

UNILETRAS

DISCURSOS EX/CÊNTRICOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant´Ana Vargas

DIRETOR DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Jeane Silvane Eckert Mons

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

Silvana Oliveira

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Dilma Heloisa Santos

UNILETRAS

EQUIPE EDITORIAL

Marly Catarina Soares

Eunice de Moraes

Daniel de Oliveira Gomes

REVISOR ORTOGRÁFICO

Marly Catarina Soares e Rahaefe Maria Vieira

REVISOR LÍNGUA INGLESA

Thaísa de Andrade Jamoussi

CONSELHO EDITORIAL

Agnès Levécot - Sorbonne - Paris	Maria Tereza Amodeo - PUCRS
Alexandre Soares Carneiro - UNICAMP	Orna Messer Levin - UNICAMP
Clarice Nadir Von Borstel - UNIOESTE	Pedro Carlos Louzada Fonseca - UFG
Danglei de Castro Pereira - UEMS	Regina Dalcastagnè - UnB
Fernando de Moraes Gebra - UNILA	Rosane Cardoso - UNIVATES
Luciana Marino do Nascimento - UFAC	Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS
Luís Isaías Centeno do Amaral - UFPEL	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Marcus Vinicius de Freitas - UFMG	Tereza Virgínia Ribeiro barbosa - UFMG
Maria Cristina de Almenida Mello Laranjeira - UC	Valdirene Zorzo-Veloso - UEL
Maria Cristina Fernandes Salles Altman - USP	Vilson Leffa - UCPel
Maria Marta Furlanetto - UFSC	

COMISSÃO DE AVALIADORES

Allan Valenza de Silveira - UFPR	Keli C. Pacheco - UEPG
Antônio João Teixeira - UEPG	Luísa Cristina dos Santos Fontes - UEPG
Clarice Nadir von Borstel - UNIOESTE	Maria Marta Furlanetto - UNISUL
Clóris Porto Torquato - UEPG	Naira de Almeida Nascimento - UFTPR
Daniel de Oliveira Gomes - UNICENTRO	Rosana Apolónia Harmuch - UEPG
Elódia Constantino Roman - UEPG	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Genilda Azerêdo - UFPA	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG
Jane Kelly Oliveira - UEPG	Ubirajara Araujo Moreira - UEPG

ISSN 0101-8698

UNILETRAS

DISCURSOS EX/CÊNTRICOS

V. 36, N. 2

Editora
UEPG

CAPA
Viviane Motim

EDITORACÃO ELETRÔNICA
Marco Wrobel

TIRAGEM
500 exemplares

UNILETRAS (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
Departamento de Letras Vernáculas e Departamento de Línguas
Estrangeiras Modernas. Ponta Grossa, PR, Brasil, 1979 -

Anual de 1979-2007.
Semestral 2008-.

ISSN 0101-8698 - impresso CCN 078192-4
1983-3431 - on-line

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

REVISTA INDEXADA EM

GEODADOS: Base de dados da UTFPR

CLASE: Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y
Humanidades da Universidade Nacional Autónoma de México

UNILESTE: www.unilestemg.br/bbl/per3-21-20.html

UNIVILLE: www2.univille.edu.br/biblioteca

QUALIS CAPES

CORRESPONDÊNCIA/DISTRIBUIÇÃO/PERMUTAS

Revista Uniletras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Departamento de Letras Vernáculas

Praça Santos Andrade, nº 1

Ponta Grossa – Paraná – 84010-919

Fone: (42) 3220-3191

E-mail: uniletras@uepg.br

<http://www.revista2.uepg.br/index.php/uniletras>

Permutas: intercambio@uepg.br

VENDAS - Editora e Livrarias UEPG

Fone/fax: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br / livraria@uepg.br

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

SUMÁRIO

119 **Apresentação**

DOSSIÊ TEMÁTICO

DISCURSOS EX/CÊNTRICOS

123 OSCAR HERMES VILLORDO: RUPTURAS EN EL CANON LITERARIO

Aldo Oscar Valesini

131 EXCENTRICIDADE E TRANSGRESSÃO DE GÊNERO NA AUTOBIOGRAFIA DE MARGARET SKINNIDER

Raimundo Expeditos dos Santos Sousa
Adelaine LaGuardia

141 POESIA MARGINAL DOS ANOS 1970: CHACAL SOB A PERSPECTIVA DA IDENTIDADE CULTURAL

Camila Del Tregio Esteves

153 “O FILHO ETERNO”: A BIOPOLÍTICA E A IMAGEM DO ANORMAL

Daniel de Oliveira Gomes

167 NAÇÃO E NACIONALISMO, NEGROS À MARGEM: O NEGRO NA POESIA DE CASTRO ALVES, O POETA NACIONAL

Ellen dos Santos Oliveira

187 OS QUE SAEM LOGO POR UM FIM, NUNCA CHEGAM AO RIACHO DO VENTO
ESTUDO DA RECEPÇÃO DE “CARA-DE-BRONZE”, DE GUIMARÃES ROSA

Camilla Damian Mizerkowski Crestani

TