudanças ocorridas na modernidade.

Na seção reservada aos Artigos de tema livre, *O texto poético no ensino fundamental*, cuja autora é Ginete Cavalcante Nunes (UFRPE), apresenta algumas considerações e resultados de uma pesquisa a respeito do trabalho com o texto poético no Ensino Fundamental.

No estudo *As palavras de lá: linguagem e infância em Guimarães Rosa e Mia Couto*, Valdinei José Arboleya (Unioeste) analisa comparativamente a linguagem como elemento de transformação do homem nos contos *A menina de lá*, do escritor brasileiro do segundo quartel do século XX, João Guimarães Rosa, e *A menina sem palavra*, do escritor e pensador contemporâneo moçambicano Mia Couto.

Ainda no campo dos estudos literários, Alex Rezende Heleno (UFJF), em *A literatura inter(dita)*, se volta para a obra *Violetas e Pavões* (2009) de Dalton Trevisan, fazendo intervir noções ligadas ao pós-modernismo, tais como deslocamento e fragmentação do indivíduo contemporâneo, para discutir a abordagem do cotidiano nos contos que a compõem.

Os dois textos seguintes são *Artigo de opinião: uma análise a partir dos conceitos bakhtinianos*, de autoria de Pricilla Záttera (Unioeste) e *Manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual no gênero discursivo carta de apresentação*, de Luciane Watthier (Unioeste/SEED). Ambos se valem das contribuições de Bakhtin para analisar, respectivamente, um texto do gênero artigo de opinião, com foco no conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, e cartas de apresentação produzidas por alunos do Ensino Fundamental e da graduação em Letras, buscando reconhecer como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita desse gênero.

O quinto artigo *Estudantes em luta: formações discursivas dos jovens hiperconectados contra a reorganização das escolas no Estado de São Paulo*, de Danilo Vizibeli (UFSCAR), adota a ótica da Análise de Discurso pecheux-tiana para analisar as formações discursivas em páginas do Facebook dos estudantes secundaristas em luta contra o projeto de Reorganização Escolar das Escolas Públicas lançado pelo governo do Estado de São Paulo em 2015.

A luta coletiva é também a motivação do Documento *Manifesto Coletivo dos(as) Professores(as) de Espanhol do Estado do Paraná*, levado a público em 10 de novembro de 2016, no qual a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) apresenta as razões que levam seus associados a repudiarem veementemente as ações unilaterais do Governo Federal e do Ministério da Educação no tratamento dado à Educação Pública, no que se refere à: Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016 de 15 de junho de 2016 (a PEC tramitou e foi aprovada no Senado Federal sob o nº 55/2016, instituindo um “Novo Regime Fiscal” que implica em cortes em investimentos públicos para os próximos 20 anos em diversas áreas como a Educação); Medida Provisória (MP) nº 746/2016 de 22 de setembro de 2016, publicada no Diário Oficial da União, Edição Extra nº 184-A, de 23 de setembro de 2016, que trata da “Reforma do Ensino Médio” e determina a obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, promovendo, dentre outros retrocessos,

a exclusão do Currículo Escolar de disciplinas como Língua Espanhola, Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

Finalmente, *Kalahari*, obra do poeta português Luís Serguilha, publicada em 2013 no Brasil (São Paulo: Ofício das Palavras) e em 2015 em Portugal (Porto: Edições Esgotadas), é resenhada pelo Professor Daniel de Oliveira Gomes (UEPG) que, dialogando com a temática do dossiê, o define como “um livro atravessador de paisagens, livro que não se lê, livro que decreta a desatenção e o desafeto do leitor”, e convida à “leitura-avalanche desta inovação”.

Boa leitura!

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh e Vinícius Silva de Lima

Dossiê

*Literatura e Ecocrítica: trazendo gaia
de volta à vida*

O hibridismo na obra *Selva trágica*, de Hernâni Donato

The hybridism in the book *Selva trágica*, by Hernâni Donato

Avelino Ribeiro SOARES Jr*
UFGD

* Mestre em Letras pela
Universidade Federal
da Grande Dourados.
E-mail: avelinolettras@
gmail.com

Resumo: Este artigo se propõe a analisar o caráter híbrido da narrativa *Selva Trágica* ([1956] 2011), do escritor e também historiador Hernâni Donato. Para tanto, iremos nos valer de um aporte teórico capaz de dialogar com as questões levantadas pelo objeto de nossa análise, ou seja, uma bibliografia que contemple a discussão acerca do *locus* descrito na obra de Donato, como também sua natureza fronteira muito presente e exposta ao longo de suas páginas. Demonstraremos através de exemplos extraídos da própria narrativa, como se compunha a mescla linguística fruto da junção entre português, espanhol e também o guarani que se faz presente em toda a obra. Desta forma, a escolha do objeto se justifica pelo fato da narrativa de Donato contemplar o hibridismo presente na fronteira Brasil-Paraguai, que, como demonstraremos, contempla com eficácia não apenas a heterogeneidade presente nesta região, como também é um ótimo exemplo de como se dá um *encontro de culturas*.

Palavras-chave: Fronteira. Hibridismo. Heterogeneidade. *Selva Trágica*.

Abstract: This article aims to analyze the hybrid character of the narrative *Selva Trágica* ([1956] 2011), by the writer and historian Hernâni Donato. For this, we will use a theoretical framework that dialogues with the issues raised by our research object, in other words, a bibliography that contemplates the discussion about the *locus* described in the Donato's book, as well as its expressive border nature showed throughout its pages. We will demonstrate through examples extracted from the narrative how the linguistic mixture was composed of the junction between Portuguese, Spanish and also the Guarani that is present throughout the work. In this way, the choice of this object is justified by the fact that Donato's narrative contemplates the hybridism present in the Brazil-Paraguay border, which, as we will demonstrate, effectively contemplates not only the heterogeneity present in this region, but is also a good example of the way that happens a *meeting of cultures*.

Keywords: Border. Hybridism. Heterogeneity. *Selva Trágica*.

A partir da interdependência entre colonizador e colonizado e da impossibilidade da pureza hierárquica das culturas, Bhabha afirma que os sistemas culturais são constituídos num espaço chamado “terceiro espaço da enunciação” (1998, p.37), um espaço ambivalente e contraditório, de onde emerge a identidade cultural. Consequentemente, o hibridismo é o lugar onde se realiza a diferença cultural. (BONNICI, 2005, p.30)

Introdução

As palavras de Thomas Bonnici (2005), as quais são utilizadas como epígrafe para iniciar este artigo, extraídas de seu livro *Conceitos-chave da teoria pós colonial*¹ norteiam a discussão que se dá em torno de um *encontro de culturas*², e também das etapas iniciais para a formação de uma cultura híbrida. Consequentemente, esta definição do termo hibridismo também nos serve de suporte para a proposta de análise da narrativa de *Selva Trágica* de Hernâni Donato sob este viés teórico.

O *locus* descrito nas páginas da obra de Donato está situado em uma região fronteiriça, mais especificamente entre dois países latino-americanos, que são o Brasil e o Paraguai. Este fator, por si só, já demandaria uma série de estudos acerca desta região, tendo em vista que os ervaes descritos na narrativa localizavam-se entre o sul do antigo estado brasileiro do Mato Grosso³, e o leste de nosso país vizinho, o Paraguai.

O crítico Silviano Santiago (1978), em seu eloquente ensaio intitulado “O entre-lugar do discurso latino-americano”, denomina como “entre-lugar” estes espaços onde se dão as trocas entre culturas. Ocorrendo assim, através destes contatos entre diferentes, a composição de algo novo e totalmente heterogêneo, o qual demanda conceitos teóricos e críticos específicos para sua compreensão. E nesta mesma esteira de pensamento somos obrigados a concordar com a afirmação de Stuart Hall, de que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13), ou seja, é praticamente impossível falarmos em algo pronto e definido, principalmente quando nos deparamos com um contexto tão plural como o descrito em *Selva Trágica*.

Ainda retomando as palavras de Silviano Santiago que, ao discutir sobre hibridismo latino-americano no ensaio acima citado, afirma que:

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de *unicidade* e de *pureza*: estes dois conceitos perdem o contorno exato do seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz. (SANTIAGO, 1978, p. 16).

¹ Cf.: BONNICI, Thomas. *Conceitos-chave da teoria pós-colonial*. Maringá, PR: Eduem, 2005.

² Cf.: SAGUIER, Rubén Bareiro. *Encontro de culturas*. In: MORENO, César Fernández (Coord.). *América latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 3-24.

³ A fronteira descrita na primeira edição de *Selva Trágica* (1956) era entre Paraguai e o estado de Mato Grosso, no entanto, por se tratar da região sul do estado que passou por divisão no ano de 1977, essa região hoje é situada no estado de Mato Grosso do Sul.

Santiago, através de seus estudos sobre a heterogeneidade latino-americana, nos dá suporte também para refletirmos acerca de nossa fronteira como objeto de discussão, pois é inegável o fato de que esta se encaixa perfeitamente na elaboração crítica do autor, na qual observamos que, da mesma forma que ocorre na América Latina, os conceitos de unicidade e pureza quando imersos nesta região fronteiriça de contaminação cultural predominante e ininterrupta, igualmente perdem os seus significados originais, ou seja, é praticamente impossível valer-se deles em um contexto tão híbrido como estes acima citados.

Acerca do termo hibridismo, acreditamos ser também indispensável trazer à discussão que este conceito, fruto de relações/contatos entre diferentes, não se dá apenas de forma amistosa, na verdade são raras as vezes em que isto ocorre. O conceito de hibridismo tratado pela crítica literária é bem mais abrangente, e está na maioria das vezes referindo-se às relações de poder entre colonizador e colonizado, ou seja, dialoga preferencialmente com o cruzamento de forças e seus desdobramentos na vida dos indivíduos. Nas palavras de Leoné Astride Barzotto:

O termo híbrido é altamente criticado quando remete somente às trocas culturais, pois é muito mais que isso diante das relações de poder e desigualdades a que se refere, [...]. O hibridismo implica ainda assimilação, resistência e transformação de ambos os lados: é um constante processo de engajamento, contestação, apropriação e mudanças. (BARZOTTO, 2011, p. 59-60).

Assim sendo, fica clara a abrangência da discussão acerca do conceito, o porquê deste termo contar com uma vasta bibliografia escrita por renomados teóricos da literatura, os quais veem na América Latina um rico espaço de discussão, seja por conta desta identidade heterogênea, e também por uma literatura que se vê ainda em *débito* com a descrição de sua realidade. É inegável a necessidade de a América Latina compor seu próprio campo teórico que dê conta de suas especificidades, ou seja, produzir teorias capazes de não apenas dialogar com seu contexto, mas também com aquilo que já foi feito sobre ela.

A teoria e a crítica latino-americanas têm cada vez mais auxiliado na tentativa de se compreender a América Latina, como também, na forma de trabalho dos autores engajados em descrever essa realidade múltipla da forma mais autêntica possível. É crescente o número de ensaios e obras comprometidas com este *locus* de enunciação, os quais reafirmam a todo momento um pensamento pós-colonial. Esta literatura pode ser lida como resposta a um grande período de colonização, e, segundo os críticos Barros & Fleck (2010), é dirigida:

[...] principalmente a pessoas que estão conscientes da necessidade de reverde à realidade de exclusão à qual todos nós da América Latina fomos

submetidos, cuja abordagem alternativa [...] envolve um constante questionamento sobre as relações entre cultura e imperialismo [...], e na qual a preocupação deve girar em torno da criação de um contexto favorável aos marginalizados e oprimidos, para a recuperação da sua história, da sua voz. (BARROS; FLECK, 2010, p. 85)

Barzotto afirma ainda que “cabe à literatura, dentre as mais amplas manifestações artísticas, melhor expor este caráter de denúncia que forma a realidade culturalmente conflituosa de uma ex-colônia e seus membros” (2011, p. 19). Assim sendo, poderemos notar em *Selva Trágica* o compromisso de seu autor em mostrar esta realidade na qual estavam imersos seus “personagens”. Podemos, assim, identificar nas palavras do crítico literário Fábio Lucas prefaciando a edição de 2011 da obra, este tom permanente de denúncia do ambiente formado por exploradores e explorados, onde lemos que:

Os ervateiros trabalham desde as três horas da madrugada até a tardinha. Transportam, diariamente, um fardo de erva de vinte arrobas, preso à testa, aos ombros e ao peito. Se tropeçam (não podem olhar para o chão), a morte é instantânea, pois a coluna vertebral se parte. Para mantê-los indefinidamente no emprego, a Companhia força-os a gastar o que ganham, prolongando, assim, o contrato dos empregados perdulários (todos o são: descarregam as semanas de tensão sem pensar duas vezes).

As mulheres pertencem a seus maridos até onde o permita a Companhia. Os capatazes podem dispor delas à vontade. São coisa, servem até para pagar dívidas. São negociáveis. (DONATO, 2011, p. 8-9).

O caráter de denúncia dos relatos colhidos nas *obragens*⁴, na qual a erva-mate era extraída, compõe o cenário das *trágicas* histórias de trabalhos escravos, as quais também são frutos deste híbrido encontro entre colonizador e colonizado, e que de certo modo estão presentes em grande parte da narrativa de Donato.

Por sua localização geográfica fronteiriça, e também, é claro, pelas *falsas* promessas de riqueza, a companhia argentina Matte Laranjeira, que era a única empresa que tinha concessão do governo brasileiro para a extração legal da erva-mate, atraía tanto brasileiros como paraguaios para trabalhar em seus ervais, compondo assim um rico espaço de trocas entre culturas, o qual também é descrito em *Selva Trágica*, e evidenciado pela opção do autor em manter as palavras dos diálogos em sua língua materna.

A obra e seu autor

A obra *Selva Trágica*, escrita por Hernâni Donato, é reconhecida como um representativo romance do período conhecido como ciclo da Erva Mate, que compreende um movimento econômico inaugural do empreendedorismo

⁴ De acordo com a pesquisadora Cecília Zokner (1990, p. 103) *obragem* é um local específico de mata subtropical para a extração da erva-mate ou de madeira.

na região sul do então estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul. Traduz-se no mais forte relato de denúncia desse movimento que teve início por volta de 1882, sendo um dos seus principais nomes Thomaz Laranjeira.

Nesta narrativa, lê-se o relato que retrata as primeiras décadas do século XX, narrando sob a perspectiva dos subalternos a saga dos trabalhadores dos ervais sul-mato-grossenses, na fronteira Brasil-Paraguai. Em outras palavras, como afirma o próprio Donato, *Selva Trágica* mostra uma realidade extremamente trágica, sobretudo “sob o ângulo dos que a suportaram mais rudemente: mineiros, changa-y, marginais, pequenos funcionários” (DONATO, 2011, p. 14), subalternos que viviam às margens, que não eram vistos e nem seus gemidos ouvidos, não havendo, assim, quem os socorresse. Para o professor e também historiador Jérri Marin,

Donato aproxima a escrita literária da histórica, ao escrever inspirado em fatos reais e dramatizar em cima deles. Na construção literária, ele se preocupa em criar um olhar coerente sobre os contextos históricos e sobre as sociedades descritas”. (MARIN, 2013, p. 137).

Ou também nas próprias palavras do autor, nas quais afirma, no prefácio da mais recente edição de sua obra, que sua escrita não é:

Nem ataque nem defesa do acontecido nas regiões ervateiras durante os anos áureos da extração da erva. Relato da vida e do trabalho sob o ângulo dos que suportaram mais rudemente: mineiros, changa-y, marginais, pequenos funcionários. Bem por isso o personagem principal é a erva. E personagens secundários são a terra, o tempo, o sonho. (DONATO, 2011, p. 13).

A primeira edição da obra *Selva Trágica* de Hernâni Donato foi lançada no ano de 1956⁵ e, desde então, é considerada uma das mais representativas dentre as que retratam a literatura brasileira regional, em especial a sul-mato-grossense. A obra tem como temática fundamental a vida na selva e as tragédias daí decorrentes, envolvendo homens inominados, seres sem identidades, enterrados na selva verde dos ervais no extremo sul do estado de Mato Grosso do Sul, associado ao caráter documental que revela o olhar preocupado do escritor/romancista com as questões sociais.

Além de escritor, Donato foi também historiador e jornalista, produzindo ainda uma vasta lista de obras, as quais se somam a estes adjetivos. Hernâni Donato ocupou a cadeira de Nº 1 da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras. Conquistou, também, desde 1972 até o ano de sua recente morte⁶ (2012), a cadeira de Nº 20 da Academia Paulista de Letras.

Donato produziu obras infantis e juvenis e biografias como a de José de Alencar e Casimiro de Abreu, dentre outros. Escreveu vários contos, livros, e roteiros para o cinema, sendo detentor de vários prêmios por sua expressiva produção escrita.

⁵ Neste mesmo ano também foram lançadas as obras: *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa e *O Tronco* de Bernardo Élis, expressivos romances da Literatura Brasileira.

⁶ O falecimento de Hernâni Donato, em novembro de 2012, coincidiu com o mês de relançamento, em 2011, da mais recente edição de *Selva Trágica*, a obra que o imortalizou.

Torna-se necessário lembrar o falecimento de Hernâni Donato, no ano de 2012, que, malgrado o fato, sua morte coincidiu com o relançamento, em 2011, da reedição de *Selva Trágica*, a obra que o imortalizou, hoje em primorosa reedição. Desta edição, destacam-se as palavras de Nicodemus Sena, em Nota do Editor, acrescidas como “posfácio” ao diferenciado volume, cuja capa traz o título em letras vermelhas sobre um sugestivo fundo escuro:

A crítica foi unânime em considerar *Selva Trágica* um alto momento da ficção brasileira; um livro capaz de colocar seu autor entre os maiores escritores do Brasil. “Romance másculo, forte, bárbaro, como bárbara era a selva, como bárbaro era o trabalho nos ervais. É esse de Hernâni Donato” (Temístocles Linhares, no livro *História Econômica do Mate*, José Olympio Editor, RJ, 1960). “*Selva Trágica* é uma história como nunca foi escrita em nossa terra” (Arthur Neves, in Revista Anhembi, SP, 1961). “Documento eloquente, de notáveis revelações, de alto poder comunicativo, obra de grande valor estilístico. [...] Em suma: constitui um dos mais altos momentos da novelística de conteúdo social no Brasil” (Fábio Lucas, in *O Caráter Social da Literatura Brasileira*, Ed. Paz e Terra, RJ, 1970, Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro).

Alguns críticos, como Abdias Lima (“Correio do Ceará”, 2/2/1977, Fortaleza, CE), aproximaram Hernâni Donato de Erskine Caldwell e John Steinbeck, a geração norte-americana da revolta, o Caldwell de *Chão Trágico* e o Steinbeck de *As Vinhas da Ira*.

Por seu poder comunicativo e eloquência como documento, *Selva Trágica* é um dos livros **que melhor representam o caráter social da literatura brasileira**. Taubaté, 30 de julho de 2011. (SENA apud DONATO, 2011, p. 285-287).

Sublinha-se que, ao ser lançada em 1956, a obra de Donato saiu publicada no mesmo ano em que, como observa a crítica Nelly Novaes Coelho, “explodia a nova alquimia linguística do rosiano *Grande sertão: veredas*” (apud DONATO, 2011) – aspecto esse que, por si só, já demandaria uma reflexão mais aprofundada acerca da fortuna crítica dos dois escritores brasileiros, e principalmente do reconhecido “ocultamento” historiográfico que envolveu *Selva Trágica* nestes longos anos. Caracterizado como um romance de fundas raízes históricas, *Selva Trágica* é fruto das pesquisas e reflexões do Donato “historiador”, trazendo às claras e eternizando em sua obra um escuro período de exploração humana na região sul do estado. De acordo ainda com a professora Nelly Novaes Coelho, que escreve na “Aba” do livro, Donato fora

Tocado pelas novas diretrizes da criação literária e obedecendo à natureza complexa da matéria humana/histórica visada, Donato cria o mundo de *Selva Trágica*, expressando-o através de uma complexa linguagem narrativa – verdadeiro amálgama da *língua portuguesa* com o *linguajar*

guarani, então falado na região. (Daí a necessidade das Notas de Rodapé). (COELHO *apud* DONATO, 2011, p. 1).

Enfim, é inegável a importância de Hernâni Donato para um valioso registro do Ciclo da Erva Mate no estado do Mato Grosso do Sul. Com sua visão tanto de romancista, como também de historiador, Donato reúne nesta obra relatos históricos de suas próprias pesquisas, mesclando-os magistralmente, com sua experiência de escritor, às personagens de seu romance.

Trágicos hibridismos

[...] Na trajetória da linguagem mestiça, híbrida, mulata, atravessada, baixa, *corrompida* para voltar a obter sua pureza original, sua força comunicativa, pode-se ver o resultado do cadinho cultural que é a América Latina. Disto sua literatura é um testemunho que faz fé. (SAGUIER, 1979, p. 15).

Indo ao encontro das palavras de Rubén Saguier está a narrativa de *Selva Trágica*, na qual notamos, desde suas primeiras páginas, a linguagem heterogênea falada nos ervais. Notamos a manutenção de palavras no idioma guarani por parte dos trabalhadores paraguaios dos ervais, o que denuncia um comportamento de rejeição ante a aprendizagem do idioma do dominador, ou seja, daqueles que detinham a autorização para explorar os ervais, e que conseqüentemente exploravam os seres humanos que estavam sob o domínio da companhia na condição de empregados.

Observamos, ao longo da narrativa, o esforço de Hernâni Donato em descrever esta realidade plural dos ervais. É imprescindível chamar a atenção para o cuidado do autor em manter as palavras em guarani, e sua tradução em inúmeras notas de rodapé para que o leitor tenha conhecimento dos termos, e, conseqüentemente, maior compreensão da narrativa. Podemos notar já na primeira página da narrativa a manutenção da palavra *carai*, a qual é traduzida e explicada pela nota de número dois como sendo: *Velho (tratamento respeitoso). Conselheiro*. Deste modo, o leitor iniciante e não conhecedor do idioma guarani pode, além da tradução do termo, também entender um pouco de sua carga semântica para a narrativa.

Na página de número vinte e sete de *Selva Trágica*, o leitor se depara com as palavras *tapê-haciendae tapê-poí*, a primeira sendo traduzida por caminho-mestre do erval, e a segunda por trilhos que cortam este caminho mestre em todas as direções. Para continuar a exemplificação, e demonstrar a dificuldade que o leitor encontraria sem as notas de rodapé, temos ainda na página vinte e nove a palavra *nhandu-puiçum*, a qual é traduzida pela nota de rodapé por *Dedo de ema*. Nome dado, por extensão, à bifurcação dos caminhos do erval. Poderíamos ainda trazer para este artigo incontáveis exemplos que fazem parte da narrativa, ou seja, palavras que são traduzidas

e explicadas pelas notas de rodapé editadas por seu autor, as quais servem para caracterizar a linguagem híbrida dos ervais.

Nas primeiras páginas da narrativa, além da constatação das palavras em guarani que fazem parte dos diálogos nos ervais, nos deparamos também com a denúncia da exploração dos trabalhadores, das condições trabalhistas análogas ao trabalho escravo. O autor descreve que “O dia do mineiro, peão cortador de erva, começa no meio da noite, às três e trinta. A mata, os bichos, os caminhos, as aves dormem ainda e o mineiro estremunha. Cansado da véspera e das muitas vésperas”. (DONATO, 2011, p. 27).

Fundamental ressaltar que o diálogo híbrido composto por palavras em português e guarani se dava entre os subalternos, ou seja, entre os peões da companhia, mineiros e mulheres, os quais eram vistos como “coisa” pelos administradores dos ervais. Os cargos de administrador, capataz e outros tidos como de “chefia” eram assegurados àqueles que vinham dos grandes centros urbanos já recrutados também pela empresa Matte Laranjeira, sendo muito bem instruídos sobre como deveriam ser tratados os funcionários/escravos da companhia.

Tendo em vista que os ervais eram explorados por uma empresa Argentina, sob a concessão do governo brasileiro, e que os trabalhadores subalternos dos ervais eram tanto paraguaios quanto brasileiros indo atrás de promessas de “falsas riquezas”, é inegável reconhecer que neste espaço se dava um expressivo encontro de culturas, o qual, trazido para a discussão sobre a heterogeneidade latino-americana, pode apontar para o fato de que “Não se trata de enaltecer ideologicamente os encontros culturais, tampouco anular os conflitos e choques que resultam das diferenças; mas, acima de tudo, de perceber o hibridismo que forma a nossa realidade e a força criativa que dele resulta.” (BARZOTTO, 2011, p. 50). Assim sendo, é notável o comportamento dos subalternos em manterem um vocabulário próprio nos ervais, o qual é repleto de termos em guarani, e que rejeitam deste modo a língua de seu opressor.

O choque entre culturas neste *locus* descrito por *Selva Trágica* faz com que os subalternos passem a ter uma nova identidade, esta vem a ser fruto deste contexto híbrido da selva no qual estão imersos, e do qual dificilmente sairão com vida. Podemos ainda constatar nas palavras de Nicodemos Sena, editor da obra de 2011, que afirma:

Selva Trágica [...], trata da situação dos trabalhadores da erva-mate na região da fronteira Brasil-Paraguai, reduzidos à condição análoga à de escravo, assunto até então não abordado na literatura brasileira, verdadeiro massacre de trabalhadores brasileiros no início do século 20. (SENA *apud* DONATO 2011, p. 285).

Assim, constatamos que o tom de denúncia deste contexto exploratório permeia toda a obra, como podemos notar tanto na narrativa, como

também em seu prefácio e nas palavras de seu mais recente editor. Vemos ainda o conceito hibridismo amplamente explorado, não apenas como uma mera troca entre culturas, mas, além disso, como um relato das relações de poder que faziam parte deste ambiente dos ervais.

Considerações finais

Para efeitos de conclusão é inegável o valor de *Selva Trágica* como grande representante deste espaço heterogêneo, híbrido e de ampla riqueza cultural. A obra de Donato traduz fielmente este contexto fronteiriço onde se situavam os ervais, dando ao mesmo tempo voz aos subalternos através de uma narrativa também de denúncia, resultante do lado historiador de Hernâni Donato, na qual, nas palavras do personagem Luisão, denuncia que:

- Uma luta deste porte não começou ontem nem pode acabar hoje. Durou tempo, engoliu muita gente, enriqueceu um pouco e desgraçou milhares. Começou com a regulamentação da poda, coisa que ninguém obedeceu. Agora, mandaram dizer que o Governo decretou a extinção do monopólio. [...] Não pensem que com isso – esse papel do Governo – os apuros se acabaram. O Governo está longe, tem a vista fraca demais para enxergar o que se passa no meio do mato. E a erva está no meio do mato. Não nos jardins do palácio do Governo. Agora vamos lutar contra outro tipo de poder: o dinheiro, a política, o suborno, a malícia. (DONATO, 2011, p. 250).

Vemos na narrativa uma discussão que infelizmente parece ser atual, pois alguns problemas denunciados, e que pareciam fazer parte apenas dos processos iniciais de colonização, ainda estão muito presentes, como corrupção política, relações de exploração pelos detentores do poder, suborno, entre outros.

Importante ainda é reconhecer a atenção que o autor deu para a linguagem fronteiriça, indispensável para recriar na mente do leitor o mundo dos ervais, e a vida escrava dos subalternos ali imersos sem esperança alguma de melhora. O autor não economiza adjetivos para retratar a exploração humana que ocorria na *selva*, sendo fiel aos drásticos relatos colhidos em sua pesquisa.

Donato faz ecoar em alto e bom som as vozes subalternas por décadas silenciadas por aqueles que detinham a autorização para a exploração dos ervais. Os exploradores tanto dos ervais, como daqueles homens e mulheres que lá trabalhavam, justificavam suas atrocidades acometidas pela busca do progresso, seja este do estado do Mato Grosso, como também, do país.

Podemos notar o hibridismo do qual se valeu o escritor para unir elementos e personagens ficcionais a relatos históricos. Entender como a obra de Donato ganha a classificação de romance histórico, ou seja, como esta correlaciona personagens reais como Getúlio Vargas, e fictícios como

Luisão, o qual faz uma crítica expressiva na obra ao governo vigente. *Selva Trágica* conta ainda com uma extensa fortuna crítica e constantes reedições, somadas a um filme homônimo lançado no ano de 1963, ou seja, apenas sete anos após a publicação da primeira edição.

Por fim, é necessário reconhecer que vários foram os estudiosos e escritores que reconheceram o papel relevante da obra de Donato, seja para a história regional sul-mato-grossense, seja para os estudos de interculturalidade e de fronteira, e para o sentido de sua atualidade contemporânea como relato ou denúncia das narrativas e das histórias locais, as quais redimensionam o papel da historiografia literária no subcontinente. Assim, Hernâni Donato, através de sua escrita, cumpre com êxito a tarefa inicialmente discutida, e que cabe ao intelectual latino-americano, mais especificamente ao fronteiriço, que resumidamente está no fato de conseguir ler, interpretar e descrever este *entre-lugar* motivado por seu compromisso com o local.

Referências

DONATO, Hernâni. **Selva trágica**: agestaervateiranosulestematogrossense. São Paulo: Autores Reunidos, 1956. 232p.

_____. **Selva trágica**. Taubaté; SP: LetraSelvagem, 2011, 288p.

BARROS, Luzinete Guimarães; FLECK, Gilmei F. Discurso histórico e literário na produção de Augusto Roa Bastos. In: FLECK, Gilmei F.; ALVES, L. Kaminski. (Orgs.). **Ficção, história e memória na América Latina**: leituras e práticas. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2010. p. 83-98.

BARZOTTO, Leoné Astride. **Interfaces culturais**: theventriiloquist`s tale & Macunaíma. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá/PR: Eduem, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUCAS, Fábio. Na selva *selvaggia* da criação. Prefácio. In: DONATO, Hernâni. **Selva trágica**. Taubaté: LetraSelvagem, 2011, p. 7-10.

MARIN, Jérri. Hernâni Donato: um autor multifacetado e inclassificável. In: SANTOS PINHEIRO, Alexandra; BUNGART NETO, Paulo. (Orgs.). **Ervais, pantanais e guavirais**: cultura e literatura no Mato Grosso do Sul. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

SAGUIER, Rubén Bareiro. Encontro de culturas. In: MORENO, César Fernández (Coord.). **América latina em sua literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 3-24.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SENA, Nicodemos. Hernâni Donato e sua obra. In: DONATO, H. Posfácio. **Selva Trágica**. Taubaté; SP: LetraSelvagem, 2011. p. 285-287.

SOARES Jr, Avelino R.; SANTOS, Paulo S. Nolasco. O Drama dos ervais em Selva Trágica de Hernâni Donato. In: COLÓQUIO DO NECC - CULTURA CONTEMPORÂNEA, LINGUAGENS, IMAGENS E PAISAGENS, 3, 2014, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Editora UFMS, v. 1., p. 1-14, 2014. 1 CD-Rom.

ZOKNER, Cecília T. de Oliveira. **Para uma crítica latino-americana**. Curitiba: Scientia et Labor, 1990.

Recebido em maio/2016.

Aceito em dezembro/2016.

A construção do espaço em *Chove nos campos de cachoeira* através da percepção do personagem Alfredo

Construction of space in *Chove nos campos de cachoeira* from the point of view of the character Alfredo

Samantha Costa de SOUSA*

UFPA

Resumo: A proposta deste trabalho é investigar a construção do espaço na narrativa da obra *Chove nos campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir. Para isto, analisaremos minuciosamente o espaço que aparece no romance, através dos vocábulos que demarcam a existência de um espaço e da perspectiva sob a qual este elemento é construído. Para a elaboração desta pesquisa, baseamo-nos num aporte teórico que define algumas concepções de espaço, que aqui estabelecemos como algo que vai além do conceito geométrico. Composto por localizações e descrições do cenário, compreendemos espaço como todas as informações que situam os personagens geográfica, social e psicologicamente. Os principais teóricos escolhidos para esta abordagem trabalham o espaço enquanto elemento narrativo, como Osman Lins (1976), Antonio Dimas (1987) e Oziris Borges Filho (2007), que nos dão aparato para analisar nosso objeto de estudo, sob o enfoque da topoanálise. Recorremos ainda aos teóricos Tomachevski (1976) e Genette (2011), que nos dão embasamento para analisar as articulações do texto, tais como descrição e foco narrativo. Destarte, esta pesquisa visa à análise do espaço da narrativa enquanto elemento textual, como o espaço pode ser determinado e criado dentro do texto e quais as configurações estabelecidas para dar ao leitor a noção de espaço.

Palavras-chave: Chove nos campos de Cachoeira. Dalcídio Jurandir. Espaço fictício. Topoanálise.

Abstract: The purpose of this study is to investigate how the space is built in *Chove nos campos de Cachoeira*, of Dalcídio Jurandir. For this, we will analyze in detail the space that appears in the novel, through the words that demarcate the existence of a space and the perspective under which this element is constructed. We rely on a theoretical framework that defines some conceptions of space, here established as something that goes beyond the geometric concept. We understand space as all the information that situate the geographical characters, socially and psychologically. The main theoreticals chosen for this concept of space as narrative element were Osman Lins (1976), Antonio Dimas (1987) and Oziris Borges Filho (2007), which give us the apparatus to analyze our object of study with a focus on topoanalysis. We even resorted to Tomachevski (1976) and Genette (2011) that give us elements to examine the joints of the text, such as description and narrative focus. Thus, this

* Mestre em Letras- Estudos Literários (UFPA); Professora do Instituto de Pesquisa Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá. E-mail: samantha.c.sousa@gmail.com

research aims to analyze the narrative space as a text element, i.e. which are the textual settings to give the reader a sense of space.

Keywords: *Chove nos campos de Cachoeira*. Dalcídio Jurandir. Fictive space. Topoanalysis.

Introdução

Dalcídio Jurandir Ramos Pereira nasceu na vila de Ponta de Pedras, no arquipélago do Marajó, no estado do Pará, em 10 de Janeiro de 1909. Sua obra estende-se ao longo de 11 romances publicados entre 1941 e 1978: *Chove nos campos de Cachoeira*, *Marajó*, *Três Casas e um Rio*, *Belém do Grão Pará*, *Passagem dos Inocentes*, *Primeira Manhã*, *Ponte do Galo*, *Os habitantes*, *Chão dos lobos e Ribanceira*, *Linha do Parque*; todos ambientados no norte do país, particularmente entre Belém e Marajó, com exceção do último, que está ambientado no sul do país, na cidade de Rio Grande. Este conjunto de obras é marcado por elementos culturais, sociais e econômicos vivenciados pelo escritor nos lugares por onde passou, além disso, as obras que têm como cenário a região Norte trazem um retrato singular do povo e da cultura amazônica.

Chove nos campos de Cachoeira apresenta uma composição espacial que, na maioria das vezes, traz um aspecto negativo. A narração começa com os campos assolados pela queimada, a terra negra denota a destruição e conota a derrocada das personagens. No decorrer da narrativa, observamos esta terra diluir-se e ser tomada pelas águas das chuvas violentas e frequentes. Os cenários revelam a pobreza do lugar. Ler a obra *Chove nos campos de Cachoeira* e não perceber as dimensões do espaço que se reproduz é praticamente impossível. O espaço em que a narrativa desenvolve-se não é um mero plano de fundo para o enredo, vai muito além disso, está fortemente relacionado às personagens, aos seus sentimentos e configurações psicológicas.

Outrossim, não nos limitemos ao conceito matemático de espaço, compreendamos aqui que espaço também relaciona-se às condições sociais e emocionais daqueles que o habitam ou por ele transitam. O espaço está ao redor dos transeuntes, influencia suas ações e comportamentos e também é por eles “construído” num processo mútuo de composição. Esta discussão, portanto, abordará o espaço em seus diversos segmentos, mas, sobretudo, tentará compreender como o texto literário configura-se para a reprodução do espaço enquanto elemento narrativo.

Para isso, é preciso entender as articulações do texto, além do mais, a nossa própria compreensão e evocação de espaço está condicionada à linguagem. Para reproduzirmos a ideia de direção, localização e posição,

recorremos às palavras. Sendo assim, para a execução desta pesquisa, baseamo-nos em diversos estudiosos da literatura e da linguística que se ocupam da teorização das articulações textuais do texto ficcional, tais como Tomachevski, Genette, Osman Lins, Oziris Borges Filho.

A linguagem construindo o espaço

O espaço é o que está a nossa volta, é o que nos condiciona, é o que vemos, tocamos, pisamos, mas também pode conotar alguma classificação social. Mas não basta o espaço ser percebido, ele precisa ser representado de alguma maneira, desta forma, nossa noção espacial pode ser definida também através da palavra. Aliás, em nossa sociedade, não há como fugirmos a esta categorização das coisas. Homi Bhabha (2000) nos diz, acertadamente, que a textualidade e a escrita são poderosas estratégias de estabelecimento e conformação do espaço e das nações. O que define as fronteiras de países, cidades, quintais, senão acordos políticos, acordos escritos? Mesmo no mundo sensível, a ideia de espaço está condicionada à palavra. É ela que usamos para nos localizarmos, criarmos referências espaciais: os nomes dos lugares, advérbios, pronomes; a linguagem articula-se na construção de nossa noção de espaço. Desta forma, nossa produção do espaço, enquanto produto da linguagem, acontece num plano morfológico e sintático e torna-se um fator imprescindível da coesão textual.

A nossa ideia de espaço está vinculada à cultura e também ao discurso artístico, Alicia Llarena (2007) defende que a linguagem artística é essencial para a percepção da realidade em que vivemos, além de fortalecer a sensação de “pertencença”. É através deste discurso que o espaço pode ser conhecido e reconhecido, seja por quem está do lado de fora, seja pelos próprios habitantes. Evidentemente, a literatura que enfatiza o vínculo da personagem com a terra que habita colabora para este reconhecimento da terra e fortalecimento da identidade, quando, além dos aspectos físico-geográficos, retratam também os aspectos culturais e históricos muitas vezes ignorados e desconhecidos pelos leitores, sejam eles habitantes ou não da terra retratada na obra literária.

Destarte, como nos explica Llarena (2007), o espaço fictício, enquanto um tecido textual resultante de operações verbais e de escolhas estilísticas, é um fenômeno explicável e suscetível de análise no plano morfológico da obra. É possível desconstruirmos o texto e observar nele as seleções vocabulares e semânticas responsáveis pela composição do elemento espacial:

[...] el espacio como fenómeno explicable em orden morfológico del texto, como resultado de sus operaciones estilísticas, y como principio organizador de su nivel temático y composicional, constituye el primer objeto de la espaciología literaria, el terreno más obvio de expresión espacial, el que se halla en la superficie del relato, en el ámbito de su misma enunciación, y el

que habrá que tener em cuenta especialmente el plano de la “descripción”, del “cenário” y de los “sentidos añadidos”, porque entre todos ellos se fragua la representación del espacio. (LLARENA, 2007, p. 77).

Assim, no campo literário, podemos verificar pelo menos duas relações do espaço com o texto. Quem nos dá suporte para tal afirmação é Yves Reuter (1995), que afirma que o espaço pode ser compreendido na sua verossimilhança com o espaço real ou nas suas funções dentro do próprio texto, assim sendo, podemos demarcar uma relação com a exterioridade e com o interior do texto.

A primeira acepção espacial, tal qual também observou Llarena (2007), procura verificar o quão realista o espaço criado no texto é em relação àquele espaço que representa, ou seja, o quanto o espaço criado na obra literária se assemelha com o espaço retratado. Essa verossimilhança é obtida através do recurso da descrição e é isto que propicia a criação das imagens mentais dos elementos que compõem o espaço. Reuter (1995) lembra ainda que o espaço representado pode não existir no mundo real, pode-se criar um espaço imaginário completamente fictício, mas suas paisagens, objetos, organização, seus elementos composicionais encontram, de alguma forma, uma correspondência com o mundo real, mantendo, através da descrição, obedecendo a mesma lógica do mundo factual, isto é, do mundo sensível.

Tal descrição pode estar entremeada à narração, quando os elementos são apresentados conforme as ações desenvolvem-se, assim como também pode apresentar-se como uma interrupção do fluxo narrativo. Podemos estabelecer ao menos duas funções para o recurso descritivo, tal como afirma Gérard Genette (2011). A primeira função é de ordem decorativa, que não representa informações cruciais ao fato narrado, apenas nos faz visualizar, através das palavras, o objeto descrito. A segunda função é de ordem simultaneamente explicativa e simbólica, aqui o recurso descritivo traz uma representatividade maior, pois se trata de informações capazes de modificar a narração e nos fornece dados importantes sobre o contexto cultural ou psicológico no qual se encontram os personagens, ou ainda, pode referir-se a informações que justificam o encadeamento das ações.

Este conceito explorado por Genette vai ao encontro do que Boris Tomachevski (1976) chama de “motivo” e classifica como “motivo associado” e “motivo livre”. O primeiro é aquele que não pode ser excluído da narração sem o risco de afetar-lhe a coerência, o segundo diz respeito às informações que podem ser excluídas sem afetar o desenvolvimento da narrativa. É possível ainda classificá-los de acordo com a ação que descrevem, podendo, assim, serem “motivos estáticos”, que não modificam a situação narrada, ou “motivos dinâmicos”, que modificam a ação e funcionam como motor da narrativa. Assim, um elemento que aparece durante uma descrição pode não modificar a ação narrada, mas é imprescindível para a caracterização da personagem, tornando-se um motivo associado e estático, bem como

podem aparecer elementos que são capazes de modificar a trajetória das personagens. Por isso, afirmamos que a elaboração de uma descrição não se faz ingenuamente, os elementos escolhidos para tal composição organizam-se de forma a desempenhar alguma função no texto.

Como a descrição pode organizar-se para obtermos uma ideia sobre o espaço na narração é outro ponto crucial nesta pesquisa, pois a descrição pode acontecer num grau de afastamento maior ou menor em relação à narrativa, conforme nos explica Osman Lins (1976), ao elaborar uma classificação das formas como a descrição é desenvolvida no texto. O autor explicita que, em algumas narrativas, o espaço é “rarefeito” e “impreciso”. Mesmo nesses casos, há uma razão para esta apresentação espacial, seja para dar ênfase às personagens ou às motivações psicológicas que as compõem, seja para intencionalmente não fixar a personagem em um tempo ou espaço e, neste caso, é a ausência do espaço que vai ganhar relevância.

Lins (1976) afirma que tudo na narrativa sugere um espaço. Mesmo que não se evoque um nome, a narrativa exige um mundo no qual se localizem as ações e as personagens. Este espaço pode ainda ser constituído pelas próprias personagens, objetos que tenham em mãos, ações que executem, a maneira como se caracterizam, tudo isso colabora na apreensão do espaço. O autor entende por espaço tudo o que se encontra intencionalmente disposto, envolve personagens e tanto pode ser absorvido como acrescentado por elas, podendo ser constituído por figuras humanas coisificadas ou pela personificação das coisas:

Excetuando-se os casos, hoje pouco habituais, de intromissão do narrador impessoal mediante o discurso abstrato, tudo na ficção sugere a existência do espaço – e mesmo a reflexão, oriunda de uma presença sem nome, evoca espaço onde a proferem e exige um mundo no qual cobra sentido (LINS, 1976, p. 69).

É necessário, no estudo do espaço, lembrar-se sempre de “que seu horizonte, no texto, quase nunca se reduz ao denotado” (LINS, 1976, p. 72). Pode-se encerrar o enredo em um único cenário, fato recorrente em histórias policiais ou de terror, entretanto, o espaço também está naquilo que não é dito pelo texto ou nas pistas espalhadas na narrativa. Neste ponto é que o autor nos chama a atenção para o fato de que o espaço não é apenas físico, pois fatores sociais, econômicos e até mesmo históricos podem adquirir relevância na construção espacial da narrativa.

Desta maneira, surge o conceito de “atmosfera”, que seria a manifestação do espaço, a significação que este adquire para o desenvolvimento da ação. Sendo necessariamente de caráter abstrato, envolve o emocional da personagem (alegria, angústia, medo, ódio); é a sensação emanada pelo ambiente, surge da relação personagem-ação-espaço:

[...] a atmosfera, designação ligada à ideia de espaço, sendo invariavelmente de caráter abstrato – de angústia, de alegria, de exaltação, de violência etc. –, consiste em algo que envolve ou penetra de maneira sutil as personagens, mas não decorre necessariamente do espaço, embora surja com frequência como emanção deste elemento, havendo mesmo casos em que o espaço justifica-se pela atmosfera que provoca. (LINS, 1976, p. 76).

Por vezes, a atmosfera pode confundir-se com o conceito de “ambientação”, a diferença é deveras sutil, sendo possível compreender que a ambientação é um efeito da atmosfera, mas só isso não basta. O autor define a ambientação da seguinte maneira: “por ambientação, entenderíamos o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado ambiente” (LINS, 1976, p. 77). Podemos então compreendê-la como a caracterização do espaço, as emoções envolvidas na relação com a personagem, definindo-se como um processo pertencente à arte narrativa. Antônio Dimas (1985) explica de forma mais clara e até didática o conceito de ambientação e o diferencia do espaço: “o espaço é denotado; a ambientação é conotada. O primeiro é patente e explícito; o segundo é subjacente e implícito. O primeiro contém dados de realidade que, numa instância posterior, podem alcançar uma dimensão simbólica”. (DIMAS, 1985, p. 20).

Neste âmbito, Lins (1976) reflete sobre a divergência entre a ação e a descrição, questionando até que ponto consegue-se discerni-las em uma narração. O autor defende que tanto a ação quanto a descrição podem ser igualmente relevantes para o texto, podendo, inclusive, serem inseparáveis no conjunto textual. São justamente os diversos modos de atrelagem entre o narrar e o descrever que construirão a ideia de ambientação, cabendo ao narrador e à personagem a modulação deste recurso. Assim, o autor nos apresenta três tipos de ambientação: franca, reflexa e dissimulada. A ambientação franca é introduzida pelo narrador, havendo uma interrupção do fluxo narrativo para ser construída uma descrição objetiva da paisagem, ele observa o exterior e verbaliza-o. A ambientação franca não interfere na compreensão da narrativa, funcionando mais como um plano de fundo que vai situar a ação. Já na ambientação reflexa, há um cuidado maior para unir a descrição do espaço e a ação narrada, evitando o hiato que caracteriza a ambientação franca. A ambientação reflexa, própria das narrativas em terceira pessoa, seria uma maneira de manter a personagem em foco, sendo o espaço reconhecido através da personagem. Tanto a ambientação franca quanto a reflexa podem ser reconhecidas pelo seu caráter compacto e contínuo, constituindo-se em blocos e em unidades temáticas facilmente reconhecíveis. Entretanto, a ambientação dissimulada ou oblíqua constrói-se de maneira bem diferente, ela exige uma personagem ativa e está entremeada entre espaço e ação. A ambientação dissimulada surge conforme a ação desenvolve-se, o espaço vai revelando-se a partir dos gestos das personagens, parecendo diluir-se no

fluxo narrativo, ação e ambientação constroem-se reciprocamente, por isso este tipo de ambientação requer uma leitura mais atenta para ser percebida. O conceito de ambientação foi um dos principais legados que Osman Lins (1976) deixou para os estudos literários, sobretudo, acerca do espaço.

Focalização: os olhos que nos guiam na narrativa

A narração de *Chove nos campos de Cachoeira*, doravante CCC, é um entremeado de olhares, tanto para o lado de fora quanto para o interior das personagens, conduzindo-nos através dos olhos das personagens pelos campos de Cachoeira, mostrando-nos as casas, as ruas e as pessoas. Nenhuma espacialização apresenta-se ingenuamente, está sempre no campo da visão de alguém, principalmente das personagens Alfredo e Eutanázio. Este campo restritivo de onde se seleciona o que é percebido Gerárd Genette (1989, p. 241) chama de “ponto de vista” ou “focalização”.

O ponto de vista é construído na articulação entre o narrador e o elemento narrado. Estamos, assim, diante da relação de troca entre um narrador onisciente que dá voz aos pensamentos das personagens narradas e personagens que emprestam seus olhares e sensações ao narrador que nos conduz.

É através da voz do narrador de CCC que tomamos conhecimento de cada detalhe da narrativa, ele conhece as personagens mais do que elas mesmas, invadindo-lhes a memória, os sentimentos e os pensamentos, apropriando-se das suas vozes e externalizando o que há por dentro delas:

E Eutanázio pensava que doença do mundo ele tinha era na alma. Vinha sofrendo desde menino. Desde menino? Quem sabe se sua mãe não botou ele no mundo como se bota um excremento? Sim, um excremento. Teve uma certa pena de pensar assim sobre sua mãe. Não tinha grandes amores pela sua mãe. Morrerá, e quando o caixão saiu, ele, sem uma lágrima, sentiu sede e foi fazer uma limonada. Aquele choro das irmãs, dos parentes, lhe pareceu ridículo. Enfim, sua mãe tinha morrido. Ele saltou de dentro dela como um excremento. Nunca dissera isso a ninguém (JURANDIR, 1998, p. 124).

Numa mescla de discursos direto e indireto, a narração vai sendo tecida de modo a revelar uma multifocalização. Num momento, estamos diante das memórias das personagens, revirando o passado, conhecendo seus desejos, visitando os lugares por onde estiveram, assim nos é apresentada a cidade de Belém na narração, uma cidade ora imaginada, ora lembrada por Alfredo e Amélia, assim também conhecemos a Muaná das lembranças de Eutanázio e Major Alberto. Noutro momento, às vezes, sem interromper o fluxo narrativo, nossa atenção dirige-se ao espaço habitado, por onde as personagens transitam e constroem suas vivências.

Outrossim, esta multifocalização também transita de personagem para personagem. Algumas vezes encontramos a ausência de focalização, quando o narrador se distancia dos elementos narrados e os mostra sem interferência dos fatores emocionais das personagens, mas o mais frequente é que observemos o espaço narrado através dos olhos e sentidos de Alfredo e Eutanázio. É possível, desta forma, traçarmos pelo menos dois trajetos quase paralelos que norteiam a narrativa, mapeando todos os espaços visitados pelas duas personagens e obter a caracterização de todos os cenários da obra.

Topoanálise: percebendo o espaço

Para compreendermos estas relações que o espaço mantém com todos os demais elementos da narrativa, nos apoiaremos no estudo da topoanálise. Borges Filho (2007) chama o encadeamento dos espaços ao longo da narrativa de “percurso espacial” e explica que, durante a sua análise, as quatro etapas típicas do enredo (apresentação, complicação, clímax e desfecho) revelar-se-ão. Cabe ao sujeito que estuda a composição do espaço em uma narrativa verificar as transformações, se houver, e as funções desempenhadas pelo espaço ao longo do enredo, bem como perceber os caracteres que compõem a ideia de espaço na obra. Para executar tal tarefa, é necessário fazer a segmentação do texto, que seria a fragmentação do percurso espacial, com as ressalvas de que nem sempre isso é possível, pois o texto forma um todo indivisível, sendo importante que o pesquisador não o fragmente, a ponto de estudá-lo como um encadeamento de partes isoladas. É preciso, pois, estudar cada referência espacial sem ignorar suas possíveis relações dentro da obra literária.

Borges Filho (2007) nomeia como espacialização o processo de análise do espaço literário:

Por espacialização entendemos a maneira pela qual o espaço é instalado dentro da narrativa. Logo nesse item, deve-se refletir sobre a maneira pela qual o narrador ou eu-lírico cria o espaço na obra literária. Temos que desvendar quais os recursos são utilizados, trata-se, portanto, de uma questão que remete à ideia de focalização (BORGES FILHO, 2007, p. 61).

O conceito envolve as noções de ambientação de Osman Lins (1976) e procura compreender a maneira como o espaço é criado de acordo com a focalização, portanto, o pesquisador precisa observar como a caracterização do espaço alinha-se à narração, atentando-se aos detalhes abordados, tais como a noção de direcionamento e posição, a forma como o espaço é percebido, os adjetivos que lhe são atribuídos, etc.

O primeiro ponto para o qual o teórico chama atenção são as “coordenadas espaciais”, que seriam, basicamente, a espacialidade que se organiza em torno dos eixos “horizontal” e “vertical”, recordando a polarização alto

vs. baixo. Outras polarizações surgem a partir destes dois eixos, como as ideias de frontalidade e lateralidade, que se depreendem do eixo horizontal. O eixo horizontal-lateral origina as ideias de direita e esquerda e o eixo horizontal-frontal é formado pelos polos diante e atrás. Outras coordenadas espaciais importantes são a “prospectividade”, na qual se verifica a polaridade perto vs. longe; a “centralidade”, de onde se depreende as ideias de centro e periferia; as noções de espaço vasto ou restrito relacionadas à “amplitude espacial”; e ainda, a ideia de “interioridade”, na qual se observa o contraste entre o interior e o exterior. Verificadas as coordenadas espaciais apresentadas no percurso narrativo, cabe ao topoanalista perceber, quando possível, os valores atribuídos a estas referências, com o cuidado de não generalizá-los, Borges Filho (2007) alerta que “cada coordenada espacial é valorizada de determinada maneira em um texto. Portanto o topoanalista deve ter cuidado de não abordar o texto com os preceitos de que geralmente está imbuído. Deve-se analisar e desvendar os sentidos que o texto em si propõe (BORGES FILHO, 2007, p. 60).

Tomando de empréstimo as noções de ambientação franca, reflexa e dissimulada, elaboradas por Osman Lins (1976), Borges Filho (2007) ressalta as maneiras como a caracterização do espaço pode se apresentar na narrativa, acrescentando ainda que um texto pode ter uma caracterização rica em detalhes, que ele chama de “espacialização abundante”, ou uma “caracterização rarefeita”, chamada de “espacialização moderada”. Ademais, a espacialização também pode ser “minuciosa” ou “panorâmica”. Quando a caracterização do espaço atentar-se a detalhes mínimos dos elementos que compõem o espaço, tais como cores, formas, cheiros, etc., será chamada de “espacialização minuciosa”. Quando a caracterização bastar-se a informações gerais sobre a organização do espaço, sem adentrar aos detalhes mínimos, teremos uma “espacialização panorâmica”.

Borges Filho (2007) acrescenta, ainda, que o espaço pode ser caracterizado de forma objetiva ou subjetiva, dependendo do vínculo entre o espaço e o sujeito que o descreve. Assim, quanto mais distanciados estão a descrição do espaço e o emocional do narrador, mais objetiva torna-se a espacialização. Do contrário, quanto mais forte for a relação entre a descrição do espaço e aquele que o descreve, isto é, quando não há como desvincular a descrição espacial do olhar de quem a verbaliza, mais subjetiva será a espacialização.

O espaço pode ser percebido de diversas maneiras, talvez a mais comum seja a percepção visual dos elementos que o compõe, entretanto, o espaço também se constrói com sons, cheiros, texturas e até sabores. Por isso, Borges Filho (2007) abre um importante espaço em sua obra para explicar o funcionamento dos “gradientes sensoriais”, que, em linhas gerais, são os sentidos humanos utilizados na percepção espacial. O autor enfatiza que através dos sentidos o homem estabelece a relação de distância ou proximidade com o espaço, desta forma, seguindo a ordem de maior proximidade para

maior distância, obtemos a seguinte ordenação dos sentidos: paladar, tato, olfato, audição e visão. Assim, “O ser humano se relaciona com o espaço circundante através de seus sentidos. Cada um deles estabelece uma relação de distância/proximidade com o espaço. Portanto, efeitos de sentido importantes são manifestados nessa relação sensorialidade-espaço”. (BORGES FILHO, 2007, p. 69).

Por último, Borges Filho (2007) levanta considerações sobre o “espaço linguístico”, isto é, como a noção de espaço é construída enquanto discurso. Assim, o que o autor chama de “espaço linguístico” são as propriedades morfosintáticas da composição de vocábulos, o uso de certos substantivos, de preposições, de verbos, de advérbios, de pronomes e de adjetivos, é a organização de vocábulos que carregam sentidos espaciais. Além disso, temos também as figuras de retórica, cuja conotação acrescenta ao texto uma noção de localização no espaço. Borges Filho (2007) diferencia, ainda, dentro do texto, o chamado espaço da narrativa e espaço da narração, o primeiro está ligado àquilo que está sendo narrado (a história), enquanto que o segundo está relacionado ao próprio ato de narrar (discurso), podendo estes espaços coincidirem ou não um com o outro.

Considerando esses conceitos, veremos a seguir a decomposição do espaço fictício de CCC, verificando de que forma este espaço é construído, como é revelado através dos sentidos da personagem Alfredo, uma vez que é basicamente através de seus olhos e de seus passos que obtemos a noção do espaço que a rodeia e compõe a obra.

O percurso de alfredo

Quando adentramos a narração de CCC, somos lançados às percepções espaciais e emocionais da personagem Alfredo, um dos protagonistas da obra. Ele, mesmo sendo ainda uma criança, carrega consigo diversos conflitos existenciais, tal como a insatisfação com a terra que habita, deseja afastar-se da miséria e das enchentes da vila de Cachoeira e partir para Belém, lugar que idealiza e ao qual atribui um caráter mágico. Logo de início, narração e narrativa mesclam-se, os tempos (presente, passado e idealizações de futuro) confundem-se. A primeira marca narrativa que se apresenta são os verbos de movimento direcionado para trás:

Voltou muito cansado. Os campos o levaram para longe. O caroço de tucumã o levava também [...] Quando **voltou** já era bem tarde. A tarde sem chuva em Cachoeira lhe dá um desejo de se embrulhar na rede e ficar sossegado como quem está feliz por esperar a morte. Os campos não voltaram com ele, nem as nuvens nem os passarinhos. E os desejos de Alfredo **caíram** pelo campo como borboletas mortas [...] E a tarde parecia inocente, diluída num sossego humilde e **descia** sobre os campos queimados como se os consolasse. **Voltava** donde começavam os campos escuros [...] Alfredo

estava cansado, mais cansado ainda talvez porque perdera o caroço de tucumã no princípio dos campos queimados. O caroço saltara da sua mão e se escondeu num buraco de terra [...] Ele vem com a noite dos campos para que possa ver a janela iluminada da casa de Lucíola e a voz de Lucíola cantando como se aquela modinha o chamasse (CCC, p. 117-118, grifo nosso).

Podemos perceber, através das indicações, o movimento descendente executado pela personagem e pelos demais elementos. Enquanto Alfredo executa o movimento de voltar dos campos para o chalé, como veremos adiante, o que nos dá a ideia de retorno, de ir para trás, a tarde vai descendo sobre os campos. O interessante aqui não é exatamente o anoitecer, mas a personificação dos elementos espaciais, que também remete a um movimento de reclinção. Coadunam-se, neste momento, a noção de espaço e de tempo, pois esta transição da tarde para a noite, além de nos dar uma impressão visual do espaço, também nos revela a passagem do tempo, enquanto a ação é executada. Ademais, este movimento declinatório também é associado aos desejos da personagem, que caem sobre os campos, tais quais borboletas mortas, e também pelo caroço de tucumã, que ao saltar da mão do menino, esconde-se debaixo da terra (num buraco). Se estes movimentos, ora para trás, ora para baixo, carregam algum valor, ainda não é perceptível neste momento da narrativa, mas num aspecto geral, os campos queimados parecem fazer referência ao cansaço da personagem.

Conforme a narração desenvolve-se, a mente de Alfredo preenche-se de outro espaço, o chalé, e este se constrói não com aspectos físicos, mas com as impressões que a personagem tem em relação ao lar. Reafirmando o que foi explicado anteriormente, a percepção do espaço pode se dar através dos diversos sentidos, não apenas pela visão, é assim que perceberemos o espaço captado por Alfredo, através das sensações que este tem ao transitar pelo chalé e pela vila. Para ele, o chalé é o mistério de Eutanázio, é Major Alberto folheando seus catálogos, eram as feridas que marcavam seu corpo; o espaço representativo do chalé é muito mais que sua estrutura arquitetônica, é todo o sentimento envolvido ao ser percebido pela personagem. Alfredo também pensa nas chuvas, nas cheias que logo chegariam. Neste primeiro momento, o narrador afirma que Alfredo gostava das grandes chuvas, gostava de ouvir o ronco do jacaré debaixo da casa. Novamente, deparamo-nos com uma miscelânea de lugares, tempos e sentimentos frequentados pela mesma personagem e também com uma dualidade de sentimentos, pois ora a personagem sente-se confortável neste lugar onde vive ora sente ojeriza, asco e angústia em relação ao local.

Retornando à narração, reencontraremos Alfredo no chalé. Sentado na escada, o menino devaneia novamente, lembrando os campos queimados e o carocinho perdido, agora precisa pegar outro carocinho no tanque para que, assim como o anterior, o “arranque daqueles campos mormacentos” (CCC, p. 119) e lhe mostre os campos de Holanda. Seus pensamentos voltam-se

outra vez para os campos queimados, para as feridas, para as grandes chuvas. Enquanto isso, os passarinhos voam em torno do chalé e, através do carocinho, o menino idealiza outro espaço para o chalé, um lugar para onde todos os passarinhos mudar-se-iam, um lugar livre de queimadas e de moleques com baladeira. Contudo, outra vez seus devaneios são interrompidos pela fuga do carocinho, como se este fugisse da presença de D. Gemi, que chegara sem ser percebida: “O caroço deslizou pelo braço e rolou para debaixo da escada, como se compreendesse o susto e a vergonha do menino, que ficou frio e teve um desejo de morder a mão de D. Gemi, quebrar-lhe a cabeça com o caroço.” (CCC, p. 122). Novamente, deparamo-nos com coordenadas espaciais relativas ao polo vertical-baixo, quando o caroço rola para debaixo da escada. Após a partida de Gemi, Alfredo pretende espiar o que acontecera com Eutanázio, mas assusta-se ao ver a saleta escura, tal como se aquela escuridão o puxasse novamente para os pensamentos sobre os campos queimados e seu mundo secreto no carocinho de tucumã.

Após este evento, reencontraremos Alfredo apenas no capítulo III, “O chalé é uma ilha batida de vento e chuva”, quando Eutanázio chega de noite, em meio à chuva, depois de sua caminhada à casa de seu Cristóvão. Enquanto Major Alberto e Eutanázio discutem, Alfredo acorda e nos dá a perceber o ambiente do chalé, que se torna tenso com a suposta ameaça de uma briga entre pai e filho, neste momento, o espaço descrito só é percebido por pistas auditivas:

As **palavras** do pai adquirem uma **angustiante ressonância** em todo o chalé, que parece enorme e estranho no **silêncio** sob a chuva. Ao mesmo tempo receia que Eutanázio reaja, **grite** também com o pai, os dois se atraquem. Como que foi um pesadelo acordar **ouvindo as palavras** do pai, o **barulho dos sapatos encharcados** no assoalho que lhe parecia ter sido a cabeça do irmão esmurrada na parede, a **chuva batendo** (CCC, p. 184, grifo nosso).

Os vocábulos e expressões destacadas na citação traçam esta relação da percepção do espaço concentrada em elementos auditivos. Embora Alfredo possivelmente não esteja presente no local em que tais ações desenvolvem-se entre Major e Eutanázio, consegue percebê-las através dos sons produzidos por eles. Assim, as palavras do Major, que cortam o silêncio da noite, soam perturbadoras para Alfredo, a ponto de ele atribuir-lhes um caráter de “angustiante ressonância”, como se aquelas palavras de repreensão inundassem o chalé e o tornassem um lugar “enorme e estranho”, as palavras que ressoam têm uma valoração negativa. O garoto também fantasia quando ouve o barulho dos sapatos encharcados do irmão sobre o “soalho”, não sabe que são os sapatos, imagina que seja a cabeça de Eutanázio esmurrada na parede, mais um som que a personagem ouve e atribui uma conotação negativa, influenciado pelo medo. Até mesmo o som da chuva ganha um caráter violento, pois tornara-se mais intensa com a chegada de Eutanázio e

não mais cai serenamente, bate nas paredes e telhado do chalé, intensificando a angústia do ambiente.

Após o episódio, reencontraremos Alfredo no final do capítulo IV do romance, caminhando rumo ao mercado, acompanhado de seu carocinho de tucumã, põe-se a devanear acerca do contraste entre a vida em Cachoeira e a possível vida na capital:

Alfredo, a caminho do mercado, jogando a sua bolinha, olhava o moinho de vento parado, os quintais, as janelas da casa do Coronel Guilherme fais-cantes no sol. Os algodoeiros brabos abriam as suas flores roxas para o vento. As batataranas balançavam de leve. O menino sentiu aborrecimento com aquela ida, todo dia, ao mercado. Todo dia tinha de levar o vale. O açougueiro com as mãos sujas de sangue a verificar o vale. Os quartos de carne pingando sangue. O montão de gente a gritar. A bolinha o levava para o Anglo-Brasileiro. Jogaria bola na praia. Não sentia a falta de duzentos réis para comprar o arroz doce do aparador de seu Cristóvão. Também era o que havia no aparador [...] Só o triste arroz que pouco vendia [...] Já estava aborrecido com aquele mercado. Perdeu a bolinha numa toíça. Agora ia sem bolinha. Um quilo de carne. Todo dia isso. Também assim, sem uma esperança para Belém, ficaria perdido em Cachoeira (CCC, p. 214).

Notemos que há uma transição de impressões em relação ao espaço da vila. A primeira impressão é de uma certa tranquilidade e monotonia no lugar: sol, o vento, e outros elementos da natureza, assim como a quietude do lugar, que parece paralisado no tempo. Em seguida, o menino revela seu aborrecimento com a vila, com suas caminhadas constantes rumo ao mercado para comprar um quilo de carne, a figura do açougueiro ensanguentado e os gritos das pessoas dão um aspecto grotesco ao cenário, a ideia da visão que Alfredo tem da vila transita entre agradável e horrenda, assim, o leitor pode muitas vezes ser iludido pela percepção que o menino tem deste lugar, pois esta espacialização é inteiramente sentimental. Mais adiante, a personagem foge através da imaginação que o carocinho de tucumã lhe proporciona, imagina-se no Anglo-Brasileiro, nas praias, livre daquela pobreza transmutada na figura de seu Cristóvão. Contudo, outra vez a bolinha escapa de sua mão, interrompendo seu devaneio, perdendo-se numa “toíça” enquanto o menino se perde em Cachoeira, novamente traçando o trajeto vertical-baixo, como se este movimento traduzisse a derrocada da personagem, a queda de seus sonhos, sua desilusão, são as forças que sempre o puxam de volta à vila.

Ainda em suas andanças, encontraremos Alfredo no capítulo VIII, seguindo rumo à escolinha de seu Proença, outro lugar que lhe provoca desconforto, principalmente por causa das pessoas que lá encontra e devido ao contraste entre essa escola e aquela que tanto idealizara:

Alfredo seguia pelo caminho dos campos para a escola de seu Proença [...] Que desânimo para Alfredo aquela escola de Proença. O seu

Anglo-Brasileiro ia se desfazendo aos poucos, ou pelo menos, se esfuando. Já queria ficar ao menos em Belém, nalgum grupo escolar. Mas a escola de Proença com Flor, D. Rosa, o recreio à tarde, o Baltô sempre apanhando séries e séries de dúzias de bolos, Euzébia jogando cantiga para D. Rosa, a quantidade de chamadas - Flor? Vem cá, Flor... E Flor vindo [...] **Tudo aquilo era exatamente o anti-Anglo-Brasileiro.** Tudo fazia para que Alfredo se encharcasse de sonhos, de imaginações. A bolinha subia e caía na palma da sua mão. A realidade daquela viagem para a escola só estava nos cajus. Alfredo tinha era camaradagem pelos cajueiros. Eles ensinavam mais que o seu Proença [...] No seu caminho de todas as tardes, Alfredo sentia uma preguiça, um tédio, um desalento. Nada de ir para Belém. (CCC, p. 247-249, grifo nosso).

A escola de Proença provocava-lhe fastio e o afastava de seu sonho, mas intensificava ainda mais sua imaginação, que é a melhor forma de fuga ao seu alcance. Este lugar é exatamente o oposto do sonho de Alfredo, sendo exatamente o que ele não quer. Para o menino, nada se aprende com seu Proença, aprende-se mais com os cajueiros. Deixa-se levar pelo condão do carocinho, enquanto caminha imagina a modernidade alcançando a vila, e o lugar livre das águas que o inundavam no inverno: “Cachoeira, que ficava no inverno com os campos embaixo d’água tinha de ficar livre das inundações [...] Cachoeira seria uma obra-prima da engenharia brasileira. (CCC, p. 250-251)”. Alfredo segue seu trajeto rumo à escola, mas com o desejo de não chegar, os devaneios interrompem-se e retornamos ao plano da narração:

E Alfredo com a bolinha faz tudo para não chegar à escola. Os passarinhos andam pelas moitas, saltando e os calangos correm pelos caminhos. O moinho de vento com suas asas inúteis. Um galo cantando lhe dá uma vagarosa melancolia, uma espécie de lassidão e não sabe por que lhe vêm certas cantigas de sua mãe cantando baixinho quando costura, quando remenda roupa e engoma [...] Alfredo **retarda** o caminho. Que bom não ir à aula! Um passeio nos campos seria uma viagem pelo mundo com a bolinha de tucumã pulando na palma da mão. (CCC, p. 252- 257, grifo nosso).

Mais uma vez, percebemos uma sensação de tranquilidade quando o menino está em contato com os elementos da natureza, mas é uma tranquilidade melancólica que os campos lhe proporcionam. As ações da personagem fazem-se no sentido de adiar sua chegada à escola, percebemos isto nas passagens grifadas acima. Passear pelo campo lhe parece bem mais agradável, pois o campo lhe dá a sensação de liberdade, não só ao corpo, mas principalmente aos sonhos. Pelos campos e com o carocinho saltando na mão, Alfredo pode viajar pelo mundo.

Entretanto, é um sentimento negativo que prevalece em Alfredo quando em contato com a vila. Em diversos momentos, sente-se desconfortável e até mesmo aflito por estar preso àquele lugar e desejar intensamente partir para Belém:

Deseja partir do mundo com o tenor. **Partir, deixar o paludismo**, o curral onde Orgulhosa dava coices no João, as reclamações do pai por causa do estrago de leite, de sabão, de farinha. Não passaria mais pela frente da casa de Lucíola nem invejaria o gramofone da casa de seu Jovico. Estava crescendo sem partir do chalé, ouvindo aqueles molequinhos a pedir todo dia farinha, açúcar, leite e café. **Estava farto daquelas chuvas** alagando os campos, ilhando o chalé, lhe dando **o frio ruim das madrugadas**. (CCC, p. 308, grifo nosso).

As expressões destacadas no excerto comprovam a aversão que a personagem sente em relação àquele espaço, deseja partir com o tenor que lhe contava maravilhas da capital e das cidades que visitara, abandonar aquela pobreza da vila, o clima desagradável e os campos alagadiços, o que noutros momentos na narrativa parecia-lhe normal e podia até admirar as águas que subiam. Mas, conforme a narração avança e a possibilidade de viver em Belém se esvanece, o menino torna-se mais angustiado, adquirindo asco pelo espaço por onde transita. Como observado, não só o aspecto geográfico da região abala Alfredo, o próprio aspecto social da vila sempre o incomodou:

Crescia sempre **alheio à miséria** dos meninos que vinham pedir farinha no chalé [...] simpatia era o que lhe faltava pelos meninos rotos e febreiros que pediam leite, farinha, resto de comida, retalho de pano, roupa usada, remédios, fósforos, dois palmos de linha de costura [...] Alfredo não queria saber de menino pedindo no chalé. Chegara a expulsá-los [...] Por isso Alfredo se achava doído para sair de Cachoeira, ir para o colégio. O Anglo-Brasileiro já era um sonho perdido. Existia na bolinha. Queria **fugir** daquela perseguição de encher sacos sujos com a farinha do armário que D. Amélia mandava. [...] Era assim. Alfredo achava que a vida se reduzia, se diminuía e ainda mais com o **impaludismo crônico** que lá um dia se lembrava de vir (CCC, p. 312-313).

Alfredo era arrogante com os pobres da vila e, assim como seu pai, não admitia o excesso de mendicância à porta do chalé, e, talvez mais que o Major, Alfredo detestava aquelas pessoas, preferindo isolar-se em seu mundo imaginário a encarar aquela realidade, ou mesmo vivê-la. Não se importava com a miséria alheia, mas invejava aqueles que lhe pareciam socialmente superiores. Olhar para tudo aquilo que compõe a vila, sentir a transformação do espaço, faz com que ele sinta, a todo momento, o seu sonho do Anglo-Brasileiro diluindo-se, tornando-se cada vez mais impossível. Belém, sua cidade mágica, e o Anglo-Brasileiro só existiam agora dentro do carocinho de tucumã, o qual o resgatava daquele “impaludismo crônico”, sempre a criar novos mundos e possibilidades de vida muito mais agradáveis. Porém, como uma forma de lhe restaurar a realidade, a “bolinha” parecia sempre fugir e se esconder, forçando o garoto a seguir sem ela e ter de procurar outra que tenha o mesmo poder da anterior: “[...] E o carocinho de tucumã escapulia da mão, corria pelo chão, se escondia numa toija de

capim. Alfredo descia do sonho, como desorientado, e em vão procurava o carocinho”. (CCC, p. 340).

Como quem vai perdendo as forças, a febre atinge Alfredo. Seguindo seus passos até o capítulo XV, encontrá-lo-emos saindo da escola de seu Proença, sentindo frio; era a febre que agora vinha durante à tarde também e fá-lo misturar as mesmas lembranças e desejos que o atormentam. Na composição do espaço físico, perceptível é o contraste entre os elementos naturais do lado exterior do chalé e o cenário interior, as características emocionais da personagem também são contrastantes com o exterior do quarto:

A febre veio logo e Bode dançava na frente dele. A bolinha no bolso, os passarinhos brincando no ingazeiro, o quarto fechado, aquela roupa na corda, as redes desarmadas, o silêncio, o oratório fechado. Então lhe parecia um pouco bom aquele quarto fechado, ninguém com ele, o suor da febre passara, a rede, a sua bolinha em movimento [...] Alfredo rola na rede, fraco, o amargor da boca, ouvindo a alegria dos periquitos no ingazeiro. Os passos de D. Amélia somem pelo corredor. Ela canta: Nannan, nan, nan. A voz morre. A cantiga deixou de cantar. Aquele sono sem embalo e sem cantiga foi o primeiro abandono. A primeira sensação de que não era mais menino para ser embalado, ter os olhos para as telhas iluminadas de sol. Deixa-se cair desalentado: - Ó! Porque não me mandam para Belém... Quero sair desta febre... Mas aguça o ouvido para a conversa as dos dois [Amélia e Major] na sala. A parede é de madeira, há uma porta fechada da sala para o quarto (CCC, p. 347-348).

A alegria dos passarinhos no lado de fora do chalé opõe-se ao silêncio do quarto fechado e à sensação de febre e solidão que Alfredo sente. A clausura, a roupa na corda, as redes desarmadas e o silêncio reforçam a ideia de abandono. Alfredo sente vontade de ser embalado, mas D. Amélia, ao mesmo tempo em que se faz próxima, está ausente, sua presença é notada apenas pelo som dos passos e da voz que canta baixinho, até desaparecer. O menino constrói sua noção de espaço através dos elementos visuais e auditivos, um sentido interfere no outro, pois alinhando diversos modos de percepção é que nos deparamos com o contraste que se coaduna na construção do ambiente.

Conforme a narração aproxima-se do fim, mais tensa a percepção do espaço se torna. Como foi analisado anteriormente, o chalé vai tornando-se outro, de acordo com as transformações das próprias personagens, o lugar parece converter-se na angústia de seus habitantes:

Veio Janeiro [...] O chalé fechado parecia condensar toda a angústia, aumentar os pressentimentos, dar força à Desconhecida que despertava em sua mãe, aumentar a luta misteriosa que separava as criaturas que ali moravam. Alfredo sofria a quase certeza de que era impossível partir [...] Alfredo ficou com aquele “nunca vai adiante” dentro da sua inquietação,

com aquele mesmo poder de inquietar e amedrontar que vinha do corredor escuro (CCC p. 378-379).

Podemos conferir, no excerto, mais uma marca da passagem do tempo, sinal também de que as chuvas tornaram-se mais intensas. E o chalé, antes movimentado e aberto, torna-se escuro, estranho e toda a sua composição espacial dá a sensação de que a angústia é ainda maior. O destino está estagnado para Alfredo, ele reafirma a impossibilidade de partir e isto só aumenta a sua aflição. A família está fragmentada, cada membro perdido em si mesmo e o chalé aguarda a morte de Eutanázio:

A chuva cresceu sobre Cachoeira [...] Os campos enchem. O chalé para Alfredo fica mais distante do colégio, do mundo, de si próprio. Os que vivem no chalé separaram-se, desconheceram-se. Não mais conversas de Carlos Gomes, nem Bibiano, nem as risadas de João. Nem a calma de D. Amélia [...] **As águas invadem os campos** (CCC, p. 387, grifo nosso).

Parece que todas as possibilidades de realizar os sonhos de Alfredo desfizeram-se, bem como suas idealizações construídas em torno das conversas sobre o Carlos Gomes, das histórias fantásticas de Bibiano e da amizade de João Galinha. A solidão do menino torna-se evidente e sua inquietude mais intensa. Conforme este desolamento dentro do chalé é construído, as referências à chuva repetem-se constantemente, como podemos verificar nos termos grifados no excerto anterior. Na sequência, a presença da água torna-se mais que um constante elemento espacial, as disposições dos vocábulos que se referem a ela parecem, mais que acompanhar, intensificar o teor de tristeza e aflição que atinge as personagens. Alfredo também exacerba sua aversão ao tempo úmido e às águas que invadem o campo, pois parecem evidenciar seu aprisionamento:

As nuvens escureciam a tarde. Rodolfo redistribuiu tipos. D. Tomázia foi andando pela ponte, ganhou o aterro e foi sumindo, sumindo. Alfredo saiu da janela e voltou ao seu carocinho. Estava certo de que não sairia mais daquele chalé onde todos pareciam cada vez mais desconhecidos, mas irremediavelmente separado. Não podia fugir. O colégio era um sonho, faz-de-conta era a única salvação (CCC, p. 398).

Ao fim da narrativa, assim como a fuga concreta de Alfredo, impossibilita-se também sua fuga imaginária. Aquilo que era seu único refúgio afasta-se dele, o carocinho foge mais uma vez de sua mão, e ele não pode resgatá-lo, tampouco buscar outro:

Alfredo sacode o lençol, o carocinho salta no soalho correndo para debaixo da rede do major, como se fugisse. E o menino, como que **desamparado**, perguntava a si mesmo: - E agora? – Major, na rede, **parecia proteger aquela fuga** (CCC, p. 401).

Observemos que muito mais que a fuga do carocinho, Major Alberto impossibilita duplamente a fuga de Alfredo, primeiro ao postergar sua viagem para Belém, depois, mesmo que inconsciente disto, impede que o menino prossiga em seus devaneios, aprisionando o carocinho de tucumã sob sua rede. Agora, sem sua bolinha mágica, o menino sente-se desamparado.

A personagem, que, no início da narração, entregava-se à liberdade dos campos abertos e alimentava a esperança de sair daquela vila, vai aos poucos acumulando frustrações, desconstruindo e reconstruindo paisagens. Alfredo transfigura, nesta transição de espaços, o descontentamento. Na maior parte da narrativa, imagina outras terras, deseja outros espaços, e aqueles que deveras transitava são frequentemente construídos através de suas aflições. Apesar da constante busca por realização, Alfredo encerra a narração suspenso no espaço e num momento de desamparo. A personagem está condenada aos campos alagados, às chuvas frequentes, ao luto que se abate sobre a vila, à morte constante de Eutanázio, à dispersão de seus sonhos.

Considerações finais

A personagem, cujos passos seguimos para a análise da espacialização do romance, dá-nos uma visão ampla e profunda de Cachoeira. Ela é que nos mostra como a vila é, ao mesmo tempo, um alheamento e uma visão panorâmica do mundo. Apesar do isolamento do lugar e perante a insignificância daqueles habitantes diante da sociedade, o romance nos dá um retrato da vida. A pobreza silenciada, a insatisfação constante, o perigo sempre à espreita numa terra que, aos olhos da personagem, não tem esperanças e parece extinguir qualquer expectativa de algo melhor, mostra-nos que a vida não pode ser superficial e que está nestes incômodos, momento no qual a sentimos pulsar, sendo também uma dor.

A topoanálise foi uma ferramenta importante para compreendermos a construção deste espaço fictício, pois abarca desde as classificações e funções do espaço, até a análise minuciosa de se perceber a construção do espaço no tecido textual, atentando ao vocabulário empregado na construção do texto, o que nos leva a concluir que nenhuma escolha vocabular pode ser ingênua. Nos trechos selecionados, destacam-se referências negativas em relação ao espaço: a fome, a alagação, as doenças, a inveja. A topoanálise, de Borges Filho (2007), ajuda-nos a nos atentarmos aos pequenos detalhes do texto.

Através da topoanálise, as técnicas de composição espacial de CCC foram revelando-se pouco a pouco. A descrição é uma importante forma de revelar o espaço, mas, nesta obra, podemos observar diversas maneiras de se utilizar esse recurso, através da construção da ambientação, assim o espaço pode ser abordado com um grau maior ou menor de interferência das ações das personagens, raras são as vezes em que o espaço de CCC nos aparece como uma descrição isolada da ação, podendo também estar

entremeado ao olhar e movimentos das personagens. Observamos também a importância do foco narrativo como um elemento norteador do trânsito pela vila, por vezes percebemos o espaço através do narrador, outras vezes pela percepção de alguma personagem, como num jogo de espelhos, cada visão nos dá uma impressão diferente daquele mesmo lugar.

Referências

BHABHA, Homi K. Narrando la nación in **La invención de la nación. Lecturas de Herder a Homi Bhabha**. Trad.: Fernandes Bravo. Buenos Aires: Manatíal, 2000. p. 2011-2019.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e Literatura**: Introdução à Topoanálise. Franca - SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

DIMAS, Antônio. **Espaço e Romance**. São Paulo: Ática, 1987.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. **Análise estrutural da narrativa**. 7. ed. Trad.: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p. 265-284.

_____. **Figuras III**. Trad. Carlos Manzano. Barcelona: Lumen, 1989.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. Belém: UNAMA, 1998.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

LLARENA, Alicia. **Espacio, identidad y literatura en Hispanoamérica**. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2007.

TOMACHEVSKI, Boris. Temática. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). **Teoria da Literatura – Formalistas russos**. 3 ed. Trad.: Ana Mariza Ribeiro Filipouski. Porto Alegre-RS: Globo, 1976. p. 169-204.

O poeta, a poesia e a ocupação do espaço urbano – o caso de Recife

Poet, poetry and urban space occupation - a Recife case

Milena Karine de Souza WANDERLEY*

UFMS

* Doutoranda em Letras - Estudos Literários (doutorado) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus I, Três Lagoas - MS. E-mail: milena.wanderley@gmail.com.

Resumo: Dentre as relações que o indivíduo pode estabelecer com o espaço, a ocupação dele é uma das noções subjacentes para o estabelecimento dos movimentos de territorialização. No contexto do espaço urbano, as relações de poder se configuram de forma a construir paisagens *sui generis* nas quais o indivíduo fundamenta sua noção de lugar, de pertencimento, à medida que as vivências vão permitindo a interação com o espaço cuja multiplicidade aponta para uma experiência concomitantemente individual e coletiva. Posto isto, procuraremos, através da presente análise, observar de que forma essa relação com a ocupação do espaço urbano pode estar implicada na arquitetura poética de artistas como Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Alberto da Cunha Melo, Malungo e Chico Science chegando até Siba, cujo poema: “Marcha Macia” (2015) dialoga com os demais poetas no que diz respeito à forma como o espaço urbano é imagético e poeticamente construído desde a observação dos impactos socioambientais provocados pelos grandes empreendimentos e que tem inquietado estudiosos e artistas que pensam o urbano. Para tal, buscaremos esteio na fenomenologia que alicerça o conceito de geopoética em Pageaux (2011), na sua obra de ensaios *Musas na Encruzilhada*, nos conceitos referentes ao “Vivenciamento das fronteiras externas do homem” construídos por Mikhail Bakhtin (2003) em *Estética da Criação Verbal*, bem como nos textos que tratam dos processos de ocupação do espaço urbano.

Palavras-chave: Geopoética; Espaço Urbano; Poesia; Recife.

Abstract: Among the relationships that the individual can establish with the space, his occupation is one of the underlying assumptions for territorialization movement's establishment. Among the relations that the individual can establish with the space, the occupation of it is one of the underlying notions for the establishment of the movements of territorialization. In the urban space context, power relations are configured in order to build landscapes *sui generis* in which the individual bases his place and belonging sense, as the experiences will go allowing the interaction with the space whose multiplicity points to an experience concomitantly individual and collective. According to this (That being said), we will seek, through this analysis, observe how this relationship with the urban space occupation may be implicated in the poetic architecture of artists such as Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Alberto da Cunha Melo, Malungo and Chico Science coming until Siba, whose poem “Marcha Macia” (2015), dialogues with other poets in regard to the way how urban space is imagistic and poetically built from the observation of social and environmental impacts caused by large enterprises and that have troubled scholars

and artists who think the urban. For such, we will seek mainstay in phenomenology that founds the concept of geopoetic in Pageaux (2011), in historical work of *Musas na Encruzilhada*, the concepts relating to “Experiencing the external borders of man” built by Mikhail Bakhtin (2003) in *Estética da Criação Verbal*, as well as in the texts that deal with the urban space occupation processes.

Keywords: *Geopoetic; Urban Space; Poetry; Recife.*

Poesia e espaço urbano: São Paulo/Recife, Mário de Andrade/ João Cabral

A obra é como a metáfora de uma cultura, de uma sociedade, e, sobretudo, de um imaginário individual, do artista, do escritor. Individual, até certo ponto, posto que será sempre possível integrar o escritor em uma família de pensamentos, de sensibilidades, em uma opção estética particular, em uma “série” de obras comparáveis. (PAGEAUX, 2011, p. 78)

A forma como o indivíduo se relaciona com o espaço é, certamente, o ponto de partida para vários estudos nas diversas vertentes do conhecimento que se constrói desde a filosofia grega até os nossos dias. De amplo alcance transdisciplinar, a noção de espaço não se constrói de acordo com uma única perspectiva, mas, ao contrário disso, é resultado de relações diversamente estabelecidas, contudo, observáveis em suas naturezas únicas. Dentro desse universo multidisciplinar, a noção de espaço foi aperfeiçoada para a permissão de análises que acabaram não só por aprofundar os conhecimentos acerca do mundo, mas também do indivíduo. E é diante da perspectiva geográfica e literária que se propõe, fenomenologicamente, analisar, com base no comparativismo proposto por Pageaux (2011), como se dá a construção imagético/literária do espaço urbano em três poemas contemporâneos, bem como ampliar as discussões em torno da relação do indivíduo com o espaço urbano recifense através da poesia.

Dentro da Teoria Literária, o conceito de espaço é ampliado e ultrapassa o valor empírico. Na literatura, a noção espacial é fruto da relação que o autor/criador tem com o seu próprio referencial de espaço e é também o ponto de partida para arquitetura estético/imagética nas diversas formas composicionais de natureza literária. Tal relação é estudada, nesse sentido, fenomenologicamente, pois

Só a fenomenologia — isto é, o levar em conta a *partida da imagem* numa consciência individual — pode ajudar-nos a restituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transsubjetividade da imagem. Todas essas subjetividades, transsubjetividades, não podem ser determinadas definitivamente. A imagem poética é essencialmente

variacional. Ela não é, como o conceito, *constitutiva*. (BACHELARD, 1978, p.194, grifos do autor).

Ou seja, dentro do texto literário a noção espacial é vital para que a diegese¹, por exemplo, se constitua de forma consistente. Todavia, esse espaço é intencionalmente criado para significar, junto com outros elementos, as intenções estético/discursivas de um determinado autor/criador que, por sua vez, está vinculado a um espaço/tempo específico na existência. E por assumir essa natureza “variacional” assinalada por Bachelard (1978), haja vista a natureza simbólica da linguagem, o espaço imagetivamente construído possuirá uma multirreferencialidade típica da arquitetura estético/literária, todavia, oferecendo dados para que se entenda como o indivíduo enxerga, assimila e ressignifica os espaços com os quais lida em seus poemas e narrativas, o que pode assinalar a relação geossimbólica proposta por Pageaux (2011). Fazendo a interrelação desejada entre a construção imagético/espacial literária e a referencialidade empírico-geográfica, segundo o estudioso, pode-se ter

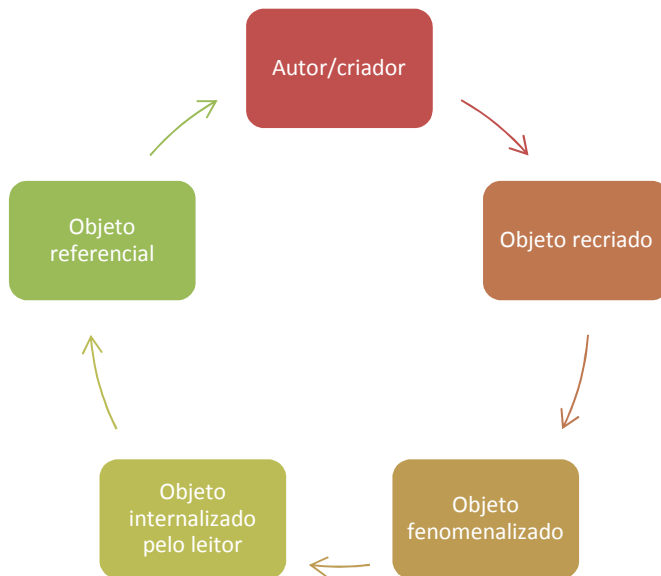
(...) três momentos possíveis para o exame das relações efetivamente reais (e, ao fim das contas, fecundas para reflexão crítica) entre literatura e geografia, ou entre literatura comparada e geografia. Esses momentos recortam os três níveis de uma reflexão de alcance teórico que já esbocei em diversas ocasiões: a) histórica, social e cultural; b) poética ou formal; enfim, c) imaginária ou simbólica. (...) Se refletirmos sobre o papel da literatura comparada no estudo do espaço, podem-se adotar, a meu ver, três orientações essenciais: a mitocrítica (mitificação de um espaço, em particular de uma cidade); a tematologia; a imagologia (imagens ditas autóctones versus imagens alógenas). (PAGEAUX, 2011, p. 80).

Seguindo esse caminho interdisciplinar proposto por Pageaux (2011), cabe-nos também o conceito de espacialidade de Milton Santos (2006) que vincula a construção do espaço aos diversos modos como o indivíduo se relaciona com ele em sociedade, ou seja, é a partir do conceito sócio espacial de Santos que entendemos a construção do espaço urbano como sendo composto por uma multirreferencialidade de experiências com a qual os poetas aqui analisados lidam na construção de seus poemas.

Da mesma forma que cabe à ciência geográfica o estudo do espaço de acordo com as relações que nele podem se estabelecer do ponto de vista humano e físico, cabe à teoria literária analisar de que forma essas relações são “estetizadas” para o alcance de determinado efeito de sentido, isso partindo de uma noção geral do que vem a ser estabelecido em relação ao conceito de espaço nessas duas ciências, já que, ao procurarmos aprofundar essas relações passamos a ter um vislumbre da multidimensão que se tem a explorar.

¹ “(...) aplicados por Gérard Genette à narrativa literária, considera-se diegese o conjunto de acontecimentos narrados numa determinada dimensão espaço-temporal (“l’univers spatio-temporel désigné par le récit”), aproximando-se, neste caso, do conceito de *história* ou *intriga*. Não se confunde com o relato ou o discurso do narrador nem com a narração propriamente dita, uma vez que esta constitui o “acto narrativo” que produz o relato.” (CEIA, Carlos. E-dicionário de Termos Literários. 2015, disponível em <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6734/diegese/>, acessado em 12 de nov. de 2015)

Nesse sentido, diante da relação sujeito-objeto, no que tange ao procedimento de criação literária e considerando esse objeto como sendo parte constituinte do espaço, pode estabelecer o seguinte percurso:



Considerando que esse autor/criador é, provavelmente, um leitor, essa relação com o objeto assume uma configuração dialógica ainda mais profunda, já que o objeto estetizado que já foi recriado, fenomenalizado e internalizado pelo leitor pode se tornar um objeto referencial para a criação literária e seguir o ciclo novamente. Ou seja, no procedimento de criação estética, tanto o referencial da experiência no plano ético/pragmático quanto àquela que se constrói por meio da contemplação estético/literária podem estar implicados na construção imagética de outro objeto. Assim, se tomarmos o espaço como sendo esse objeto experienciado, recriado, fenomenalizado e internalizado dentro da obra literária, teremos o estabelecimento do fundamento que separa e ao mesmo tempo aproxima a geografia da literatura: a criação e a recriação estético/imagética, pois se a recriação imagética e ficcional está no escopo do literário, a experiência que o indivíduo estabelece com o espaço nos processos de territorialização e noção de pertencimento estão no escopo geográfico.

Fincando questionamentos sob a construção do indivíduo diante do espaço com o qual ele se relaciona no século XXI, chama-nos a atenção como as vivências em grandes centros urbanos têm sido o ponto de partida para a construção poética desde o início do século XX. E tratando-se do contexto brasileiro, percebe-se a partir do movimento modernista, tendo a *Pauliceia Desvairada* de Mário de Andrade (1987) como exemplo, uma emergência dos temas relacionados ao espaço urbano na poética de muitos

escritores que, em meio à caoticidade, se veem embebidos de imagens e experiências que podem, poeticamente, revelar como a urbanização pós-revolução industrial moveu e move à pena dos poetas. A saber, tem-se o poema “O domador” de Mário de Andrade como grave expressão do que se falou anteriormente, vejamos:

O domador
Alturas da Avenida. Bonde 3.
Asfaltos. Vastos, altos repuxos de poeira
Sob o arlequinal do céu oiro-rosa-verde...
As sujidades implexas do urbanismo.
Filés de manuelino. Calvícies de Pensilvânia.

Gritos de goticismo.
Na frente o *tram* da irrigação,
Onde um Sol bruxo se dispersa
Num triunfo persa de esmeraldas, topázios e rubis...
Lânguidos boticellis a ler Henry Bordeaux
Nas clausuras sem dragões dos torreões...

Mário, paga os duzentos réis.
São cinco no banco: um branco,
Um noite, um oiro,
Um cinzento de tísica e Mário...
Solicitudes! Solicitudes!

Mas... olhai, oh meus olhos saudosos dos ontens
Esse espetáculo encantado da Avenida!
Revivei, oh gaúchos Paulistas ancestramente!
E oh cavalos de cólera sanguínea!
Laranja da China, laranja da China, laranja da China
Abacate, cambucá e tangerina!
Guardate! Aos aplausos do esfusante clown,
Heróico sucessor da raça heril dos bandeirantes,
Passa galhardo um filho de imigrante,
Louramente domando um automóvel!
(ANDRADE, 1987, p. 92, grifos do autor)

As imagens que emergem do poema de Mário de Andrade delineiam um esquema de sensações que remete à caoticidade antes mencionada. A profusão imagética e de falares vem-nos ligeira como passam por nós as gentes e as coisas quando estamos olhando pela janela de um veículo em movimento. Nesse sentido, a poesia de Mario de Andrade reforça a seguinte ideia:

São Paulo, com o avanço da concentração populacional para outros escalões do sistema urbano brasileiro, reforça um modelo de urbanização que

amplia as diferentes magnitudes e complexidades de alguns centros em relação ao restante do urbano no País. (IBGE, 2015, p.14)

Das experiências com o esquema de ocupação urbana das grandes cidades, com o excesso de informações que bombardeiam constantemente os sentidos, os poemas de Mário de Andrade (1987) retratam mais do que uma impressão da “rápida urbanização, combinada com o avanço tecnológico sem precedentes no final do século XX” (GONÇALVES et al, 2012, p.2), eles revelam, sobretudo, a experiência do sujeito diante do fenômeno de crescimento urbano por meio de uma observação externa, como quem, de dentro, vê a si no mundo. Esse dado da construção literária de Andrade (1987) é o que Bakhtin (2003) em *Estética da Criação* verbal analisou como sendo “O vivenciamento das fronteiras externas do homem”, lá ele comenta:

Um elemento especial e sumamente importante na visão plástico-pictural do homem é o vivenciamento das fronteiras externas que o abarcam. Esse momento é inseparável da imagem externa e só é separável dela em termos abstratos, traduzindo a relação do homem exterior, uma aparência, com o mundo exterior que o abarca, o momento de limitação do homem no mundo. (BAKHTIN, 2003, p. 34)

Da *Pauliceia Desvairada* (1987) de Mário de Andrade, até *Crime na calle Relator* (2011) de João Cabral de Melo Neto, o espaço urbano é reconstruído como tema no modo de arquitetura poética de forma distinta, já que esse mundo em veloz transformação passou a ser a fonte das mais profundas inquietações, sejam elas diante do excesso de informação numa cidade que já no início do século XX erguia suas torres de concreto cuja malha urbana já era composta por veículos coletivos, particulares, comércio informal e imigrantes vindos das várias regiões do país, sejam elas diante de um espaço urbano composto por pontes, rios, igrejas, praças e boêmios, como Cabral retrata no seu poema “História de Pontes” publicado já em 1987:

1.
De onde o que foi todo o Recife
E hoje é só Bairro do Recife,

De onde de dia, bancos, bolsas,
E à noite prostitutas louras,

De madrugada, quando a angústia
Veste de chuva morna, e é viúva,
Certo Cavalcanti ou Albuquerque
Voltava a casa, murcha a febre.
(...)

3.
A noite na ponte é sem diques,

mais numa ponte do Recife.
A ponte a custo se defende,
Esgueirando-se frágil, entre

Massas cegas, nuvens de treva
Que a esmagam pelas costelas:

Não há sequer a companhia
De janela que se abria.
(...)
(MELO NETO, 2011, p.54)

Das paisagens retratadas por Andrade (1987) e por Cabral (2011) há uma diferença substancial, tanto no que tange à forma poética articulada por ambos, quanto no que se refere à paisagem urbana retratada, tendo em vista que o Recife urbano de Cabral não será retratado com o mesmo grau de caoticidade com o qual tratou Mário de Andrade para falar do crescimento urbano de São Paulo, haja vista que São Paulo e Recife estão localizadas em regiões diferentes do Brasil e tiveram, historicamente, uma crescimento urbano muito distinto. Tal observação corrobora com o que Milton Santos (2006) apontou ao tratar da noção de “idade de um lugar” na sua obra *A natureza do Espaço*, lá ele diz que

(...) Cada objeto ou ação que se instala se insere num tecido preexistente e seu valor real é encontrado no funcionamento concreto do conjunto. Sua presença também modifica os valores preexistentes. Os respectivos “tempos” das técnicas “industriais” e sociais presentes se cruzam, se intrometem e acomodam. Mais uma vez, todos os objetos e ações veem modificada sua significação absoluta (ou tendencial) e ganham uma significação relativa, provisoriamente verdadeira, diferente daquela do momento anterior e impossível em outro lugar. É dessa maneira que se constitui uma espécie de tempo do lugar, esse tempo espacial (Santos, 1971) que é o outro do espaço. (SANTOS, 2006, p. 37, grifos do autor)

Ou seja, a percepção temporal e espacial de um indivíduo que pretende recriar os espaços de um determinado lugar será relativa não só ao que tange às forças coercivas que caracterizam a dinâmica de construção espacial desse lugar, mas também ao ritmo em que essa dinâmica é percebida. Assim, a cidade de São Paulo urbana de Mário de Andrade no início do século XX não será o Recife urbano do final desse século. Nesse sentido, as experiências distintas com o lugar é que vai marcar as distinções e semelhanças que podem ocorrer nas representações espaciais literárias e que assinalam as relações já expostas em torno do vivenciamento das fronteiras externas do indivíduo no procedimento de criação estética.

O espaço urbano recifense em seu adensamento poético

Recife foi formalmente fundada em 12 de março de 1537, junto com Olinda. Ambas ocupavam posição estratégica no modo extrativista praticado por Portugal no início da colonização, isso devido ao seu relevo litorâneo que favorecia a chegada e saída de navios do país.

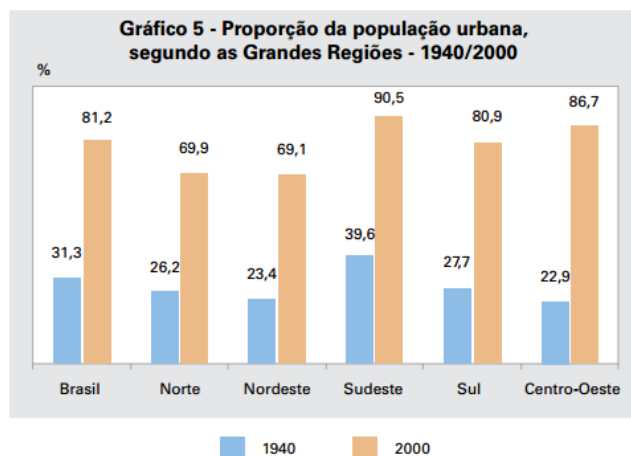
Embora Recife façaparte de uma totalidade que é o Brasil, a forma como a cidade foi construída, desconstruída e reconstruída nos períodos de dominação portuguesa, holandesa e novamente portuguesa interferem na forma como o indivíduo veio, ao longo do tempo, construindo sua relação com o espaço, com sua noção de pertencimento.

Assim como ocorreu com o restante do país, a sua ocupação se deu de forma desordenada no que tange ao planejamento arquitetônico e urbanístico, salvo o período de dominação holandesa, no qual foi erguida, por exemplo, a primeira ponte de grande porte do Brasil, a ponte do Recife que hoje se chama Maurício de Nassau² e é mencionada no poema de Melo Neto (2011) ao qual nos referimos anteriormente. De lá até os nossos dias, houve uma gradativa transformação do espaço urbano, sobretudo no que se refere à concentração populacional nos centros urbanos. Um fenômeno mundial que interferirá, sobremaneira, na forma como o indivíduo lidará com o espaço, com o outro e consigo mesmo. Sobre tal fenômeno, Gonçalves et al. (2012) aponta,

O século XXI constitui-se em um marco fundamental da história das cidades: a partir de 2008, 50% da população mundial vivem em áreas urbanas. (...) Questões como as formas de ocupação e apropriação dos espaços micro e macroacessibilidade, a garantia de direitos fundamentais, (des)integração social, impactos ambientais, sustentabilidade, acesso ao desenvolvimento e às políticas públicas, são objeto de investigação das mais diversas áreas do conhecimento nos dias de hoje. (GONÇALVES et al., 2012, p.2)

O fenômeno apontado acima é ratificado pelo censo demográfico 1940/2000 produzido pelo IBGE e que aponta o crescimento da população urbana no Brasil desde 1940. Ou seja, de 1940 até o ano 2000, a concentração populacional em áreas urbanas teve crescimento significativo, como aponta o gráfico abaixo:

² “Foi a primeira ponte de madeira construída sobre o rio Capibaribe, e a primeira ponte de grande porte no Brasil, inaugurada em 28 de fevereiro de 1643, sob a administração do príncipe holandês Maurício de Nassau.” (MACHADO, Regina Coeli Vieira. *Ponte Maurício de Nassau*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 17 nov. 2015)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2000.

Outro dado importante que esse gráfico nos aponta é a diferença entre a concentração populacional em áreas urbanas no ano de 1940 segundo as grandes regiões, pois se em 1940 a população urbana era de 23,4% no Nordeste, no Sudeste essa concentração já era de 39,6%, ou seja, em termos de concentração populacional em áreas urbanas, a região Sudeste foi a que esteve, desde o início do século XX, a frente das outras regiões do Brasil, o que aponta para a relação que se procura estabelecer aqui, de que a produção literária brasileira e a forma como os espaços são recriados por meio dela têm profunda relação com a forma como os espaços geográficos foram ocupados e são representados.

Do Recife mítico da infância de Manuel Bandeira, do Recife em crescimento e receptor do indivíduo proveniente da zona rural de Melo Neto ou ainda do Recife dos engenhos e das assombrações de Gilberto Freyre, o que nos vem como construção espacial aponta para uma dinâmica de vivenciamento de uma cidade que se urbaniza paulatinamente. Assim, os espaços do Recife estarão, inicialmente, representados de acordo com a experiência das atividades cotidianas de um indivíduo que reconhece a si nos espaços pelos quais circula, como apontam os dezenove versos da primeira estrofe do poema “Evocação do Recife” de Manuel Bandeira (1993):

Recife
 Não a Veneza americana
 Não a Mauritsstad dos armadores das Índias Ocidentais
 Não o Recife dos Mascates
 Nem mesmo o Recife que aprendi a amar depois
 — Recife das revoluções libertárias
 Mas o Recife sem história nem literatura
 Recife sem mais nada

Recife da minha infância
A rua da União onde eu brincava de chicote-queimado
e partia as vidraças da casa de dona Aninha Viegas
Totônio Rodrigues era muito velho e botava o pincenê
na ponta do nariz
Depois do jantar as famílias tomavam a calçada com cadeiras
mexericos namoros risadas
A gente brincava no meio da rua
Os meninos gritavam:
Coelho sai!
Não sai!

(BANDEIRA, 1993,p. 133)

A representação espacial do Recife nesse poema de Bandeira assinala o início de uma ressignificação da relação que o indivíduo terá com o seu lugar de pertencimento, já que os primeiros versos marcam uma negação da visão estereotipada vivenciada por ele nos meios em que circulava. É importante a observação de que Bandeira morou durante muitos anos em Petrópolis no Rio de Janeiro, assim como esteve antes em tratamento na Suíça, onde teve contato com os poetas vanguardistas europeus. Por experiências semelhantes passaram Gilberto Freyre e João Cabral de Melo Neto que não residiu no Recife depois de suas atividades como diplomata, mas escreveu sobre ele. Desses três, Freyre foi o que esteve morando mais tempo em Recife. Ele residiu na sua casa no bairro de Apipucos até o dia de sua morte.

Depois de João Cabral, Alberto da Cunha Melo (1942 - 2007), poeta da chamada “Geração de 65”, terá o espaço urbano recifense como horizonte de vivenciamento de seus personagens, sobretudo no seu poema de ecos épicos *Yacala* (2003). Acercados temas em Cunha Melo, a estudiosa Isabel de Andrade Moliterno em sua tese *Imagens, reverberações na poesia de Alberto da Cunha Melo: uma leitura estilística* (2008) afirma:

A temática social é marcante, assim como uma tendência às reflexões de cunho metafísico, a indagações sobre a existência humana – vida e morte – e seu papel em uma ordem maior. O homem está sempre no centro das atenções. Mas existe uma busca constante de integração com a natureza, sempre presente em imagens de água (mar, rio, chuva), terra (lama, pedra, areia, vegetação), céu, fogo, animais. (MOLITERNO, 2008, p.42)

Essa integração do indivíduo com o meio, com o lugar em que vive é ainda mais aprofundada pelo movimentoliterário que, nas décadas de 80 e 90, se apartam de uma tendência academicista fundada pela geração de 65 e, alimentada por declamações, performances, publicações de zines e obras independentes, fundam uma nova relação do indivíduo com o espaço poeticamente recriado. Dessa geração que nasce junto com a estética “mangue-beat” articulada por poetas e músicos recifenses, destacamos a

poesia de José Carlos Farias Silva, o Malungo, cuja relação com os processos de urbanização desordenada é assinalada com honestidade e tenacidade na sua obra independente *O terceiro olho usa lente de contato* (2003), de onde destacamos o poema “Obra versificada não identificada”:

Ao som de um hino evangélico,
Surge um boi mameluco: boi de fita.
Um boi maluco. Psicodélico:
Que rumina saudades e defeca solidão.
Xabu nos computadores e o mofo deu nos cd's.
“Deu o zererê”, “cachorro em 90”: bundalelê.
... E o artista continuou discriminado e jogado “à boléu”.

Fidalgos mendigos jantando pão com pão no Cinco Pontas.
... E lá se vai a tua cabeça a boiar nas águas do Capibaribe.
Ela está bêbada por ter enchido a cara de vinhoto no bar Savoy.
Ela está inchada pela derrota do time do coração ...
Mas pula da água suja para o calçamento
Escaldante e sai dançando ao som de um maracatu
Afrociberdólico pela rua da Imperatriz.

Todos os termômetros da cidade enlouqueceram!
Eles marcam zero grão de terra na cara dos “Sem”.
E vem você de novo, fazendo bamburim de xoxota.
Pena que você não nota
Que o prêmio é dividido por mais de cem:
Uma “tuia” de macho esperando numa fila sem fim.
(...)
(MALUNGO, 2003, p.17)

Comparando como o espaço urbano recifense é representado nos poemas de Cabral e Bandeira com o de Malungo, fica subjacente a noção de que esse último poeta trabalhará uma multireferencialidade que amplia a significação do seu poema diante das sensações que se têm quando estimulados por uma dinâmica urbana multicultural marcada pelo rápido crescimento populacional de 1940 até 2000, para retomarmos o gráfico do IBGE citado anteriormente. Levando em consideração que “O aumento da população total, da população urbana e da produção industrial não se deve à influência do movimento próprio das parcelas localizadas nas diferentes regiões, mas ao movimento global decorrente das forças mais gerais responsáveis pela distribuição geográfica das diversas variáveis sobre o conjunto” (SANTOS, 2006, p. 74) pode-se enxergar o modo urbanização recifense dentro de uma totalidade, ou seja, como parte de uma “nova ordem mundial” que funda novas relações do indivíduo com o espaço em que habita. Isso fica muito significado na forma como Malungo recria os espaços urbanos de Recife dialogando com outro poeta/músico fundador da estética que revolucionou o modo de fazer música e pensar a cidade e o espaço urbano. Trata-se de Francisco de Assis França (1966 – 1997), o Chico Science.

Nos anos que estive em atividade poética e musical a frente do projeto “Chico Science & Nação Zumbi”, Francisco de Assis França gravou dois discos: *Da lama ao Caos* (1994) e *Afrociberdelia* (1996). De amplo alcance, nacional e mundial, a estética das canções que compõem os dois álbuns é um híbrido que utiliza recursos da cultura popular orgânica que se desenvolveu no Recife, sobretudo, em suas periferias, e das referências artísticas musicais que aqui chegaram por meio de discos e fitas K7. A articulação de Science no modo de construção estética na qual consiste o Mangubeat pode ser relacionada ao profundo diálogo firmado entre poetas e músicos nos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70. A chamada geração *beat*, que “se formou com o jazz bop e se expressou através do rock – e de música pop, balada country, blues, rap e criações de vanguarda, experimentais” (WILLER, 2009, p. 13) funcionou nos Estados Unidos, como funciona o Mangubeat em Recife. Essa estética articulada por Science é, de acordo com Moisés Neto (2007) em *A rapsódia Afrociberdélia*, um movimento de vanguarda poético/musical que mudará a forma com a qual os poetas e músicos lidarão com a atividade artística, já que esse olhar voltado para a cidade entendendo-a como parte de uma totalidade influenciará a forma como o recifense enxergará a si mesmo.

Sobre Science, Neto (2007) aponta que seus ídolos eram “James Brown, Sugar Hill Gang, Kurtis Blown, Grand Master Flash, e outros grandes músicos da *Black Music*” (NETO, 2007, p. 97), ou seja, embora sua massa de arquitetura poética seja a cidade e seus espaços, sobretudo Recife, suas influências musicais dialogam em alguma medida com a estética que fundou a geração *Beat* americana.

Em canções como “A cidade” registrada no álbum *Da lama ao caos* (1994), Science, assim como o fez Malungo, aprofunda ainda mais as significações inerentes à forma como o indivíduo se relaciona com o espaço urbano por meio de uma construção imagética que remonta ao crescimento desordenado de uma cidade que se desenvolveu aterrando o mangue numa expansão acelerada que acentuará ainda mais o abismo social entre dominados e dominantes. Vejamos:

- 1 O sol nasce e ilumina as pedras evoluídas
 - 2 Que cresceram com a força de pedreiros suicidas
 - 3 Cavaleiros circulam vigiando as pessoas
 - 4 Não importa se são ruins, nem importa se são boas
 - 5 E a cidade se apresenta centro das ambições
 - 5 Para mendigos ou ricos e outras armações
 - 6 Coletivos, automóveis, motos e metrô
 - 7 Trabalhadores, patrões, policiais, camelôs
 - (...)
- (SCIENCE, 1994, 4ª faixa)

No primeiro ao sétimo verso da primeira estrofe do poema da canção “A cidade”, pode-se ter uma dimensão das imagens que compõem o imaginário dos indivíduos que produzem arte e estão sobre influência do modo de desenvolvimento urbano em Recife no final do século XX e início do século XXI. Essa visão caótica de uma cidade que cresce com a “força de pedreiros suicidas” cujos espaços se verticalizam para atender ao crescimento populacional com habitações preenchidas por “trabalhadores, patrões, policiais, camelôs” que utilizam os “Coletivos, automóveis, motos e metrô” como meios de transportes para manutenção de um sistema econômico que transformou as cidades em “centros das ambições”, será não só a base conteudística e temática de Science em seus poemas/canções, mas também ponto axiológico de resignificação do indivíduo recifense e sua noção de pertencimento, sobretudo no século XXI.

O múltiplo uso do espaço, a ocupação desordenada que expressa poder no sentido de dominação, marca, também de modo múltiplo, uma construção territorial, que, nesse sentido, é imagetivamente construído pelos poetas e permite tanto o avanço em relação à construção da noção identitária de pertencimento quanto registra o modo como a paisagem de uma cidade pode ser recriada ao longo de sua existência no espaço/tempo. O modo relacional subjacente à noção de território e lugar, dessa forma, estará implicado também no modo de construção, significação e resignificação poética diante da estética dos poetas recifenses. A cidade é, assim, um ponto axiológico geossimbólico que remonta ao modo como as diferentes ações e usos podem ser massas significativas na arquitetura poética tanto no que se refere ao indivíduo quanto no que diz respeito a uma coletividade que dialoga esteticamente.

Pura-ponta-de-lança: a poesia, o espaço urbano e a desconstrução da ordem

O modo como o indivíduo no século XXI se relaciona com o espaço/tempo é marcado pela relatividade, fragmentação e caoticidade. Ou seja, a forma como o tempo e o espaço serão percebidos são relativas às experiências de um indivíduo que lida de forma cada vez mais diversa com a sua existência, haja vista a oscilação no modo como tempo é sentido, sobretudo por indivíduos habitantes de centros urbanos. No caso de Recife, como foi dito anteriormente, a ocupação urbana se deu de forma desordenada e seguiu um ritmo próprio que fez com que a relação do homem com o espaço urbano fosse um dado importante para a fundação de uma estética reconhecida, citada e estudada. Assim, o Mangubeat pode ser observado como sendo um desdobramento do movimento antropófago fundado por Oswald de Andrade, já que, ao alimentar-se das próprias entranhas identitárias e culturais, Science promove um adensamento da relação do homem com a cidade.

O crescimento desordenado da cidade do Recife, já nesse século, é estudado e documentado por diversas linhas de pesquisa do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco, cujo periódico *Revista de Geografia* tem publicado pesquisas relacionadas ao modo de ocupação urbano que é também esteio temático para produção poemático/musical de Sérgio Veloso de Oliveira, chamado Siba. No artigo: *Impactos Socioambientais gerados pela Via Mangue (Recife – PE) e análises das desigualdades socioespaciais*, Andrade e Pereira (2014) identificam e analisam como se deram as modificações ambientais e sociais geradas pela obra de expansão da malha viária recifense Via Mangue³ tendo os anos de 2012 e 2013 como base. Nesse estudo, elas identificaram o fenômeno de segregação do espaço urbano como um dado significativo no desenvolvimento urbano do Recife e apontam uma correlação entre a degradação socioambiental em detrimento de uma crescente especulação imobiliária.

Face esse contexto, podemos sublinhar que o modo de urbanização recifense será princípio de questionamento não só dos estudiosos da geografia, mas também dos artistas herdeiros do legado estético manguebeat cujas articulações poéticas já começam a encorpar um dado conteudístico significativo de natureza geossimbólica: a recriação do espaço urbano e a inquietação diante dele.

Sérgio Veloso de Oliveira, o Siba, iniciou sua carreira artística em 1992 junto com o grupo Mestre Ambrósio. Contemporâneo de Science, Siba quando da dissolução do grupo citado, procurou conhecer mais profundamente o modo de articulação do Maracatu de Baque Solto, ou Maracatu Rural, indo morar no município da zona da mata pernambucana Nazaré da Mata. Lá, através de estudo e contato com os mestres de maracatu, Siba aprendeu o ofício do versejar etornou-se mestre maracatuzeiro e cirandeiro. Dessas experiências poéticas, do contato com determinadas métricas e modos de construir versos na oralidade, Siba acabou por internalizar um modo de articulação artística que o põe num *locus* estético específico, haja vista que, em sua prática como compositor, afirma, em *Siba Nos Balés da Tormenta*⁴ (2012), um filme de Caio Jobim e Pablo Francischelli, ser a poesia a sua prioridade quando da sua articulação artística, já que enxerga nela um “valor em si”. Da música para a poesia, talvez seja Siba quem guarde relação mais íntima com os modos de arquitetura lírica. Sua preocupação com a tessitura dos versos nos poemas de suas canções demonstra uma priorização da palavra aliada à melodia, assim como faziam os gregos e as tradições literárias em que o suporte para publicização poética era a voz do ledor, trovador ou ator. Feita para ser ouvida, a poesia de Sérgio Veloso de Oliveira é repleta de imagens que remontam a paisagem, o modo de vida e cultura da Zona da Mata, contudo essa preocupação com o verso, com o modo de construí-lo, com a musicalidade neles, também confere uma significativa força metapoética, como se pode notar em “Verso Preso”, registrada no seu álbum *Avante* (2012):

³ Via Mangue é um empreendimento de grande porte e custo elevado localizado no litoral sul do Recife capital do estado de Pernambuco, com grande adensamento populacional e diferentes níveis de renda. Dentre as áreas afetadas pelo empreendimento temos a bacia do Pina, os bairros do Pina e de Boa viagem, sendo estes ambientes, assim como a própria cidade, desenvolvidos em meio a aterros e desmatamento de áreas de manguezal. (ANDRADE & PEREIRA, 2014, p. 28)

⁴ O filme citado pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=i7YFpNUwCf0>

Um verso preso é um tiro
Que a arma não disparou
Pois o gatilho emperrou
E o tambor não deu o giro
Se escuta só o suspiro
De alguém que escapa assombrado
E o atirador, frustrado
Remói a raiva no dente
Sentindo o mesmo que sente
Alguém que foi baleado
(SIBA, 2012, 8ª faixa)

O modo de registro da produção poética de Siba é o sonoro. Sua poesia constrói de forma consistente a corrente anímica a qual Staiger (1977) se refere ao caracterizar o lírico em *Conceitos Fundamentais de Poética*. Em sua arquitetura literária, ora a disposição das palavras constrói relações metafórico/alegóricas profundas como em “Depois do fogo restam só fumaça e brasa / E eu tiro as cinzas do meu peito nu / Daqui à pouco meus dois braços serão asas / e eu me levando renascido e cru” (2012, 1ª faixa), ora há a articulação de uma narrativa popular, como em “A bagaceira”: “Dei uma pirueta / Pulei do portão pra fora / Depois soltei meu grito/ Ou vai, ou racha, ou se tora” (2012, 5ª faixa).

“Marcha Macia” registrada em áudio no álbum *De baile solto* (2015), por sua vez, é um poema no qual as relações socioambientais em face a um modelo de desenvolvimento social urbano são imagetivamente construídas com base numa enunciação cujo sujeito ouvinte somos todos nós. Vejamos:

Marcha Macia

Siba

1 Acorda, amigo, o boato era verdade,
4 A nova ordem tomou conta da cidade
5 É bom pensar em dar no pé quem não se agrada
6 Sendo você eu me acomodaria...
7 Não custa nada se ajustar às condições
8 Estes senhores devem ter suas razões
9 Além do mais, eles comandam multidões
10 Quem para o passo de uma maioria?

11 Progrediremos todos juntos, muito em paz
12 Sempre esperando a vez na fila dos normais
13 Passar no caixa, voltar sempre, comprar mais
14 Que bom ser parte da maquinaria!
15 Teremos muros, grades, vidros e portões
16 Mais exigências nas especificações
17 Mais vigilância, muito menos exceções
18 Que lindo acordo de cidadania!

- 19 Sai!
20 A gente brinca, a gente dança
21 Corta e recorta, trança e retrança
22 A gente é purapontadelança
23 Estrondo, marcha macia!
- 24 Vossa excelência, nossas felicitações
25 É muito avanço, viva as instituições!
26 Melhor ainda com retorno de milhões
27 Meu Deus do céu, quem é que não queria?
28 Só um detalhe quase insignificante:
29 Embora o plano seja muito edificante
30 Tem sempre a chance de alguma estrela irritante
31 Amanhecer irradiando dia!
- (SIBA, 2015, 1ª faixa)

Esse oscilar entre a dimensão metafórica de maior grau e a referencialidade da narrativa que possibilita uma recepção mais substancial e imediata é uma marca da articulação poética de Siba. Isso possibilita uma ampliação do seu alcance artístico no que tange ao público essencialmente ouvinte e também ao público leitor, ou seja, estar entre a caoticidade metafórica e a referencialidade narrativa faz a sua poesia ter livre trânsito no que diz respeito à recepção. Assim, não é preciso ser especialista ou saber de teorias para ser tocado pela sua poesia. Todavia, o desvendar de seus recursos estéticos e, principalmente, das imagens metalinguísticas, revelam que a sua consciência de arquitetura poética está atrelada a uma tradição lírica que reconhece a palavra como força motriz de existência, como se pode ver no trecho do poema “Avante” (2012):

(...)
Palavras são como almas
Que a luz ampara e anima
Bailando desordenadas
Em baixo, ao lado e em cima
Refletidas nos espelhos
Dos vãos da casa da rima

Imagens são balões presos
Por um cordão que se tora
Porque poesia é presença
De um vulto que não demora
O canto espalha no vento
E o tempo desfaz na hora
(...)
(SIBA, 2012, 9ª faixa)

Embora “Marcha Macia” seja um poema que trabalhe com as referencialidades narrativas e caminhe numa linearidade imagética, comportamental e arquitetônica, já que a articulação sintática na maioria dos versos não promove inversões ou desconstruções facilitando o entendimento do ouvinte no que tange ao conteúdo que, nesse caso, será priorizado, há na sua construção a utilização de recursos estilísticos que promovem tensões significativas. O uso de versos que procuram construir orações sintaticamente independentes entre si na primeira estrofe, por exemplo, é um dado importante que ratifica essa observação. A utilização do vocativo “amigo” na primeira estrofe bem como da articulação imperativa do verbo acordar, dessa maneira, convida o ouvinte/leitor a inserir-se no contexto apresentado, a se ver diante das situações que são colocadas. Esse efeito também será articulado pelas expressões de uso desgastado como “dar no pé”, “sendo você” e “a gente”, elas que são largamente articuladas no âmbito da oralidade e promovem essa aproximação que foi referida anteriormente.

Ao convidar o ouvinte/leitor a se colocar na situação de acomodação significada nos versos 5 ao 9, Siba, ao mesmo tempo em que apresenta um contexto de apatia do indivíduo em relação aos eventos decorrentes da “nova ordem” que “tomou conta da cidade”, sugere um movimento de alteridade comum à essência poética por meio da ironia latente no verso 6 “Sendo você, eu me acomodaria”, característica também observada nos versos 7, 8 e 9.

A segunda estrofe amplia o grau da ironia e apresenta um contexto de coletividade no qual os indivíduos fazem parte de um sistema de consumo cuja sensação de paz é alimentada por uma necessidade de se enquadrar em um determinado padrão. A imagem aqui construída é a de indivíduos que esperam sempre a sua vez da fila dos “normais” e fazem parte da “maquinaria”. Essa situação de acomodação diante das transformações sociais são típicas de indivíduos que estão submetidos a condições de opressão tão brutas que não percebem que fazem parte dessa maquinaria a qual o poeta se refere. Haja vista que necessidades humanas básicas como: subsistência, procriação, ócio, proteção, afeto, entendimento, liberdade, identidade e comunicação não são experienciadas em sua totalidade pela maioria da população no Recife dos grandes empreendimentos Imobiliários. Um dado que comprova o exposto é o modo como muitos moradores das comunidades Beira Rio, Jardim Beira Rio (Pina), Pantanal, Paraíso/Deus nos acuda e Xuxa “que estavam na área onde hoje está a via (Via Mangue), habitando palafitas nas margens de estuários, não possuindo os serviços básicos de infra-estrutura” (ANDRADE e PEREIRA, 2014, p. 33) se comportam diante de suas transferências para conjuntos habitacionais de estrutura inacabada onde “Não foram oferecidos acesso a hospitais, escola pública de qualidade, nem se cogitou um plano para inserção da população no mercado de trabalho” (ANDRADE e PEREIRA, 2014, p.35). Tendo em vista que “a população entrevistada sentiu-se beneficiada e satisfeita com o habitacional, por agora possuem endereço definido”, nesse sentido, “Apesar dos problemas, os

moradores mostraram preferência em residir neste local ao invés do mangue” (ANDRADE e PEREIRA, 2014,). Essa característica comportamental dos moradores transferidos por ocasião da construção da Via Mangue no Recife é justamente esse “acordo de cidadania” significado em “Marcha Macia”. O estado de letargia que marca o comportamento dos indivíduos significados no poema de Siba e no estudo de Andrade e Pereira (2014) é, nesse sentido, parte de um contexto sistemático maior no qual se percebe que

(...) o espaço é, antes do mais, especificação do todo social, um aspecto particular da sociedade global. A produção em geral, a sociedade em geral, não são mais que um real abstrato, o real concreto sendo uma ação, relação, ou produção específicas, cuja historicidade, isto é, cuja realização concreta somente pode dar-se no espaço. (SANTOS, 2006, p. 77).

Milton Santos (2006) ao tratar da noção de totalidade em *A natureza do Espaço*, assinala, dessa forma, que a noção de espaço está relacionada a especificações de um todo social. Seguindo essa perspectiva, o apontamento de especificidade que aqui procuramos observar como sendo o ponto axiológico geossignificativo na poesia de Siba diz respeito à dimensão humana frente aos acordos de cidadania que surgem com as formas de urbanização no Brasil do século XXI, contexto esse em que a ocupação dos espaços tem fundado crises territoriais que vão desde um contexto mais específico de ocupação, como no caso pesquisado por Andrade e Pereira (2014), até a observação de uma tendência política higienista, de natureza mais ampla, que subjaz ações públicas que objetivam transformar a sensação de “paz” em embuste para o cerceamento das liberdades conferindo aos indivíduos o rótulo da normalidade e a falsa noção de equidade.

De lama e de caos, a desordem estabelecida e a poesia residual

Diante da falta de perspectiva, os moradores das comunidades Beira Rio, Jardim Beira Rio (Pina), Pantanal, Paraíso/Deus nos acuda e Xuxa já realizam processo de reocupação do espaço em que habitavam. Assim, a cidade que se tentou redesenhar diante dos muitos avanços promovidos pelas instituições vai aprofundando as suas fraturas sociais ao passo que o poeta, em meio ao caos, canta a resistência, o questionamento e a necessidade de lutar. O homem coletivo cantado por Science, nesse sentido, está mais vivo que nunca e faz parte de uma tendência artística em que a poesia tem forte expressão, sobretudo nas manifestações que se fenomenalizam através da oralidade.

As implicações históricas, sociais, culturais, poéticas e simbólicas das relações que o indivíduo estabelece com todo um processo multirreferencial de experiência com a urbanização em Recife, sobretudo, nos séculos XX e XXI, incidem sobre o imaginário do poeta, antena da raça, como diria Pound

(1970), que, ao fenomenalizar as experiências, está, concomitantemente, comprometido com demandas de ordem coletiva e individual articulando a alteridade essencial que Bakhtin (2003) aponta como característica básica para a atividade estética. Tendo em vista a forte carga de ironia nos versos de “Marcha Macia” diante das imagens construídas, fazer esse movimento de alteridade, de se pôr no lugar do outro e enxergar-se nele, é exercício mais que necessário. Desse modo, espera-se articular a desconstrução que permita a ressignificação das relações que se estabelecem com a cidade. Portanto, nesse contexto, a gente “pura-ponta-de-lança” é quem brinca, dança, corta, recorta, trança, retrança e resiste à manutenção de um sistema em que o homem é preterido em detrimento das coisas. Pois se a Via Mangue foi construída para beneficiar grandes empreendimentos imobiliários nos bairros de Boa Viagem e da Imbiribeira, cujas habitações são inacessíveis à grande maioria da população recifense e provocou sérios danos socioambientais já apresentados em pesquisa, pode ser através da inquietação artística que a retomada da autonomia seja articulada e o quadro de apatia social seja redesenhado.

Frente a esse contexto, ser “pura-ponta-de-lança” significa caminhar no sentido contrário dessa nova ordem que se pretende condição *sine qua non* para manutenção de um progresso. Essa tendência *neopositivista*, por assim dizer, que procura arrolar indivíduos em rótulos sem considerar-lhes as especificidades, sem enxergá-los como agentes importantes na transformação social, é justamente o que precisa ser desconstruído.

Desse modo, diante das percepções espaço/temporais que constroem os horizontes de vivenciamento externo do poeta, vê-se um Recife cuja urbanização se dá de forma desordenada, caótica e irreversível. E, embora os grandes empreendimentos tentem inscrever uma ordem de verticalização e concreto, a lama continua fecunda a nutrir uma poesia que resiste a resguardar paisagens, palavra e história.

O Capibaribe, já referenciado por Bandeira e Malungo, é rio prenhe de lama e nele boia o pensamento do poeta que reconstrói suas referências. Recife, essa cidade passada pelo rio retratado por João Cabral de Melo Neto (2007) em “Cão sem Plumas”, será ponto axiológico ainda para muitos poemas, pois enquanto houver lama, caos e palavra, haverá poesia.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, LorraineRegys de; PEREIRA, Monica Cox de Britto. Impactos Socioambientais gerados pela Via Mangue (Recife-PE) e análise das desigualdades sócioespaciais. **Revista de Geografia** (UFPE), v. 31, n. 2, 2014.

ANDRADE, Mário. **Poesia completa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; trad. Joaquim José Moura Ramos (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**, 20. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GONÇALVES, Natália Martins; ROTHFFUS, Rainer; MORATO, Rendy Souza. A organização e a ocupação do espaço urbano nas cidades do século XXI: impactos das políticas públicas do Brasil dos anos 90 no direito de ir e vir no ambiente local. **Amicus Curiae**, v.9, n. 9, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/index.php/amicus/article/viewFile/875/829>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 22 de Nov. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências demográficas no período de 1940/2000**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/comentarios.pdf. Acesso em: 22 de Nov. 2015.

JOBIM, Caio, FRANCISCHELLI, Pablo. **Siba – Nos Balés da Tormenta**. produção: Doble Chapa Cinematografia, co-produção: Fina Produção, Fábrica Estúdios, Tv Zero, El Desierto Filmes e Estúdio Maloca. Patrocínio: Fundarpe / Governo do Estado de Pernambuco, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i7YFpNUwCf0>. Acesso em: 22 de nov. 2015.

MELO NETO, João Cabral de. **Crime na calle relator; Sevilha andando**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MELO NETO, João Cabral de. **O cão sem plumas**. Prefácio de Armando Freitas Filho; estabelecimento do texto e bibliografia de Antonio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MOLITERNO, Isabel de Andrade. **Imagens, reverberações na poesia de Alberto da Cunha Melo: uma leitura estilística**. 2008, 209 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-07072008-095609/publico/TESE_ISABEL_DE_ANDRADE_MOLITERNO.pdf. Acesso em: 22 nov. 2015.

NETO, Moisés. **Chico Science – A rapsódia Afrociberdélica**. Recife: Edições Ilusionistas, 2007. Disponível em: <http://www.moisesneto.com.br/arapsodiaafrociberdelica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

OLIVEIRA, Sérgio Veloso de (Siba). **Avante**. São Paulo: Estúdio Totem, 2012.

OLIVEIRA, Sérgio Veloso de (Siba). **De baile solto**. São Paulo: YBmusic, 2015.

PAGEAUX, Daniel-Henri. **Musas na Encruzilhada**: ensaios de Literatura Comparada. Org. Marcelo Marinho, Denise Almeida Silva, Rosane Ketzer Umbach. São Paulo: Hucitec; Santa Maria: UFSM, Frederico Westphalen: URI, 2011.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. Tra d. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Ed. Cultrix, 1970.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção, 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCIENCE, Chico (& a Nação Zumbi). **Da lama ao Caos**. Rio de Janeiro: Estúdio nas Nuvens, gravadora Chaos, 1994.

SILVA, José Carlos Farias (Malungo). **O terceiro olho usa lente de contato**. Recife: Editora Coqueiro, 2003.

STAIGUER, Emil. **Conceitos fundamentais de poética**. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

WILLER, Claudio. **Geração Beat**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

Recebido em setembro /2016.

Aceito em dezembro /2016.

Escapismo social e desconforto modernizatório: uma análise da personagem Marcovaldo em *Férias num banco de praça* e *Ar puro*

Social escapism and the modernization discontent: an analysis on the character Marcovaldo in *Férias num banco de praça* and *Ar puro*

Mariana Cristina Pinto MARINO*
UTFPR

* Mestranda em estudos de linguagens na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Resumo: O presente trabalho propõe, a partir da análise dos contos *Férias num banco de praça* e *Ar puro*, integrantes de *Marcovaldo ou As estações na cidade*, de Italo Calvino, um estudo acerca da personagem Marcovaldo, trabalhador pobre e em constante desconforto com as mudanças ocorridas na modernidade. Ao tentar fugir desse contexto, buscando a beleza genuína da natureza, Marcovaldo vê-se experienciando situações que o levam ao descontentamento, intrinsecamente ligado a um novo tipo de relação humana e social, construídas dentro do quadro do progresso tecnológico. A partir da exposição dessas ideias, valemo-nos aqui dos pressupostos presentes em *As Três Ecologias* (GUATTARI, 2006) acerca da Ecosofia, que propõe uma alternância de pensamento e valores dentro das sociedades capitalistas. No que tange às mudanças sociais causadas a partir da evolução da modernidade, trataremos à discussão as ideias de Marshall Berman em *Tudo que é sólido desmancha no ar* (1996). Já em relação a Marcovaldo e seu desconforto em meio a um turbilhão de transformações advindas desse período, a obra *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (BENJAMIN, 1989) nos guiará a um estudo mais profundo sobre a figura do trabalhador e sua subjetividade, traduzidas na personagem *flâneur* de Baudelaire.

Palavras-chave: Literatura. Ecosofia. Desconforto modernizatório. *Flânerie*.

Abstract: This paper aims to analyze the character Marcovaldo, from the book *Marcovaldo ou As estações na cidade*, by Italo Calvino, within the stories *Férias num banco de praça* and *Ar puro*. The character is a poor workman, who lives with a continuous unpleasant feeling towards the changes brought by Modernity. By trying to escape such scenario, in the search for the genuine beauty of the nature, Marcovaldo finds himself in situations of discontent due to the new ways of human and social relations, distorted by the technological progress of the time. The thoughts on the character's journey are to be interpreted on the point of view proposed on *As Três Ecologias* (GUATTARI, 2006[1989]), regarding ecosophy, which presents a new way of thinking values within capitalistic societies. The ideas of Marshall Berman,

in the book *Tudo o que é sólido desmancha no ar* (1996[1982]) are considered here, regarding the social changes moved by modern evolution. Also, the work *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (BENJAMIN, 1989) guides the studies here, in what concerns Marcovaldo, to a deeper look into the image of the workman and its subjectivity, depicted in Baudelaire's character of the *flâneur*.

Keywords: *Literature. Ecosophy. Modernization discontent. Flânerie.*

Introdução

Desamparado, eis a minha assinatura, porque sempre vivo e me sinto desamparado como um navio que, entre o furacão e o mar terrível, depressa perde todos os seus aparelhos.

(Michel Serres)

A obra *Marcovaldo ou as estações na cidade*¹, de Italo Calvino, é composta por vinte pequenas narrativas que contam com a figura do proletário Marcovaldo como protagonista: homem simples, ingênuo, em constante busca por um refúgio em meio à natureza – ou o que restou dela, já que os ambientes naturais encontrados pelo trabalhador ao longo da obra sofreram intervenções e cercamentos impostos pelas novas necessidades urbanísticas (e humanas), advindas da falsa ideia de progresso do século XIX. Ambientados em um espaço não nomeado, mas essencialmente urbano, os vinte pequenos enredos podem ser lidos separadamente, mas estabelecem entre si outra correlação para além do protagonismo de Marcovaldo: todas as narrativas são responsáveis por guiar as (des)venturas do trabalhador a partir das estações do ano e de todas as (im)possibilidades despertadas por elas.

Incumbido do sustento de seis filhos e de sua esposa Domitilla, Marcovaldo experimenta uma realidade muito distante da apazível. Compartilhando com a família o ínfimo espaço de somente um cômodo, o proletário sente-se sozinho (mesmo ao redor de seus semelhantes), desconcertado, face a uma existência agressiva, excludente, que o iguala somente a outro alguém “falsamente vivaz, cansado e escravo” (CALVINO, 2015, p.13), realidade de tantos outros a partir da terceira fase da modernidade².

Em contrapartida, apesar de “todas as agressões do dia” (CALVINO, 2015, p.12), Marcovaldo põe-se a percorrer a cidade durante seu tempo livre (ou no caminho que permeia a casa e o trabalho) por uma ótica ingênuo, otimista e, acima de tudo, resiliente, que compõe a aura de uma pessoa simples e extremamente desgastada pelas poucas possibilidades que encontra na vida moderna. Destarte, o anseio pelo contato com a natureza torna-se uma forma de escapar de todas essas efervescências advindas das novas

¹ A obra, originalmente publicada na Itália, em 1963, foi escrita entre 1952 e 1963. Optou-se por trabalhar com uma edição mais atualizada e traduzida para o português, da Companhia das Letras.

² Esse conceito será retomado e aprofundado em *A Modernidade e o Flâneur*.

demandas de mercado e de suas falsas promessas; é no cerne do natural que a individualidade de Marcovaldo se completa e se legitima.

(...) tinha um olho pouco adequado para a cidade: avisos, semáforos, vitrines, letreiros luminosos, cartazes, por mais estudados que fossem para atrair a atenção, jamais detinham seu olhar, que parecia perder-se nas areias do deserto. Já uma folha amarelando num ramo, uma pena que se deixasse prender numa telha não lhe escapavam nunca: não havia mosca no dorso de um cavalo, buraco de cupim numa mesa, casca de figo se desfazendo na calçada que Marcovaldo não observasse e comentasse, descobrindo as mudanças da estação, seus desejos mais íntimos e as misérias de sua existência. (CALVINO, 2015, p.7).

Isso posto, *Férias num banco de praça* e *Ar puro*, segundo e nono contos da obra, serão nosso mote nesta análise. No que tange à primeira narrativa, o trabalhador, ao compreender a dificuldade que terá para dormir ao longo da noite – seja pelo incômodo causado pelo verão intenso, seja pela realidade de dividir o mesmo cômodo com a esposa e os filhos –, lança-se à busca por um sono bonançoso junto a um banco da praça de seu bairro. Porém, Marcovaldo experiencia uma trajetória árdua antes de, enfim, entregar-se ao cansaço e adormecer. A personagem encara três situações adversas a sua necessidade de descanso: a primeira, ao ser incomodado pela luz incessante de um semáforo teimoso; a segunda, ao sofrer com o barulho intenso das máquinas regidas pelos trabalhadores noturnos; e a última, por experimentar, com estertor, o cortante mau cheiro advindo de um caminhão da coleta seletiva. Mesmo diante de todas essas atribulações, Marcovaldo busca solucionar tais impasses com estoicismo, a fim de escapar desse novo contexto de profundas transformações, buscando enxergar, mesmo com dificuldade, os pequenos toques de beleza no desordenado meio urbano:

Erguia os olhos entre as copas dos castanheiros-da-índia, onde eram mais densas e só deixavam dardejar raios amarelos na sombra transparente da seiva, e ouvia o alarido dos pássaros desafinados e invisíveis ao ramo (CALVINO, 2015, p. 11).

Em *Ar puro*, quatro dos seis filhos de Marcovaldo adoecem. Em uma consulta feita pelo médico da Previdência Social, a sugestão é clara: “Seria bom que estes meninos (...) respirassem um pouco de ar puro, numa certa altitude, corressem pelos campos...” (CALVINO, 2015, p. 49). Destarte, o trabalhador distancia-se do meio urbano e dirige-se a um morro próximo à cidade, após andar “um bocado num bonde entupido de gente” (CALVINO, 2015, p.50). A recompensa logo chegaria:

À medida que subia, Marcovaldo tinha a sensação de eliminar o cheiro de mofo do depósito em que deslocava pacotes oito horas por dia e das manchas de umidade nas paredes de sua casa, e a poeira que caía dourada,

no cone de luz da janelinha, e o barulho de tosse durante a noite (CALVINO, 2015, p. 50).

A atmosfera nostálgica que envolve Marcovaldo ao relembrar dos anos vividos no campo é interrompida quando ele e as crianças deparam-se com homens à beira do morro. Intrigado com a presença dos indivíduos, logo é surpreendido com a informação de que aqueles campos distantes pertencem à área do sanatório e, na verdade, os homens que ali estavam, seguiam em tratamento: “homens vestidos de cinza que, com seus bastões encurvados, aproximavam os ramos e colhiam frutos” (CALVINO, 2015, p. 53). A quebra dessa atmosfera aprazível, proporcionada pela vivência com a natureza, deixa Marcovaldo estupefato por ter de entrar em contato com uma realidade que o fazia relembrar não somente a cidade, mas todas as vicissitudes ocasionadas por ela, personificadas nas figuras dos enfermos do sanatório.

A Modernidade e o *Flâneur*

O observador é um príncipe que, por toda a parte, faz uso do seu incógnito.
(Charles Baudelaire)

Em *Tudo o que é sólido desmancha no ar* (1996), Marshall Berman traça uma retomada dos diferentes contextos da Idade Moderna ao longo da história. Modernidade esta que está mais distante das grandes navegações e da mundividência do século XVI (a qual Berman classificou como sendo a 1ª fase da modernidade), e mais próxima da “experiência vital” (BERMAN, 1996, p. 15) que conhecemos e vivenciamos hodiernamente. Para ele,

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. (BERMAN, 1996, p. 16).

A esse contexto vivido intensamente no século XIX (ou segunda fase da modernidade) devido às frenéticas transformações advindas do progresso técnico, científico e intensificado com a ascensão e o processo de consolidação do capitalismo, é perceptível:

a nova paisagem altamente desenvolvida, diferenciada e dinâmica, na qual tem lugar a experiência moderna. Trata-se de uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas novas zonas industriais; prolíficas cidades que cresceram do dia para a noite (...) (BERMAN, 1996, p. 18).

Além desse novo contexto estrutural, do florescimento dos grandes centros urbanos, “A moderna humanidade se vê em meio a uma enorme ausência e vazio de valores, (...) que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade” (BERMAN, 1996, p.17), em que nada mais é tocante à existência vital, pois “todos se acostumam a tudo” (BERMAN, 1996, p.17) e que a única regra determinada é obrigar-se, como dizia Octavio Paz, “meramente a sobreviver” (BERMAN, 1996, p. 34).

Marcovaldo encontra-se no período em que Berman classifica como terceira (e última) fase da modernidade, o século XX que, comparado ao anterior, tem o processo de modernização ainda mais intensificado e ampliado, tornando-se, nas palavras de Berman, “o período mais brilhante e criativo da humanidade” (BERMAN, 1986, p. 22). É estabelecida aqui uma oposição: essa mesma sociedade deu origem a “seres sem espírito, sem coração, sem identidade sexual ou pessoal – quase podíamos dizer: sem ser” (BERMAN, 1996, p.27). Sobre essa dialética, não instaurada, mas quase imposta pelos processos de modernização, surge o indivíduo descentralizado, ou, como proposto por Stuart Hall (2015), de identidade fragmentada, instável, desunificada. Esse sujeito, para o autor, constitui o indivíduo pós-moderno. Porém, esse processo de descentralização do sujeito já pode ser experienciado pelo indivíduo do século XIX, que está no centro do turbilhão da modernização.

De fato, Marcovaldo compõe esse novo quadro do sujeito moderno. Assumindo uma existência instável pela sua condição de classe, não se reconhece em seus semelhantes, não encontra alívio nas turbulências do dia a dia, e nem mesmo nas majestosas vitrines das lojas ou nos letreiros coloridos das ruas. É somente no contato com a natureza – já modificada pela ação humana³ – que Marcovaldo aquietava um pouco todas essas massivas dúvidas do indivíduo fragmentado: prefere o silêncio à multidão, a introspecção à realidade do cotidiano:

Oh, quem me dera acordar uma vez com o chilrear dos passarinhos e não com o estrilo do despertador, os berros do recém-nascido Paolino e as reclamações da minha mulher Domitilla! (...) Oh, quem me dera dormir aqui, sozinho em meio a este verde tão fresco, e não naquele quarto baixo e quente; aqui no silêncio, não entre os roncões e conversas durante o sono

³ Um exemplo claro da ação do homem sobre a natureza pode ser visto em *Férias num banco de praça*: “Indo a pé todas as manhãs para o trabalho, Marcovaldo passava sob o verde de uma praça arborizada, **um quadrilátero de jardim público recortado no meio de quatro ruas**” (CALVINO, 2015, p. 11, grifo nosso).

de toda a família e correria de bonde na rua; aqui na escuridão natural da noite, não naquela artificial das persianas fechadas, cortadas em listras pelo reflexo dos faróis; oh, quem me dera ver folhas e céu ao abrir dos olhos! (CALVINO, 2015, p. 11).

É em suas andanças pela cidade que Marcovaldo procura alento nas manifestações naturais. Do canto dos pássaros ao encontro da praça, o protagonista exerce uma forma de resistência, de negação escapista de sua realidade e da “miséria de sua existência” (CALVINO, 2015, p.7). Nesse contexto, há pontos de contato e distanciamento de Marcovaldo no que diz respeito à figura do *flâneur* de Baudelaire, “um observador apaixonado” (BAUDELAIRE, 1996, p. 18). Diferentemente do *flâneur* do poeta francês, o anti-herói proletário não encontra alívio na multidão, não se sente confortável em meio à balbúrdia dos passantes, reitera-se, e assume, portanto, um caráter “imbecil e desprezível” (BENJAMIN, 1986, p. 35), conforme as palavras de Constantin Guys⁴ recuperadas por Baudelaire.

É sabido, porém, que a imbecilidade de Marcovaldo em negar as multidões nada tem de estúpida. A sua forma de ver o mundo, de lançar um olhar estético para a cidade em busca de resquícios naturais é um privilégio para poucos⁵, uma forma de impor-se e, mesmo que de maneira inconsciente, negar as tantas exigências das sociedades modernas e capitalistas por meio da exploração da subjetividade, um dos três registros ecosófico que Félix Guattari propõe como rearticulação para retardar a “progressiva deterioração” (GUATTARI, 1989, p.7) dos modos de vida individuais e coletivos. A *flânerie* de Marcovaldo – que diferentemente da de Baudelaire ocorria somente em seu exíguo repouso (como em *Ar puro*, em que o passeio se dá numa tarde de sábado) ou no caminho para o trabalho (como em *Férias num banco de praça*) – não se desenvolve “entre os paralelepípedos cinzentos e ante o cinzento pano de fundo do despotismo” (BENJAMIN, 1989, p. 35), demarcando essa grande oposição existente entre os *flâneurs*:

Para o trabalhador, o prazer de ficar quieto é esgotante. Mesmo que a casa em que habite sob um céu sem nuvens seja guarnecida de verdes, perfumada de flores e animada pelo gorjeio dos pássaros, se ele está ocioso, permanece inacessível aos encantos da solidão. Mas, se por acaso, o som ou o apito agudo de uma fábrica distante atinge o seu ouvido; se simplesmente ouve o estalido monótono dos trituradores de uma manufatura, logo sua fonte se ilumina... Já não sente o perfume requintado das flores. (BENJAMIN *apud* FOUCAULT, 1986, p. 36).

É certo que outro ponto de distanciamento entre os *flâneurs*, além da diferença de século, é sem dúvida a questão de classe. Enquanto Baudelaire desfrutava de uma posição privilegiada na sociedade em que era contemporâneo, e gozando de herança deixada pelo pai (mesmo que depois tenha quase ido à falência por conta da má administração do dinheiro e da vida

Na obra *Sobre a Modernidade*, Baudelaire evoca a figura de um artista desconhecido, a quem ele se refere somente por C.G. ou G. É sabido que o artista em questão é ConstantinGuys, desenhista, aquarelista, gravador e também correspondente de guerra.

⁵ “Poucos homens são dotados da faculdade de ver; há ainda menos homens que possuem a capacidade de exprimir” (BAUDELAIRE, 1996, p. 21).

boêmia), a família de Marcovaldo era composta por “oito bocas, cheios de dívidas”. (CALVINO, 2015, p. 49).

O *flâneur* de Marcovaldo se assemelha ao de Baudelaire no que tange à constante necessidade de preencher o desespero causado pela nova ordem urbanizatória e, conseqüentemente, social. Para este, o júbilo era encontrado na eletricidade da multidão; para aquele, na calma da natureza em meio à cidade ou aos arredores dela, locais onde “estavam o frescor e a paz”. (CALVINO, 2015, p. 12). Outra semelhança possível de se estabelecer entre os apaixonados observadores é a aproximação tanto do artista como do homem comum à figura da criança, que se utiliza de sua curiosidade como ponto de partida para significar o novo.

A criança vê tudo como novidade; ela sempre está inebriada. Nada se parece tanto com o que chamamos inspiração quanto a alegria com que a criança absorve a forma e a cor. Ousaria ir mais longe: afirmo que a inspiração tem alguma relação com a congestão, e que todo pensamento sublime é acompanhado de um estremecimento nervoso, mais ou menos intenso, que repercute até no cerebelo. O homem de gênio tem nervos sólidos; na criança, eles são fracos. Naquele, a razão ganhou um lugar considerável; nesta, a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser (...) É a curiosidade profunda e alegre que se deve atribuir o olhar fixo e animalmente estático das crianças diante do novo, seja o que for, rosto ou paisagem, luz, brilhos, cores, tecidos cintilantes, fascínio da beleza realçada pelo traje. (BAUDELAIRE, 1996, p. 18).

Nesse caso, Marcovaldo demonstra sua curiosidade infantil por sua extrema ingenuidade, característica de sua personalidade. O novo, nesse ponto, não está relacionado às inovações da grande metrópole, “em meio a uma desconcertante abundância de possibilidades” (BERMAN, 1986, p. 21): a novidade é encontrar vestígios (mesmo que mínimos) de uma natureza que está alheia a essas transformações. Nem sempre fora assim. Marcovaldo que, quando jovem “chegara à cidade e se sentia atraído por aquelas ruas, por aquelas luzes, como se esperasse sabe-se lá o quê” (CALVINO, 2015, p. 51), hoje se observa desgastado pela urbe fascinante de outrora. Para ele, portanto, o novo pressupõe um retorno ao natural, à vida que possuía antes do êxodo rural.

A busca pelo natural como forma de resistência

*Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.*

(Manoel de Barros)

Em *Férias num banco de praça e Ar Puro*, Marcovaldo vai em busca do meio natural motivado por uma necessidade advinda da vida moderna. Na primeira narrativa, a motivação externa ocorre por meio da impossibilidade de saborear um sono tranquilo, seja pelo incômodo causado pelos filhos durante a noite, seja pela perturbação das luzes dos veículos ou do barulho dos bondes, transtornos esses que penetravam o pequeno cômodo em que Marcovaldo residia sem nenhuma piedade, prejudicando o descanso merecido do trabalhador após “sua jornada de oito horas – mais extraordinárias”. (CALVINO, 2015, p. 11).

Já na segunda narrativa, a motivação advinda da modernidade é a doença respiratória dos filhos, procedente da saturação dos processos de modernização, como a presença de grandes indústrias e automóveis. Assim, o proletário em constante dificuldade financeira acompanha os filhos até um morro próximo à cidade, e, ao observá-la de cima, “foi invadido pela tristeza de ter de voltar lá pra baixo”. (CALVINO, 2015, p. 51).

É notório que, pela falta de instrução formal, Marcovaldo não usufrua de uma consciência de classe aprofundada, diferentemente do *flâneur* baudelairiano, que “caminha com uma personalidade, protestando assim contra a divisão do trabalho que transforma as pessoas em especialistas”. (BENJAMIN, 1986, p. 50). Todavia, mesmo dotado de uma educação simplória – limitando ainda mais o seu espaço no mundo –, o proletário comporta-se de forma a negar essa sistematização do trabalho imposta a ele. A peleja travada por Marcovaldo ultrapassa a necessidade de sobrevivência material: ela é marcada por estabelecer um novo olhar sobre o mundo a fim de não esmorecer diante das desumanizações provenientes de uma sociedade antiecológica e desigual. Nesse sentido, a busca pelo natural é resistência, é a pungente necessidade de sobrevivência da subjetividade.

Contudo, a subjetividade de Marcovaldo está muito distante da “capitalística [que] se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos”. (GUATTARI, 2006, p. 34). A subjetividade do proletário está em consonância com as ideias propostas por Félix Guattari, no que tange à necessidade de rearticulação de três registros ecológicos: “o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana”. (GUATTARI, 2006, p.8). No caso de Marcovaldo, a rearticulação do último registro é o que mais tem alcance nas narrativas analisadas.

É sabido que a natureza, já modificada pela ação do homem, não poderá ser recuperada em sua resplandecência. De certa forma, a vida moderna já faz parte da de Marcovaldo. O proletário se utiliza de elementos dessa realidade para benefício próprio como o bonde, em *Ar puro* e um travesseiro em *Férias num banco de praça*. Apesar disso, o tom nostálgico instaurado em *Ar puro* sugere um retorno não a um passado distante da cidade, no campo (que jamais voltará a ser o que era antes), mas ao regresso a uma sociedade

não tão demarcada por suas diferenças de classe, pela sistematização do trabalho, um contexto mais pautado na coletividade, na solidariedade humana, tão escassa nessa configuração social:

Não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana. Tudo é feito no sentido de esmagar sob uma camada de silêncio as lutas de emancipação das mulheres e dos novos proletários que constituem os desempregados, os “marginalizados”, os imigrados. (GATTARI, 2006, p.27).

Marcovaldo também resiste quando, mesmo em uma situação adversa, insiste por várias vezes em manter-se no meio natural. Isso se dá claramente em *Férias num banco de praça* quando, mesmo sofrendo repetidas interferências externas, não abandona o banco que eleger para abrigar seu sono. A resiliência em demasia, que beira a um estado de ingenuidade, é praticada como forma do trabalhador de legitimar uma de suas poucas vontades: saborear o silêncio da noite, distante das amarras que o prendiam à própria realidade e, assim, permitir-se sonhar “com o banco como um sem-teto pode sonhar com a cama de um palácio”. (CALVINO, 2015, p. 12). Mesmo com a ineficácia de suas investidas para permanecer no espaço sem maiores interrupções, Marcovaldo não exime as possibilidades de se desaventurar. *Férias num banco de praça* é somente uma amostra das muitas tentativas (ao longo da obra completa) do trabalhador de legitimar um real desejo e (tentar) explorar a própria subjetividade a partir da aproximação com o meio natural.

Em *Ar puro*, a resistência exercida por Marcovaldo é um tanto mais sutil e subjetiva se comparada à de *Férias num banco de praça*. Mergulhado em introspecções acerca da possibilidade em não mais retornar à cidade “estagnada, recoberta pelas densas escamas dos telhados e pelas tiras de fumaça”. (CALVINO, 2015, p.51), é surpreendido por um ar álgido que alcançava o local por conta da aproximação da noite:

Talvez fosse preciso chamar as crianças. Mas, ao vê-los balançando tranquilos nos ramos mais baixos de uma árvore, expulsou aquele pensamento. Michelino aproximou-se e perguntou:

– Papai, por que não mudamos para cá?

– Ah, seu bobo, aqui não há casas, ninguém mora aqui!– falou Marcovaldo irritado, pois estava justamente sonhando poder viver lá em cima. (CALVINO, 2015, p.51).

Ao ter cogitado, mesmo que por um breve momento, residir no morro, Marcovaldo rompe com a subjetividade capitalística e explora a sua própria, aciona seu real desejo, desprendido das falácias da urbe. Prender-se a tais possibilidades escapistas, mesmo que etéreas, impulsionam o trabalhador a manter-se são em meio a um mundo tão vil, diferentemente dos “companheiros

de veraneio”. (CALVINO, 2015, p. 52), os homens do sanatório. Um deles, ao sentir-se interpelado pela presença de Marcovaldo e dos filhos, confessa ter tido “alta duas vezes, mas basta voltar para a fábrica e, batata! começa tudo de novo” (CALVINO, 2015, p.52). A prostração do trabalhador diante de tais palavras se dá por uma mistura de sentimentos opostos: assim que encontra os pacientes do sanatório, mesmo tão calmos e inofensivos, sente-se invadido por uma necessidade imediata de retirar-se do local com os filhos. A cidade e as desolações causadas por ela tinham até mesmo tomado o morro.

Considerações finais

Marcovaldo, o botânico da natureza modificada (parodiando Benjamin), persegue nos contos *Férias num banco de praça* e *Ar puro* a natureza como forma de reconhecer-se em um mundo em constantes e pungentes transformações às quais o trabalhador não é contemplado e, por isso, não exerce uma relevância legítima nesse contexto. Portanto, a busca por essa natureza (ou meio natural) se dá como uma forma de escapar a essas imposições, de legitimar, em sua solidão, a subjetividade que lhe dá forças para permanecer em sua rotina efêmera. Tanto em *Férias num banco de praça* como em *Ar Puro*, os tons humorístico e melancólico assumidos por Marcovaldo evidenciam, enfim, a prevalência dos processos de modernização sob esse meio natural, invadido, mesmo de longe (como em *Ar Puro*), pela influência da cidade moderna. Assim,

Certamente seria absurdo querer voltar atrás para tentar reconstituir as antigas maneiras de viver. Jamais o trabalho humano ou o hábitat voltarão a ser o que eram há poucas décadas, depois das revoluções informáticas, robóticas, depois do desenvolvimento do gênio genético e depois da mundialização do conjunto dos mercados (GUATTARI, 1990, pp. 24-25).

No entanto, o tom nostálgico de Marcovaldo em *Ar puro* sugere um retorno a um passado distante da urbe. Porém, assim como o *flâneur* de Baudelaire, que ao final da boemia assume a modernidade como sendo um caminho sem volta, o protagonista toma consciência desse fato, sem aceitá-lo completamente. É então, em sua *flânerie* diária que Marcovaldo insiste e resiste em olhar ao redor com uma subjetividade que proponha um retorno àquele mundo de outrora, recheado não somente com as vicissitudes dilacerantes do cotidiano, mas de grandes e pequenos eventos que correspondam “também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo” (GUATTARI, 2006, p. 9), tão incansavelmente procurados pelo trabalhador nas pequenas oportunidades do dia.

Referências

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a Modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CALVINO, Italo. **Marcovaldo ou As estações na cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

Artigos

O texto poético no ensino fundamental

The poetic text in the elementary school

Ginete Cavalcante Nunes*

UFRPE

* Mestrado em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Email: ginetecavalcante@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva apresentar algumas considerações e resultados de pesquisa a respeito do trabalho com o texto poético no Ensino Fundamental, acerca da importância do ensino de leitura de poesia em sala de aula, bem como a significância da sistematização desse gênero no Ensino Fundamental. Nesse contexto, percebe-se que, na maioria das vezes, há uma tendência de o poema ser apresentado na escola como mero pretexto para análise gramatical ou questionamentos sobre o aspecto formal. Para discorrer sobre o tema, utilizou-se como base teórica, os trabalhos de Cosson (2006 e 2014) e Paulino (2007), quanto ao tratamento do letramento literário; as reflexões a respeito do ensino de literatura de Pinheiro (2002) e Sorrenti (2007), especificamente sobre ensino de poesia. Dessa maneira, busca-se percepções sobre questões do ensino do poema e práticas docentes em literatura, mais precisamente com o trabalho com o texto literário. Sendo assim, este estudo também busca refletir sobre a importância do uso dos poemas no Ensino Fundamental para despertar e instigar o aluno a continuar lendo textos literários.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Ensino Fundamental. Poesia.

Abstract: This article presents some considerations and research results about the work with the poetic text in elementary school, about the importance of reading poetry teaching in the classroom as well as the significance of this kind of systematization in Elementary Education. In this context, it is clear that, in most cases, there is a tendency of the poem to be presented at the school as a pretext for mere grammatical analysis or questions about formal aspect. To discuss the subject, it was used as a theoretical basis the studies of Cosson (2006 and 2014) and St. Paul (2007), regarding the treatment of literary literacy; the reflections on Pine literature of education (2002) and Sorrenti (2007), specifically on poetry teaching. This way, we seek to perceptions about the poem teaching and practical issues in teaching literature, specifically concerning work with the literary text. Thus, this study also seeks to reflect on the importance of using poems in elementary school to awaken and instigating students to continue reading literary texts.

Keywords: Literature Teaching. Elementary School. Poetry.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações e resultados de pesquisa a respeito do trabalho com o texto poético no Ensino Fundamental, da importância do ensino de leitura de poesia em sala de aula, bem como da importância da sistematização desse gênero no Ensino Fundamental.

Sabe-se do imenso valor que a poesia possui, mas, por vezes, são desconhecidas algumas das contribuições que esse gênero produz na formação dos alunos do ensino fundamental. Atualmente, a poesia é auxiliada no processo do letramento literário, quando os poemas trabalhados abordam temas que digam respeito à sociedade e ao nosso tempo, contribuindo para a formação de um leitor crítico e atuante que se identifica como um ser social transformador.

No entanto, infelizmente, o que se percebe é que a poesia é um gênero bastante desvalorizado no contexto escolar. Na verdade, muitos educadores sabem sobre a importância da poesia, porém, faltam-lhes estratégias para trabalhar com esse gênero de forma a promover o letramento literário. Os livros didáticos em sua grande maioria, quando tratam desse gênero em seu conteúdo, servem apenas como um pretexto para a realização de estudos gramaticais, piorando assim o tratamento dado ao uso do poema em sala de aula.

Cabe ressaltar o que diz Souza (2012):

Infelizmente, poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos pelos educadores para as atividades escolares, muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa, impressos em papel. (SOUZA, 2012, p. 83).

Percebemos com isso a importância do trabalho sistematizado e bem contextualizado com a poesia no Ensino Fundamental. Torna-se de básica importância que os educadores selecionem e busquem poemas que possam contribuir para a formação de leitores proficientes e competentes, pois o trabalho com a poesia realizado em sala de aula pode, sem dúvida alguma, fazer o aluno apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas ideias e críticas. Sobre isso é importante notar o que diz Cosson (2014):

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a

leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2014, p. 50).

Entendemos que compete à escola promover e propiciar essa leitura literária com o trabalho efetivo e sistemático do professor servindo de mediador para facilitar o gosto pela literatura e leitura de poemas, tornando a leitura poética significativa, estimulando a variedade de experiência, a formação de juízo crítico, a autonomia e responsabilidade leitora dos estudantes do Ensino Fundamental.

O trabalho com poemas no Ensino Fundamental

Apesar de o texto poético ter sido marginalizado e esquecido por muito tempo na escola, principalmente no Ensino Fundamental (COLOMER, 2007), trata-se de um recuso eficiente e para a promoção do letramento, principalmente na transição do Ensino Fundamental para o médio. Isso, porém, exige uma abordagem que dê conta da especificidade do gênero.

Sorrenti (2009) comenta sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula:

Mais do que nunca é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contiguidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno. (SORRENTI, 2009, p. 151-152)

De acordo com José (2003, p. 11), “vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida. Ainda conforme o autor (JOSÉ, 2003, p. 101), “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos”. Então, se todos podemos brincar de poesia, por que não trabalharmos a poesia de forma sistemática na sala de aula, mostrando aos alunos que eles também são capazes de produzir? É interessante notar ainda o que diz o escritor mexicano Octavio Paz (1982):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. (PAZ, 1982, p.15).

A poesia é capaz de sensibilizar o ser humano, e nesse sentido evidencia-se a importância de trabalhar o gênero em fase escolar. Para isso deve

ser levado em conta tanto a recepção quanto as contribuições da poesia para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental.

Sorrenti (2009) ratifica que o professor precisa estar muito seguro em relação à sua prática pedagógica no que concerne ao trabalho com poemas, devendo ter formação que o condicione a propor atividades que ultrapassem o livro didático, tornando suas aulas interessantes e, sobretudo, ricas de aprendizagem significativas

Relacionamos, portanto, algumas atividades que podem ser realizadas com poemas na sala de aula, onde o professor tem a liberdade e a criatividade de organizá-las de acordo com a necessidade de suas turmas durante o Ensino Fundamental:

- Leitura silenciosa de poemas;
- Leitura e apreciação de poemas diversos;
- Salas literárias;
- Feiras literárias;
- Pesquisa de biografias de poetas;
- Seleção de poemas com temas variados, através de um agrupamento temático;
- Escuta de poemas musicalizados fazendo relação com a música popular brasileira e outras;
- Declamação de poesias em equipes;
- Análise de poemas com temas diversos;
- Transformação de textos de prosa poética em poemas;
- Leitura, análise e comparação de poemas com temas semelhantes;
- Sugerir e orientar os alunos a produzirem textos poéticos sobre o cotidiano com temas como: vida, amor, escola, família, sociedade, entre outros;
- Selecionar poemas para a adolescência em livros diversos, permitindo a participação dos alunos;
- Organizar o mural da poesia na escola;
- Elaboração de uma antologia poética com os poemas selecionados.

Entendemos, portanto que é nesse meio que se insere a escola, proporcionando a aprendizagem, facilitando o processo que eleva a importância, segundo Averbuck (1988) “de um ensino voltado para a criatividade como meio formador da sensibilidade”. E a poesia é um caminho para tal, sendo trabalhada de forma ordenada no Ensino Fundamental. Desse modo, notemos o que diz Sorrenti (2009) sobre a importância do trabalho com a poesia na sala de aula:

Na sala de aula, o trabalho com a poesia geralmente ocupa um tempo restrito, porque há muitos assuntos a serem estudados. Mas é preciso aconselhar o aluno a não entregar a criação poética ao domínio da pressa, do sonho e da inconsciência. Faz-se necessário ressaltar sempre a importância do raciocínio e da atenção. (SORRENTI, 2009, p. 52).

Ou seja, a escola passa a refletir a atitude da sociedade em geral com o desinteresse pela literatura poética. Para muitos, trabalhar com poesia é perda de tempo, achando estes que a poesia é “algo do além”, “inacessível”. Ou seja, a escola passa a refletir a atitude da sociedade em geral com o desinteresse pela literatura poética. Porém, ao deixar de se trabalhar com a poesia, há, sem dúvida, um prejuízo enorme na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Portanto, poesia é assunto que deve estar em pauta nesse momento da formação do aluno, porém, o encaminhamento pedagógico exige atenção:

O fazer poético pode estar ao alcance de todos, mas o professor deverá tomar cuidado para não incorrer em posturas extremistas: não supervalorizar imerecidamente o texto do aluno nem descartar e\ou desvalorizar as suas tentativas de criação poética. A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno. (SORRENTI, 2009, p. 52)

Ainda conforme Sorrenti (2009), **“É importante que a escola faça de tudo para preservar a sensibilidade estética do aluno”**. Com isso, a autora afirma a importância de se fazer um trabalho bem sistematizado com a poesia na sala de aula, visto ser esse um gênero de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, também por ser um gênero que trabalha com a função poética da linguagem, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o texto literário, sendo este de um grau maior de complexidade, pela própria especificidade da linguagem literária.

Pinheiro (2002, p.23) afirma que “[...] a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa.” Portanto, torna-se necessário um trabalho mais elaborado com o texto literário.

No estudo feito por Pinheiro (2003) sobre a *Abordagem de poema: roteiro de um desencontro*, foi constatado que os livros didáticos destinados ao terceiro e ao quarto ciclo do ensino fundamental apresentam poemas, mas a forma como são abordados é o grande problema. A simples presença de poemas nos livros didáticos não é a única condição para desenvolver o gosto em lê-los, portanto, o trabalho do professor é indispensável para que a idealização do letramento literário seja efetivamente concretizada.

Em concordância com Pinheiro (2003), a pesquisadora Maria da Glória Bordini destaca entre as formas literárias a poesia, pois, seja qual for a faixa etária do destinatário, é a que mais exige a introspecção. De acordo com a autora:

O poema, porque condensa vários sentidos num espaço gráfico mínimo, exige de seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo preexistente a esse contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações, à medida que a leitura

progride. Isso ocorre com a mesma força de demanda quanto à poesia infantil esteticamente válida. (BORDINI, 1986, p. 31)

Segundo Gebara (2007), a leitura do poema acaba sendo feita de forma equivocada em que na maioria das vezes ele é lido com a utilização de estratégia da recitação ou leitura dramatizada, servindo apenas como um objeto decorativo das aulas no ensino fundamental especificamente. Como afirma Pinheiro (2003), ao escolher textos poéticos, deve-se levar em conta os critérios estéticos que o constitui, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figurada que ele contém.

Com relação ao trabalho do professor com a poesia na sala de aula, Sorrenti (2009) faz a seguinte reflexão:

Acredito que melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia visando criar e/ou continuar criando o gosto pelo texto poético [...] a teorização não funciona, porque torna o trabalho árido, cansativo e pode esconder o melhor da festa – que é a descoberta (ou a redescoberta) da poesia. O estudo sistematizado das regras de versificação não é capaz de favorecer esse estado de empatia do leitor em relação ao poema. (SORRENTI, 2009, p. 58).

A autora ressalta também a importância dos poemas serem trabalhados em sala de aula de forma que estes se tornem reais para os alunos, como uma experiência que pode ser realizada com prazer através do exercício do dizer, do ouvir e do vivenciá-los.

Percebamos o que a autora reflete sobre a maneira de receber a poesia na sala de aula:

A maneira de receber a poesia na sala de aula não deixa de ser um momento especial, mas não deve revestir-se de exageros e pompas muito menos ficar a serviço de atividades redutoras da sua proposta estética. Obrigatoriedade para a memorização e cópia, estudo de gramática e fixação de termos técnicos da versificação devem ficar longe do alcance do aluno[...]. A poesia é para ser lida, ouvida, cantada, sentida, vivenciada. (SORRENTI, 2009, p. 103-104).

Como bem reflete a autora, esse é um momento muito especial e que deve ser dinâmico, cabendo ao professor o papel de provocador de um estado de sensibilização, de iluminador de caminhos para a leitura poética, principalmente na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio para, assim, formar jovens leitores literários.

Letramento Literário: para além da leitura impressionista

Como sabemos, o texto literário tem uma linguagem específica, a conotativa. Em relação à linguagem literária, percebe-se que, devido ao

pouco trabalho com ela, os adolescentes e jovens perdem o prazer pela leitura literária, pois não sabem ler e nem compreender o que leem, já que uma das características do texto literário é a complexidade.

Salientaremos o que dizem os PCNs de Língua Portuguesa sobre o trabalho com o texto literário:

A questão do ensino de Literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p.37-38).

O texto literário é um enigma a ser decifrado, pois ele é cheio de especificidades. Como afirma Cosson (2006, p. 23), “Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola”. Então cabe ao professor desvendar esse mundo com seu aluno.

Dessa forma, entendemos que o texto literário não deve ser tratado como um mero texto didático desarraigado de suas especificidades que o tornam literário e trabalhado como mero pano de fundo para se tratar as questões linguísticas, retirando assim o seu contexto e privando os alunos do seu prazer estético de arte, “arte da palavra”. É preciso priorizar abordagens que priorizem o desenvolvimento do pensamento humano através do texto literário.

Cosson (2006) comenta sobre a importância de ensinar a ler o texto literário:

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. (COSSON, 2006, p. 29).

A excelência do texto literário mostra a capacidade humana de usufruir de todos os recursos da linguagem para exteriorizar o que está em oculto, o que é subjetivo e que necessita de reflexão, pois está internalizado no seu ser mais consciente ou inconsciente.

Sobre isso é importante notar o que diz o autor sobre a importância do letramento literário:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Vejam também o que Paulino (2007) ressalta sobre a linguagem da arte literária:

A arte não mente, ao tornar concreto o imaginário por meio da linguagem. No caso da literatura, essa linguagem é língua oral ou escrita que ultrapassa padrões, tanto na materialidade significativa quanto na instauração de sentidos. Assim, no plural, o termo “sentidos” revela-nos outro aspecto da existência do texto literário enquanto texto artístico: não há como nele negar o caráter polifônico do discurso, e não foi por acaso que Bakhtin escolheu a literatura para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação. O outro está presente, portanto, de forma assumida no discurso literário, e mais presente nele que em outros discursos. [...] A leitura literária eticamente desejável tem um campo de liberdade e de subjetividade digno de atenção, especialmente por parte de professores desejosos ou obrigados a seguir parâmetros, supervisões, coordenadores, programas, manuais didáticos e pais. (PAULINO, 2007, p. 13-19).

Percebemos nesta passagem que o texto literário, então, como discutido por diversos autores de renome, é subjetivo e faz um trabalho de destaque com a linguagem.

Cosson (2006) entende que o trabalho com a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. Estes devem ser discutidos, analisados, lidos, questionados, refletidos, relidos criticamente. Somente com esse trabalho sistemático é que se pode ir além da simples leitura.

Desse modo, tendo em vista este trabalho com a literatura, ainda nos cabe ressaltar o que diz Cosson (2006) sobre a importância de ensinar a ler literatura:

A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva

que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. A segunda é que, como já o afirmamos acima, aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo literatura. (COSSON, 2006, p. 29).

Percebe-se então a importância do trabalho do professor com o texto literário, pois a leitura literária, numa proposta de letramento, tem a função de inserir o aluno numa proposta maior de uso da escrita e esta concepção vai além das práticas escolares usuais, conforme aponta o autor:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, é sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Nesta perspectiva,

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12).

Este autor ratifica a importância de se fazer um trabalho sistemático com o texto literário, o qual por natureza difere dos outros textos, sendo assim, necessita desse olhar diferenciado pelo professor de literatura e de procedimentos que efetivem a proposta de letramento literário, oferecendo ao professor um método para se trabalhar a literatura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), tomar o Ensino de Literatura na escola, sobretudo no Ensino Médio, quando inúmeros motivos limitam a experiência literária, e propiciar o letramento literário significa possibilitar aos nossos adolescentes e crianças se apropriarem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura. Portanto, a formação desse leitor num momento de transição para o Ensino Médio deve ser o objetivo central do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental.

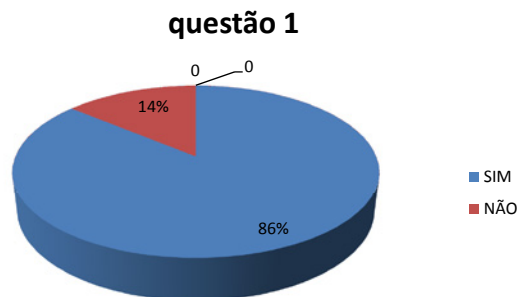
Metodologia da Pesquisa

O trabalho que ora relatamos foi desenvolvido numa escola da rede municipal de Educação na cidade de Araripina-PE, com 66 alunos de duas turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental. Procuramos através de questionário analisar as respostas dos alunos e relacioná-las com nossa base teórica.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário, sendo assim, feita a tabulação bem como a análise destes dados.

Tabulação dos Dados e Análise de Conteúdo Sobre o gosto pela leitura dos alunos:

De acordo com a pesquisa realizada através do questionário aplicado a 66 alunos foi colhido o seguinte resultado:



Em resposta à primeira questão: *Você gosta de ler? Por quê?* 86% dos alunos disseram que gostam de ler e 14% afirmaram não gostar.

Explicações dos alunos que declaram gostar de ler¹:

A1 – *as vezes eu gosto de ler muito principalmente as histórias de cartas, as histórias dos livros.*

A2 – *por que aprende a escreve fala e ser alguém na vida saber ler na frente das pessoas ler para todos ver o seu estudo que eu se esforcei para estuda.*

A3 – *por que ler me faz pensar no futuro e na minha vida e no que eu quero ser.*

A4 – *porque ler me faz bem e me ajuda no aprendizado.*

A5 – *eu gosto de ler porque faz parte da aprendizagem e é muito importante para os estudos.*

A9 – *por que a gente viaja nas aventuras das histórias.*

A13 – *sim por que eu trabalho a mente e relaxo o meu corpo e etc.*

A23 – *gosto de ler para aprender coisas novas que ainda não vi.*

¹ As respostas a todas as perguntas do questionário serão reproduzidas como redigidas pelos alunos.

De acordo com as respostas, pode-se intuir, pelos significados que atribuíram a “gostar de ler”, que os alunos:

- Gostam de ler.
- Entendem a leitura como uma viagem;
- Reconhecem que através da leitura há um desenvolvimento na aprendizagem;
- Entendem a leitura como uma viagem;
- Reconhecem que através da leitura há um desenvolvimento na aprendizagem;
- Através da leitura viajam nas aventuras das histórias;
- A leitura faz a mente e o corpo relaxar;
- A leitura proporciona a aprendizagem de coisas novas e importantes para a vida.

Com relação às explicações dos alunos, sobre o porquê não gostam de ler, as respostas foram as seguintes:

A14 – *eu não gosto de ler mais é muito importante.*

A17 – *porque é chato.*

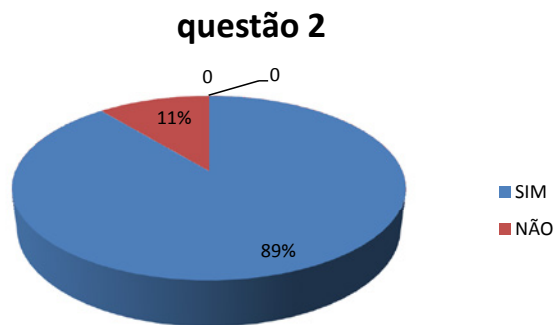
A19 – *não gosto de ler por que me enjoa e é chato*

A27 – *por que eu gosto de ler na escola mais em casa eu não gosto de ler.*

Os alunos externaram que não gostam de ler, pois:

- Acham a leitura algo chato;
- Reconhecem a importância da leitura, mas não gostam de ler;
- Gosta de ler na escola, mas não em casa.

Sobre gostar de ler poesia, as respostas foram dispostas no gráfico 2, a seguir:



Em resposta à segunda questão: *Você gosta de ler poesia? Por quê?*, 89% dos alunos disseram gostar de ler poesias e 11% afirmaram não gostar.

Observe-se que há um percentual ainda muito alto de alunos que não gostam de ler.

Sobre suas considerações para gostarem de ler poesia, as mesmas estão dispostas a seguir:

A1 – *por que eu acho muito bom por que eu posso escrever para os meus colegas e turma mais e por que me dá muita inspiração e eu amo poesia.*

A2 – *por que a poesia ensina muitas coisas o sentimento das pessoas que ama poesia e que gosta das frases falando do amor e da amizade.*

A3 – *por que a poesia é muito boa de ler e eu gosto de ler poesia.*

A4 – *a poesia me encanta só em ler.*

A7 – *por que tem muita coisa boa para aprender de poesia eu gosto muito principalmente se for de morte amor e o que eu mais leio de versos.*

A9 – *a gente viaja nos versos que a poesia tem a proporciona para os leitores*

A12 – *por que fala sobre nossos sentimentos em cada verso.*

A14 – *por que acho bacana e divertido.*

A15 – *muito bonito falar de sentimentos.*

A18 – *por que é uma leitura interessante.*

A20 – *por causa das rimas.*

A21 – *por que é muito legal ler poesia por que a pessoa lendo a pessoa viaja na imaginação.*

A22 – *por que ler poesia e decifrar versos.*

A23 – *gosto de ler por que poesia mostra sentimento.*

A26 – *pois eles explicam amor, tristeza, ódio, solidão etc.*

A27 – *por que poesia é lindo demais por isso eu gosto de ler.*

Tais respostas nos levam a crer que os alunos:

- Gostam de ler poesia;
- A poesia traz inspiração;
- A poesia encanta;
- A poesia traz ensinamentos;
- Reconhecem que através da leitura há um desenvolvimento na aprendizagem;
- Entendem a leitura de poesia como uma viagem;
- A leitura de poesia revela os sentimentos;

- A poesia fala de sentimentos;
- Reconhecem que através da leitura há um desenvolvimento na aprendizagem.

Com relação a por que não gostam de ler poesia:

A5 – *por que eu não gosto de ser romântico.*

A6 – *por que eu não sou romântico.*

A10 – *por que tem poesia que é romântica, que é assustadora.*

A16 – *por que eu acho chato mais leio alguns de vez em quando.*

A17 – *por que eu não sou bom de ler.*

A19 – *não por que quebra muito a cabeça e é chato eu odeio poesia.*

A25 – *não tenho paciência para ler poesia.*

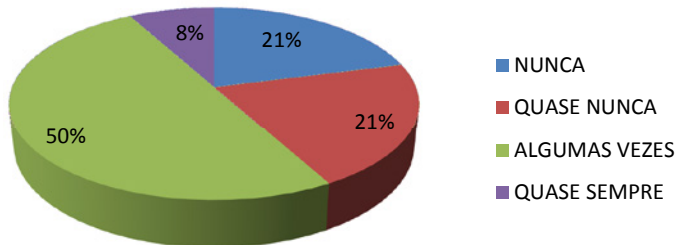
Esses resultados parecem indicar que:

- Entendem poesia apenas como romantismo;
- Não gostam de ler poesia;
- Não gosta de poesia porque não sabe ler;
- Algumas poesias são assustadoras;
- Gosta de ler na escola, mas não em casa;
- A poesia faz “quebrar a cabeça”.
- Falta paciência para ler poesia.

Com relação à frequência com que leem poesias

Quanto à questão da frequência com que leem poesias, as respostas estão no quadro 3, a seguir.

questão 3



Em resposta à terceira questão: *Nas aulas você e seus colegas leem poemas com frequência?* Por quê? 21% dos alunos disseram que nunca, 21% disseram que quase nunca, 50% disseram que algumas vezes e 8% disseram que quase sempre leem poemas.

Sobre as explicações dos alunos quanto à frequência da leitura de poesias em suas aulas de forma positiva, as respostas dos alunos foram:

A12 – *as vezes eu e meus colegas lemos alguns poemas.*

A15 – *na hora que a professora traz livro que tem poema aí ela manda cada um ler um poema no livro.*

A16 – *quando achamos interessante bom de se ler é engraçado e do fortalece mais nossa amizade.*

A19 – *por que o ano começou agora e fizemos duas.*

A20 – *de vez em quando eu e meus colegas vamos ler livro de poesia na biblioteca.*

A21 – *nós ler algumas vezes quando achamos interessante legal e divertido.*

A22 – *algumas vezes nos lia poemas.*

A23 – *algumas vezes nos lia poesia.*

A24 – *só quando a professora faz dever.*

A25 – *de vez em quando eu e meus colegas leem poemas.*

A27 – *algumas vezes eu leio na biblioteca.*

Quanto aos significados que podem advir de tais respostas, pode-se inferir que os alunos:

- Leem algumas vezes poemas nas aulas;
- Leem poemas nos livros didáticos.

Quanto às suas explicações sobre a não frequência da leitura de poesias em aulas, as respostas foram as seguintes:

A1 – *eu não me dou bem com poemas porque eu acho muito difícil.*

A3 – *por que eu não tenho tempo de ler poesia.*

A4 – *por que nunca tem aula de poesia aqui.*

A5 – *por que nem sempre tem trabalho.*

A6 – *por que eu não tenho vontade de ler.*

A7 – *não que presto atenção nas aulas ai não dá tempo de ler.*

A8 – *algumas vezes por que o professor passa para o nos ler.*

A9 – *por que a gente faz para casa.*

A10 – *por que nós somos mais dedicados aos estudos por que tem muitas matérias aí não dá tempo de conversar sobre poemas.*

A11 – *por que a professora não passa.*

A13 – *por que a professora está trabalhando outros deveres.*

A14 – *por que as vezes não tem aula de poesia é bem difícil a gente ter aula.*

A17 – *por que é muito difícil.*

A18 – *por que os alunos não gostam muito de poesia.*

A26 – *não agente trabalhou com poemas no 7 ano e agora nós não trabalhamos e quando a gente trabalhou no 7 ano foi por pouco tempo.*

A28 – *nós não limos muito na sala por que nós estudamos muito e vez em quando fica estudando matemática aprende a dividir.*

Daí pode-se inferir que:

- Acham os poemas difíceis;
- Não têm aulas de poesia.

Em resposta à quarta questão: *Pelo que você estudou até agora, o que é poesia?* As respostas foram as seguintes:

A1 – *poesia é uma arte muito bom que me deixa com um pouco e que as vezes quebra minha cabeça e é muito bom.*

A2 – *nada de poesia na sala.*

A4 – *Eu não estudo nada sobre isso.*

A5 – *é algo romântico e amor.*

A6 – *poesia é amor para aquela pessoa.*

A7 – *é uma artista que cria uma história e bota rimando eu acho que é isso.*

A8 – *estudei por que é bom falar de amor paz sentimentos etc.*

A9 – *é um texto poesia do ensino rimas de amor tristeza etc. e contos muitos legais você usa a imaginação para produzi-los.*

A10 – *poesia é para também coisa romântica para se declarar para uma pessoa.*

A11 – *do cordel da poesia.*

A12 – *a poesia é um poema que fala sobre amor, amizade, raiva e etc. e são feitos em estrofes e linhas pequenas com cada verso.*

A13 – *poema é um conjunto de estrofes com rimas sobre amor a razão paixão.*

A14 – *esqueci lá.*

A15 – *poesia é uma coisa que desperta sentimentos e emoções.*

A16 – *quase tudo é poesia é só você respirar fundo e ler com seu coração não ler por acaso.*

A17 – *nos não estudamos poesia nesse ano.*

A18 – *poesia é um texto que contem rimas versos e uma leitura pessoal.*

A19 – *pode ser sentimento, tristeza, declarações, amores e elas podem ser versos e rimas.*

A20 – poesia é uma expressão do escritor e inclui dois quartetos e dois tercetos.

A21 – para mim poesia é uma coisa que tem que rimar palavra com palavra por mais juntamos frase por frase que rima vira uma poesia.

A22 – são verso que rimam e que falam de sentimentos de amor.

A23 – poesia é falar de amor versos de lembrança.

A24 – poesia é versos e rimas.

A25 – poesia é um tipo de arte e a maioria de poema que eu leio poema é de amor.

A26 – é algo que detalha coisas que separam na vida de quem esta fazendo e de quem ler muitas vezes.

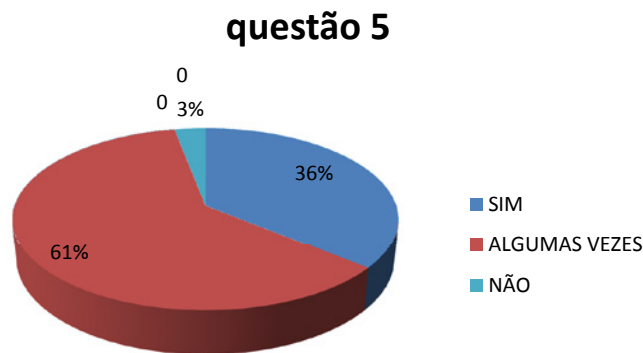
A27 – poesia que espira para frase poesia vezes.

A28 – poesia é uma coisa que você ta rimando mais eu não sei fazer poesia.

As respostas nos levam a crer que os alunos consideram:

- Poesia é arte;
- Poesia é amor.

Em relação à quinta questão *Você entende os poemas quando lê?, as respostas estão dispostas no gráfico a seguir.*



Observe-se que 36% dos alunos disseram que sim, 61% dos alunos responderam que algumas vezes e 3% afirmaram que não.

As explicações para a compreensão dos poemas foram:

A1 – só as vezes que eu entendo por que eu tenho dificuldades com poemas e eu acho muito ruim poema e eu me do um e eu não entendo muito.

A2 – por que eu presto atenção.

A3 – por que eu leio e releio todos as vezes.

- A4 – *por que eu presto atenção.*
- A5 – *não por que eu não gosto de ler poema.*
- A6 – *por que tem umas que não gosto.*
- A7 – *algumas vezes por que tem uma que a pessoa não entende.*
- A8 – *algumas vezes por que eu fico dormindo kkkk mais entendo.*
- A9 – *sim eu leio muito para entender os poemas.*
- A10 – *sim por que vem de rimas que eu presto atenção que consigo ler.*
- A11 – *mas ter que ler direito.*
- A12 – *algumas vezes eu entendo um poema por que as vezes tem versos estranhos de se entender.*
- A13 – *por que algum tem a moral da história é também eu releio o poema.*
- A14 – *tem algumas que é difícil de entender.*
- A15 – *algumas não e algumas vezes sim.*
- A16 – *por que é como se fosse conversando comigo mesmo.*
- A17 – *eu não entendo muito.*
- A18 – *alguns poemas tem um contexto diferente dos outros.*
- A19 – *por que de tristeza eu entendo e amores.*
- A20 – *algumas vezes entendo bem o que expressa as palavras.*
- A21 – *por que tem poema que eu não entendo o sentido daquela palavra.*
- A22 – *algumas vezes eu entendo mais com a ajuda do professor ai eu entendo.*
- A23 – *algumas vezes eu entendo e algumas vezes com ajuda do professor.*
- A24 – *aquela de amor é fácil alguns.*
- A25 – *as vezes não entendo o que o poema quis dizer.*
- A26 – *dependendo das palavras que o poeta usara.*
- A27 – *algumas vezes eu entendo e outras não.*

Tais resultados podem indicar que não compreendem os poemas.

Em resposta à sexta questão: *Que diferenças você vê entre os poemas e outros tipos de texto?* As explicações foram as seguintes:

- A1 - *eu acho muitas diferenças entre poemas em texto por que é uma coisa e já o texto já e outra coisa.*
- A2 – *texto eu entendo mais do que poema.*
- A3 – *por que o poema é rima e texto é texto.*
- A4 – *texto eu entendo mais poema eu não entendo muito.*

A5 – por que poema fala sobre amor e os outros textos fala sobre histórias.

A6 – por que o poema tem estrofe e o texto não.

A7 – que os textos é uma história sem rima sem amor mais o poema tem.

A8 – muitas coisas.

A9 – o poema tem muitas rimas e fala muito de amor, o texto fala de ele ou ela tipo fizeram algumas coisas isso é um texto.

A10 – por que os poemas são de rimas e texto são palavras historias etc.

A12 – a diferença é que um poema tem linhas pequenas e versos de sentimento e o texto não tem linhas pequenas e versos de sentimento.

A13 – por que poema são muitas juntas estrofes e o texto são palavras estranhas.

A14 – não sei.

A15 – por todos os poemas tem rima e outros eu não vejo rima.

A16 – uma grande diferença por que quando se ler um poema com o seu coração você percebe a imensa diferença que faz no dia a dia e o texto não é igual é uma coisa legal de ler mais diferente do poema.

A17 – o modo de ser é diferente.

A18 – o poema é um texto que contem linhas menores, um texto diferente dos outros.

A19 – por que os textos falam contos e a poesia não pode contar o seu sentimento.

A20 – poemas tem rimas e texto não tem rimas.

A21 – por que a diferente e por que o poema que tem que ter um sentimento no texto não.

A22 – a diferença que eu vejo é que poemas assim como poesia. Tem o mesmo tipo de versos e rimas.

A23 – eu vejo a diferença que poemas falar cosas bonitas e alguns texto falam sim ou não.

A24 – por que o poema de rima e o texto não.

A25 – os tipos de escrita e a rima.

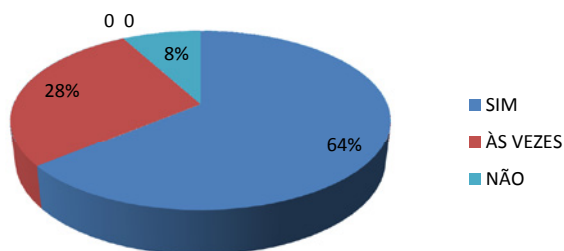
A26 – é que os poemas são mais sentimentais.

A27 – vejo uns poemas de amor e natureza.

A28 – eu não sei dizer entre o poema e é texto.

Sobre o questionamento da sétima pergunta do questionário: *Quando o seu professor (a) usa poemas é uma aula agradável? Por quê?*. As respostas estão no gráfico a seguir.

questão 7



Observe-se que, relativamente a esta questão, 64% dos alunos disseram que sim e 28% afirmaram que às vezes e 8% disseram que não.

Com relação aos porquês de suas respostas, os resultados foram os seguintes:

- A1 – *por que é difícil agente estudar poemas.*
- A2 – *por que a gente não tem aula de poema.*
- A3 – *por que na escola não tem aula de poema.*
- A4 – *por que a gente não tem aula sobre isso.*
- A5 – *não por que eu não gosto de poema.*
- A6 – *por que tira peso da mente.*
- A7 – *por que tem umas aulas chata e outra e mais divertido.*
- A8 – *poemas é bom e que fica mais amenas.*
- A9 – *agente relaxa produz a mente solta fica muito mais legal e divertido.*
- A10 – *por que depende do poema se ele é bom ou se ele é ruim.*
- A11 – *por que não passa*
- A12 – *é muito legal estudar poesia com minha professora e meus colegas por que a gente se diverte muito.*
- A13 – *por que as vezes é em grupo a gente se ajuda.*
- A14 – *é sim, porque é bem divertido e legal.*
- A15 – *as vezes é bom por que ela está lendo e a aula está passando sem nos fazer nada e as vezes não por que é muito chato.*
- A16 – *por que a gente não só acha bonito, legal fofo e agradável como se aprende do mesmo jeito.*
- A17 – *por que eu não gosto.*
- A18 – *a professora quase não usa poemas.*
- A19 – *por que a pessoa escolhe o que sabe.*
- A20 – *as vezes os professores leem poemas agradáveis.*

A21 – *por que é difícil a gente estudar poema na escola.*

A22 – *por que decifrar poemas é muito legal.*

A23 – *por que eu considero uma aula ótima.*

A24 – *por que a gente fica na rimação.*

A25 – *por que as vezes não entendo o poema.*

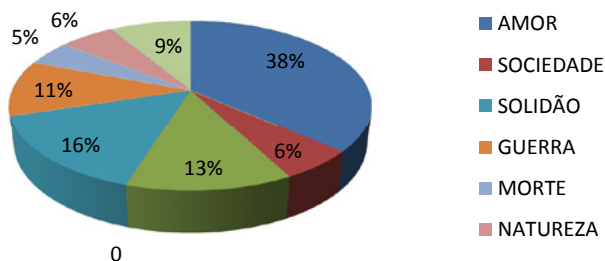
A26 – *por que a gente se diverti muito lendo e fazendo poemas no 7 ano.*

A27 – *as vezes.*

A28 – *é por que é bom tá escutando ali sem fazer nada e escutando dá sono eu converso e abaixo cabeça.*

Relativamente à questão oito, sobre *Qual/ Quais o (s) tema (s) que você mais gosta na leitura de poesia?* As respostas foram as seguintes:

questão 8



Houve 42 eliciações, sendo as questões de natureza mais positiva como amor, sociedade e natureza percentualmente semelhantes às eliciações de natureza mais negativa como morte, guerra e solidão.

Seguem as respostas mais frequentes:

A1 – *amor, solidão e natureza.*

A2 – *Ação.*

A3 – *Amor.*

A4 – *Ação.*

A5 – *como mito.*

A6 – *mão com muito amor.*

A7 – *a rosa brame, vida até a morte.*

A8 – *Guerra*

A9 – *Sociedade.*

A10 – *natureza*

A11 – *Amor*

A12 – amor e natureza.

A13 – guerra.

A14 – solidão, morte e tristeza.

A15 – guerra.

A16 – amor, sociedade, solidão, natureza, saudade e tristeza etc.

A17 – amor.

A18 – guerra e solidão.

A19 – amor.

A20 – natureza.

A21 – amor, sociedade, solidão, natureza, saudade, tristeza e romance.

A22 – amor.

A23 – amor.

A24 – amor.

A25 – amor, guerra e ação.

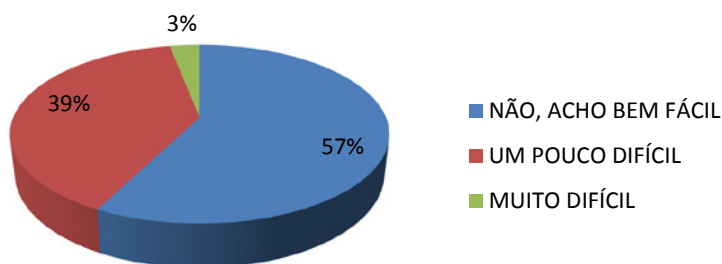
A26 – amor, natureza.

A27 – amor.

A28 – morte.

Com relação à nona questão: *Você considera a leitura de poesia difícil de entender? Justifique sua resposta*, os resultados estão demonstrados a seguir.

questão 9



Sobre esta questão, 57% dos alunos disseram achar bem fácil, 39% afirmaram achar um pouco difícil e 3% consideraram muito difícil.

As respostas estão disponibilizadas na sequência:

A1 – *eu acho um pouco difícil de entender por que tem muita coisa difícil e só lendo muito eu possa entender.*

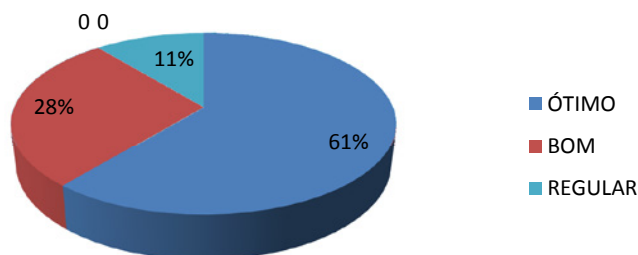
A2 – *por que eu as vezes entendo e as vezes não.*

A3 – *por que a gente tem que reler várias vezes.*

- A4 – por que eu as vezes entendo e as vezes não.
- A5 – eu acho difícil que eu não consigo entender.
- A6 – por que poema é fácil.
- A7 – por que tem que ler bem devagar para não erra a poesia.
- A8 – por que do presente alguém e sobre amar outro.
- A9 – tem partes que é difícil de entender, mas outra é fácil de entender.
- A10 – por que é só seguir as rimas e as palavras que tem de bem fácil.
- A11 – tem poema que são difícil.
- A12 – não é difícil a leitura de um poema o segredo é prestarmos atenção no poema e ler com calma.
- A13 – por que alguns poemas são fáceis de entender e alguns são mais difíceis.
- A14 – por que é difícil.
- A15 – por que tem poesia que eu acho difícil de entender.
- A16 – por que contém algumas coisas difíceis de entender tipo, frases que nós não usamos no nosso vocabulário do dia a dia.
- A17 – não é muito ruim.
- A18 – por que os autores usam contextos da sociedade.
- A19 – por que quebra a cabeça e tem professores que mandam fazer 20 linhas.
- A20 – a poesia tem palavras de fácil expressão.
- A21 – é um pouco difícil por não alguma vezes não entendimento aquela palavra o sentido da poesia.
- A22 – não. Com bom atentamento a poesia agente entende.
- A23 – não eu acho uma coisa razoável.
- A24 – por que poesia é fácil demais de entender.
- A25 – por que as vezes não entendo o poema.
- A26 – depende do tipo de poesia.
- A27 – um pouco difícil e um pouco fácil.
- A28 – um pouco difícil.

Com relação à décima questão: *Como você avalia o ensino de poesia pelo seu professor (a)? Por que?*, obtivemos as respostas a seguir:

questão 10



Neste caso, 61% dos alunos avaliaram o ensino como ótimo, 28% dos alunos avaliaram como bom e 11% avaliaram como regular.

Na sequência, suas respostas na íntegra:

A1 – *eu acho e bom e eu não vou dizer que é ruim por que não é.*

A2 – *por que a professora ensina bem.*

A3 – *ruim por que não tem aula de poesia.*

A4 – *por que a professora ensina bem.*

A5 – *por que a professora não ensina poesia e eu não gosto.*

A6 – *por que ela fala bem.*

A7 – *bom porque eu acho poesia bom e dom isso.*

A8 – *é muito bom entendo, massa o ensino.*

A9 – *ela fala daquilo que a gente entende, ou seja, fala muito legal.*

A10 – *por que ensina muito direito e bem devagar e a pessoa prestar atenção.*

A11 – *por que o professor explica muito bem.*

A12 – *é ótima a professora ensina muito bem e é sempre legal.*

A13 – *por que ela nunca deu nenhuma aula de poesia.*

A14 – *por que ela ler muito bem.*

A15 – *por que vai que a gente aprende muito e vira poeta.*

A16 – *por que nem todos os professores falam de poemas ou poesias com a gente só a maioria.*

A17 – *por que ela as vezes é boa e ruim.*

A18 – *por que ela sempre explica e ensinando poesia.*

A19 – *por que a minha professora de português ensina muito bem.*

A20 – *age de acordo com o que eu avaliei bom.*

A21 – *por que a gente aprende uma aula diferente.*

A22 – *é ótimo por que poesia é um viajar.*

A23 – *eu acho bom.*

A24 – *bom.*

A25 – *a professora explica muito bem.*

A26 – *ela nunca deu aula de poesia.*

A27 – *bom.*

A28 – *bom.*

Nas respostas às questões 7 e 10 a maioria dos alunos se refere positivamente à poesia e às aulas sobre esse gênero literário. No entanto, um número expressivo de respostas a essas questões, assim como à 2, 3, 4, 5, 6 e 9, apontam para a dificuldade de compreensão da poesia ou para a ausência do trabalho com a poesia em sala de aula. Neste último caso, a resposta pode indicar que o trabalho não foi suficientemente significativo para o aluno retê-lo na memória.

Considerações Finais

Os dados obtidos por meio do questionário respondido pelos 66 alunos de duas turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental indicam fortemente que a poesia deve permear a sala de aula e que os poemas devem ser trazidos pelos professores e trabalhados de forma significativa. Assim, sem dúvida alguma, os alunos se apropriariam de suas características e o letramento literário seria promovido.

As ideias aqui contidas são reflexões, não acabadas, mas com possibilidades, dentre muitas existentes de se pensar com mais atenção no uso da poesia em sala de aula de forma sistemática e a contribuição que o uso dos poemas traz para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental.

Torna-se imprescindível para os professores, portanto, para o profissional da educação, a oportunidade de refletir sobre o uso dos poemas em suas aulas. Este trabalho de pesquisa, porém, não se caracteriza e nem tem a pretensão de ser um ponto final sobre o tema investigado, pois nenhuma pesquisa se esgota em si mesma, mas constitui-se em uma contribuição, abrindo, no caso deste estudo sobre o ensino da poesia, espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas tendo como principal função a transformação social da escola através da leitura literária.

A importância da poesia na escola está também na sua ação formadora, pois ela representa uma forma que ajudará a ampliar o domínio da linguagem e capacita o leitor na construção do conhecimento. Assim, o texto poético possibilita ao indivíduo conhecer a si mesmo e ao outro e ainda o mundo que está à sua volta. Leva à recriação e à busca de novos sentidos que um texto pode oferecer.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar que a poesia é um dos recursos mais encantadores do processo educacional, visando o crescimento estético, crítico e literário dos estudantes, portanto é imprescindível que se trabalhe de forma eficaz esse tão precioso gênero em sala de aula, promovendo assim o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

Referências

AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª à 4ª séries) – Volume 2 - Brasília: Ministério da Educação, 1997.**

COLOMER, Teresa. **A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. 2012.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suporte e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAZ, de Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, José Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2. ed., João Pessoa: Ideia, 2002.

_____. Abordagem de poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62-74.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. *Belo Horizonte: Autêntica, 2009.*

SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças:** conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012.

Recebido em julho/2016.

Aceito em dezembro/2016.

As palavras de lá: linguagem e infância em Guimarães Rosa e Mia Couto

The words coming from there: language and childhood in Guimaraes Rosa and Mia Couto literature

Valdinei José ARBOLEYA*

UNIOESTE

Resumo: Objetiva-se neste estudo realizar uma análise comparativa acerca da linguagem como elemento de transformação do homem nos contos *A menina de lá*, do escritor brasileiro do segundo quartel do século XX João Guimarães Rosa, e *A menina sem palavra*, do escritor Moçambicano Mia Couto, artista e pensador contemporâneo. A abordagem aqui proposta parte do pressuposto de que ambos os contos discutem linguagem, comunicação e infância a partir de um olhar muito perspicaz, no qual a palavra assume o papel de força transformadora, ressignificando a própria ideia de comunicação e contribuindo para a humanização das relações sociais.

Palavras-chave: linguagem. infância. Guimarães Rosa. Mia Couto.

Abstract: This study aims to conduct a comparative analysis of the tales *A menina de lá*, written by João Guimarães Rosa, twentieth century Brazilian's writer, and *A menina sem palavra*, written by the Mozambican Mia Couto, a contemporary writer. The approach proposed is based on the assumption that both tales discuss language, communication and childhood from a very discerning eye, in which the word assumes the role of transforming force, giving new meaning to the idea of communication and contributing to the humanization of social relations.

Keywords: Language. Childhood. Guimarães Rosa. Mia Couto.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras. Trabalho desenvolvido sob orientação da Professora Dra. Rita Felix Fortes. E-mail: vjarboleya@hotmail.com

Introdução

A literatura é um espaço privilegiado de manifestação dialógica da linguagem artística através do qual se faz possível projetar distintas formas de percepção do fenômeno estético e literário. Dentro das possibilidades de análise literária, os estudos comparados – mais do que apontar e relacionar temas, estilos e confluências – permitem compreender a inscrição histórica, social e cultural de uma obra, intensificando o sentido das relações e universalizando aspirações, ideias e sentimentos que esta obra apresenta, reflete, questiona ou articula. A comparação permite ao pesquisador – e ao leitor – lançar e receber respostas e indagações que se projetam no sistema de comunicação conformado pela relação entre autor, obra, público, tal qual o concebe Candido (2000, p 25), além de revelar a sensibilidade criadora de traduzir numa obra literária valores e sentimentos da vida social. Nos termos de Carvalhal (1996), os estudos comparados permitem observar e investigar um mesmo problema em diferentes contextos literários.

É no encaço desta capacidade criadora que se assenta o presente estudo, buscando aproximar e analisar as confluências sociais acerca da linguagem e da infância nos contos *A menina de Lá*, de João Guimarães Rosa, importante escritor brasileiro do segundo e terceiro quartel do século XX, e *A menina sem palavra*, de Mia Couto, escritor moçambicano contemporâneo. Contudo, para estabelecer bases de aproximação entre ambos, é necessário considerar os contextos socioeconômicos, culturais, temporais e narrativos em que se circunscrevem os autores e os contos em análise. Assim, propõem-se focar ambas as narrativas considerando de que forma a linguagem se torna um elo entre o ser humano e o sujeito social e em que medida os adultos projetam as expectativas de um mundo adulto sobre a criança, atribuindo à linguagem esse elemento de constituição do humano.

A formação do sujeito enquanto ser humano e social perpassa um processo cultural no qual o adulto espera, da parte da criança, um processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem através do qual as manifestações linguísticas sejam progressivamente lógicas e dedutíveis. Quando qualquer fato ou situação parece destituir essa ordem, há um abalo da estrutura do natural e do saudável, abrindo espaço para o sobrenatural e patológico. É conveniente ressaltar que a lógica feérica é natural no universo infantil, além de necessária para a formação do pensamento lógico, contudo, não é este comportamento natural e saudável que se enfatiza aqui, mas a necessidade humana e adulta de significar todas as coisas e situações e de civilizar os comportamentos.

Essas questões perpassam ambas as narrativas deixando entrever que mesmo em contextos culturais distintos, neste caso, Brasil e Moçambique, espera-se que o raciocínio infantil abandone progressivamente a condição de um pensamento analógico para se aproximar, gradativamente, do pensamento codificado do adulto pelo processo de amadurecimento. Em ambos

os contos, as meninas parecem estar subjugadas ao peso social daquilo que Palo e Oliveira (1984) apontam como a necessidade de perceber o amadurecimento do raciocínio através da linguagem, num processo pelo qual o concreto e o abstrato passam a ter pesos e valores diferenciados em face da razão como elemento de significação do humano adulto.

A lógica subestima todas as formas de pensamento analógico e, culturalmente, procura perceber na criança todos os traços constitutivos da racionalidade e, por decorrência, de um futuro adulto normal. É esta aspiração que parece movimentar os anseios do pai de Nhinhinha quando afirma com certo espanto: “ninguém entende muita coisa que ela fala” (ROSA, 1988, p. 22) ou ainda o pai da menina sem palavra que “muito lhe dedicava afeição e aflição [...] Fala comigo, filha” (COUTO, 2013, p.33). Nesses momentos, percebe-se, emparelhada à razão, a emoção como elemento de constituição do humano, como a concebe Freud (1996), como um *sentimento oceânico* que move o ser humano ao longo de toda a vida, conduzindo sensações, desejos peculiares e reações tanto na condição social quanto na existencial.

É mister enfatizar que essas duas falas, do pai de Nhinhinha e do pai da menina sem palavra, dão a tônica das narrativas, que se desenham a partir do antagonismo do pensamento adulto, ávido por recodificar e significar qualquer pensamento de natureza analógica ou mítica, em relação ao pensamento infantil: o adulto quer e precisa entender os pequenos para inseri-los no contexto das relações sociais, significando sua conduta e os fazendo perceber os significados destas. Nos termos de Vygotsky (2000), estabelecendo conexões entre pensamento e linguagem e, a partir delas, num movimento, dialógico, projetar-se na cadeia das relações sociais. O desenvolvimento cognitivo, para este autor, é produzido pelo processo de internalização da interação social com os materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro, quando o sujeito domina os instrumentos de mediação e os transforma através de uma atividade mental. Nesse ponto, parecem residir os anseios dos pais de Nhinhinha que “davam de zangar-se” (ROSA, 1988, p. 23) com as falas que mais pareciam resultado de uma mera abstração e não da atividade mental de internalização da interação social. Ou seja, expressões como “menino pidão” e “menina grande” (ROSA, 1988, p. 23), projetadas para se referir ao pai e a mãe, soavam como mera fala egocêntrica, aleatória, desprovida de qualquer atividade mental, como expressão de sua tolice e não de sua capacidade de comparação e metáforização.

Nhinhinha, a protagonista de *A menina de lá*, qual a de Mia Couto, são personagens infantis apresentadas por seus narradores como crianças cujo pensamento formal e o raciocínio lógico estão em franco processo de desenvolvimento. Ambas possuem uma mente infantil, que Palo e Oliveira (1984, p. 7) definem como: “instintiva, pré-lógica, inclusiva, integral e instantânea”. Dito de outra forma, as personagens possuem uma mente que

só opera por semelhanças, correspondências e vínculos de similitude que a lógica racional adulta circunstanciou e condicionou como etapa que deve ser ultrapassada em virtude do contato social com outros adultos racionais e de suas relações sociais.

Os vínculos e associações entre pensamento e palavra aparecem em *Nhininha* como uma forma de lirismo através do qual ela vai lendo as coisas do mundo, sem a imediata correlação lógica, tão cara ao processo de humanização, de delimitação do ser humano e do ser social: “tatu não vê a lua” (ROSA, 1988, p. 22) “alturas de urubu não ir” e “jabuticabas de vem-me-ver” (ROSA, 1988, p. 23), expressões que, lançadas num contexto de ação dialógica, parecem eclodir com a barreira do racional e do humano. No entanto, bem refletidas, apontam para uma terna e poética forma de ler o mundo. Cabe aqui enfatizar a beleza lírica que se esconde por trás da expressão “tatu não vê a lua”, deixando perceber um traço comparativo com um animal cuja anatomia faz com que ele olhe sempre para o chão e que, em geral, permanece grande parte do tempo oculto em seu buraco, circunscrito ao subsolo como espaço de vida, sem poder enxergar as belezas do mundo da forma como ela enxergava. Ou ainda, a sensibilidade de visualizar alturas que estão além de nossas limitadas aspirações humanas: alturas de urubu não ir, alturas que somente uma menina do mundo de lá pode prever e anunciar.

No caso da menina sem palavra, não nominada nem pelo narrador, nem pelo pai, que a ela se dirige apenas pelo terno vocativo “filha”, as correlações e semelhanças empregadas para forjar o vínculo entre pensamento e palavra não tomam nenhuma forma linguística aparentemente aleatória como em *A menina de lá*, mas se descortinam numa correlação linguística profunda, na qual, de uma palavra, “mar”, desenha-se toda uma trama narrativa iniciada pelo pai e completada pela filha que, como um sábio *griot*¹, completa uma história contada para significar toda uma vida de histórias não contadas.

Em ambas as meninas, a palavra assume um peso de força criadora por aquele que a professa. Contudo, esta palavra aparece envolta na necessidade operante de estar circunscrita a uma fala lógica. No contexto das narrativas em análise, mais do que a condição dialógica humana, a necessidade de fala aponta para a angústia da formação do sujeito social normal – entendendo a ideia de normalidade no sentido estrito de um ser humano que consegue se comunicar de forma inteligível. A linguagem, para Huizinga (2000), é o primeiro instrumento de comunicação que articula pensamento e matéria, permitindo ao homem descrever, metaforizar e narrar suas vivências e impressões.

Para Vygotsky (2000), a linguagem é o elemento que nos produz como seres humanos e o acolhimento de uma criança enquanto ser humano pressupõe linguagem, palavra, mas é preciso ponderar que há uma relação culturalmente diferenciada entre pensamento e palavra, segundo a qual:

¹ A expressão é empregada conforme BUSATTO, C. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e cibererpaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, segundo a qual essa nomenclatura designa os sábios contadores de histórias da tradição oral de muitas culturas africanas, recorrentemente concebidos como detentores do saber pela capacidade de articular o fato social às palavras, atribuindo significado linguístico aos anseios, aos medos e às visões dos homens.

A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras, permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 2000, p.190).

A linguagem, portanto, requer interação com o ambiente e convívio com seres da mesma espécie, mas não é apenas expressão do conhecimento adquirido, pois entre pensamento e palavra existe uma inter-relação fundamental na qual a linguagem tem papel essencial na formação do pensamento e na viabilização da vida em sociedade. Sem linguagem, o ser humano não é social, nem cultural. Nesse aspecto, reside a angústia comum dos adultos que estão no entorno de ambas as meninas: o medo de que elas não consigam ingressar na vida social devido à destituição do pensamento lógico, “por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina” (COUTO, 2013, p. 33). Para esse medo ou angústia, nenhuma punição seria justa ou lógica: “como puni-la? E, bater-lhe nem ousassem; nem havia motivo” (ROSA, 1988, p. 23).

O perceber e não saber agir diante do perceptível angustia os pais nos contos em análise, conferindo às narrativas um tom entre o trágico e o mítico-mágico. Na trama de Guimarães Rosa, o olhar terno e delicado do narrador atenta para detalhes que vão desenhando, de forma afluente e mais realista, algo que o leitor, *a priori*, não consegue operacionalizar, dado que lida com a abstração das próprias premonições de Nhinhinha. O fim trágico é anunciado no entredito de uma cena entre ela e Tiantônia, cujo motivo da ralha permanece desconhecido até ser desvelado no final da trama, como mais uma visão da pequena sobre seu enterro, não assimilada ou aceita pelos adultos. Em Mia Couto, o mesmo olhar poético vai acenando para um fim que parece igualmente sufocante como o de *A menina de lá*, haja vista que o pai não consegue motivar a filha, nem entender suas ações. Contudo, o tom mais mágico com que a diegese se desenvolve conduz para um desfecho mais surreal, no qual, da ausência de palavras, sobressai uma sequência de ações que culminam na explosão da palavra como força transformadora, capaz de amainar a “azulação” ameaçadora do mar em movimento.

Postas as considerações acima, percebe-se que, apesar das diferenças culturais, há, tanto em *A menina de lá* quanto em *A menina sem palavra*, uma clara referência às questões acerca da constituição do ser humano como ser de linguagem, da linguagem como instrumento de comunicação e de interação com o mundo e da infância como etapa de passagem do analógico e mítico-mágico para o racional. Tanto Nhinhina quanto a menina sem palavra desenham uma trajetória em que, partindo da ausência de comunicação, redefinem a expressividade das mensagens que querem transmitir por meio da modificação da realidade.

A palavra que suscita: a menina de lá

O conto *A Menina de lá* integra o livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães e narra em terceira pessoa a trajetória de Nhinhinha, uma criança cuja pequenez já vem acentuada na grafia do próprio nome, conferindo ao diminutivo uma forma de redefinição do ser. A estória é contada por um narrador que atua na trama, tornando-se um interlocutor da protagonista: “e Nhinhinha gostava de mim. Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite”. (ROSA, 1988, p. 23).

É importante enfatizar o peso que o narrador assume neste conto, perfazendo no contexto da diegese algo bem maior que a simples organização dos fatos narrativos. O narrador de *A menina de lá* ouve Nhinhinha e circunscreve sua estória no contexto cultural de onde emana, compreendendo os fatos, mais do que simplesmente narrando. Ao realizar esse processo, recodifica a linguagem da pequena, inserindo-a num contexto de significação e conta a história de uma menina de quatro anos que “não se fazia notada” (ROSA, 1988, p. 22), porém, tampouco, compreendida pela família atolada no pé da Serra do Mim.

Percebe-se assim, um narrador que não conta os fatos literalmente, mas os reconta poeticamente, situando-se no limiar do ocorrido e do compreendido para preencher o espaço cinzento que se forma entre a intenção comunicativa de Nhinhinha e sua real comunicabilidade. O processo narrativo vai amarrando as expressões, aparentemente, insipientes e aleatórias da pequena que permanecia a maior parte do tempo “perpétua e imperturbada” (ROSA, 1988, p. 23) e atrelando às suas mensagens o efeito de recepção por parte dos outros personagens. Guimarães Rosa apresenta em *A menina de lá*, um narrador muito próximo ao que Benjamin (1987) aponta como contador nato e homem que tem sabedoria para perceber, narrar e evitar explicações, distanciando a narrativa da informação.

É este narrador que conduz o leitor a perceber as expressões aparentemente insólitas e ilógicas de Nhinhinha como manifestações de um olhar poético acerca do real, em dados momentos, muito próximo do sobrenatural, dada a recorrência com que seus desejos se materializavam e suas visões se concretizavam. É exemplo interessante desse aspecto, o desejo enunciado pela protagonista de comer goiabada enrolada em palha de milho como se fosse pamonha. Este desejo é realizado meia hora depois de sua manifestação, como num passe de mágica diante do aparecimento de uma forasteira que magicamente aparece para atender seu pedido sem que nenhum dos adultos pudesse a isso atribuir explicação lógica. A referência à questão mágica aparece, também, na passagem em que Nhinhinha repentinamente enuncia seu desejo de ver o sapo, animal culturalmente associado a ideia de mau agouro e, como em alguns contos de fadas, como animal revestido de feitiço, o qual ela própria observa risonha, como que prenunciando: “está trabalhando um feitiço” (ROSA, 1988, p. 24).

A presença do sapo opera na narrativa como símbolo do presságio, como referência iconográfica da magia que a protagonista parece, também, vivenciar, anunciar prognósticos e realizando prodígios. A correlação com a ideia mítico-mágica dos clássicos contos de fadas se evidencia na condição em que os pedidos são atendidos e as resoluções atingem o plano do fantástico não apenas no que se refere à materialização dos desejos, mas na própria recondução da vida humana. A esse respeito, é exemplar a passagem em que Nhinhinha se nega a dizer meios de cura à mãe, mas depois, como num encantamento feérico, a abraça e beija, curando-a. A cura, neste caso, se torna elemento de revisão de seus milagres, pois até então, tomavam-na como criança que só desejava “coisas levianas e descuidosas” (ROSA, 1988, p. 24), no entanto, dada a repentina e mágica cura, canalizada por um abraço e um beijo, “souberam que ela tinha também outros modos” (ROSA, 1988, p. 24).

A ideia do apego a coisas insignificantes e da desatenção aos fatos sociais importantes pode ser notada na passagem em que a protagonista se recusa a pedir chuva em tempo de seca, mas dias depois deseja ver o arco-íris, atraindo a chuva. Interessante notar que este arco-íris destaca no céu, como observa o narrador, as mesmas cores que a pequena deseja para seu caixão. Configura-se aqui uma aproximação do olhar poético de Nhinhinha, manifestado por uma linguagem transfigurada e metaforizada: a anunciação de sua morte e a imagem de seu caixão cor-de-rosa com enfeites verdes e brilhantes, motivo de repreensão por parte de Tiantônia.

As adivinhas não são mais do que um deixa estar na vida da menina, que a tudo se reportava com o inabalável dístico de consternação: “Deixa... Deixa...” (ROSA, 1988, p. 25). Este deixa estar finaliza a narrativa com um tom realista e sofrido que deixa entrever, de certa forma, algumas mazelas do sertão. Nhinhinha, mesmo prevendo sua morte, morre acometida pelas carências sanitárias da vida sertaneja, subentendida no excerto: “e, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu. Diz-se que da má água desses rios” (ROSA, 1988, p. 25). A mãe passa a rezar trocando as ave-marias pela forma linguística com a qual a filha a ela se referia: *menina grande*. Evidencia-se nessa troca, o fato de que a inabilidade nem sempre está naquele que não consegue estabelecer comunicação com o ambiente ao seu redor e com os sujeitos desse ambiente, mas naquele que não compreende a mensagem estabelecida. Pela troca, a mãe conclama, na oração, uma Santa Maria como uma menina grande, que a tudo dá jeito e conforto e projeta a filha como santa: um milagre da vida, dado seus sinais de nascença – miúda, cabeça grande e olhos estalados – e uma vida de milagres que realizara.

A amarga compreensão da distância entre o mundo infantil e o adulto, elemento sobre o qual nos debruçamos neste estudo, cristaliza-se na passagem em que o pai contempla o pequeno banco no qual a filha se deixava ficar por horas, absorta, e em que, conforme corrobora o narrador, repisando o tom trágico e dolorido do momento, “ele mesmo se sentar não podia, que com

o peso de seu corpo de homem o tamboretinho se quebrava” (ROSA, 1988, p. 25). Há aqui uma sofrida metáfora da dificuldade que a criança encontra para lidar com o universo das coisas nomeadas e da comunicação com o outro, seguidamente manifestada pela lógica feérica, peculiar ao universo infantil e distante da racionalidade adulta.

A palavra que recria: a menina sem palavras

A menina sem palavra, narrativa que dá nome ao livro de Mia Couto, apresenta, em terceira pessoa, uma faceta do universo cultural moçambicano. O autor costuma trazer em suas narrativas muitas referências à colonização e à guerra civil que sucedeu a independência de Moçambique, além de apontar com lucidez os problemas políticos e sociais e o sufocamento das tradições em seu país. O conto em análise apresenta a história de uma menina que não falava e de seu pai que desejava angustiadamente que ela falasse.

O recorte analítico pelo qual se busca abordar o conto é o da linguagem e da infância. No entanto, considerando as questões temáticas assinaladas acima, é relevante observar o silenciamento da pequena protagonista como uma leitura do silenciamento de muitas etnias que compõem a população organizada sob a mesma bandeira, no território moçambicano. Trata-se de diferentes grupos étnicos que formavam nações tribais distintas umas das outras, mas que se veem nacionalizados em um único país após a partilha da África, situação sociocultural que foi o embrião de muitos conflitos.

Assim como no conto rosiano, a pequena protagonista de *A menina sem palavra* está circunscrita a um círculo familiar que encontra dificuldades para estabelecer comunicação com ela: “não é que fosse muda. Falava em língua que nem há nesta actual humanidade” (COUTO, 2013, p. 33). Diferentemente da família de Nhinhinha, a família de Moçambique não vê um percurso linguístico permeado de metáforas e poesias que pareça sem significado, dado que a filha, ao pronunciar a palavra “mar”, torna a emudecer. O processo de transformação pela linguagem ocorre de modo inverso ao de Nhinhinha, que falando de uma forma incompreendida pelos familiares e circunvizinhos, aponta sua passagem para o mundo de lá, metáfora de sua morte. A menina de Moçambique, ao contrário, permanece incomunicável até passar do mundo em que vivia para o mundo real.

A poesia perde espaço para uma prosa inventada pelo pai, uma história contada dentro da história em que o narrador se recria dando voz ao pai como contador de uma história surreal, mítico-mágica, que dispensará um condutor para se fazer compreensível, permitindo ao narrador se concentrar apenas naquela história real. Tem-se aqui, uma vez mais, a figura do narrador sábio que, como aponta Benjamim (1994), dispensa explicações para que se perceba a beleza poética da prosa contada.

O encontro com o mar anuncia a linguagem como elemento de recriação do espaço. O narrador deixa entrever na inconformidade do pai um lugar que não é apenas o mar, mas um lugar “onde havia mar e mar depois do mar” (COUTO, 2013, p. 34). Esse lugar é o infinito imaginativo em que a linguagem pode se cristalizar refazendo os caminhos da linguagem diante daquilo que parecia apenas uma “inabilidade” de comunicação. A compreensão de que este lugar é a linguagem criadora, e não propriamente um espaço geográfico, só se dá em sua forma plena ao final da narrativa, quando a menina enuncia, pela ação, o fim da história contada pelo pai e o narrador explicita a força iluminadora da palavra: “e os dois, iluminados, se extinguíram no quarto de onde nunca haviam saído” (COUTO, 2013, p. 36).

A ideia da imaginação por meio da palavra criadora remonta aos primórdios da contação de histórias como espaço de produção de conhecimento, conforme aponta Busatto (2006). Quando as palavras não bastam e o mar enche a noite de silêncios, o pai descobre que: “sua filha só podia ser salva por uma história!” (COUTO, 2013, p. 34). Essa passagem é reveladora do fato de que a inabilidade para compreender a mensagem estabelecida nem sempre está na linguagem, mas na compreensão do outro.

A fala da pequena se concretiza no momento em que completa a história do pai com uma ação, estacando a ferida líquida aberta no mar. Pensando nos termos propostos por Vygotsky (2000), há, nessa passagem, uma representação do momento em que a criança adquire a capacidade de raciocinar e pensar as palavras sem, contudo, precisar verbalizá-las, falando interiormente e mesmo assim, atuando na cadeia das relações sociais pela manifestação de suas funções psicológicas superiores. A história é concluída por uma fala interior e rematada pela expressão oral assertiva, que aponta para o fim de toda uma trajetória de ausência de palavras: “viu pai? Eu acabei a sua história!” (COUTO, 2013, p. 36).

Considerações Finais

Em síntese, objetivou-se neste estudo analisar, no que se refere à relação linguagem, à comunicação e à infância, numa perspectiva sociológica, de que forma Mia Couto, ao criar uma menina moçambicana que não fala, está dialogando com a tradição cultural sertaneja do conto rosiano. Nhinhinha, assim como a menina sem palavra, era detentora de uma linguagem que transmitia vivências e experiências, mas que não era compreendida, provocando emoções e sensações em adultos esperançosos de uma comunicação que progredisse para os moldes da linguagem adulta, lógica e racional. Ambas as personagens precisam lidar com um universo de situações e experiências nomeadas e se veem inseridas em um contexto dialógico adulto e social que ambos os escritos souberam capturar como elemento de composição estética, perfazendo o que Nunes (1991, p. 91) aponta como a capacidade criadora de perceber de que forma “as mudanças profundas que se operam nos costumes,

nas instituições, no modo de agir e de pensar e no próprio caráter dos homens, refletem-se invariavelmente no alcance da expressão artística”.

Por fim, cumpre destacar ainda, no que se refere à tríade linguagem, comunicação e infância, que a linguagem é uma possibilidade humana de manifestar a experiência de mundo, mas carrega consigo a condição de não dizer tudo, exigindo do interlocutor, como bem observa a linguística textual – provocando aqui um exercício teórico de intertextualidade – uma boa dose de conhecimento de mundo e conhecimento partilhado, além do conhecimento linguístico (KOCH, 2000). Ainda que possa referenciar todas as coisas, a linguagem não esgota o enunciável.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUSATTO, C. **A arte de Contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: estudo de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHAL, Tania. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1996.

COUTO, Mia. A menina sem palavra. In: _____. **A menina sem palavra**: histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

FREUD, Sigmund. **O Mal Estar na Civilização**. Trad. Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOCH, Ingedore G. V. **Texto e coerência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1991.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. **Voz de Criança**. São Paulo: Ática, 2001.

ROSA, João Guimarães. **A menina de lá**. In: _____. Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em junho /2016.

Aceito em outubro /2016.

A literatura inter(dita)

The forbidden literature

Alex Rezende HELENO*

UFJF

* Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa. Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Resumo: O presente artigo tem por finalidade discutir a obra *Violetas e Pavões* (2009) de Dalton Trevisan, obra que aborda questões marcantes do cotidiano e que suscita, portanto, de discussões aprofundadas. Buscar-se-á pensar a obra a partir de estudiosos como Antoine Compagnon, Stuart Hall e outros pensadores que discorreram acerca da importância da literatura e das questões ligadas ao pós-modernismo, tais como o deslocamento e a fragmentação do indivíduo contemporâneo.

Palavras-chave: Censura. Pós-modernidade. Sociedade.

Abstract: This article aims to discuss the book *Violetas e Pavões* (2009), written by Dalton Trevisan, a work that addresses important daily issues and therefore requires in-depth discussions. We will be thinking this book using scholars as Antoine Compagnon, Stuart Hall and other thinkers who discussed about the importance of literature and the issues associated with postmodernism, such as displacement and fragmentation of the contemporary individual.

Keywords: Censorship. Postmodernity. Society.

Introdução

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 1996, p. 8)

Em 2012, o conceituado Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (COLUNI-UFV) indicou para a seleção de alunos (“vestibulinho”) a obra intitulada *Violetas e Pavões* (2009) de Dalton Trevisan. Trevisan é um autor reconhecido pelo público e pela crítica, tendo recebido também em 2012 o Prêmio Camões, maior prêmio literário em Língua Portuguesa.

Apesar disso, pais de alunos, cursinhos preparatórios e instituições religiosas repudiaram a escolha da obra. A linguagem picante, os diálogos incomuns e eróticos, o universo das drogas, do crime e da sexualidade foram os motivos para se pedir a retirada da obra do “vestibulinho”.

Após o episódio de indignação dos atores acima mencionados, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade Federal

de Viçosa (UFV) emitiu uma nota informando que, após reunião, decidiu-se pela retirada da obra do edital de seleção dos alunos.

O episódio levanta preocupações acerca do poder da censura em pleno século XXI. E pior, o fato de tal censura ter partido de uma conceituada universidade pública. A medida autoritária mostrou a falta de diálogo com os próprios professores do curso de Letras da mesma Universidade, que são capacitados a esclarecer o público leitor (sobretudo àqueles que optaram pela censura) sobre os aspectos literários da obra, de forma crítica e com embasamento teórico. Além disso, a Universidade mostrou ignorar aqueles leitores que eram a favor de manter a obra na seleção. Incluem-se aí os próprios alunos e professores do COLUNI.

Por outro lado, o triste episódio mostra também a força que a Literatura ainda exerce enquanto discurso que vai de encontro ao discurso do poder. Ao expor fatos do cotidiano, *Violetas e Pavões* nos leva a refletir acerca da fragmentação da sociedade (o próprio fato da censura mostra tal aspecto) e, conseqüentemente, a fragmentação do indivíduo contemporâneo.

As temáticas abordadas nos contos são de forte conteúdo, mas que não é distante da realidade social brasileira. Mostra que há ainda uma tendência a se fechar os olhos aos grandes problemas sociais, sobretudo, ligados à desigualdade. Os problemas relatados são sempre tratados como sendo do “outro”, e por isso se justifica a falta de discussões aprofundadas.

O papel da literatura é, portanto, buscar essas experiências do outro e compartilhá-las de forma a sensibilizar o leitor. Na passagem seguinte, tirada do conto “Não Conheço a Evinha”, vemos o conturbado mundo de uma das personagens. Trata-se dos conflitos da vida expressos através da escrita, através da literatura:

não conheço nenhuma Evinha do Pó
nem vendo droga
também não fui presa na Riachuelo
foi sim na Santos Andrade
eu tava passando mal
me sentei ali na calçada
não tinha droga comigo não senhor
chegou um tira
foi logo me apertando a garganta
caí de costa sem sentido
acordei peladinha e descalça
no meio da rua
(...)
(TREVISAN, 2009, p. 13)

Os episódios narrados nos contos que compõem a obra retratam aspectos da sociedade contemporânea e se aproximam de fatos que podem ser percebidos e vistos com frequência nos meios de comunicação de massa.

Mas, claro está que a literatura tem uma força maior enquanto discurso, haja vista a discussão gerada em torno da obra. Os aspectos estéticos se juntam a uma crítica e a uma exposição dos problemas vividos pelo indivíduo na sociedade. A obra não permite, portanto, uma leitura rasa dos contos.

A literatura é, por conseguinte, algo mais que os meios de comunicação, os quais, pelo excesso e constância de notícias trágicas, “anestesiaram” o expectador, fazendo com que este perca sua sensibilidade. A literatura possibilita recuperar a sensibilidade do leitor e está aí para inquietá-lo, tirá-lo de sua acomodação, expor as mazelas da sociedade e não apenas para trazer o conforto de uma leitura agradável. De acordo com Antoine Compagnon, em *Literatura para quê?*,

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais do que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e empatias. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. (COMPAGNON, 2009, p. 50).

A literatura consegue exprimir numa linguagem detalhada as regiões da experiência que mais incomodam o indivíduo e que são temas tabus na sociedade: a sexualidade, a intimidade do corpo, a intimidade do outro, a pedofilia, a violência doméstica, o mundo das drogas etc.

Ainda com Antoine Compagnon pode-se perceber o questionamento a respeito das finalidades da literatura. Concordamos com ele na seguinte passagem: “Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem.” (COMPAGNON, 2009, p. 29).

A literatura é, portanto, uma fonte de conhecimento do mundo em que vivemos e, mais que isso, é uma fonte de conhecimento do outro. Ao abordar e expor temas do cotidiano, Dalton Trevisan, nos traz experiências do outro, fazendo com que reflitamos sobre a diversidade de identidades e de culturas. A esse respeito, Compagnon salienta que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Sensibilizar o leitor e fazer com que ele perceba o fato de que os outros são muito diversos é a possibilidade de ampliar o campo de visão desse mesmo leitor. Ao ampliar “os mundos” do leitor pode-se concluir, portanto, que “A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma ‘experimentação dos possíveis’”. (COMPAGNON, 2009, p. 52). Experimentar aquilo

que está além do círculo social a que se está habituado possivelmente tenha motivado o pedido de retirada da obra do exame de seleção, pelo fato de trazer um desconforto. Tal desconforto deveria se revolver pelo diálogo e não pela censura.

Metáfora: ponte entre a vida e a arte

A metáfora, segundo Richard Shiff, é uma ponte que permite a passagem de um mundo a outro, no sentido de continuidade e mudança gradual. Essa ponte que liga a vida à arte e vice versa pode ser percebida na obra de Trevisan. Ao relatar fatos do cotidiano, Trevisan estabelece essa importante relação entre a arte e a vida, pois a palavra escrita reforça o caos presenciado no cotidiano, que é muitas vezes ignorado por nossos olhos já acostumados e cansados, por vezes insensíveis. Beira-se à cegueira!

Podemos perceber a metáfora (essa ponte entre a arte e a vida) na passagem tirada do conto intitulado “Mocinha Perdida de Amor”:

Quando então a convidou para jantar, ela pediu que fossem a um restaurante simples. Denise é quase hippie. Sempre de jeans, tênis, roupas alternativas. Puxa maconha direto, causa dos dentes amarelados. O que não a impede de ser espirituosa, irreverente, toda risos. (TREVISAN, 2009, p. 8).

Percebemos no trecho a relação entre vida e arte. A passagem traz uma breve descrição da personagem, de seu comportamento, dos modos de agir e das escolhas que a aproximam do leitor. Portanto, “A arte, considerada como expressão ou comunicação, funciona como metáfora, ligando o indivíduo ao seu mundo em expansão.” (SHIFF, 1992, p. 112).

A arte expressa, dessa forma, a possibilidade de se abrir a outros mundos. Ela leva o leitor a uma empatia (ou não) com o personagem e com o “mundo” desse personagem. Há uma expansão do mundo do leitor, que não ficará indiferente às situações apresentadas. O leitor torna-se, pois, sensível às situações apresentadas.

Ainda com Shiff (1992), verificamos que a obra de arte pode ser considerada viva pelo fato de estar associada à experiência do artista ou à do público em si. Essa relação (com o outro, com o inesperado, com aquilo que se quer evitar) pode se mostrar na forma de uma aproximação de experiências semelhantes ou na repulsa de experiências impensadas, indesejadas (como é o caso da pedofilia, do estupro, da violação do sujeito). Portanto:

A experiência associada à obra de arte pode ser a do artista ou a do público. Em ambos os casos, a obra é geralmente considerada viva. Ela parece viva tanto pelo fato de apresentar a vida ou experiência do artista como pelo fato de ela poder induzir uma resposta empática por parte do espectador que faz com que ele sinta a força viva que se encontra no interior da obra em si. (SHIFF, 1992, p. 115)

No conto “A culpada” verificamos episódios de um machismo exacerbado. Na concepção do personagem masculino, a mulher é vista como uma propriedade, sem direitos ou escolhas. A mulher torna-se culpada, e não vítima, dos erros do homem (do ato de pedofilia cometido por este),

[...]

acho que cinco aninhos por aí
não se assustou nem chorou
só fiz isso e só uma vez
com essa única menina
me sinto um homem perdido
mais que acabado
daí a mulher me botou pra fora
tudo aconteceu por culpa dela
mania de grandeza
com aula a semana inteira
sete às dez da noite
em vez de ficar obediente
bem sentadinha
no colo do homem da casa
(TREVISAN, 2009, p. 25)

A obra torna-se viva, portanto, ao apresentar relatos que causam repulsa. O trecho destacado mostra ainda a fragmentação da sociedade em experiências e culturas diversas, pois se torna visível o conflito entre a independência da mulher e o desejo de controle sobre a mesma por parte do homem. As questões de gênero são marcantes na obra haja vista esse conflito entre dependência e independência, entre o discurso machista (que prega a obediência da mulher ao homem – discurso ainda valorizado em nossa sociedade) e a tentativa de um contra-discurso trazido pelo próprio conto ao possibilitar que o leitor reflita sobre o assunto. A formação do cidadão deve passar por discussões que abordem as questões de gênero. Ignorá-las reforçará os preconceitos existentes.

A arte se apresenta ao leitor como um mundo caótico, fragmentado, com experiências diversas e divergentes. As mazelas, as fragilidades, as dores e tristezas são expostas e compartilhadas. De acordo com Shiff, “A técnica ou linguagem da obra de arte é em si mesma a ponte ou ligação entre o mundo da experiência do indivíduo e o mundo da experiência ou cultura ‘compartilhados’.” (SHIFF, 1992, p. 118). Essa proximidade entre a linguagem dos personagens e a linguagem do cotidiano possibilita, nos contos de Trevisan, essa relação metafórica.

A metáfora nos faz enxergar nossa posição intermediária. Ela é a ponte que nos permite transitar entre a vida e a arte ou vida e morte. Mostra nosso estado de dúvida constante. Segundo Shiff,

Nossa vida é modelada sobre nossa arte e nossa arte é modelada sobre nossa vida. Desse modo, como indivíduos, nos mantemos em estado de dúvida: buscamos conhecimento através da experiência, descobrimos novas verdades. Nosso interesse presente na metáfora parece adequado à nossa posição intermediária; nos vemos em trânsito entre vida e arte ou vida e morte. (SHIFF, 1992, p. 124-125).

Esse trânsito entre vida e arte ou vida e morte pode ser percebido no conto “A Desgraça de Zeno” e em outros contos da mesma obra. O conflito entre a vida que se perde instantaneamente e o desejo de se manter a salvo é expressivo na passagem abaixo:

Sim, o meu irmão Zeno era bom moço e batalhador. Certo, ainda que viciado. Não bebia nem era de briga. Fez dívidas de droga, eu sei, até cheguei a pagar algumas. (...)

- A polícia, turma. Sujou, é a polícia!

Um deles quis pular a janela e, quando viu o cerco, voltou. A casa foi invadida. Tinha ali dois tipos de olho vidrado, três mulheres e uma ou duas crianças. (...) (TREVISAN, 2009, p. 15-17)

Vidas que se fragmentam por causa da violência, do tráfico, da desigualdade. Tudo isso se reflete sobre os sujeitos inseridos nesses espaços de caos. Esses sujeitos são privados de experimentar outras possibilidades; possibilidades essas (boas ou ruins) que serão oferecidas ao leitor e contribuirão para que se discutam assuntos importantes e necessários à sociedade e que passam pelo respeito às diversidades, pela luta por igualdade, pela necessidade de pensar a si mesmo e ao outro.

A oscilação do sujeito pós-moderno

O sujeito pós-moderno vive sob o signo da oscilação, da fragmentação. Essa questão é tratada por Laymert Garcia dos Santos, que nos propõe um estudo cujo conteúdo oferece a oportunidade de problematizar a experiência do sujeito na pós-modernidade¹. Para atender a esse objetivo, ela se utiliza de três importantes pensadores: Walter Benjamin, Gianni Vattimo e Paul Virillio, que trazem colaborações para compreendemos a metamorfose da percepção.

Nosso modo de observar e perceber o mundo muda constantemente. Mas a partir do surgimento da fotografia e, posteriormente, do cinema, essa mudança ocorreu de forma rápida e trouxe como consequência o surgimento de produtos e tecnologias que se tornam obsoletos com grande velocidade. Isso fez com que o sujeito se perdesse e perdesse um pouco da sensibilidade no oceano de imagens fotográficas e filmes. Portanto, de acordo com Laymert dos Santos, “Nesse sentido, a arte seria a arte da oscilação entre

¹ Trata-se do capítulo *Modernidade, pós-modernidade e metamorfose da percepção*. In: GUINSBURG, J., BARBOSA Ana Mae (Org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 71-84

o pertencimento ao mundo e a sua perda, entre o sentido e a ausência de sentido.” (SANTOS, 2005, p. 77).

A arte reflete a fragmentação do sujeito moderno, bem como o sujeito reflete a fragmentação da arte (a metáfora como ponte). Nos contos presentes na obra de Trevisan é possível perceber esse indivíduo que oscila num caos constante. A busca pelo sentido, por parte do leitor, se choca com a falta de sentido vivida pelos personagens. Cria-se uma situação de desespero, de não-lugar. Vejamos um trecho retirado do conto “Essa Tal Ana”:

[...]
ela tem três filhos perdidos por aí
no dia que o Edu foi preso
Ana cuidava deles
aí abandonou as crianças
largou tudo que tava lá
sumiu no meio do nada
eu não desconfiava agora fiquei sabendo
ela vendia pó e pedra sim senhor
o Edu que fornecia
[...]
(TREVISAN, 2009, p. 33)

A obra traz a questão da oscilação entre pertencimento e deslocamento, pois o indivíduo faz parte de uma sociedade, mas esta tende a excluir os menos favorecidos. Os personagens são, em sua maioria, indivíduos excluídos, marginalizados, ignorados pelas políticas públicas, em sua maioria. O trecho mostra uma família desestruturada psicologicamente e financeiramente. A facilidade em conseguir dinheiro através do tráfico de drogas acaba por trazer prejuízos maiores à família.

Excluir a obra do processo de seleção de alunos evidencia também a exclusão que praticamos contra a arte e contra grande parte da sociedade, que vive às margens, em meio às drogas, ao crime, à violência. O conflito surgido desses problemas se reflete nas perspectivas e na vida da própria sociedade.

Essa sociedade, de acordo com Santos, tem a marca de uma “liberdade problemática”:

O seu poder revolucionário tornou-se um *frisson* metafísico, por meio do qual a obra de arte leva o homem moderno a uma ‘liberdade problemática’: a liberdade de oscilar continuamente entre o pertencimento e o deslocamento, tão vaga que ‘sentimos dificuldade em conceber tal oscilação como liberdade’. (SANTOS, 2005, p. 78).

Todas as mudanças nas sociedades modernas, sejam elas tecnológicas e/ou psicológicas – no sentido de nos enxergarmos com outros olhos – são

marcas do que se convencionou chamar de globalização e trazem como consequência uma crise de identidade. De acordo com Stuart Hall,

A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2011, p. 7).

Essa crise de identidade – esse sujeito que oscila – é a marca da modernidade. O próprio fato de não se ver com bons olhos a relação de proximidade entre vida e arte – melhor dizer entre a arte e a vida vivida nas margens, como se percebe nos contos de Trevisan – mostra a fragmentação da sociedade e a diversidade de perspectivas.

A obra é sensível em relação às novas paisagens sociais que começam a se consolidar enquanto espaço. Segundo Hall,

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2011, p. 9).

As paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade são temas constantes nas artes modernas. Esses novos espaços trazem consigo os conflitos vivenciados pelos sujeitos pertencentes a essas paisagens, mas envolve também aqueles que pertencem a outras paisagens mais confortáveis.

Os problemas sociais, os preconceitos quanto às diferentes etnias, a diferença imposta aos gêneros, o machismo, a visão da mulher como gênero inferior, os tabus e preconceitos ligados à sexualidade mostram a fragmentação ocorrida na sociedade e a luta para superar os velhos preconceitos ainda presentes nas novas paisagens.

Voltamos, portanto, a falar de uma “liberdade problemática”: as novas paisagens mostram que avançamos no sentido de uma maior liberdade, contudo ela ainda traz em si os velhos preconceitos, cobertos com a máscara do “politicamente correto”. Perspectiva envolta em uma aura de silêncios e silenciamentos.

Em outro conto de Trevisan, “A pensão”, a questão dos gêneros é mostrada de forma problematizadora. O “machismo” se mostra em sua forma mais agressiva. A mulher conquistou o direito a uma pensão para os filhos e a possibilidade de denunciar a violência sofrida dentro da própria casa, mas a efetivação da justiça e a punição do agressor muitas vezes não se fazem valer, motivo responsável pelo aumento da violência:

três anos moramos juntos
veio uma filha agora com cinco
separados faz quase dois
mais de uma vez fui agredida
me deu soco e chute no rosto
quebrou um osso do queixo
surdinha do ouvido esquerdo
o corpo todo só mancha roxa
perdi dois dentes
tive de botar uma ponte
me bateu tanto assim
porque pedi a pensão da filha
[...]
(TREVISAN, 2009, p. 67)

Os diversos conflitos apresentados no texto abordam essa diversidade de experiências, de sujeitos, de vidas e de artes. Esse fato vai ao encontro da seguinte passagem, tirada do estudo de Hall sobre a identidade na pós-modernidade: “As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele [Laclau], são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos.” (HALL, 2011, p. 17-18)

Além dos conflitos vivenciados por esses indivíduos fragmentados, a linguagem utilizada na obra se aproxima da linguagem do dia a dia desses mesmos personagens. A linguagem “marginal” se transforma em arte – e vida. Descobre-se a vida do outro, a triste e incômoda angústia do outro. Esse fato torna-se perturbador, o que possibilita reflexões acerca de tais questões.

No conto “Cachaça e Pamonha” temos o reflexo da violência na formação e transformação do indivíduo:

Não é que inventa esse putinho de me jogar álcool e tacar fogo? Uma pequena discussão, *dele* a cachaça, *minha* a pamonha... Ai de mim, queimada do cabelo à unha do pé.

Sete anos que isso aconteceu. E sonho até hoje com a boneca preta de pano que sou eu pegando fogo. (TREVISAN, 2009, p. 81).

Esse sujeito pós-moderno tem, portanto sua identidade aberta. Segundo Hall: “[...] de acordo com alguns teóricos, o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.” (HALL, 2011, p. 46). A personagem constrói e reconstrói sua imagem, sua identidade a partir dos conflitos experienciados.

Em “Ele”, conto que provoca um choque no leitor, pode-se verificar o conflito de identidade na personagem. Após ser abandonada pela mãe,

a protagonista passa a viver apenas na companhia do pai. Esse começa a violentar a própria filha que, perturbada, chega a questionar a si própria se quando a mãe abandona o marido, torna-se obrigação da filha suprir tal ausência para o pai:

Com sete anos, eu tinha medo do escuro. Então me deixava deitar na cama de casal. Uma noite, meio dormindo, senti que me erguia a camisola. Não fez nada. Só olhando e falando bobagem que eu não entendi. [...]

Noite seguinte o mesmo se repetiu. Não era sonho, não. O que posso fazer, me diga, tadinha de mim? Não descubro o sentido. Se a tua mãe foge com outro, será que a filha tem obrigações... (TREVISAN, 2009, p. 94).

Todos os contos têm, portanto, a marca da pós-modernidade: apresentam paisagens fragmentadas, com personagens vivendo conflitos de identidade. A margem trazida para a arte, ou a arte levada para a margem, nos conduz a experiências conflitantes e, inegavelmente, inquietantes.

Considerações finais

Ao encerrar o texto refletindo acerca de *Dancer in the dark*, filme de Lars von Trier, Laymert Garcia dos Santos diz que a questão fundamental do filme é: “como lidar com a cegueira que progressivamente toma conta de nós?” (SANTOS, 2005, p. 84). Essa questão nos remete aos excessos da vida contemporânea: os excessos de imagem, os excessos de informações inúteis, os excessos de produtos que se tornam obsoletos com grande velocidade, influenciando no comportamento das pessoas.

Tais excessos da vida moderna tendem a distorcer a realidade e contribuem para essa fragmentação do indivíduo e sua consequente oscilação entre pertencimento e não-pertencimento, entre ter e não ter, entre “ser ou não ser”:

Quando a modernidade chega ao fim, o homem parece estar perdendo a capacidade de perceber e de imaginar, isto é, de produzir as imagens que conferem sentido à sua experiência; parece estar abdicando do exercício da potência da percepção, do eu ‘eu posso’ do olhar. (SANTOS, 2005, p. 83).

Nosso olhar não é capaz de discernir com clareza aquilo que nos rodeia. Não se consegue, portanto, dar sentido às nossas experiências. É preciso estar atento para não nos tornarmos cegos ao outro.

As discussões suscitadas pela obra *Violetas e Pavões*, de Dalton Trevisan, são extremamente importantes para se pensar os conflitos do indivíduo que vive em meio a uma sociedade desigual. Os relatos, muito próximos da realidade de diferentes sujeitos, devem fazer parte de diálogos

aprofundados na tentativa de se colocar no lugar do outro, de vivenciar os problemas do outro, como forma de conhecer para não disseminar preconceitos.

A tentativa de ignorar tais problemas, de censurá-los ou de silenciá-los é a pior hipótese que se pode escolher. Excluir a obra do ambiente na qual ela deveria ser objeto de profundas reflexões é impedir que se pense nos problemas visíveis ao indivíduo.

As diversas experiências oferecidas pela literatura ao leitor são essenciais para se formar um cidadão capaz de reconhecer a diversidade social em que está inserido. É a possibilidade de passar pela “realidade” do outro e compreendê-la sem ficar indiferente. Dar “voz” e visibilidade aos indivíduos marginalizados é um dos papéis da literatura. Papel que pode despertar os sujeitos para repensar suas posições e repensar seus problemas e conflitos.

Referências

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Modernidade, pós-modernidade e metamorfose da percepção. In: GUINSBURG, J., BARBOSA Ana Mae (Org.). **O Pós-Modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 71-84.

SHIFF, Richard. Arte e Vida: uma relação metafórica. Trad. Victoria Claire Weischardt. In: SACKS, Sheldon (Org.) **Da Metáfora.** Trad. Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: EDUC/Editora Pontes, 1992. p. 111-125.

TREVISAN, Dalton. **Violetas e pavões.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

Recebido em junho /2016.

Aceito em novembro /2016.

Artigo de opinião: uma análise a partir dos conceitos bakhtinianos

Opinion piece: an analysis from bakhtinian concepts

Pricilla ZÁTTERA*

UNIOESTE

Resumo: Neste artigo, apresentamos a análise de um texto do gênero artigo de opinião, intitulado “Desafios para as mulheres em 2016”, de autoria de Tania Tait, publicado na Gazeta do Povo em janeiro de 2016, tendo como orientação a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso. O foco é mais especificamente sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, então, ainda que na perspectiva bakhtiniana esses elementos estejam diretamente relacionados ao contexto de produção, não contemplaremos este último aspecto. Assim, esta proposta se ancora em uma concepção de linguagem como essencialmente dialógica (BAKHTIN, 2003) e no conceito de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, situada no âmbito da Linguística Aplicada, de caráter documental e de cunho interpretativo. Optamos pelo gênero artigo de opinião, tendo em vista que ele se caracteriza pela exposição e pela defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. Como resultados, verificamos que as características do gênero escolhido possibilitaram que os objetivos pretendidos pela autora do artigo fossem recebidos de maneira satisfatória pelos leitores.

Palavras-chave: Conceitos bakhtinianos. Gêneros discursivos. Artigo de opinião.

Abstract: This article presents the analysis of a genre of the text opinion article entitled “Challenges for women in 2016”, written by Tania Tait, published in Gazeta do Povo in January 2016, with the guidance of the Bakhtin’s theory of speech genres. The focus is more specifically on the thematic content, style and compositional construction, so even though in the Bakhtinian perspective these elements are directly related to the context of production, we will not contemplate the latter aspect. Thus, this proposal is anchored in a conception of language as essentially dialogic (BAKHTIN, 2003) and the concept of genre as “relatively stable types of statements”. It is a qualitative research, located within the Applied Linguistics, documentary character and interpretative. We chose the article genre opinion, given that it is characterized by the exposure and the defense of a point of view on an issue. As a result, we find that the characteristics of the chosen genre enabled the objectives pursued by the article’s author were received satisfactorily by readers.

Keywords: Bakhtin. Speech genres. Opinion piece.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras; Bolsista CAPES. Trabalho desenvolvido sob orientação da Professora Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner. E-mail: pri_zattera@hotmail.com

Introdução

Conceber a língua como interação, de acordo com Bakhtin (2003), implica reconhecer que ela não é um sistema abstrato de formas, que acontece de maneira externa ao sujeito, mas que é um fenômeno vivo, em uso, carregado de discursos, que constitui e é constituído pelo sujeito.

Levando isso em consideração, o presente artigo tem o objetivo de discorrer acerca de algumas questões teóricas voltadas aos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso, abordando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional para, na sequência, analisarmos, à luz dos conceitos mencionados, um texto que materializa o gênero artigo de opinião, levando em consideração a sua inserção na esfera jornalística e em uma determinada situação de interação social.

O artigo de opinião escolhido para a análise é de autoria de Tania Tait, publicado na Gazeta do Povo em janeiro de 2016, intitulado “Desafios para as mulheres em 2016”. A temática discutida no texto versa sobre os direitos para as mulheres e os desafios por elas enfrentados na sociedade atual, destacando a IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, com o tema “Mais Direitos, Poder e Participação para as Mulheres”.

Com essa análise, pretendemos exemplificar o funcionamento do gênero artigo de opinião a partir dos ensinamentos de Bakhtin sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Ademais, acreditamos que as reflexões realizadas poderão contribuir para a formação leitora dos alunos, de tal forma a levá-los a refletir sobre as formas de utilização linguística.

Bakhtin e os gêneros do discurso

A partir do que postula Bakhtin (2003), compreendemos que, para que haja efetivamente o domínio da linguagem, é necessário reconhecer a importância dos gêneros discursivos, tendo em vista que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Assim, os sujeitos têm à disposição um infundável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso, os quais nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282). A comunicação verbal, então, ocorre e é permeada pelos aspectos enfatizados pela teoria dos gêneros, tendo em vista que

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção

discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Sendo caracterizados como modelos de enunciados, os gêneros discursivos são constituídos em função do seu conteúdo temático (assunto), da sua estrutura composicional (organização do texto) e do seu estilo (a linguagem empregada) (BAKHTIN, 2003).

Ao encontro do que foi exposto, é importante ressaltar que

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Nesse sentido, os gêneros influenciam na maneira como falamos e/ou escrevemos de acordo com a esfera social em que estamos inseridos. Isso quer dizer que os sujeitos, em quaisquer de suas atividades, vão se servir da língua e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade específicos de cada ação, produzirão enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas. Do ponto de vista de Bakhtin (2003), a realização dos enunciados e os seus objetivos sociocomunicativos são determinados pelas esferas sociais. Cada esfera social produz e faz circular formas específicas de interação social, resultando numa infinidade de gêneros. Assim, há uma vasta diversidade dos gêneros, que vão desde um pequeno diálogo até produções científicas e literárias. Ademais, por ser resultado de uma interação verbal ocorrida entre os sujeitos, não pode ser considerado de maneira isolada, uma vez que

[...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Conhecer a natureza do enunciado é importante tendo em vista que é por meio dessa compreensão que reconhecemos a qual gênero esse enunciado pertence, qual foi o campo de atividade humana que produziu o gênero, qual foi o momento histórico de produção. Dessa forma, por meio da natureza do enunciado conseguimos recuperar a sua origem e o seu contexto de produção.

O gênero é instável, ao passo que está a serviço do social, dessa forma, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2004, p. 423). Sendo assim, ao relativizar a estabilidade dos gêneros, Bakhtin (2003) os entende como um processo, com um acabamento instável e não como um produto. Sob essa orientação teórica, os gêneros discursivos estão atrelados à realidade social de interação, revelando-se em enunciados, que atendem a uma necessidade específica da atividade humana. Diante disso, dependendo do momento sócio-histórico e do(s) sujeito(s), as necessidades comunicativas sofrerão alterações, o que, implicará também uma alteração nas formas discursivas, de modo que os gêneros do discurso acompanham e se moldam às mudanças sócio-históricas.

Na mesma linha de pensamento, para a constituição de um gênero do discurso, materializado na interação verbal, é relevante não só a esfera de sua produção, mas também o seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional. A respeito desses elementos, Bakhtin (2003) assevera que os gêneros:

[...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominados gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

No que diz respeito aos elementos mencionados acima, ressaltamos que o conteúdo temático refere-se às escolhas e aos propósitos comunicativos de que o autor lança mão para discorrer sobre determinado assunto:

O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 133).

Depreendemos, então, que o conteúdo temático nada mais é do que o conteúdo que pode ser tratado num determinado gênero discursivo, atendendo a uma determinada necessidade, num determinado momento histórico de produção.

Quanto ao estilo, Bakhtin (2003) afirma que o conceito vai muito além das escolhas lexicais, gramaticais e de frases efetuadas pelo falante, pois engloba a escolha do gênero. O referido autor conceitua o estilo da seguinte maneira:

Chamamos de estilo à unidade de procedimento de informação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação do material. [...] O grande estilo abarca todos os campos da arte ou não existe, pois ele é, acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo e só depois é o estilo da elaboração material. (BAKHTIN, 2003, p. 186).

O estilo, portanto, caracteriza-se pelas escolhas dos recursos linguísticos existentes, os quais são explorados a partir do objetivo específico e de uma intenção de resposta, podendo ser compreendido como a maneira como organizamos o nosso enunciado a partir de cada esfera de comunicação. Desse modo, essa especificidade ocorre pelo fato de que “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Sobral (2013) afirma que “o *estilo* é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão da relação discursiva típica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor no âmbito do gênero.” (SOBRAL, 2013, p.174). Entende-se, portanto, que o autor não pode mudar o estilo inerente a cada gênero discursivo. Mediante tal definição, percebemos que cada gênero discursivo tem seu estilo próprio, e que, em alguns casos, não é possível que o autor revele seu estilo de linguagem.

A construção composicional pode ser entendida como a forma, o tipo, o “esqueleto” de cada enunciado, ou seja, é a estrutura específica que o configura:

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. [...] todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Assim, por serem “relativamente estáveis”, flexibilizam-se em função do contexto em que estão inseridos e do sujeito que os produzem. Bakhtin (2003) afirma que o falante aprende a falar em sua língua materna não só pelo vocabulário ou pela gramática específica, mas também pelos gêneros do discurso, com as formas relativamente estáveis de serem construídos:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Assim, pelo fato de os gêneros estarem ligados, de maneira intrínseca, às situações sociais em que ocorre a interação, é fundamental que sejam moldados de acordo com o que cada situação necessita, tendo em vista que, segundo Rodrigues (2004), mudanças na interação implicarão mudanças no gênero.

Tendo como pano de fundo as reflexões apresentadas acima, na sequência, iremos contextualizar o gênero artigo de opinião e analisar um texto que materializa tal gênero a partir dos conceitos explorados nessa seção.

Análise de um texto do gênero artigo de opinião à luz da teoria bakhtiniana

Como discutido anteriormente, os enunciados, denominados gêneros do discurso, são produzidos e organizados em função da(s) esfera(s) social(is) na(s) qual(ais) o(s) sujeito(s) está(ão) inserido(s). No caso do gênero em pauta, ele é produzido pela esfera jornalística. A atividade jornalística é uma forma de comunicação que tem como principal função social informar e tecer opinião sobre os acontecimentos de origem política, cultural, educacional, enfim, questões que são relevantes à sociedade (SOUSA, 2005). Os gêneros que comumente são produzidos em tal campo de atividade influenciam diretamente a opinião pública e se configuram como participantes ativos dos acontecimentos sociais.

Devido ao seu aspecto sociocomunicativo, o conhecimento dos gêneros permite compreender mais criticamente a própria sociedade. Diante disso, e devido ao fato de estarmos inseridos em meio à tecnologia, o que nos permite ter acesso a informações em tempo real, os gêneros jornalísticos assumem grande importância. A esfera discursiva jornalística normalmente produz gêneros como: notícias, artigos de opinião, horóscopo, enquête, editorial, charge, tira, anúncio publicitário, previsão do tempo, classificados, nota de falecimento, entrevista, entre outros.

O gênero artigo de opinião desempenha um papel de extrema importância na sociedade, tendo em vista que é um mecanismo de interação entre o autor e leitores de jornais, de revistas, online ou impressas, de blogs, ou de outros meios de circulação. Tem como principal característica realizar a discussão sobre um determinado assunto, ou problema, com o intuito de posicionar-se contra, ou favorável, a partir de argumentos apresentados. Sendo assim, a argumentação presente no artigo de opinião pretende levar o interlocutor a concordar com o ponto de vista do autor em relação a determinado assunto.

Sob essa perspectiva, Rodrigues (2000) nos mostra que as condições necessárias para a produção de um artigo de opinião são as seguintes: inicialmente, o autor do texto assume o seu lugar como produtor e considera os seus prováveis leitores a partir do meio de circulação do texto; na sequência,

o texto é produzido dentro de um contexto social e o autor posiciona-se sobre o assunto que está gerando polêmica na sociedade, expondo o seu ponto de vista e argumentando positiva ou negativamente a respeito.

Rodrigues (2001) lembra que o artigo de opinião é um gênero publicado com assinatura, que circula em jornal ou revista, em que o articulista apresenta grande domínio do assunto, de maneira que defende sua posição diante de algum tema da atualidade de natureza diversa e de interesse da sociedade. De acordo com a autora (2001), o gênero em questão apresenta traços semelhantes aos de outros gêneros jornalísticos, como, por exemplo, o fato de a interação autor/interlocutor não ocorrer no mesmo espaço de tempo físico, como numa entrevista pingue-pongue, ou num diálogo face a face, por exemplo, e sim mediado ideologicamente pela esfera jornalística, cuja interação se dá em outro momento e espaço.

Na esfera de produção desse gênero, segundo Rodrigues (2001), encontramos projeções político-ideológicas marcadas pelas escolhas linguísticas de seus produtores. Na tessitura do texto, o articulista, ao produzir seu texto, não pode deixar de levar em consideração a empresa jornalística, uma vez que a publicação do artigo passa por aprovação prévia. Diante disso, o articulista busca organizar as ideias de maneira a convencer o interlocutor do seu ponto de vista, logo,

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. (BRÄKLING, 2000, p. 227).

Quanto aos elementos que constituem os gêneros – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, conforme Bakhtin (2003), podemos dizer que, no artigo de opinião, o conteúdo temático é alusivo a questões controversas e polêmicas, de importância social. O estilo, de acordo com Bräkling (2000), apresenta marcas linguísticas relevantes, a organização do discurso em terceira pessoa, assim como o uso do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos. No que tange à construção composicional, o artigo de opinião nem sempre apresenta uma ordem para apresentação dos argumentos, porquanto o gênero possibilita ao articulista condições para desenvolver seu estilo próprio adequado à interação por meio da escrita.

A seguir, analisamos o artigo de opinião intitulado “Desafios para as mulheres em 2016”, de autoria de Tania Tait, publicado no site da Gazeta do Povo em 13 de janeiro de 2016, sob os seguintes aspectos da dimensão verbal do gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Quadro 01 – Artigo de Opinião: Desafios para as mulheres em 2016

continua

DESAFIOS PARA AS MULHERES EM 2016

Mulheres, em todo o mundo, enfrentam desafios em seu cotidiano, tanto no campo profissional como pessoal, impostos por uma sociedade culturalmente machista.

No Brasil, a situação não se dá de forma contrária. Nossas mulheres sofrem por salários diferenciados menores do que dos homens, padecem de violência doméstica, feminicídio, assédio sexual, violência obstétrica, discriminação nos locais de trabalho e na política, dupla e tripla jornadas de trabalho, falta de divisão das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos, entre outros problemas que fazem parte do dia-a-dia de tantas brasileiras.

Paralelo aos desafios cotidianos, especialmente em 2016, três grandes desafios são apresentados: realizar uma avaliação dos 10 anos de promulgação da Lei Maria da Penha, a Conferência Nacional de Políticas para Mulheres e as eleições municipais.

A Lei Maria da Penha, promulgada em 2006, pelo então presidente Lula, retirou a violência doméstica do âmbito privado e a colocou como responsabilidade do setor público e da sociedade, punindo com mais rigor os agressores.

Entretanto, uma década depois, alguns empecilhos precisam ser resolvidos para aprimorar a aplicação da Lei. São eles: a carência de qualificação dos profissionais envolvidos (saúde, política, justiça) para lidar com as mulheres vítimas de violência; a não integração dos serviços estaduais e municipais de atendimento as mulheres (Delegacia da Mulher, Instituto Médico Legal – IML e os Centros de Referência de Atendimento à Mulher – Cram); o baixo número de Delegacias da Mulher; a falta de infraestrutura para as poucas Delegacias da Mulher existentes; a inexistência de Varas Judiciais da Mulher na maioria das cidades e a frouxidão na aplicação da Lei.

Com o tema “Mais Direitos, Poder e Participação para as mulheres”, a IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, a ser realizada de 15 a 18 de março do corrente ano, em Brasília, reúne delegadas de todos os estados brasileiros e é a última etapa, após a realização das conferências estaduais e municipais.

A IV Conferência, por sua vez, torna-se um desafio na medida em que serão tratados temas ligados à vida das mulheres, tanto no cotidiano como na política, organizados nos eixos: (1) Contribuição dos Conselhos dos Direitos da Mulher e dos movimentos feministas e de mulheres para a efetivação da igualdade de direitos e oportunidades para as mulheres em sua diversidade e especificidades; (2) Estruturas institucionais e políticas públicas desenvolvidas para as mulheres no âmbito municipal, estadual e federal; (3) Sistema político com a participação das mulheres e igualdade; e (4) Sistema nacional de políticas para mulheres.

As propostas aprovadas na conferência poderão ser convertidas em projetos de lei, políticas públicas ou programas de governo, a partir das avaliações realizadas, dos avanços, desafios e recomendações em cada um dos eixos citados. Salienta-se que as mulheres delegadas nas conferências são oriundas das sociedades civis organizadas e governamentais (municipais e estaduais). As

Quadro 01 – Artigo de Opinião: Desafios para as mulheres em 2016

conclusão

delegadas da sociedade civil representam as organizações não governamentais de direitos das mulheres, mulheres negras, lésbicas, sindicalistas, trabalhadoras rurais, trabalhadoras domésticas, educadoras, entre outras.

O terceiro desafio que se apresenta para as mulheres são as eleições municipais. A despeito de termos uma presidente da República, eleita por dois mandatos, a presença das mulheres na política é ínfima, com a ocupação de menos de 10% das cadeiras em cargos eletivos (câmaras municipais, assembleias estaduais, câmara dos deputados, prefeituras e estados).

A dupla jornada de trabalho, o campo masculinizado da política, a falta de apoio familiar, o privilégio que partidos políticos dão aos candidatos homens e o desinteresse por uma política desgastada e corrupta estão entre alguns dos fatores que desmotivam a participação das mulheres do cenário político.

Por fim, o tema “Mais Direitos, Poder e Participação para as mulheres” da IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres engloba os desafios aqui tratados e conduzirá a presença das mulheres na política, ao empoderamento das mulheres, a liberdade e igualdade de oportunidades e aos avanços na luta pelo fim da violência contra a mulher.

Tania Tait, Pós-doutoranda em História, professora aposentada da Universidade Estadual de Maringá, e coordenadora da Ong Maria do Ingá-Direitos da Mulher.

GAZETA DO POVO

DATA: 13/01/2016

Em relação ao conteúdo temático do texto, a autora do artigo de opinião discorre acerca dos inúmeros desafios enfrentados pelas mulheres, não só no ano de 2016, mas nos anos anteriores. Ademais, para fundamentar o seu posicionamento a respeito desse assunto polêmico, a autora exemplifica diversas situações em que o preconceito e a discriminação, sofridos pelas mulheres, são mais acentuados: *“Nossas mulheres sofrem por salários diferenciados menores do que dos homens, padecem de violência doméstica, feminicídio, assédio sexual, violência obstétrica, discriminação nos locais de trabalho e na política, dupla e tripla jornadas de trabalho, falta de divisão das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos, entre outros problemas que fazem parte do dia-a-dia de tantas brasileiras”*.

Assim, pautada nos desafios impostos às mulheres, a autora inclui novos elementos que mostram ao leitor a falta de respeito para com os direitos das mulheres. Demonstra, além disso, que as legislações existentes, as quais atuam em proteção às mulheres, ainda apresentam muitas falhas.

A escolha por esse tema e pelos argumentos dispostos no texto só foi possível pelo fato de a autora possuir credibilidade e conhecimento de causa para tratar do assunto. Assim, o assunto abordado vai além da superfície do

texto, relacionando-se ao contexto de produção e de circulação. Ademais, a IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres é o principal motivo para a elaboração do artigo, uma vez que é a partir dos assuntos que serão tratados nessa conferência que o texto é construído.

Em relação ao estilo, podemos destacar que, pelo fato de o gênero artigo de opinião ser um gênero secundário, a autora precisa realizar escolhas lexicais que possibilitem alcançar o que foi proposto nessa situação comunicativa específica, objetivando, portanto, que ocorra a interação. O texto, então, foi escrito de maneira impessoal, tendo em vista que não há, claramente, elementos que marquem o autor. O tempo verbal utilizado também caracteriza o gênero, uma vez que se recorreu ao presente do indicativo para produzir o texto, o qual contribui para produzir o efeito de veracidade das informações mencionadas. As formas selecionadas pelo locutor a fim de interagir significativamente com o seu interlocutor corresponde exatamente ao seu estilo, conforme destaca Bakhtin (2003).

Ao utilizar informações sobre a “IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres”, a autora garante sustentação à tese de que é necessário que ocorra uma mudança nas políticas para as mulheres, tendo em vista que as que existem não conseguem abarcar as necessidades existentes. Além disso, dados disponibilizados e que serão tratados na conferência enriquecem os argumentos apresentados e reforçam a importância de tratar, especificamente, sobre os direitos das mulheres: *“As propostas aprovadas na conferência poderão ser convertidas em projetos de lei, políticas públicas ou programas de governo, a partir das avaliações realizadas, dos avanços, desafios e recomendações em cada um dos eixos citados. Salienta-se que as mulheres delegadas nas conferências são oriundas da sociedade civil organizada e governamentais (municipais e estaduais)”*.

No que tange à construção composicional, de acordo com as características elencadas por Bakhtin (2003), ressaltamos que, por ser um exemplar artigo de opinião, é um texto organizado a partir de um ponto de vista sobre determinado assunto, tendo como autora uma pesquisadora, professora e coordenadora de uma ONG que trata dos direitos da mulher, sendo veiculado de maneira *online*.

Nesse sentido, Perfeito (2006) pondera que há diversas possibilidades de um artigo de opinião ser organizado, porém, é necessário atentar para alguns elementos específicos que se encontram presentes nos textos desse gênero. Além de ressaltar isso, a autora atenta para o fato de que, ainda que esses sejam essenciais para configurar esse gênero, nem todos os textos possuem todos os elementos ou na mesma ordem. Os que foram encontrados no texto em questão são os seguintes: contextualização e/ou apresentação do que está sendo discutido; explicitação do posicionamento assumido; utilização de argumentos que sustentam a posição assumida; retomada da posição assumida; possibilidades de negociação e conclusão

(ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido). Esses elementos encontram-se organizados no quadro abaixo:

Quadro 02 – Elementos do gênero Artigo de Opinião

Elementos do gênero Artigo de Opinião	Excertos	Comentários
Contextualização e/ou apresentação do que está sendo discutido	“Mulheres, em todo o mundo, enfrentam desafios em seu cotidiano, tanto no campo profissional como pessoal, impostos por uma sociedade culturalmente machista.”	A articulista apresenta o tema de discussão, a discriminação das mulheres no mundo.
Explicitação do posicionamento assumido	“Mulheres, em todo o mundo, enfrentam desafios em seu cotidiano, tanto no campo profissional como pessoal, impostos por uma sociedade culturalmente machista. No Brasil, a situação não se dá de forma contrária.	Ao introduzir o tema, a articulista deixa claro que falará da situação da mulher no Brasil. No excerto destacado, já conseguimos observar a orientação argumentativa da articulista, ao afirmar que no país predomina uma sociedade que oprime as mulheres; No artigo, as marcas linguísticas comprovam essa orientação.
Utilização de argumentos que sustentam a posição assumida	“Nossas mulheres sofrem por salários diferenciados menores do que dos homens, padecem de violência doméstica, feminicídio, assédio sexual, violência obstétrica, discriminação nos locais de trabalho e na política, dupla e tripla jornadas de trabalho, falta de divisão das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos, entre outros problemas que fazem parte do dia-a-dia de tantas brasileiras”.	A articulista lança mão desses argumentos para sustentar o seu posicionamento em relação às diversas formas de violência sofridas pelas mulheres.
Retomada da posição assumida; possibilidades de negociação	1 – Revisão da Lei Maria da Penha; 2 - IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres; 3 – Eleições municipais	Ao utilizar esses assuntos no seu texto, a articulista mostra que, ainda que existam muitas ações, leis e conferências que versem sobre a violência contra a mulher, é necessário que haja uma maior conscientização, de modo que, efetivamente, essa violência seja erradicada.
Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido)	“Por fim, o tema “Mais Direitos, Poder e Participação para as mulheres” da IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres engloba os desafios aqui tratados e conduzirá a presença das mulheres na política, ao empoderamento das mulheres, a liberdade e igualdade de oportunidades e aos avanços na luta pelo fim da violência contra a mulher”.	A articulista finaliza o artigo resumindo, de certa forma, os principais argumentos trabalhados no decorrer do texto, ressaltando, portanto, quais são os desafios enfrentados pelas mulheres e que serão tratados na IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Na mesma direção dos argumentos elencados, a autora, ao apresentar os desafios inerentes às mulheres, traz, também, o que elas conquistarão quando esses desafios forem superados:

[...] conduzirá a presença das mulheres na política, ao empoderamento das mulheres, a liberdade e igualdade de oportunidades e aos avanços na luta pelo fim da violência contra a mulher.

Mais do que apresentar os desafios, a autora utiliza dados estatísticos, informações oriundas de legislações e de congressos que corroboram para que o texto assuma as características de um artigo de opinião. Verificamos, nesse sentido, as seguintes características do gênero: o texto pertence à esfera jornalística, publicado no *Jornal Gazeta do Povo*, tem como produtora uma professora aposentada (e não uma jornalista); trata de uma questão polêmica, o conteúdo temático faz alusão à opinião de acontecimento sociopolítico; a construção composicional encontra-se de forma bem estruturada, o estilo mostra o modo peculiar com o qual a articulista defende as ideias, por meio de diversos recursos linguísticos, como conjunções, advérbios, adjetivos, entre outros.

Acreditamos que conhecer tais recursos linguísticos é fundamental para que se possa delinear uma proposta metodológica de trabalho com o gênero discursivo, mais especificamente a partir da análise linguística.

Considerações finais

A partir da breve análise efetuada, pretendemos atender ao que foi proposto inicialmente, ou seja, realizar a análise de um texto do gênero artigo de opinião a partir da teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso. Para tanto, após realizarmos a leitura do texto, voltamos o olhar para o conteúdo temático, estilo e construção composicional, objetivando relacionar os conceitos com o que estava disposto no texto.

Assim que iniciamos a análise e começamos a relacionar os conceitos teóricos com o que estava escrito, percebemos como o texto vai, de certa forma, se “encaixando” às características do gênero, possibilitando que os objetivos propostos pelo autor sejam recebidos satisfatoriamente pelo leitor.

Constatamos, com a análise do artigo, que a autora mobilizou recursos linguísticos para defender a sua tese, provocando efeitos de sentido que levam o leitor a concordar (ou não) com a sua opinião. Diante de seu teor argumentativo, esse é um dos gêneros que podem ser abordados na escola. Assim, conforme pontua Bräkling (2000), o contato do aluno como o referido gênero proporciona uma visão mais crítica da realidade, desenvolvendo um olhar diferenciado para determinados pontos de vista, bem como possibilita de forma reflexiva a construção de sua visão. Além do mais, propicia ao aluno

vivenciar situações que o permite se direcionar e reconstruir sua identidade, especialmente questionar valores, recusá-los ou aceitá-los.

Dessa maneira, o professor, ao lançar mão do trabalho com o gênero artigo de opinião, estará possibilitando aos alunos um maior contato com a língua materna, o estabelecimento da comunicação, a ampliação de ideias e de pontos de vista sobre determinado assunto, garantindo, portanto, compreender a sociedade e buscar elementos que possibilitem melhorá-la.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p. 261-270.

_____. VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-248

PERFEITO, A. M. Artigo de opinião: análise linguística. In: CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação. **Anais...**Maringá, 2007. p. 745-755.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.p. 207-220.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

SOBRAL, A. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167-187.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2005.

Recebido em junho /2016.

Aceito em novembro /2016.

Manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual no gênero discursivo carta de apresentação

Manifestations of the oral language in writing considering the discursive/textual level in the discursive gender cover letter

Luciane WATTHIER*

UNIOESTE

Resumo: Trazemos, neste artigo, algumas reflexões que compuseram nossa tese de doutorado, cujo tema foi “manifestações da linguagem oral na escrita: aspectos discursivos/textuais e didáticos”. O objetivo da pesquisa foi analisar cartas de apresentação produzidas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de quatro municípios da Região Oeste do Paraná e por alunos do 1º ano da graduação em Letras da UNIOESTE. Estabelecendo relações com a configuração dada ao conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico desse gênero discursivo por esses dois públicos, buscamos reconhecer como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação. Por fim, a partir desse reconhecimento o objetivo foi propor encaminhamentos didático-metodológicos para o trabalho com esse tema. Para este texto em específico, nosso foco é a apresentação de reflexões comparativas entre os textos produzidos pelos dois públicos investigados, bem como discorrer brevemente sobre as atividades de reescrita que desenvolvemos para trabalho com essas manifestações da linguagem. Além disso, apresentamos resposta às perguntas que guiaram o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma investigação qualitativa em pesquisa educacional, do tipo descritiva e interpretativa-crítica, com base no dialogismo e no interacionismo.

Palavras-chave: Manifestações da linguagem oral na escrita. Nível discursivo/textual. Ensino da Língua Portuguesa.

Abstract: In the following article, we bring some reflections that composed our doctoral dissertation, which theme was “manifestations of the oral language in writing considering the discursive/textual level in the discursive gender cover letter”. The objective of the research was to analyze cover letters written by students from the fifth year of elementary schools of four municipalities from the west region of Paraná and by the 2013 class of linguistic arts from UNIOESTE. Establishing relations with the understanding given by these two groups when it comes to the thematic content, compositional construction and linguistic style of this discursive gender, we intend to reflect on how the manifestation of the oral language happens in the discursive/textual level, considering the writing of the cover letter genre. Finally, following this recognition, the objective was to suggest methodological considerations for the work with this theme. To this specific text, our focus is to

* Doutora em Letras;
Professora da
Unioeste e da Rede
Estadual de Ensino
do Paraná. E-mail:
Lu.letras@hotmail.
com

present comparative reflections between the texts produced by these two analyzed groups, as well, to reflect briefly about the rewriting activities we developed in order to consider these manifestations. Besides, we present answers to the questions which guided the development of the research. It's a qualitative, descriptive and critical-interpretative investigation in education research, based on the dialogism and in the interactionism.

Keywords: Manifestations of the oral language in writing. Discursive/textual level. Portuguese Language teaching.

Introdução

Neste artigo, trazemos alguns recortes de nossa pesquisa de doutorado, cuja pesquisa centrou-se no tema “manifestações da linguagem oral para a escrita no nível do discurso em produções escritas”. Optamos por investigar a escrita de dois públicos distintos: alunos do 5º ano do ensino fundamental e do 1º ano do curso de graduação em Letras, observando como a linguagem oral se manifesta em produções escritas em contextos formais de uso linguístico. Assim, pudemos construir uma análise comparativa entre tais textos, observando como a linguagem oral se manifesta na escrita de cada um desses públicos e, por fim, desenvolver uma unidade didática para explorar esse tema em sala de aula, por meio de atividades de reescrita textual. Nosso foco não foi olhar para essas manifestações na palavra, mas, para o nível do texto e do discurso, rastreando como tais marcas se revelam.

Para essas análises, selecionamos o gênero discursivo carta de apresentação. Por meio da produção escrita de textos desse gênero, nós, professoras, poderíamos nos colocar como interlocutoras dos textos que seriam produzidos, tendo em vista a situação de produção (alunos que escrevem a uma professora que acabaram de conhecer). Tínhamos, assim, um gênero discursivo concretizado naquele momento em que os dados seriam gerados, proporcionando, ao mesmo tempo, a interação entre interlocutores reais.

A análise realizada considerou três planos de análise: em um primeiro momento, analisamos os textos discursivamente, atentando para a configuração dada ao gênero carta de apresentação por esses dois públicos, ao focalizar seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Em um segundo momento, identificamos as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/ textual, analisando-as na perspectiva de compreender esse fenômeno. Ao fazermos isso, olhamos para textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental e por graduandos em Letras, de forma a conferir quais marcas da linguagem oral permanecem na escrita, nesse nível de ensino. E, num terceiro momento, refletimos sobre encaminhamentos metodológicos dados pelos professores do 5º ano (das turmas onde os

textos foram produzidos) em relação a essa temática. A partir dessa análise, desenvolvemos uma proposta metodológica para trabalhar esse conteúdo.

Assim, pudemos responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Como alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação? Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas marcas tendem a desaparecer no nível superior? Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita?*

Os recortes supracitados centram-se, mais especificamente, em reflexões comparativas entre os textos produzidos pelos dois públicos investigados. De forma mais breve, discorreremos sobre as atividades de reescrita que desenvolvemos para trabalho com as manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual. Além disso, embora não possamos apresentar, neste momento, todas as análises realizadas, optamos por trazer as respostas às perguntas de pesquisa que guiaram nosso estudo de doutorado, como forma de refletir sobre o trabalho realizado.

Importante frisar que este artigo faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná* e inscrito no Programa Observatório da Educação (doravante, OBEDUC) – CAPES/INEP. Tal projeto foi desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, entre os anos de 2011 e 2015.

Manifestações da linguagem oral na escrita

O estudo realizado pautou-se nas teorias bakhtinianas. Assim, concebemos a língua como social, dinâmica e dialógica, que se realiza por meio da oralidade e da escrita. Os usos linguísticos, tanto orais quanto escritos, variam nas mais diversas práticas discursivas, de modo que apresentam diferentes estilos e variedades linguísticas, de acordo com a situação de interação. No entanto, de acordo com o contexto social da interação verbal (quem fala, para quem, os papéis sociais dos interlocutores, onde fala, quando e por meio de qual gênero discursivo), algumas ocorrências de linguagem podem ser consideradas inadequadas. Falamos, especificamente, de recursos próprios da linguagem oral que se manifestam em textos formais escritos que, em uma determinada condição de uso, não admitem tais manifestações. Como exemplo, destacamos o gênero carta de apresentação. No contexto de produção criado para a geração dos dados da pesquisa, exigia o emprego da língua escrita formal, pois eram alunos que escreviam para uma professora

que haviam acabado de conhecer. Logo, não seriam adequadas as manifestações da linguagem oral na escrita.

Para compreender o que são as manifestações da linguagem oral na escrita, precisamos considerar o domínio da língua portuguesa pela criança quando chega à escola, mesmo que em contextos informais. Dessa forma, o papel da escola será ampliar seu conhecimento e desenvolver, também, o domínio da língua escrita. Nesse processo, aparecem as manifestações da linguagem oral. Tais ocorrências se justificam porque, ao não dominar a língua escrita e, tampouco, estilos linguísticos mais comuns a contextos de interação formal, é inevitável, para o aluno, utilizar uma linguagem própria de sua cultura oral, comum em seu dia-a-dia, mesmo que esse uso seja inadequado para o contexto social daquele momento de uso.

Sobre isso, Koch e Elias explicam:

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 18).

Entretanto, seria um equívoco justificar essas ocorrências na dicotomia entre a língua oral e escrita. Pelo contrário: está imbricado, nessa afirmação, o fato de que, na escola, a criança entrará em contato com outras variedades da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita. E, durante esse longo processo, a aquisição da língua escrita formal acontecerá de forma gradual e contínua. Assim, os traços mais comuns da oralidade presentes na escrita serão, aos poucos, eliminados, conforme a criança for compreendendo que há diferentes usos de linguagem, que determinam escolhas lexicais próprias para cada contexto de interação.

Nessa perspectiva, as manifestações da linguagem oral na escrita não são “erros”, mas tentativas de acertos imbricadas no processo de aprendizagem da língua. Portanto, não se trata simplesmente de “limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou ‘interferência’ da oralidade, e o de reproduzir uma dada ‘lógica’ institucionalizada de composição do texto” (SIGNORINI, 2001, p. 114, grifos da autora). Falamos de proporcionar, ao aluno, reflexões sobre a sua linguagem, para que ele possa compreender que, por meio da interação, constrói-se continuamente o conhecimento da linguagem.

Compreendemos, pois que a escrita não é uma representação fonética da oralidade. Ela não representa fielmente a linguagem oral, pois, embora com várias características organizacionais em comum, nem todas as ocorrências da oralidade podem ser traduzidas na escrita. Há gêneros próprios da oralidade, há outros próprios da escrita, cada qual com seus

estilos próprios e regras relativamente estáveis de construção. Além disso, há recursos próprios da oralidade que não podem ser transpostos para a escrita, como, por exemplo, gestualidade, tom da voz, expressões faciais. Há, também, recursos próprios da escrita que não podem ser transpostos à oralidade, como a pontuação, paragrafação e outros recursos de escrita (sublinhado, negrito, fontes em destaque etc.).

Ao analisarmos as manifestações da linguagem oral na escrita, atentamos para o nível discursivo/textual, uma vez que procuramos abordar as marcas textualmente visuais, mas que acabam interferindo na construção do discurso. Assim, buscamos compreender como essas ocorrências se refletem no discurso de um modo geral, bem como na coesão e na coerência das cartas de apresentação. Nesse sentido, assinalamos nossa compreensão de discurso, a qual está baseada em Bakhtin (2004[1929]) e em sua concepção dialógica de linguagem: discurso engloba, lado a lado, o linguístico e o não linguístico do texto, ou seja, a parte escrita (o texto propriamente dito) e o contexto social daquela interação.

Manifestações da linguagem oral na escrita: algumas reflexões

A partir da análise de 51 cartas de apresentação (42 produzidas por alunos do Ensino Fundamental e 09, do Ensino Superior), demonstramos as diferentes manifestações da linguagem oral na escrita. Assim, foi necessário estabelecermos algumas categorias de análise. São elas: Sequência das ideias (superposições, frases inacabadas, correções ou paráfrases, parentizações); Distintas formas de encadeamento das ideias; Repetição do mesmo léxico; Uso constante de *a gente* no lugar de *nós*; Uso de gírias; Marcas de regionalismos; Emprego dos marcadores conversacionais (ou expressões fáticas); Interjeições; Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos; Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas.

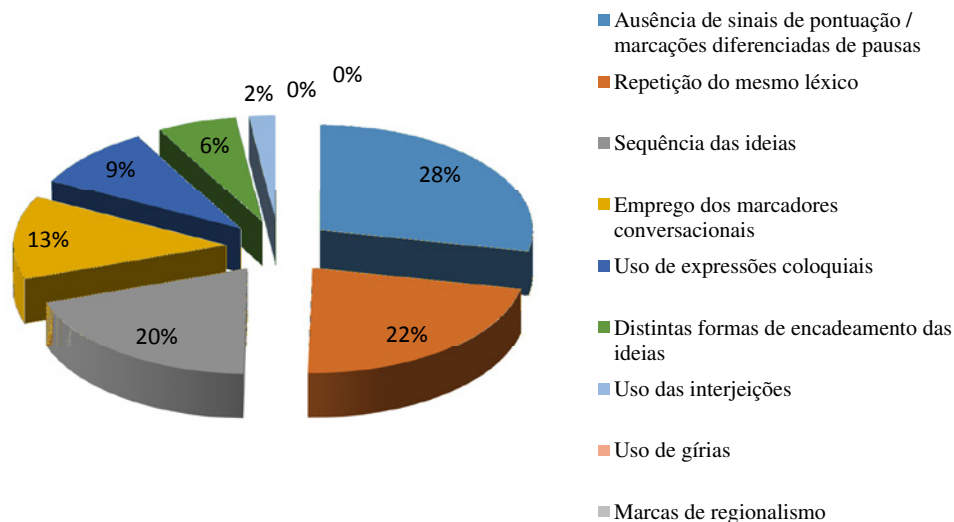
A partir da análise das cartas do Ensino Fundamental, constatamos que, entre a maioria dos alunos dessa fase de ensino, há ainda um nível acentuado de dificuldade quanto à compreensão de usos mais adequados para cada estilo linguístico, tendo em vista o gênero selecionado para cada contexto social de interação.

Nesse sentido, segundo Bakhtin (2010[1979]), todo enunciado tem seu estilo, conteúdo temático e construção composicional determinados tanto pelo conhecimento linguístico do falante quanto por sua visão de mundo, emoções, ideologias e juízos de valor. E, de acordo com Bagno (2007), dispomos de diferentes estilos linguísticos para produzir os enunciados. Em outras palavras, as interações apresentam diferentes níveis de planejamento discursivo/textual, o que demanda escolhas temáticas, estilísticas, lexicais e gramaticais. Tais níveis estão, de forma direta, relacionados ao contexto social, já que são os interlocutores, o objetivo, a função social

por nós exercida, o momento e o local em que se dá a interação e, ainda, o gênero discursivo que definem o estilo linguístico mais adequado para cada momento de uso da linguagem.

O gráfico a seguir demonstra quais foram as maiores dificuldades quanto à adequação da linguagem ao contexto social de produção das cartas de apresentação:

Gráfico 1 - Manifestações da linguagem oral na escrita – principais ocorrências nas cartas do Ensino Fundamental



O gráfico apresenta as dificuldades dos alunos, por ordem decrescente, sendo que a principal delas é a ausência de sinais de pontuação / marcações diferenciadas de pausas. O conhecimento linguístico-discursivo deve ser ampliado entre nossos alunos, de modo que reconheçam a necessária adequação da linguagem ao contexto de interação. Todavia, acreditamos que esse conhecimento ocorra de forma gradativa na aprendizagem dos alunos e em seu desenvolvimento como sujeitos. Para isso, são importantes práticas de leitura, produções textuais de gêneros discursivos orais e escritos e análise linguística, conforme proposto por Geraldi (1997) e pelos documentos oficiais (PARANÁ, 2008 e BRASIL, 1998), com base nas concepções dialógicas e interacionista de linguagem.

A primeira categoria de análise para a qual olhamos no estudo das cartas de apresentação de nossos dados de pesquisa foi a sequência das ideias. Partimos, pois, da premissa de que entre a linguagem oral e escrita há distintas formas de organização das interações: na primeira, por acontecer em tempo imediato e, muitas vezes, pelo fato de os interlocutores dividirem o mesmo espaço social, há uma preocupação menor com o planejamento linguístico. Assim, um subtema leva a outro de forma muito rápida, às vezes

para observações que se distanciam da ideia principal que está sendo desenvolvida. Além disso, as pausas são marcadas por hesitações no próprio ritmo de fala. Por outro lado, a linguagem escrita, em contexto formal, requer um nível de planejamento maior e, por isso, em situações formais de interação, normalmente as pausas precisam ser bem marcadas, por meio da pontuação, e não há diferentes subtemas sendo tratados em um mesmo período. Nesse sentido, consideramos que as características elencadas em relação à linguagem oral, quando inseridas na linguagem escritas, em contextos formais de interação, caracterizam-se como manifestações da linguagem oral nem sempre adequadas a esse contexto.

Em relação a essa categoria, verificamos a ocorrência de inadequações quanto à sequência de ideias em um total de 34 cartas, sendo 29 do ensino fundamental, o que representa 69% dos textos produzidos, e 05 da graduação, número representativo de 55% das cartas analisadas. Em outras palavras, predominou uma dificuldade maior de organização do texto quanto à referida categoria entre os alunos do Ensino Fundamental. Todavia, destacamos um percentual elevado dessa manifestação nas cartas dos alunos da graduação. Isso nos surpreendeu, pois nas cartas de graduação essa categoria de manifestações da linguagem oral na escrita não deveria mais ocorrer em um gênero discursivo e em um contexto de produção que pedem uma escrita formal, tendo em vista o domínio linguístico que esses alunos já necessitariam ter sobre o sistema da língua e sobre o gênero discursivo em questão.

A segunda categoria de análise para a qual olhamos nas cartas de apresentação foram as distintas formas de encadeamento das ideias. Nessa perspectiva, falamos da coesão sequencial, ou seja, da interligação entre as ideias que compõem o discurso. Tanto na linguagem oral quanto escrita há elementos que colaboram para a construção da coesão sequencial do texto. Entretanto, quando se trata de contextos formais de interação, prioriza-se o uso de elementos coesivos mais complexos, reconhecidos gramaticalmente como tais. Já em interações orais, principalmente em situações informais, utilizamos elementos distintos para a construção coesiva do discurso, próprios dessa modalidade de utilização da língua, às vezes não reconhecidos gramaticalmente por cumprirem essa função, como é o caso da repetição lexical e de elementos como “aí”, “então”, “daí” e “pra daí”. Inseridos em contextos formais de interação, tais elementos fornecem-lhes características informais, motivo pelo qual, nesses contextos, os reconhecemos como manifestações da linguagem oral na escrita.

Verificamos, pois, essa ocorrência em treze cartas de nosso *corpus* de pesquisa: nove do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Superior, o que representa, respectivamente, 21% e 44%. Assim, nessa categoria de análise, a graduação surpreendeu pelo maior número de ocorrências. No entanto, quanto à maior diversidade de formas de encadeamento, o público que se destacou foi o Ensino Fundamental, em cujas cartas observamos a repetição

lexical exercendo tal função e, também, elementos como “em primeiro lugar” (deslocados do início do texto), “aí”, “daí”, “pra daí”, “agora”. Além disso, em muitas cartas, a única forma de coesão observada foi o uso do “e”, repetidas vezes. Por outro lado, nas cartas do Ensino Superior, constatamos apenas a repetição lexical e elementos como “aí” e “então”.

A terceira categoria analisada nas cartas de apresentação foi a repetição do mesmo léxico, novamente um aspecto relacionado à coesão textual, pois a ocorrência dessa categoria também colabora para a retomada de informações, embora o faça de uma forma inadequada em alguns contextos de interação formal escritos. Reconhecemos, pois, que a repetição lexical (quando não utilizada como ênfase ou recurso estilístico) dá ao texto escrito características comuns à linguagem oral, revelando uma menor preocupação quanto ao seu planejamento linguístico. Isso porque, se olharmos para interações em contextos informais, a repetição lexical é comum, pois a utilização de muitos referentes, nesse contexto, poderia levar, inclusive, a uma maior dificuldade do interlocutor para a construção do sentido do enunciado. Trata-se, portanto, de mais um aspecto que demonstra a manifestação da linguagem oral na escrita, que torna o texto cansativo para qualquer leitor, quando empregado em demasia.

Observamos que, entre as cartas analisadas, a repetição lexical foi constatada em 38 cartas: 33 no Ensino Fundamental (78% das cartas analisadas nesse nível de ensino) e cinco na graduação (55% dos textos por esses alunos produzidos). Dessa forma, mais uma vez podemos afirmar que há um maior nível de dificuldade entre os alunos do Ensino Fundamental, o que consideramos normal nesta fase de ensino, pois acreditamos que esses alunos tenham um menor repertório linguístico para a utilização de referentes em seus textos e, por isso, desenvolveram a repetição lexical para auxiliá-los na explicitação do tema. Porém, pressupunhamos que os alunos da graduação não incorreriam tanto nessa forma de manifestação oral na escrita, pois com os anos a mais de escolaridade, esperávamos que seu nível linguístico fosse mais amplo, de modo que não houvesse a repetição do mesmo item lexical desnecessariamente.

Em nossas análises, também olhamos para o uso constante de “a gente” no lugar de “nós”. Trata-se de uma escolha lexical crescente na interação oral informal, sendo, ainda, inadequada para situações formais de linguagem escrita. Nessa categoria de análise, constatamos apenas duas ocorrências entre as cartas do Ensino Fundamental, ou seja, 4%, e nenhuma nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Superior. Podemos, pois, reconhecer um maior domínio do uso de “nós” em contextos formais de interação entre os alunos da graduação. No entanto, devemos, também, considerar, o fato de que a carta de apresentação é um gênero cujo discurso, normalmente, trata apenas de seu autor, utilizando, para tal, a primeira pessoa “eu”. Compreendemos,

assim, que tal aspecto talvez tivesse aparecido com maior frequência em gêneros discursivos que se caracterizam pelo uso da terceira pessoa.

Em relação ao uso de gírias, consideramos que cada grupo social possui expressões próprias, as quais são constituintes de sua cultura. Dessa forma, trata-se de usos adequados apenas nesses contextos e em situações informais de interação, motivo pelo qual, inseridas nas cartas de apresentação, cujo contexto de produção pedia estilo linguístico mais formal, seu uso é inadequado. Entre as cartas analisadas, não observamos o emprego desse recurso. Nesse sentido, há uma preocupação quanto ao uso de uma linguagem comum a todos os grupos sociais, devido à compreensão de que o uso de gírias é inadequado para contextos formais de interação verbal, oral ou escrita.

Quanto às marcas de regionalismo, entre todas as cartas analisadas, manifestou-se em apenas um texto produzido por um aluno da graduação. A ocorrência citada em relação a essa categoria se caracteriza como um caso de rotacismo, ou seja, da troca de /l/ por /r/. Entretanto, pode se tratar apenas de uma dificuldade de ordem fonética e não de um regionalismo.

Em nossas análises das cartas de apresentação, olhamos, também, para os marcadores conversacionais. Para tal, nos pautamos em Marcuschi (1989). É uma ocorrência mais comum para a linguagem oral informal ou para gêneros discursivos como a carta pessoal, realizando a interligação entre os enunciados e marcando o envolvimento dos interlocutores no discurso. Na carta de apresentação deveria prevalecer a linguagem formal devido ao seu contexto formal de interação. No entanto, houve, tanto por nossa parte quanto pelos alunos, uma tentativa de marcar uma interação direta, gerando uma maior ocorrência da utilização de marcadores conversacionais. No entanto, salientamos que nas cartas de apresentação recebidas pelos alunos esse recurso também foi empregado e isso pode ter motivado essas ocorrências no Ensino Fundamental.

Nas 51 cartas analisadas, o uso de marcadores conversacionais foi verificado em um total de 25 cartas. Trata-se de um recurso que se destacou entre os textos produzidos pelos alunos da graduação em Letras: 06 textos (representando 66%). Entre os textos do Ensino Fundamental, ele ocorreu em 19 cartas (45%). Tal ocorrência pode ser justificada nas características do gênero discursivo carta, pelo fato de que esta é, normalmente, produzida em resposta a outro texto e/ou na expectativa de que a mesma seja respondida. Dessa forma, essa esperada troca de interlocutores é representada pelos marcados conversacionais.

Outra categoria analisada foi o uso das interjeições, recurso que pode auxiliar na construção da coesão sequencial e revelar emoções dos interlocutores. Nas cartas, esse recurso foi utilizado para exercer a primeira função exposta: interligar enunciados, demonstrando que o sujeito que fala lembrou-se de dizer algo. Com essa função, as interjeições são adequadas

para situações informais de interação. Quanto à linguagem escrita, em contextos formais, trata-se de um recurso inadequado, revelando características informais, como um menor planejamento do discurso, tanto em relação às escolhas lexicais quanto à organização deste. Trata-se, portanto, de mais um meio pelo qual a linguagem oral se manifesta na escrita.

Entre as 51 cartas analisadas, as interjeições foram visualizadas apenas em duas cartas produzidas pelo Ensino Fundamental, o que representa 4,7% dos textos desse público. Já nas produções de alunos do Ensino Superior, tal recurso não foi utilizado, revelando um maior domínio da linguagem escrita e compreensão do que é mais adequada para cada situação de interação.

Olhamos, também, nas cartas, para o uso de expressões coloquiais comuns na cultura oral desses alunos. Constatamos esse recurso em 17 textos: catorze do Ensino Fundamental (33,3%) e três do Ensino Superior (também, 33,3%). Assim, o nível de dificuldade foi o mesmo entre os dois públicos investigados. Compreendemos que se trata de manifestações da linguagem oral na escrita, pois são usos próprios de estilos linguísticos informais, principalmente em situações de linguagem oral.

Por fim, analisamos a ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas. Já apontamos ser essa a maior dificuldade quanto à linguagem escrita desses alunos, uma vez que inadequações quanto a esse recurso foram observadas em 100% dos textos do Ensino Fundamental e 88% das cartas produzidas pelos alunos da graduação em Letras. As inadequações e/ou falta de pontuação podem ser compreendidas como manifestações da linguagem oral na escrita. Trata-se de um recurso que colabora para a construção de sentido e, ainda, dá ritmo e organização ao texto. Sobretudo na graduação em Letras, esse número não deveria ser tão elevado, uma vez que tal recurso, nesse nível de ensino, já deveria ser dominado pelos alunos.

Fechando essas observações, ainda numa visão de análise comparativa: de forma quantitativa e qualitativa, a maior dificuldade foi observada nos textos dos alunos do Ensino Fundamental, o que já esperávamos. Quantitativamente, de dez categorias analisadas quanto às manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual, sete tiveram maior número de ocorrências entre textos do Ensino Fundamental, uma teve o mesmo número de ocorrências nos dois níveis de ensino e duas prevaleceram na graduação. Qualitativamente, ou seja, olhando para a variedade de ocorrências observadas em cada categoria, o Ensino Fundamental se destacou em todas elas.

Tais observações nos permitem perguntar: “*essas marcas tendem a desaparecer no nível superior?*” Por meio da pesquisa, não podemos afirmar que as manifestações da linguagem oral na escrita desaparecem no Ensino Superior e que os alunos passam a dominar completamente quais usos linguísticos são mais adequados para contextos formais e informais

de interação. Mas, por outro lado, ao chegar à graduação, há uma redução bem significativa de tais ocorrências, tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, o que se justifica por todo o processo de estudo pelo qual já passaram esses alunos, aumentando seu domínio e repertório linguístico. Supomos que, até o final desse nível de ensino, haverá uma diminuição ainda maior, talvez a ponto de não serem mais empregadas em contextos e gêneros discursivos nos quais seriam consideradas inadequadas. E, a partir do breve levantamento que fizemos em relação às manifestações da linguagem oral na escrita nos níveis fonético e morfossintático, acreditamos que a eles se aplique essa mesma observação e suposição.

Proposições de trabalho

Diante das constatações realizadas, necessitamos perguntar: o que fazer diante dessas constatações? Como conduzir o ensino de modo que essas dificuldades de manifestação da linguagem oral para a escrita em contextos inadequados sejam trabalhadas? Na perspectiva de contribuirmos com o ensino, desenvolvemos uma unidade didática para trabalho com essa temática por meio da reescrita textual. Sugerimos que antes de abordar as dificuldades específicas apresentadas nessa carta, é importante conversar sobre o gênero discursivo e seus elementos constituintes (conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional). Sendo a interação verbal a realidade fundamental da língua, esse olhar exige considerá-la em conjunto com a estrutura individual da enunciação concreta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929]). Assim, é preciso considerar a “singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica” (GERALDI, 1997, p. 06). Dessa forma, todo trabalho com a linguagem deve estar pautado em um gênero discursivo, o qual se inscreve em um determinado contexto social, que, por sua vez, deve ter suas características consideradas nas reflexões linguísticas.

As atividades desenvolvidas¹ propõem os seguintes passos de trabalho:

- Trabalhando com o contexto de produção e o conteúdo temático da carta de apresentação;
- Reconhecendo a carta de apresentação quanto a seus elementos composicionais;
- Trabalhando com a construção composicional da carta de apresentação;
- Trabalhando com o estilo linguístico da carta de apresentação e as manifestações da oralidade na escrita;
- Proposições didáticas para o trabalho com as dificuldades ortográficas;
- Reescrita da carta de apresentação.

¹ Por questões de espaço, não foi possível publicarmos essa unidade didática neste artigo. Sugerimos, porém, que elas sejam buscadas em nossa tese de doutorado, conforme referências.

Apresentamos apenas uma possibilidade de trabalho, oriunda do recorte que fizemos na pesquisa. Outras propostas também podem ser viáveis

e contribuir para alargar o conhecimento dos professores e alunos quanto ao reconhecimento das manifestações da linguagem oral na escrita.

Respondendo às perguntas de pesquisa

Nesta seção, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e as respondemos, ao mesmo tempo em que apresentamos alguns comentários em relação a elas.

No primeiro capítulo de nossa tese, apresentamos nossos dados de pesquisa e discorremos sobre a produção deles. Além disso, trouxemos nossas escolhas metodológicas a partir das perguntas e dos objetivos traçados. No decorrer das investigações, defendemos a tese de que as manifestações da linguagem oral na escrita podem ser justificadas pelo contexto social em que vivem os autores das cartas de apresentação. Esse conhecimento nos permite compreender melhor as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita, principalmente no que se refere a tais manifestações. Ademais, por termos como anseio principal apresentar colaborações para o ensino de língua portuguesa e por contextualizarmos os problemas da pesquisa em práticas discursivas de uso da linguagem, circunscrevemos a pesquisa no arcabouço teórico da Linguística Aplicada. Com essa preocupação em relação às dificuldades no uso da linguagem e buscando interpretá-las, a pesquisa se delineou qualitativa, do tipo descritiva e crítico-interpretativa.

Assim, embasadas teórico-metodologicamente, no segundo capítulo, analisamos a dimensão social do gênero carta de apresentação, sustentadas na compreensão de que o discurso está imbricado com o texto e vice-versa. Dessa forma, olhamos para a configuração dada pelos autores das cartas aos três elementos composicionais do gênero discursivo: conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Com esse procedimento, procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Como os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação?* Esse questionamento direcionou a análise que, por sua vez, nos permitiu algumas considerações.

As produções do 5º ano, pelo fato de os alunos ainda estarem em fase inicial de escolarização e seus usos da linguagem serem predominantemente informais, são mais simples e menos elaboradas (quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo), configurando-se, ainda, como uma tentativa de produção e acenando para a necessidade de mais trabalhos em sala de aula voltados a esse gênero discursivo.

Os alunos da graduação apresentam, também, dificuldades relativas ao conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero, porém, em graus distintos.

Traçando um comparativo entre as cartas desses dois públicos, quanto ao conteúdo temático, houve, pela maioria dos alunos da graduação, a

seleção de assuntos mais adequados à situação. Já na construção composicional desses textos, percebemos uma dificuldade maior ou, talvez, a ideia equivocada de que a estrutura da carta fazia-se desnecessária naquele momento. O mesmo aconteceu em relação ao estilo: apesar de, em alguns textos, ainda predominar a linguagem informal, há, na graduação, a escrita de termos mais elaborados e próprios ao gênero;

Os textos da graduação, em comparação às cartas do 5º ano, trazem um estilo linguístico que se aproxima mais do estilo utilizado na carta produzida na esfera comercial, embora façam parte, nesse contexto, da esfera acadêmica;

Todas as cartas atenderam à finalidade do gênero discursivo, porém, de formas distintas. Na realização das análises, pudemos perceber, também, o dialogismo: a presença de outras vozes na voz do locutor, com as quais eles dialogaram, ora de forma harmoniosa, ora não.

No terceiro capítulo, exploramos o nível discursivo/textual das cartas de apresentação e, a partir do questionário socioeconômico, analisamos, primeiramente, as cartas selecionadas quanto às manifestações da linguagem oral na escrita. Posteriormente, realizamos esse mesmo estudo nos textos produzidos pelos alunos da graduação para, por fim, construir uma análise comparativa quanto aos dados levantados entre os textos desses dois públicos. Dessa forma, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas marcas tendem a desaparecer no nível superior? A seguir, apresentamos, algumas de nossas constatações.*

Entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, há, ainda, um nível acentuado de dificuldade quanto à compreensão de usos mais adequados para cada estilo linguístico, ou seja, para cada contexto social em que interagem.

As maiores dificuldades dos alunos, por ordem decrescente, são: 1) pontuação; 2) repetição lexical; 3) sequência das ideias; 4) marcadores conversacionais; 5) expressões coloquiais; 6) distintas formas de encadeamento das ideias; 7) interjeições; e, por último, 8) uso de gírias e de regionalismos.

Os textos produzidos pelos alunos do município de Diamante do Oeste apresentaram o maior número de ocorrências em quatro das dez categorias analisadas: sequência das ideias, suas distintas formas de encadeamento, repetição do mesmo léxico e de expressões coloquiais. Sabemos que muitos fatores contribuem para isso, como nível econômico e cultural dos pais e grupo social em que convivem. Entretanto, isso pode ser justificado, também, por um desinteresse maior pelo estudo e pela leitura, em relação aos demais municípios.

O conhecimento linguístico desses alunos deve ainda ser ampliado: trata-se de compreender que, no contexto em que as cartas foram

produzidas, seria mais adequado o uso de estilos linguísticos mais formais, mais planejados.

As manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual não desapareceram em produções de alunos da graduação em Letras. Mas, por outro lado, há uma redução bem significativa de tais ocorrências, o que se justifica pelo processo de estudo pelo qual esses alunos já passaram, aumentando seu domínio e repertório linguístico.

Por fim, no quarto e último capítulo, partimos de uma reflexão sobre como os professores abordam didaticamente as manifestações da linguagem oral na escrita para realizar proposições didáticas. Assim, respondemos aos questionamentos: *Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita?* Concluimos, pois, que o nível discursivo/textual, quando se trata de abordar as manifestações da linguagem oral na escrita, fica, ainda, em plano bem reduzido em relação aos níveis fonético e morfossintático. Segundo informações coletadas por meio de um questionário aplicado aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, prevalecem preocupações com ortografias e pontuações “corretas” e com escritas na norma padrão da língua portuguesa.

O estudo realizado por meio da pesquisa deu-nos base para a construção de uma unidade didática para abordar as dificuldades dos alunos quanto às manifestações da linguagem oral na escrita. Ao fazermos isso, visamos à proposição de atividades de reescrita textual, tanto coletiva quanto individual. Defendemos que, por meio da análise linguística, os alunos podem retomar suas produções textuais, se assumirem como autores de seus textos e reescrevê-los adequadamente, tendo em vista seu contexto social de produção.

Considerações finais

O objetivo maior de nossa pesquisa de doutorado foi assim delineado: reconhecer como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação, produzidos por alunos de 5º ano (Ensino Fundamental) e do 1º ano do curso de graduação em Letras para, a partir desse reconhecimento, propor encaminhamentos didáticos que explorem tal fenômeno.

Acreditamos que o estudo nos proporcionou uma profícua reflexão em relação ao objetivo proposto, de modo que ampliou nossos conhecimentos sobre como a linguagem oral se manifesta nas produções textuais escritas e como podem ser abordadas didaticamente. Tendo, pois, proposto uma unidade didática, acreditamos ter respondido a nosso anseio de trazer colaborações para o ensino da língua portuguesa.

Almejamos, ainda, realizar novos estudos quanto às manifestações da oralidade na escrita, de modo a ampliar nossa compreensão acerca do tema e, sobretudo, visualizarmos novos caminhos para a abordagem didática das dificuldades de escrita decorrentes da manifestação da linguagem oral.

Concordamos, assim, com autores que defendem a formação continuada de professores. Nem como pesquisadores e, tampouco, professores, jamais teremos o conhecimento total necessário para nossa prática pedagógica. Em outras palavras, a formação é contínua e estamos em constante aprendizagem, seja por meio de textos teóricos, em diálogo com colegas de profissão e, até mesmo, com nossos alunos.

Por fim, é nosso intento que a pesquisa suscite muitas outras indagações e investigações, de modo que a linguagem oral seja efetivamente assumida pela escola como mais uma modalidade de uso que precisa ser ensinada.

Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

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

_____. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p. 281-322.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Secretaria de educação: Curitiba, 2008.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: _____ (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97 - 134.

Recebido em setembro/2016.

Aceito em janeiro/2017.

Estudantes em luta: formações discursivas dos jovens hiperconectados contra a reorganização das escolas no Estado de São Paulo

Students' fight: discursive formations of hyperconnected young people against the reorganization of schools in the State of São Paulo

Danilo VIZIBELI*
UFSCAR

Doutorando em
Linguística pela
Universidade Federal
de São Carlos. Email:
danielovizibeli@
gmail.com

Resumo: No final de 2015, o governo do Estado de São Paulo lançou um projeto, conhecido como “Reorganização Escolar das Escolas Públicas”, que consistia em agrupar alunos nas escolas públicas por ciclos, conforme faixas de idade, promovendo mudança na organização, no sistema e na gestão das unidades. Os estudantes se revoltaram e foram à luta contra a proposta devido a diversos pontos contrários: o aumento da distância a percorrer para se chegar ao local de estudo, cortes de verbas na educação, aumento de alunos nas classes já lotadas e vários outros. O movimento ganhou voz nas redes sociais e uma luta de jovens hiperconectados reverberou em diversas ações e de outro lado foram reprimidos com coações policiais tramando uma guerra que trouxe materialidades verbais e não-verbais por meio do jogo com a linguagem, numa trama dos sentidos, o jogo do simbólico e do político. O artigo tem como objetivo principal analisar, na ótica da Análise de Discurso pecheuxiana, as formações discursivas dos estudantes secundaristas em luta, através da circulação de imagens nas redes sociais. Para fechamento de um corpus a ser recortado, atentou-se para as páginas na rede social Facebook: *Não fechem minha escola*, *Secundaristas em luta* e *Canal Secundarista*. As análises mostraram que a luta dos estudantes secundaristas ganhou um caminho próprio pelas redes sociais e que o intercruzamento de diversos discursos e campos discursivos como a educação, a política, a democracia, marcaram o posicionamento do sujeito desta luta num jogo entre paráfrase e polissemia, retomando muitas vezes atos e ações que foram presentes na história política brasileira, como é o caso dos tempos da ditadura militar. No entanto, o deslocamento de atos e ações para um objetivo de reivindicação de direitos na educação transforma os dizeres e os seus sentidos postos em circulação num movimento interpretativo.

Palavras-chave: Discurso. Reorganização escolar. Estudantes secundaristas.

Abstract: In 2015, the state government of Sao Paulo launched a project known as “School Reorganization of Public Schools” which was to group students in public schools in cycles, as age groups, promoting change in the organization, system and unit management. Students rioted and went to fight against the proposal because of several contrary points: increasing distance to go to reach the place of

study, budget cuts in education, classes increase even more crowded and several others. The movement gained voice on social networks and a hyperconnecte young student reverberated in several actions and on the other hand were repressed with police coercion plotting a war that brought verbal and nonverbal materialities by playing with language in a plot of the senses, game symbolic and political ones. The article aims to analyze into the perspective of discourse analysis of Pêcheux, discursive formations of high school students struggling through the images on social networking movement. For closing of a corpus to be cut, he looked to the pages on the Facebook social network: Do not close my school, Secondary School in fighting and Canal secondary school. The analysis showed that the struggle of high school students earned their own way through the social networks and the interbreeding of various discourses and discursive fields such as education, politics, democracy, marked the position of the subject of this struggle in a game between paraphrase and polysemy, resuming often acts and actions that were present in Brazilian political history, such as the times of military dictatorship. However, the displacement of acts and actions for a goal right claims in education transforms the words and their meanings, put into circulation an interpretative movement.

Keywords: Discourse. School reorganization. High school students.

Movimento de luta, movimento de discursos

Quem somos nós hoje? Imersos numa rede gigantesca de possibilidades, somos levados a posições diversas, somos tomados em nossa incompletude enquanto sujeitos. E na visão, aqui apresentada, sujeitos discursivos. Numa metáfora do labirinto e dos “nós, desconhecidos, na grande rede” (ROMÃO, 2004), refletindo sobre a tecnologia e as práticas do mundo digital que são perpassadas pelo imaginário social, as relações de poder e a ideologia, o movimento da luta dos estudantes secundaristas contra a reorganização das escolas públicas proposta pelo Governo Alckmin, no Estado de São Paulo, se espalhou pelas redes sociais. O jovem hiperconectado mostrou-se atuante politicamente, o que é perceptível em seus dizeres que circulam na rede e no discurso que carrega construindo um arquivo sobre a questão na movência dos sentidos.

No final de 2015, foi lançado pelo governo do Estado de São Paulo um projeto que ficou conhecido como “Reorganização Escolar das Escolas Públicas” que consistia em agrupar alunos nas escolas públicas por ciclos, conforme faixas de idade. Os estudantes se revoltaram e foram à luta contra a proposta, devido a diversos pontos contrários, como o aumento da distância a percorrer para se chegar ao local de estudo, cortes de verbas na educação, aumento de alunos nas classes já lotadas e vários outros.

No dia 22 de setembro de 2015, antes mesmo de ser notícia pelos meios oficiais do governo, o jornal Folha de São Paulo veiculou a manchete: “SP

vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries”. Logo em seguida, no dia 30 de novembro de 2015, é publicado o decreto n. 61.672 que “Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas”. Na percepção de tal acontecimento, busca-se aqui analisar, na ótica da Análise de Discurso pecheuxiana, as formações discursivas em que se inscrevem os estudantes secundaristas em luta, através da circulação de imagens nas redes sociais. O artigo se volta não para o movimento em si, mas para os links, conexões e movimentações articuladas pela internet que geram a luta e deslocam em circulação dizeres de outros campos que até então não eram vistos na educação, principalmente por parte dos alunos

O corpus constitui-se das páginas do Facebook *Não fechem minha escola* (<https://www.facebook.com/naofechemminhaescola>); *Secundaristas em luta* (<https://www.facebook.com/luta.secundas>) e *Canal secundarista* (<https://www.facebook.com/canalsecundarista>), entre 23 de setembro e 4 de dezembro de 2015.

No movimento desta luta que se marca num momento crítico da política brasileira, deslocamos nossa percepção para o movimento dos discursos que marcam esse acontecimento social. A Análise de Discurso Francesa se dá no batimento entre teoria e análise; no olhar o corpus, o analista retoma a teoria e assim sucessivamente. Nestas palavras iniciais já nos antecipamos em enxergar nosso material de estudo, mas ao mesmo tempo lançamos as bases em que consistirá a análise nos tópicos seguintes.

Para a Análise de Discurso “(...) o discurso deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem” (MALDIDIER, 2003, p.23). O discurso é o “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2009, p.15) e é ainda o dito em seu contexto, a construção do sentido, o per-curso.

Ao se pensar em Análise de Discurso, entram em jogo as condições de produção do discurso, a exterioridade da linguagem e o mito da completude e da neutralidade dos sujeitos e da língua. Como mostra Maldidier (2003, p.23), fazendo um percurso da historicidade do campo teórico da Análise do Discurso, “a referência às condições de produção designava a concepção central do discurso determinado por um “exterior”, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui”.

O sujeito e os sentidos se constituem por meio da ideologia. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. (ORLANDI, 2009, p.46). A materialização da ideologia e dessa interpelação do sujeito se dá pela linguagem. “E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”. (ORLANDI, 2009, p.25). É no jogo dos discursos – os quais são carregados pela ideologia – que os sujeitos se constituem. A

construção discursiva se dá perante as condições de produção do discurso, levando-se em conta o contexto sócio-histórico-ideológico.

Para Pêcheux, o discurso não se separa da ideologia e não se pode conceber o discurso sem o sujeito e é por isso que tal noção torna-se ponto fundamental nos estudos discursivos de Pêcheux. De acordo com Gadet (2010, p.9), “para ele [Pêcheux] é impossível a Análise de Discurso sem sua ancoragem em uma teoria do sujeito, tema que também deve ser visto como um lugar problemático, que deve ser constituído”.

Portanto, para definir o que é discurso é preciso pensar no que é a língua, o que é o sujeito (marcado pelo inconsciente e pela ideologia) e o que é a história (ou a historicidade) que marcam um processo interpretativo de construção dos sentidos podendo-se configurar a Análise de Discurso como uma disciplina da interpretação.

Ponto comum entre os estudiosos do discurso é que nenhum sujeito está isento da interpretação. Como diz Orlandi (2009, p.9) “não temos como não interpretar”. Ao inter cruzar História, Psicanálise e Linguística, o que Pêcheux percebeu, ao delimitar o objeto da AD como sendo o discurso, é que a interpretação realizada pelo sujeito não acontece isenta da ideologia. Não há discurso sem ideologia, ou todo sentido é ideológico. Assim, na visão pêcheuxtiana, a ideologia interpela os sujeitos, os quais produzem sentidos. Então, o sentido nunca é neutro. Essa inscrição do sujeito em um sentido e não em outro é o que se chamou formação discursiva.

Chamamos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 2009, p.147)

É a ideologia em atuação no sujeito que marca o que pode e deve ser dito. Mas, o sujeito interpreta, processo este que nunca é totalmente neutro, livre. A luta de classes é o viés da História que Pêcheux traz para a AD e por isso há essa “desigualdade” no sujeito, nunca autônomo, nunca dono (total) do seu dizer. Mas é na Língua que se marca a interpelação ideológica do sujeito. Este foi o grande feito de Pêcheux, trazer para a Língua, no viés da Linguística, a materialidade dos enunciados, por meios dos quais é possível mostrar o processo de dominação ideológica sobre os sujeitos. É esse o exercício do analista diante do corpus, deixar vir à tona as contradições que o processo interpretativo apresenta. Em seguida ao trecho citado acima, Pêcheux ainda confirma:

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são

“interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Nesta condição, Orlandi (2012), em “Discurso e texto”, traz a textualidade que exemplifica essa condição da manifestação da ideologia sobre o sujeito, já que no material textual se dá a evidência do discurso. A teórica escreve: “o que faz efetivamente a Análise de Discurso: ela interroga a interpretação” (ORLANDI, 2012, p.22). E completa:

Na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem. No funcionamento da linguagem, como veremos, o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade. (ORLANDI, 2012, p.22).

Recorrendo a uma metodologia própria que se desenvolve dentro da AD nos períodos mais recentes, Orlandi (2012) pontua que os processos de produção do discurso implicam três momentos, a saber:

1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias específicas e
3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2012, p.9)

Da constituição do discurso, que está no campo da memória, segue-se a formulação, que é atualização do discurso, e a circulação. O movimento discursivo se faz nas condições, no contexto sócio-histórico, em que os sentidos circulam e se inter cruzam e é por isso que este movimento só é possível devido a um “conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”. (ORLANDI, 2012, p.85). Cabe ao analista do discurso descrever tais condições de produção.

Este movimento da produção discursiva em que o discurso se constitui, se formula e circula é que dá o movimento dos sentidos e seus efeitos. Vendo desta forma a importância do trabalho com a língua e com a história, pontua Orlandi que:

Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim

palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2009, p.15).

Fecha-se, com isso, que o objeto da Análise de Discurso é o discurso, o qual é entendido como efeito de sentidos. A produção discursiva em si dá-se na constituição, formulação e circulação dos discursos. Estas acontecem a partir do momento em que a ideologia interfere no processo de interpretação e faz com que o sujeito se inscreva em uma dada formação discursiva.

Tecidos esses incrementos de teoria, a materialidade que temos em mão – as páginas específicas do Facebook – mostra o discurso dos manifestantes, que são estudantes; mostra ainda a sua relação com os movimentos estudantis que sempre surgiram no viés da história mundial e do Brasil – aqui, principalmente nos anos de Ditadura Militar –, discurso que é ressignificado devido às suas novas possibilidades de circulação. Isso só é possível no jogo com a contradição. Para todo discurso há um contra-discurso. Todo discurso carrega consigo outros discursos. É debate. Esta materialidade que nos chega não é a mesma dos tempos da Ditadura Militar, instaurada em 1964, quando os objetos de circulação dos textos (e dos discursos) eram panfletos, quando muito, ondas de rádios, peças de teatro e tantas outras formas de comunicação. Hoje, circulam, na tessitura deste movimento estudantil, gigabytes de informação que são conectados, acessados e espalhados em led, plasmas de cristal líquido, smartphones, tablets, notebooks e, para quem queira: um *personal computer* (PC) tradicional. Os jovens que se manifestam nas ruas são nativos digitais, que tecem conexões, nós, entrenós, vastos, rastos, caminhos cruzados e alternados e que se misturam a tantas outras lutas que acontecem no espaço virtual. Falemos mais deles.

Hiperconexão que gera luta, um sujeito discursivo nas malhas do digital

Conectar-se e espalhar os dizeres são algumas das possibilidades que a internet e, principalmente, as redes sociais propiciaram. Nesse caminho, a luta dos estudantes secundaristas vai se movendo, perambulado pelos labirintos da virtualidade e os jovens hiperconectados se organizam em lutas que ganham as ruas, marcam o debate e instauram um espaço polêmico de discussão que mostra que “a internet abre espaço para se pensar a emergência de novas posições-sujeito, de discursos e contra-discursos, de sentidos de dominação e resistência, que se enrodilham em espirais movimentadas”. (ROMÃO, 2004, p.74).

Para Orlandi, o interdiscurso:

É definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o

já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2009, p.31)

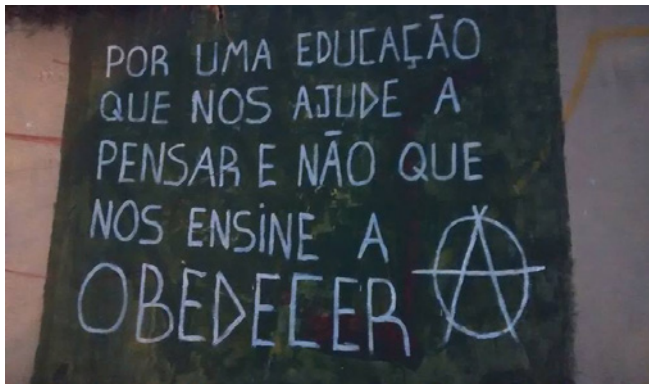
Pensando com a autora, as primeiras imagens que são submetidas ao movimento de análise trazem os dizeres: “Pai afasta de mim esse Alckmin” e “Por uma educação que nos ajude a pensar e não que nos ensine a obedecer”. Ao mesmo tempo em que a luta se marca, o movimento discursivo faz circular discursos advindos da era da ditadura militar, em que “Pai afasta de mim esse cálice”, trazia, na canção de Chico Buarque, a polissemia do jogo com o “cale-se” da ditadura.

Imagem 1: *Pai, afasta de mim esse Alckmin*



Fonte: <http://www.itapiranews.com.br/wp-content/uploads/2015/12/Ocupa%C3%A7%C3%A3o-Escolar-Itapira-1.jpg>???, com postagem temporária na *Página Canal Secundarista*

Imagem 2: *Por uma educação que nos ajude a pensar*



Fonte: *Página Canal Secundarista*. Link de acesso: <https://www.facebook.com/canalsecundarista/photos/a.1029706307059638.1073741825.1029704640393138/1036006023096333/?type=3&theater>

Após a notícia de que as escolas de São Paulo seriam reorganizadas ganhar a mídia, os estudantes, assim como professores em greve, numa retomada de ato simbólico, foram para as escolas e “daqui não saio enquanto não reverter essa situação”. Isso por quê? Porque implicitamente à reorganização das escolas (redistribuição das séries de mesmo ciclo em escolas específicas) emergiam manobras governamentais e resultados um tanto questionáveis, como corte de verbas na educação, fechamento de algumas escolas e demissão de funcionários e docentes não efetivos. Uma escola, por exemplo, que antes da ocupação agrupava do 6º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio, poderia passar a agrupar somente o nível fundamental. Os demais estudantes do ensino médio teriam que se deslocar para outras escolas.

Nas ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas, os jovens acamparam nas escolas e, num mutirão de ideias e ações, promoveram limpeza de pátios e salas, pinturas, enfim reformas que acompanharam o idealismo em prol do não fechamento da escola onde estudam, onde querem ver acontecer a democratização do ensino. Mas, os estudantes em luta em São Paulo foram combatidos por uma polícia que usou de toda a sua força repressora para agredir, prender e intimidar jovens. Desse modo, de um cenário de luta de estudantes se desloca para um cenário de guerra. A luta de estudantes começa a partir do momento em que se tem uma causa, que é lutar contra as modificações no ensino no Estado de São Paulo, com a reorganização de escolas. Essa causa começa a ser requisitada por meio de manifestações e protestos chamados de ocupações das escolas públicas que seriam fechadas. Porém, a partir do momento em que a polícia começa a intervir buscando atingir os objetivos do governo, que é esvaziar as escolas e dar cumprimento à reorganização, é usada a força física e repressora, e não só por parte da polícia, mas também dos manifestantes, havendo agressões, uso de bombas e artefatos. Pode-se perceber então que a guerra é instaurada e que não só o jogo político e ideológico se coloca no embate, mas o combate corpo-a-corpo na militância armada e combativa. O que era um simples movimento pacífico de estudantes politizados e combatentes se transforma em uma guerra política, que coloca em movimento instituições como a polícia, o Estado, partidos políticos e tantos outros. E, por isso, instaura uma discursividade em tons de acontecimento discursivo, pois o jovem do século XXI até então não participava de confrontos políticos e ideológicos.

Na outra imagem, o efeito de antítese entre “ajude/ensine” e “pensar/obedecer” faz com que o viés político da luta se marque, porque os estudantes não estão lutando apenas contra um fato em si, mas contra toda uma conjuntura de dominação, subordinação, o que se faz pela repetição de sentidos – jogo parafrástico – que se relaciona a uma formação discursiva anarquista, que carrega a oposição ao discurso do Estado, instaurando “novos” sentidos decorrentes de outras formas de dizer. Essas outras formas de dizer que marcam a inscrição numa FD anarquista são possíveis de observar por

meio da circulação nas redes sociais a partir da recontextualização como músicas da época da ditadura, aforismos, e a metáforização da escola como o campo de batalha da sociedade moderna. A partir desses diversos acontecimentos, a escola passou a ser o lugar mais propício para que a sociedade seja representada e ouvida nas suas reivindicações a partir de sujeitos que são eleitores, cidadãos e que devem participar da democracia brasileira. O Anarquismo pode ser entendido como:

(...) o movimento que atribui, ao homem como indivíduo e à coletividade, o direito de usufruir toda a liberdade, sem limitação de normas, de espaço e de tempo, fora dos limites existenciais do próprio indivíduo: liberdade de agir sem ser oprimido por qualquer tipo de autoridade, admitindo unicamente os obstáculos da natureza, da “opinião”, do “senso comum” e da vontade da comunidade geral — aos quais o indivíduo se adapta sem constrangimento, por um ato livre de vontade. (BRAVO, 1998, p.23).

Por isso, o deslocamento entre os verbos “ajudar e pensar” e “ensinar e obedecer”, deixa entrever essa inscrição na FD anarquista, que traz o desejo dos estudantes da mínima intervenção do Estado nas formas de se organizar a Educação. Enquanto “ajude a pensar”, reitera uma autonomia do sujeito que é livre para ter suas expressões político-partidárias, o “ensine a obedecer”, reitera a submissão do sujeito nas mãos das forças políticas partidárias e a negação de uma sociedade embasada no viés anarquista.

É a inscrição em formações discursivas específicas que exhibe o sujeito em luta. Isso se mostra em Orlandi quando escreve: “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer” (2009, p.34). Os atos de agressão que aconteceram durante o movimento de ocupação, perceptíveis em diversas postagens das páginas analisadas e na Imagem 3, trazida abaixo, que é marcada por posicionamento de tropas de choque militares em atitude de combate, marcam atos de autoridade e que fazem um retorno a atos de violência de Estado, praticados nos idos da ditadura militar no Brasil, o que marca um movimento parafrástico. Tal movimento pode ser observado quando são trazidos à mídia on-line dizeres que circularam na Ditadura Militar, como por exemplo “Pai afasta de mim esse cálice”, que é ressignificado para “Pai afasta de mim esse Alckmin”, no qual a paráfrase e a polissemia andam juntas. O que está em questão ao afastar o “cálice/cale-se” ou “este Alckmin” é a liberdade de se expressar e, principalmente, direitos negados em ambas as situações, tanto direitos políticos, quanto educacionais. Mas, por estarem inscritos num outro momento, numa outra ação, que alimenta um movimento reivindicatório por direitos na educação, os discursos se pautam nos deslocamentos e rupturas, característicos da polissemia. Como aponta Orlandi (2009, p.34): “E é nesse jogo entre paráfrases e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem percursos, (se) significam”.

Desse link, dessas duas imagens, saltamos para outras e outras, e outras... Como é próprio do movimento de redes sociais e aqui no caso, o Facebook, ao navegar pelas postagens aí publicadas é comum que sejam apresentados links que levem a outros endereços eletrônicos. E foi o que aconteceu na pesquisa, nesse ir e vir das páginas do Facebook, por meio de alguns posts nas páginas citadas, chegou-se ao site *Jornalirismo* (<http://www.jornalirismo.com.br/tag/ocupacao-escolas-sp>). Este é um site endereçado da cidade Senador Alexandre Costa (MA), e tem como mote “Jornalirismo: conteúdo é poesia e risco”, um jeito diferente de noticiar. São micronotícias, escritas com poeticidade e lirismo. Sobre as ocupações das escolas em São Paulo, foi publicada a imagem 3, abaixo, com o seguinte texto: “Ocupados: Contra governos autoritários, contra políticos corruptos, contra empresas gananciosas, contra tudo que nos ameaça o futuro justo e bom. Contra quem nos furta, nos rouba e nos mata, impunemente. Ocupar e ocupar-se do que nos pertence, por direito.”

Este nó na grande rede revela possibilidades dos dizeres que remontam à época do jornalismo literário em que os jornais eram mais poéticos e até opinativos. A internet abre essa possibilidade, ressignificando a prática e promovendo uma interlocução de sentidos. Para Eco (2003), “a internet é o sistema geral de todos os hipertextos existentes” (p.3). Um hipertexto pode ser considerado um texto maleável, em que há o salto de uma janela para outra, ligando diversos nós. A espiral da internet é um fluxo contínuo com informações disparadas em multipontos sem uma estrutura fixa. “Seu modelo é menos uma linha reta do que uma verdadeira galáxia, onde todos podem captar nexos inesperados entre estrelas diferentes para formar uma nova imagem celestial em qualquer novo ponto de navegação” (ECO, 2003, p.3). As maneiras de ler são alteradas na hipertextualidade e ressignificadas.

Imagem 3: *Geraldo sai.*

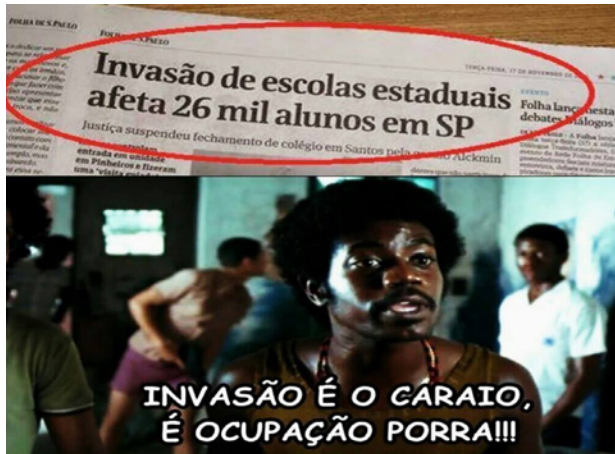


Fonte: <http://www.jornalirismo.com.br/tag/ocupacao-escolas-sp/>

O lirismo da notícia se faz não só na legenda, mas na foto em que a cor amarela do cartaz e a posição do menino de costas para a “tropa de elite”, e se ele virasse? Um contraste da cor amarela – luz, iluminação, clareza – contra o negro da tropa de choque. Na frase do cartaz – “Geraldo sai, minha escola fica” – a luta está marcada no discurso da contestação, na luta política, marcando a inserção em um campo discursivo político pelo qual é possível destacar a formação discursiva da democracia. O garoto ou a garota que está segurando o cartaz amarelo está sendo observado pela tropa de choque. Mesmo que haja o controle do Estado, a democracia é possível, já que a manifestação acontece. Contestar é aqui um ato de ousadia. A repressão (tropa de choque) e a liberdade (sujeito com o cartaz) se colocam em embate, mesmo que na prática ele não aconteça (a polícia está ali somente para prevenir qualquer ato que culmine em violência por parte dos manifestantes). Porém, por ser uma fotografia que circula nas redes sociais, o discurso se constitui, fazendo com que, recortada de um contexto maior, a imagem signifique posições de sujeitos e discursos antagônicos.

Um outro recorte mostra uma colagem em que, seguido da manchete “Invasão de escolas estaduais afeta 26 mil alunos em SP”, tem-se o enunciado “Invasão é o caraio, é ocupação porra!!!”. Há aí efeitos de sentido de ruptura com a mídia dominante (ROMÃO, 2009).

Imagem 4: *Invasão é o caraio*



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-13FuATJZ7Co/VlyFidm_tvI/AAAAAAAAAT2I/n1DWwmbSRx8/s400/12247158_1030555823641353_8740135347824805183_n.jpg, com postagem temporária na Página *Não fechem minha escola*

Enquanto para um jornal de grande circulação os alunos são afetados por não ter aula, devido às manifestações, para o movimento estudantil é a atitude do governo que gera a falta de aulas, o descaso com a educação. Sentidos em embate, contestação e formações ideológicas divergentes,

tudo isso disseminado através da mídia eletrônica (redes sociais), em que é possível interferir no corpo do texto do jornal, dando voz ao sujeito que fora apagado. Antes da revolução tecnológica da internet também era possível interferir – mandar uma carta para o jornal, por exemplo – mas isso demorava mais tempo e as possibilidades eram limitadas. Hoje, interfere-se no mesmo momento, luta-se, combate-se. “O texto eletrônico (...) é móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades das quais se apodera”. (CHARTIER, 2002 apud ROMÃO, 2004).

Por fim, no dia 30 de novembro de 2015, uma foto com os estudantes parando o trânsito sobre cadeiras de carteiras escolares é postada após o seguinte texto:

SE A ESCOLA FECHAR, A CIDADE VAI PARAR!

Os estudantes tão avisando: se o governo não recuar e abrir o diálogo, a cidade vai parar!

Enquanto eles querem guerra, a gente quer aula, aula de qualidade, uma escola pública decente, uma educação melhor, salas menos lotadas... E vamos continuar lutando por isso! #contraareorganização.

Imagem 4: *Hoje a aula é na rua*



<https://www.facebook.com/luta.secundas/photos/a.774610605994457.1073741828.774315626023955/777917908997060/?type=1&theater>

Os dizeres circulam na rede e o discurso que eles carregam constrói um arquivo sobre a questão em que temos uma movência dos sentidos postos em circulação de outros campos que até então não eram vistos na educação, principalmente por parte dos alunos. Greves e movimentos sociais sempre foram comuns, mas na maioria das vezes partindo dos professores. Agora temos os seguintes dizeres: OCUPAÇÃO, ESTUDANTES EM LUTA, AULA NA RUA, IDEIAS À PROVA DE BALAS. São inúmeros efeitos de sentido vindos dos movimentos sociais, como, por exemplo, dos trabalhadores sem-terra em busca de seus direitos. Os adolescentes são sempre tratados como indisciplinados, bagunceiros, alienados e na luta pelas redes sociais eles desobedecem a uma ordem para mostrar justamente o contrário. A constituição do sujeito discursivo por meio do jogo político é enfática, mostrando que o jovem é um atuante político.

A luta vai se conectando em nós e em links. “A fragmentação dos sentidos, o efeito de descontinuidade (e continuidade) e a dispersão do sujeito. Os nós, em que os sujeitos se prendem nessa teia, são tão complexos quanto a conexão entre links na galáxia-internet” (ROMÃO, 2004, p.88, grifo nosso).

Nesta luta do estudante secundarista é possível perceber diversos olhares para uma mesma questão. Foi exposta nas análises apresentadas acima a luta dos estudantes contra a reorganização, porém, na possibilidade dos dizeres na internet, há também o movimento a favor da reorganização, como no post “Alunos a favor da reorganização reagem contra ocupações em Guarulhos”, trazendo junto o enunciado “Devolve minha escola”. De quem é a escola? A escola é de todos. O pronome possessivo “minha” tem uma carga autoritária e ao mesmo tempo os dizeres que acompanham o *post* são de pessoas ligadas a organizações favoráveis ao governo. As leituras vão se interligando, juntando aqui e acolá publicações que tecem uma colcha de retalhos que costuram os sentidos da luta, da contra-luta de todas as posições-sujeito possíveis. “Assim, o ciberespaço instaura várias questões (nunca dantes navegadas) para os estudos da linguagem, a saber: a nova forma e estrutura da textualidade eletrônica com a multilinearidade (infinita) das direções de leitura (ROMÃO, 2004, p.75).

E diríamos: múltiplas direções de LUTA. Resta dizer que a reorganização escolar foi combatida pelo jovem hiperconectado. E como anuncia a imagem final, abaixo, “Esse foi só um recado da força que o estudante tem”. Tomando a palavra força como o movimento discursivo que se instalou nas redes e nas ruas.

Imagem 5: *Esse foi só um recado*



Fonte: <http://img.dgabc.com.br/Imagens/2015122283537.jpg>, com postagem temporária na página *Secundaristas em Luta*

Sem ponto final, considerações sobre a constante luta discursiva entre sujeitos

Não há como registrar um ponto final quando se trata de acontecimentos na internet e redes sociais. Chegará um dia em que a solução para as reivindicações dos estudantes terá um desfecho. Por ora, a questão está em suspenso, pois a força dos estudantes conseguiu ao menos suspender a reorganização escolar (e não ainda revogar como querem os estudantes) e fazer com que o governo cedesse a “dialogar” com as comunidades escolares, o que não ocorreu no início da decisão do projeto. Com isso feriu-se um preceito constitucional sobre a educação no Brasil que pede a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino. O que nos chama a atenção é que, mesmo quando esta questão chegar ao fim, ela não se esgotará nos meandros da internet, pois desta podem surgir outras lutas, outros debates e os nós da virtualidade passam para a realidade ao gerar interconexão de ideias e ações.

A mesma rapidez que tem a internet para apresentar os assuntos, fazer a luta ganhar corpo, ela tem também para se liquefazer e se dissolver colocando nos escaninhos da memória algo que já foi veemente falado e discursivizado. Porém, é difícil apagar ao todo os efeitos e os ecos que as tomadas de posição dos sujeitos imbricados nessas teias marcaram. Lá num site escondido sempre reside um resquício daquilo que por ora esteve diariamente nas timelines do Facebook.

A linguagem é sempre complexa. Todo dizer significa. A língua faz sentido porque se inscreve na história. As publicações no Facebook mostram possibilidades textuais e discursivas diferentes, pois a maioria dos textos são acompanhados de imagens, num sincretismo do verbal com o não-verbal.

Registrar uma foto e ao mesmo tempo editá-la, acrescentando-lhe um dizer de luta, de contestação é algo trivial nas comunicações on-line das redes sociais. Assim, dotado dessa força de ecoar seus dizeres de forma representativa e que fortalece a luta, o estudante utiliza as ferramentas tecnológicas que tem para se expressar e com isso traz na sua linguagem discursos de outras posições-sujeitos que se movem no viés da história.

Quando aconteceram as lutas e contestações durante o período de Ditadura Militar no Brasil iniciado com o Golpe de 64, a quase totalidade dos estudantes secundaristas não era ainda nem nascida. Na atualidade, ao adentrarem nas manifestações a favor de melhores escolas, de ensino público de qualidade, eles retomam as formações discursivas de acolá. Isso porque a formação discursiva irrompe no tempo e não se desfaz, ela fica arquivada na memória discursiva de um povo e sempre que possível é retomada. Essa reativação da memória sócio-histórico-ideológica e assim discursiva, é feita pelos aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 1999): a escola, a igreja, a imprensa, as artes, como exemplos.

Sem fixar ponto final, trazemos aqui uma possibilidade de discussão. Ampliar ou diminuir este debate cabe a cada sujeito político inserido na trama. “Estudantes em luta” é, por si só, a formação discursiva maior dos movimentos de ocupação das escolas. Seguidas por outras como ocupação, resignificação dos conceitos de aula, ensino, luta, registram um acontecimento discursivo partindo do social, pois traz reconfigurações de outros campos discursivos para o acontecimento social em questão. Com isso, num momento propício, repercute contra a tentativa de uma coação da educação, de interdições dos sentidos, em que até se tenta acabar com disciplinas como Sociologia e Filosofia, sendo estas uma conquista pós-ditadura e da democracia. Para isso é preciso se conectar, reconectar, e hiperconectar nós, numa atitude de definir quem somos nós hoje, lutar!

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BRAVO, G. M. Anarquismo. In: BOBBIO, N; MATTEUCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ECO, U. **Muito além da internet**. Disponível em: http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=16. Acesso em: 30 dez. 2016

GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et. al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MALDIDIER, D. **A inquietude do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ROMAO, L.M.S. Arquivo em cena: “im-pressões” de leitura sobre o tema. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 123-134, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.upf.br/ser/index.php/rd/article/view/1377/855>

ROMÃO, L. M. S. Nós, desconhecidos na grande rede. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 71- 91, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/6%20art%204.pdf>

Recebido em junho/2016.

Aceito em outubro/2016.

Documento

Manifesto coletivo dos(as) professores(as) de espanhol do Estado do Paraná

A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR), fundada em 25/05/1985, possui uma história de luta pela Educação de qualidade, pelo plurilinguismo linguístico na formação básica dos(as) cidadãos(ãs) e pelo direito da Comunidade Escolar escolher a Língua Estrangeira Moderna (LEM) a compor a Matriz Curricular do Currículo Escolar, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

A APEEPR, desde sua fundação na década de 80, luta pela oferta de um ensino de LEM que propicie “um Processo de Consulta Direta (democrático, ético e transparente) às Comunidades Escolares”¹, conforme dispõe a referida LDB, em favor do plurilinguismo linguístico dentro dos espaços escolares. A APEEPR busca romper com práticas linguísticas hegemônicas e monolíngues, considerando que há espaço para todas as LEM oportunizando a valorização e visibilidade da Diversidade Linguística do/no Brasil. A APEEPR, portanto, é contra toda e qualquer medida que possa colocar o país na contramão das políticas linguísticas adotadas em um mundo cada vez mais globalizado. Prova disso é o disposto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos no seu Artigo 23, o qual assevera que “a educação deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas do mundo todo”².

Nossa Associação, assim como no passado, hoje congrega e representa a maioria dos(as) professores(as) de Língua Espanhola no Estado do Paraná, que atuam em diferentes contextos das Redes Públicas e Privadas da Educação Básica, do Ensino Superior e dos Institutos de Idiomas. A APEEPR, de acordo com suas prerrogativas estatutárias, mantém também Subseções em alguns municípios do Estado do Paraná. A Associação, portanto, há mais de 30 anos, representa o pensamento de seus(as) associados(as) sobre os rumos do ensino de LEM ou Línguas Adicionais no Estado e no país, em especial sobre a oferta da Língua Espanhola na Educação Básica.

Dentre as principais ações já realizadas pela APEEPR no Estado do Paraná, destacamos sua atuação na defesa, durante o início da década de 1980, da ampliação da oferta de LEM na Educação Básica, que resultou na criação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), regulamentado através da Resolução nº 3.546/86 de 15 de agosto de 1986, bem como na realização dos primeiros concursos públicos para Língua Espanhola, após a redemocratização do país. Sua atuação, ainda, contempla atividades de formação continuada para os(as) professores(as) em regime de colaboração com Instituições de Ensino Superior, Consulados, Embaixadas e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

¹ WOGINSKI, G.; COSTA, L. J. de M. e. A situação da oferta (2005-2015) do Ensino de LEM-Espanhol na Rede Pública Estadual/Federal de Educação Básica no Estado do Paraná. In: BARROS, Cristiano; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs.). Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 423-469.

² OLIVEIRA, G. M. (org.) Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Pública. Florianópolis (SC): Mercado das Letras, 2003. p. 33.

A APEEPR, legitimada pela sua história e pela representatividade entre seus(as) associados(as), apresenta, neste Manifesto Coletivo, as razões que a levam a repudiar as ações unilaterais do Governo Federal e do Ministério da Educação no tratamento dado à Educação Pública, no que se refere à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016 de 15 de junho de 2016 que tramita hoje no Senado Federal sob o nº 55/2016, que institui um “Novo Regime Fiscal” o qual prevê cortes em investimentos públicos para os próximos 20 anos em diversas áreas como a Educação e à Medida Provisória (MP) nº 746/2016 de 22 de setembro de 2016 publicada no Diário Oficial da União, Edição Extra nº 184-A, de 23 de setembro de 2016, que trata da “Reforma do Ensino Médio”.

Reunidos em Assembleia Geral Extraordinária (AGE/APEEPR) realizada no dia 08 de outubro de 2016 nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR), município de Curitiba/PR, os(as) associados(as) manifestaram sua total discordância em relação à MP 746/2016, em especial, com relação à ação antidemocrática do Governo Federal que não possibilitou consulta à sociedade brasileira a partir de amplo debate, discussão, reflexão, amadurecimento e resolução de alternativas para as melhorias na qualidade do Currículo Escolar do Ensino Médio. A MP 746/2016, ao determinar a obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, acaba excluindo do Currículo Escolar Disciplinas Curriculares como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, essenciais para o desenvolvimento das áreas de conhecimento, apontadas inclusive pela MP 746/2016 (Artigo 36). Ao considerar que o sistema educacional busca, em tese, uma articulação entre os diferentes níveis de ensino, é incoerente que tais Disciplinas Curriculares sejam retiradas do Ensino Médio. Trata-se de uma conduta incongruente com o que tem sido proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ainda em construção - e por organizações que são parâmetros internacionais para a Educação, Ciência e Cultura, como a UNESCO.

Convém ressaltar que a MP 746/2016 não é precisa quanto aos Itinerários Formativos Específicos. Esse documento não explicita como as escolas possibilitarão a oferta de todos os eixos específicos para que o(a) estudante possa realizar a escolha. É fundamental lembrar que, para que o(a) estudante possa decidir por qual formação específica deve seguir, ele(a) precisa ter tido um contato prévio com as diferentes especificidades, as quais não seriam viabilizadas com o novo formato de Ensino Médio proposto pela MP 746/2016, uma vez que são retiradas Disciplinas Curriculares imprescindíveis para a formação dos eixos como, por exemplo, Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, já citadas.

A concepção de ensino integral apresentada pela MP 746/2016 refere-se a outro aspecto que merece ser destacado. Este não deve ser visto como simples aumento na carga horária, mas compreendido como um ensino que vise à integralidade, não apenas um aumento de carga horária no Ensino

Médio. Além disso, o documento desconsidera a situação de estudantes que são impossibilitados(as) de cursar o ensino integral, revelando, assim, uma ação excludente e não inclusiva. Ainda no que tange à aplicabilidade do ensino integral, é válido salientar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Se, por um lado, temos o Estado do Paraná alegando falta de recursos ao ponto do Poder Executivo emitir a Mensagem nº 043/2016 de 30 de setembro de 2016 que revoga a Lei de reposição salarial dos Servidores Públicos Estaduais; por outro lado, temos medidas federais como a PEC 241/2016 (atualmente no Senado Federal sob o nº 55/2016) que prevê reduções aos investimentos para o setor da Educação. Nesse sentido, não há nenhum respaldo governamental que garanta, de fato, a sustentação do atual sistema de ensino e nem mesmo de um ensino integral.

Além dos problemas apontados anteriormente, a MP 746/2016, em relação aos recursos para a escola pública, possibilita a destinação do FUNDEB para a iniciativa privada (escolas, empresas, etc.). Com a aprovação da PEC 241/2016, como mencionado anteriormente, os recursos da Educação serão reduzidos. A escola pública terá menos verbas para sua manutenção, as quais ainda poderão ser fracionadas com a iniciativa privada. Nessa essência privatista, a MP 746/2016 divide os(as) estudantes entre aqueles(as) que receberão uma Educação de qualidade e aqueles(as) que servirão como mão-de-obra barata ao mercado. Aos 15 anos os(as) estudantes terão que escolher uma trajetória acadêmica rebaixada com a retirada de Disciplinas Curriculares e áreas de conhecimento específicas como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Soma-se a esse panorama o fato de a MP 746/2016 reduzir a formação geral dos(as) estudantes das atuais 2.400 horas para, no máximo 1.200 horas, sendo que o tempo restante dedica-se à preparação para o mercado de trabalho. Em suma, avaliamos e concluímos que a MP 746/2016 não garante que a ampliação da carga horária do ensino integral seja realizada dentro do estabelecimento de ensino. Entendemos que se há possibilidade para que um(a) estudante do Curso Técnico obtenha no local de trabalho (desde que seu superior seja um profissional de notório saber) comprovação de horas (mascarada como estágio) para abater na carga horária que deveria ser na instituição de ensino, o fato diminui o acesso do(a) estudante ao ensino formal dentro da escola, sem a devida avaliação profissional da educação formal. Todo esse processo não garante o conhecimento necessário, além de usar a mão-de-obra inacabada do(a) estudante. Por fim, o texto da MP 746/2016 não contempla, em nenhum artigo ou inciso, os(as) estudantes com necessidades educacionais especiais.

A MP 746/2016 ainda altera o Artigo 61 da LDB/1996, permitindo que profissionais com “notório saber” ministrem aulas, isto é, profissionais sem a devida formação em Licenciatura específica (fundamentação teórico-metodológica) e Pesquisas de Especialização e Pós-Graduação realizadas nas Universidades. A ideia de “notório saber” é vaga e abre precedentes

para interpretações pessoais. É fundamental que se explicitem os requisitos técnicos, e não subjetivos, necessários para atuação docente, sempre tendo em vista que para essa função a prioridade será sempre de um(a) profissional licenciado(a) e habilitado(a) para tal atribuição. Torna-se essencial zelar pela formação docente, a fim de reconhecer a importância do(a) profissional da Educação para que essa atividade não seja ainda mais desprestigiada.

A APEEPR acredita que debater e avaliar são agendas prioritárias na Política Educacional. No entanto, é necessário que esse debate seja feito com os principais agentes interessados na matéria, e a avaliação e a proposição de medidas para alterar e melhorar os resultados da Educação Básica exigem que sejam realizados de forma fundamentada e qualificada. Em nota publicada na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o Professor Carlos Artexes Simões, Mestre e Doutorando em Educação, alerta para o fato de que “a simples constatação e identificação do problema não torna qualquer proposta apresentada como capaz de promover a solução desejada. Constatar falhas é muito mais fácil do que promover soluções e algumas mudanças podem agravar ainda mais a situação inicialmente identificada, como mostra a história das diversas mudanças legais para o Ensino Médio no Brasil. Verdadeiras soluções são processuais e não resultam de decisões pontuais, midiáticas e imediatistas. A análise dos fenômenos educacionais é complexa e deve considerar suas dimensões conceituais, culturais, sociais e econômicas”³.

Diante do exposto, entendemos e ressaltamos que, ao utilizar do dispositivo da Medida Provisória para impor de forma unilateral e antidemocrática uma reforma de tamanha importância, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, rompe o diálogo com as instituições que há anos estudam e apontam os caminhos mais adequados para que as mudanças sejam feitas em prol de uma formação de qualidade para os(as) nossos(as) estudantes. Desconsiderou-se, por exemplo, todo o debate acumulado ao longo dos anos com as CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) e Conferências da Educação, passando por cima do Plano Nacional de Educação (PNE) concebido pela Lei Federal nº 13.005/2014, que contém uma série de Metas e Estratégias para a Educação no Brasil, também não foram consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2013 e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio também de 2013. Além disso, a MP 746/2016 é um instrumento que deve produzir efeitos imediatos, dependendo de aprovação do Congresso Nacional para sua transformação definitiva em lei. Este não é o caso da MP 746/2016, pois depende da aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o que não deve ocorrer até o início do ano de 2017. Os efeitos emergenciais, portanto, não se configuram como factíveis nem justificáveis. Dessa forma, “aprovar algo que ainda não foi definido completamente cria uma incerteza que impede uma alteração nos projetos pedagógicos que deverão ser adequados ao novo marco legal. Sem a definição da BNCC do

³ SIMÕES, C. A. Vozes dissonantes na Reforma do Ensino Médio. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/vozes-dissonantes-na-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em 30 out. 2016.

Ensino Médio, a medida não realiza aquilo que promete, mas poderá produzir um movimento de mudanças movidas por razões de economicidade e visões conceituais reducionistas da formação humana”⁴.

⁴ Ibidem 2.

Vale lembrar que a BNCC, na qual a MP 746/2016 se subsidia, ainda se encontra em construção e que a mesma não corresponde à perspectiva apresentada pela MP 746/2016. Nesse sentido, é bastante arbitrário tomar como fundamento um documento que não se encontra finalizado. Além disso, as apresentações que constam, até então, na BNCC não vão ao encontro da perspectiva tecnicista, monolíngue e não interdisciplinar da MP 746/2016.

Outra incoerência por parte da MP 746/2016, que contradiz os documentos oficiais de Educação no país e as orientações apresentadas pela BNCC, diz respeito à oferta da Língua Inglesa como Disciplina Curricular de caráter obrigatório, desde os Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio alterando, dessa forma, os Artigos 26 e 36 da LDB/1996. Essa proposta fere, portanto, a diversidade cultural e a pluralidade linguística, aspectos também vistos internacionalmente como cruciais para a aprendizagem, seja ela para os Anos Finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio. Ainda no que se refere à proposta do ensino de LEM apresentada pela MP 746/2016, cabe destacar a revogação da Lei Federal nº 11.161/2005 de 05 de agosto de 2005, que regulamenta a oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio. Sublinhamos que a referida Lei Federal garantia a oferta obrigatória da Língua Espanhola, respeitando a matrícula facultativa ao(à) estudante, portanto, respeitando a escolha da Comunidade Escolar.

No que se refere especificamente ao ensino das LEM, este componente curricular teve muitas configurações ao logo desses mais de 180 anos de existência de um sistema educacional brasileiro. Quase sempre composto pela oferta de mais de uma LEM, como as Línguas Alemã, Francesa e Inglesa que faziam parte do Currículo Escolar dos Anos Finais da chamada “Escola Secundária”. A Língua Espanhola, como Disciplina Curricular, está presente em escolas brasileiras há quase um século. Data de 1919, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, a primeira referência à sua presença nos Currículos Escolares do que hoje é a Educação Básica.

Na década de 1960 a LDB recomendava a oferta de pelo menos uma LEM na Educação Básica, que voltou a ser de oferta obrigatória em 1976. Desde então, a oferta da Língua Espanhola na escola permaneceu instável até meados da década de 1990, quando a assinatura do Tratado de Assunção de 17 de dezembro de 1994, que criou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), ajudou a impulsionar sua inserção como Disciplina Curricular na Matriz Curricular. A atual LDB, promulgada em 1996, garante à Comunidade Escolar a escolha das LEM que atuarão como Disciplina Curricular no Currículo Escolar da Educação brasileira.

Após quase uma década de ampliação da oferta da Língua Espanhola, foi sancionada, em 05 de agosto de 2005, a Lei Federal nº 11.161/2005 que

tornaria obrigatória a oferta do idioma Espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e facultaria essa oferta aos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir de 2010, conforme a LDB/96. No ano seguinte, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) com um capítulo dedicado aos “Conhecimentos de Língua Estrangeira” e outro dedicado especificamente aos “Conhecimentos de Espanhol”. Convém salientar que nos últimos 10 anos houve um aumento considerável de vagas para professores(as) de Língua Espanhola nas universidades públicas de diversos estados com o propósito de ampliar a capacidade de formação de professores(as) para atuar na Educação Básica. Desde então, as universidades, em conjunto com as Associações de Professores de Espanhol (APEs) de vários estados, com a Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol (SENACAPE) e com a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), vêm realizando Cursos de Atualização e de Formação Continuada de modo a possibilitar aos(as) professores(as) o aprofundamento dos conteúdos básicos e específicos, de metodologias, inclusive com o uso de novas Tecnologias e de formação na área das Políticas Públicas e Linguísticas, pois “o professor de línguas não pode e não deve abrir mão de seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político [sobretudo] as implicações políticas da profissão que ele exerce”⁵. Ainda, Concursos Públicos e Processos Seletivos foram realizados para a nomeação e/ou contratação de professores(as) nos estados e municípios, incentivando-se também a produção editorial pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos, melhorando o acesso à (in)formação de/em LEM dos(as) nossos(as) estudantes, bem como a valorização da oferta da Língua Espanhola (ao lado da Língua Inglesa) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde o ano de 2010. Segundo o INEP/MEC, o idioma Espanhol tem sido a LEM de maior procura, neste caso, de maior escolha entre os(as) candidatos(as) inscritos(as), pois esta escolha está pautada na mesma prerrogativa disposta na LDB/96, isto é, a escolha da LEM ficará a cargo da Comunidade. Para citar um exemplo de que esta prerrogativa na escolha da LEM é imprescindível à Sociedade Brasileira e atende aos princípios democráticos, no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa/PR (órgão de extensão administrativa da SEED/PR), foi promovida uma votação com as Comunidades Escolares no ano de 2013 para a escolha da LEM a compor a Matriz Curricular (conforme postulado na LDB 9394/1996). Desde 2014, por decisão dessas Comunidades, há 17 escolas jurisdicionadas ao NRE de Ponta Grossa com a oferta da Língua Espanhola como Disciplina Curricular na Matriz Curricular.

No Estado do Paraná, é imperativo que se (re)pense de forma coletiva e democrática quais são as Políticas Públicas e as Políticas Linguísticas para a oferta da Disciplina Curricular de LEM no Currículo Escolar, pois de acordo com o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) sancionado

⁵ RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org.) Política linguística e ensino de língua. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.

pela Lei Estadual nº 18.492/2015 de 24 de junho de 2015, no que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental (Meta 2; Estratégia 2.29), Ensino Médio (Meta 3; Estratégia 3.25) e Educação Profissional Técnica (Meta 11; Estratégia 11.14) está assegurado que o Governo do Estado deverá “promover a implementação de Políticas Públicas e Linguísticas para o processo de Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM)”⁶. A consecução desta prática flexível resultará no reconhecimento e valorização da diversidade linguística – plurilinguismo linguístico – presente em todo o Estado do Paraná, na isonomia e equiparação da oferta de LEM como Disciplina Curricular, sobretudo visibilizando os aspectos da língua, da cultura e da identidade das Etnias – alemães, espanhóis, franceses, italianos, japoneses, poloneses, ucranianos, entre outras – que historicamente também formaram a Sociedade paranaense e brasileira. Cabe ressaltar que, em 2011, a SEED/PR realizou um evento de Formação Continuada intitulado “CELEM 25 anos: desafios de uma formação plurilíngue no Paraná”, centrado no plurilinguismo linguístico e no ensino e na aprendizagem de LEM, buscando em especial, via uma palestra, (re)discutir sobre quais são os “Caminhos para o Multilinguismo na Escola”.

A revogação da Lei Federal nº 11.161/2005 e a alteração da LDB/1996, conforme mencionado anteriormente, impondo a oferta exclusiva da Língua Inglesa desde os Anos Finais do Ensino Fundamental, significa abrir mão de todos os avanços alcançados e coloca o Brasil e seus(as) cidadãos(ãs) de costas para a América Latina e sua fronteira linguística, cultural e identitária, bem como na condição subalterna de consumidores(as) de conhecimentos produzidos em apenas alguns locais do planeta, usuários da língua hegemônica. A proposição de um monolinguismo linguístico assegurado pela MP 746/2016 vai na contramão da maioria dos países que acertadamente planejaram “incentivar a aprendizagem de línguas e promover a diversidade linguística na sociedade”⁷, pois se trata de objetivos cuidadosamente pautados na organização, no planejamento, na implementação e no contínuo investimento de uma apropriada Política (Pluri)Linguística. Assim sendo, “para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também podem ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais”⁸.

Reiteramos, neste momento, o entendimento de que a proposta para mudança e/ou reforma de um Currículo Escolar e da supressão de Disciplinas Curriculares que historicamente compõem a Matriz Curricular da Educação Básica deve ser (re)discutida de forma democrática, pois ao se agir unilateralmente, tal qual foi o caso da referida MP 746/2016, poderá ocorrer

⁶ PARANÁ. Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR). Curitiba (PR), 2015. p. 63, p. 66, p. 83. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf>. Acesso em 24 out. 2016.

⁷ COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Quadro Estratégico para o Multilinguismo. Bruxelas, 22 nov. de 2005. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11084>>. Acesso em 30 out. 2016.

⁸ BRASIL. Conhecimentos de Espanhol. In: _____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. vol. 1. Brasília (DF), 2006. Cap. 4. p. 127-164.

o esvaziamento do pensamento crítico-reflexivo indispensável para uma Sociedade Democrática.

Sendo assim, por todo o exposto neste Manifesto Coletivo, externamos nossa preocupação e contrariedade à MP 746/2016 e à PEC 241/2016 (55/2016) e pedimos aos(às) parlamentares e governantes que, na posição de nossos(as) representantes e com direito a votar pela aprovação ou não aprovação dessas duas proposições, que também se posicionem contrários(as) e revoguem ambos os textos em sua total complexidade, sem considerar emendas.

Curitiba/PR, 10 de novembro de 2016.

Comissão Especial de Elaboração do Manifesto Coletivo
Ato Ad Referendum nº 008/2016 de 10/10/2016
Presidência da Diretoria Geral Estadual
Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná

Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná Instituição de Utilidade Pública – Decreto Estadual nº 8491 de 22/06/1987 Caixa Postal nº 2136 – CEP 80.011-970 – Curitiba, Paraná, Brasil www.apeepr.com.br
presidencia@apeepr.com.br apeepr@gmail.com

Resenha

SERGUILHA, Luis. **KALAHARI.** São Paulo: Ofício das Palavras, 2013. 448 p.0

Daniel de Oliveira GOMES*
UEPG

* Doutor em
Literatura e
Professor do curso
de Licenciatura em
Letras e do Mestrado
em Linguagem,
Identidade e
Subjetividade da
UEPG. Email:
setepratas@hotmail.
com

Kalahari, obra publicada em 2013 no Brasil, e em 2015 em Portugal, trabalha na densidade da exuberância do poético (Georges Bataille expôs: “não existe sentimento que transporte para exuberância com mais força que o sentimento do nada”). Uma densidade onde o poético já não é o que parece ser, é trans-poético. *Kalahari*, como em outras obras do autor, tem consigo a necessidade das desatenções prismáticas, da desatenção constante e do pacto do leitor como um pacto do deslize. Pacto do leitor-surfista em ondas de ressonâncias perigosas e insondáveis, (geo)gráficas e (geo)lógicas (cósmicas-primitivas), como um infinito regirar teatral da natureza tanto social quanto natural, poesia de giradas cênicas que não acabam nem começam, apenas plenitude viciosa de espetacularidades inéditas que dispensa a função-leitor como a daquele “velho filho”, o leitor profundo. Ao contrário, o leitor passa a ser o olhar vivaz que desliza em superfície, como quem contempla uma paisagem totalmente inabsorvível, exuberante, espuma devoradora. Como dirá em *Koa'é*: “A poesia como potência linfática e como metamorfose devoradora de simulacros sacraliza o insondado, constitui as ressonâncias demiúrgicas, transforma-se num escorpião de ambivalências, liga-se ao cavalo-sonâmbulo-poeta-surfista como uma recriação das geografias cósmicas-primitivas a provocar rodopios cênicos (...)” (*Koa'é*: 101)

Serguilha, sendo o autor que porta a elocução de (todos os) saberes, de (todas as) ciências, ou seja, de aglomerados espaços de saber cartografados pelas especialidades científicas, é, por isto mesmo, o autor vencido, o *actor*, o pater, o pai vencido pela modernidade. Onde estará? No deserto da linguagem, lá onde tudo está. Ele, o poeta invencível e ao mesmo tempo o pai vencido, é nada mais que a revelação do seu próprio poder, da morada murada, é pura exuberância natural, em relação contextual com aquilo que Paul Virilio chamaria de um horizonte “trans-aparente” (VIRILIO, p.106), pois um dos papéis dos meios de comunicação instantâneos e mesmo da cultura tradicional como a universitária-acadêmica tem sido preservar a segurança e o conforto de uma aparência benéfica de uma era de extremo controle pelo conhecimento. Não à toa Michel Serres apontava a necessidade urgente de reelaboração do contrato social para um contrato natural, onde o espaço passaria a ser visto não como objeto, mas como sujeito de direito. Sociedade onde tem aparecido uma imensidão de revelações poéticas que despontam a crise na qual a ecologia, o diálogo homem/espaço, a relação sujeito/mundo, encontram seu limite, sua insuficiência, na destituição de uma tecnosfera que vem suplantando poderosamente o meio geofísico. Essa

revelação, em Serguilha, se dá pela tomada de seu próprio nome próprio, de sua torre, de sua exceção e excitação. A tragédia do poder é uma tragédia do excesso (Deleuze e Foucault nos ensinaram isso). Lembremos que Édipo, por saber demais nada sabia, na peça de Sófocles (na leitura foucaultiana, e não psicanalítica, desta peça). Assim também em Babel, Deus por saber demais nada sabia. O pai de Foucault era um sábio, mas não sabia que o filho queria ser filósofo e não médico. O pai de Kafka sabia de tudo, porém não sabia que o filho escrevia-lhe cartas de horror. O poderoso Urano, tudo sabendo, não sabia que Cronos recebera de Gaia a *harpe* para castrá-lo. *Pater*: saber & não-saber. Se o pai que nos ensina, se o pai que nos educa e nos nomeia, é o ignorante, onde está o nexos? Onisciência paradoxal, uma vez que quando Deus vem a tomar consciência do perigo da torre de Babel ela está quase arquitetada, prestes à violação do seu Nome Próprio: *Thèos*. Às vezes parece que os homens são mais rápidos que os mitos. Este só revela os nomes e os castigos quando a culpa transborda, o pecado da transgressão se impõe. Eis também a imagem clássico-moral do Pai. E o pai (o autor) é aquele que nos dá um anel, um nome próprio, ponto central do sujeito, e mais que isso, aquele cujo sobrenome é o dele, o puro excesso, a pluma, o peso, a pedra do anel, o pacto. Percebemos, no laharsismo-avalanche de Serguilha, a demonstração proposital de uma desordem de várias lentes, vários modos distintos do próprio saber se impor como poder, sob várias especialidades terminológicas, e, junto a isto, a crítica absoluta ao empirismo moderno patriarcal que gerou o que o geógrafo Milton Santos chamaria de “acontecer global” na dimensão da paisagem atual.

Há, na obra de Luís Serguilha, sobretudo em *Kalahari*, uma exuberância debelando toda a tradição do desejo moderno-patriarcal da transcendência, inclusive até mesmo aquela que o torna possível como texto transgressor, toda representação na linguagem (como contraviolência à animalidade primordial que nos contém). A transgressão exuberante de Serguilha, assim, não é dada como, tão somente, o profano *versus* o sagrado; a vertigem *versus* a ordem. Ela está mais notável na contrariedade à paz utilitarista de qualquer discurso especializado do saber, evidenciando uma celebração autossacrificial em combate àquilo que propusemos, primitivamente, como o “dentro” objetivo do sentido moderno.

O leitor de Serguilha precisa aceitar o pacto da herança da hibridéz. O pacto da exuberância, da pluralidade pós-identitária, ao preço da impotência de um vínculo fácil à própria tradição. Se a poesia passa a ser vibração da dicção, mescla incondicional e deliberada de todas as segmentações possíveis, este enfeixamento exigirá um leitor alucinado, um leitor exuberante. O eu-lírico que vaga por *omnis* é extra-vagante, está em alucinação futurista, herdeiro do espírito sensacionista pessoano, porém, de igual modo, transgressivo com relação a ele, porque se propõe como arquétipo da fragmentação pós-utópica de todos os discursos, não podendo o “laharsismo” se vincular a praticamente nada a não ser a um exercício de

verborragia. O laharsismo de Luís Serguilha é efeito de um mundo selvagem de domesticação extrema dos saberes onde acabaríamos, um dia, nos voltando à velha relação com a natureza indômita (quer seja, destruídos por uma complexidade sempre maior que nossa capacidade de complexificar; destruídos por uma força sempre indomável devido nossa incapacidade de operar o que Virilio apontava como a necessidade de “uma outra ecologia”. Esta (eco)lógica diferente seria possibilitada se não se colocasse apenas a natureza como fonte de preocupação, a sua degradação, mas sim os efeitos de poder da artificialidade e da complexidade do saber sobre nós mesmos, desde nossas velhas obsessões incessantes. Por exemplo, nossas obsessões contra a distância, seja mecânica, eletromagnética, informativa, cultural, etc. Obsessões, por exemplo, de comodidade ou de veneração de um acervo de técnicas cumulativas sobre as paisagens. Obsessão técnico-científicas pelo simbólico avanço civilizacional, pelas “metamorfoses do espaço habitado” (diria Milton Santos), este estranho “espaço crítico” (poria Paul Virilio).

Interessante esta sede carnavalesca que sobrevive à era de Cesário Verde (pensando nos primórdios de tal desconfiança na poesia lusitana) e ao zoneamento social que o poeta não mais absorve, na negativa baudelairiana da modernidade. Agora, em Serguilha, temos o poeta vencido, o pai vencido, que acata a modernidade como fogo-vegetal, pai que venera, acaricia, reverencia o caos (a desordem), acata a artificialidade extrema, impulsiona plasticidades de “energias encantatórias-transmutadoras” (*Koa'ê*: 101), desandando o fazer poesia em um pastiche pós-utópico, reestampando a velha teatralidade lusitana, a elegância dândi sá-carneirana por exemplo, e também a loucura do flâneur cesariano, (nisso, solaridade e sombra) em um mesmo método de produção estética onde as anamorfozes fractais da palavra estereoscópica transforma-se em “fogueira-dos-exílios”.

Estética-avalanche (laharsismo), onde se cria sua própria transmitologia, sua bio-sistemática sem ecossistema, sua anamorfose lírica. Em um mundo de orfandade e delírio pós-sentimental, o que sobra é a sacralização insensível do próprio mecanismo da junção palavra por palavra, pedra por pedra, para (de)composição poética de um dilúvio desestabilizador que se propõe como uma espécie de novo ensaio surrealista, talvez, como se sua experiência automatizada e evaporizadora da linguagem pudesse ter proporcionado a germinação desses “anfiteatros-sacerdotais”: “A germinação dos anfiteatros-sacerdotais reverencia as alavancas perdidas do húmus-dos-uivos: minúsculos vulcões-sensoriais são lembrados na cumplicidade dos poros diluvianos (danças da orfandade e das assombrações do deserto): as magnólias translúcidas dos olhos descobrem a ressaca das constelações nas gotas perseguidoras dos pássaros reconvertidos em sonâmbulas nervuras da contemplação, um fio enlameado de cores-simétricas a reconhecer as invasões genéticas, quilhas a baterem nos peixes vendados até os espectros das preces solares (irreconhecíveis armaduras da memória)” (*Kalahari*: 351)

Os pintores mais exuberantes (delirantes? sob efeitos de narcóticos?) lembram Serguilha. Dirá Abreu Paxé: “Esta poesia, a de Luís Serguilha, liga-se no plano visual a essas formulações, entrelaçando-se a tal ponto a visualidade e a verbalidade que se torna difícil vê-las separadas; ele explora e extrapola as possibilidades da verdade convencional na virtualidade artística da página, fazendo-nos recordar o desenho ou mesmo a pintura como elementos de comunicação.” Lembremos, no quadro da “noite estrelada”, Van Gogh desenhava um moinho nos céus. Van Gogh mostrava que o céu simplesmente existe, ele não está preocupado em pensá-lo ou delineá-lo. Van Gogh, em plena loucura, no asilo de Saint-Rémy-de-Provence, abate com a tradição do Impressionismo, figurando as estrelas vivas e a lua sem contornos como vários sóis circulando silenciosamente sob um efeito de eternidade que ali protege os telhados da cidade. O pintor holandês situa este céu angelical sob a Provence destituindo-a de qualquer procedência. Talvez leiamos um estreitamento ao surreal e à descontinuidade pictórica já aí em Van Gogh, em 1889, no modo como ele silencia o espaço e o torna uma espiral noturna. Serguilha, por sua vez, pinta a própria linguagem em delírio (e como Jackson Pollock, lança a tela/texto no chão e trabalha por espirros casuais, potencializando uma ação dinâmica do acaso) torna possível a impossibilidade da descrição do real como real, da interpretação do artista como artista criador, paterno (e sim como agenciador da ação artística autônoma) coisa que uma vez mais sucede na arte desde ainda antes as experiências dadaístas. Artaud já apontava este absoluto indescritível no caso Van Gogh, mostrando que seus quadros (pós-impressionistas), sendo paisagens teatrais de cores sonoras esmagadoras, acabam extravasando a possibilidade do pintor para possibilidades outras de interpretação do próprio gesto estético. Como porá Abreu Paxé: “(...) também, como se lê em António, quanto ao processo criativo, é possível estabelecer relações e afirmar que Serguilha transforma o *action painting* de Jackson Pollock em *action writing*, que explora as técnicas do poema automático mecânico dadaísta e a escritura automática dos surrealistas’.”

Se visualidade e verbalidade se miscigenam, o poeta não é poeta, o pintor não é mais apenas pintor. Van Gogh é, para Artaud, um escritor formidável e um músico que não precisava de palavras ou instrumentos musicais, escritor que ao pintar recusou contar histórias, e esta recusa é o mais importante (recusa da História, do *logos*, renúncia dionisiaco-nietzschiana, igualmente). E, por que não poderíamos dizer, ela também acontece na poesia-tela de Serguilha. Se em Van Gogh, lido por Artaud, não temos propriamente um louco que não sabe pintar e sim um pintor que não consegue ser louco, ser ele mesmo (porque a sociedade que o suicida é, sim, “louca”), em Serguilha, temos, de igual modo, não exatamente o louco que não sabe escrever, mas o escritor que não consegue ser o louco que gostariam que fosse, o louco-genial capaz de ordenar uma narrativa poética (porque todo

enjo de dicção é loucura para ele), assim, ele, o poeta, se aproximará da visualidade.

É a estratégia que Serguilha encontra, ele transporta o mesmo teor convulsivo da pintura exuberante abstrata, que desconfia da representação da paisagem, demudando em tintas exploradoras às palavras, criando sóis liquidantes e inesgotáveis, devassando uma dimensão agonística pelo exercício da arte. Ademais, se aproxima do experimentalismo das artes plásticas e visuais criadoras de expansão de horizontes imaginários em panoramas, obras que visam desestabilizar não só a natureza vista, mas o leitor, o “apreciador”, explorá-lo em inéditas fenomenologias perceptivas. Obras que, a todo custo, repudiam referências culturais ou narrativas (tal como as de Lygia Clark ou Waltercio Caldas, para citar exemplos de reconhecidos artistas brasileiros) fazem do laharsismo, provavelmente, um lugar próximo. Aquelas obras de Waltercio Caldas dos anos 90, feitas em carimbo sobre algodão, onde vemos nomes próprios de mitos canônicos da pintura se esfacelando em uma caixa fechada, impossível de ser preservada, assim me parece o efeito que Serguilha quer como estampa de seu próprio nome em *Kalahari* e outras obras. Apagar a genialidade possível de qualquer livro ou ciência, sacralizar o impossível para torná-la perecível. Uma poesia onde o nome próprio do poeta, sua assinatura (foucaultianamente como dado estilístico, como agrupamento enunciativo de certo modo de fazer diferencial) é reduzido a chumaço de algodão, material perecível ao extremo. A busca de tornar perecível o seu próprio nome na história é uma caça contraditória e pungente. E podemos aproximar Serguilha, e seu estilo desfragmentador, desmultiplicador, (trans)itório, de uma obra de Waltercio Caldas, tal como poderíamos aproximar o estilo perfurante e excessivo de outro contemporâneo, Jorge Melícias, da pontiagudez das obras de Waltércio dos anos 70, “Centro de Razão Primitiva” ou de “As 7 estrelas do silêncio”. São aproximações possíveis e, claro, impossíveis.

De todo modo, como Nilson Oliveira diria: “Serguilha escreve como quem desliza na intensidade do estilo, ou seja, como quem gagueja em sua própria língua.” (OLIVEIRA, 2011: 1) A poesia de Serguilha é transpoética porque ultrapassa o que poderíamos deter como poesia. *Kalahari* é um livro atravessador de paisagens, livro que não se lê, livro que decreta a desatenção e o desafeto do leitor. Um livro que nos exige tanto a cumplicidade do não acesso, que, para realmente lê-lo, é preciso surfar na impossibilidade da imanência interpretativa. Surfar no apagamento hermenêutico de nós mesmos, do autor, do sujeito. Nome do leitor carimbado, igualmente, no extinguível algodão. Tudo o que sabemos ou sabíamos não tem mais importância diante de *Kalahari*, a memória é embaralhada e tornada sonâmbula.

Olha-se e surfa-se o livro como um quadro microfísico e hipertextual. Eis uma poética que exige, antes de qualquer coisa, cumplicidade onírica, transcendência, transversalidade, assim sendo, exige o dom-aquém da própria

poesia. Um momento em que o poético ainda não faz sentido como poético, mas, já vem a ser outras coisas. Para Blanchot, ouvir música ou apreciar uma pintura faz daquele que sente prazer em ouvi-la, ou contemplá-la, um músico ou um pintor. Muitos ouvem uma melodia ao mesmo tempo, muitos observam um quadro no museu dividindo o mesmo olhar, o mesmo gesto de ver, e repartem imagens, fantasias coletivas. Mas, é preciso ser dotado de um “dom” para real cumplicidade de ouvir e ver, um prazer clandestino, diria Blanchot. No entanto, não é apenas o autor que é “dotado”, é, em essencial, o leitor, o expectador, que cultivam o dom. Breton, Kafka ou João Cabral negaram o dom da música, mesmo assim há uma dada música em seus escritos independente deles. A questão é: o quadro que não se vê é ainda um quadro, a música que não se escuta, igual modo. Mas, e o livro que não se lê, o que é? Para Blanchot o livro que não se lê é algo que ainda não foi escrito. O livro em biblioteca, livro-morto, objeto ouvinte que aguarda o comando, o *Lázaro, veni foras*. Em outras palavras, o leitor dotado do dom de ler é aquele que alivia o livro do peso de seu autor. A leitura é leitura quando faz do livro algo distinto daquilo que o autor ouvia como sua música, este é o dom. Não se entra em um poema, se é o poema, em leitura; pois toda obra chega à primeira vez à presença mesmo na releitura. O que aparece na música é a música que aparece na leitura, pois tudo é inacessível. Poesia exuberante, como experiência do deserto, do mar deserto. Experiência de outra configuração poético-crítica sobre a paisagem e os efeitos de nossas próprias obsessões. *Kalahari*.

Fica, portanto, a chamada à leitura-avalanche desta inovação. Ela busca o seu lugar no não-lugar. O convite para aqueles leitores de poesia que até mesmo passeiam (surfam) pelo lugar que não convém, os que não esperam o incensurável do sagrado da linguagem, os que se arriscam a perceber que nem sempre há novidade no novo e, assim, podem ver, na inconveniência de uma trilha estética intrigante, experimental, a probabilidade também da ecocrítica e seguramente da provocação. Não basta ser uma obra nova, num lugar novo, pois, como poria Milton Santos: “não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho (...) O novo nem sempre é desejado pela estrutura hegemônica da sociedade. Para esta, há o novo que convém e o que não convém.” E assim também é em matéria de poesia.

Referências

BATAILLE, Georges. **O Erotismo**. Trad. Cláudia Fares, São Paulo: ARX, 2004.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a Modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CALDAS, Waltercio. **O ar mais próximo e outras matérias**. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012.

MELO E CASTRO, E. M. de. “Luis Serguilha um transgressor do sentido e dos sentidos.” Disponível em: <http://luisserguilha.wordpress.com/critica-14/> Acesso em: 19 set. 2013.

MOTA, Leda Tenório da. “Palavra e Sombra”. Disponível em: <http://luisserguilha.wordpress.com/2011/02/08/palavra-e-sombra/> Acesso em: 10 set. 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. Reflexões sobre os preconceitos morais. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

OLIVEIRA, Nilson. “A insubordinação da Palavra: uma escrita do desastre.” Disponível em: <http://www.meiotom.art.br/nilsonoliveiraser.htm>. Acesso em: 01 set. 2013.

PAXE, Abreu. Da poesia e dos diálogos interartes. Disponível em: <http://luisserguilha.com.br/2014/10/12/artigo-da-revista-zunai-3/>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SERGUILHA, Luis. **KALAHARI**. São Paulo: Ofício das Palavras, 2013.

_____. **Koaí e**. Belo Horizonte: Anome Livros, 2011.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Lisboa: Piaget, 1990.

VERDE, Cesário. **A Obra poética integral de Cesário Verde (1855-86)**. Org. Ricardo Daunt. São Paulo: Landy Editora, 2006.

VIRILIO. **O espaço crítico**. Trad. Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

Recebido em novembro /2016.

Aceito em março/2017.

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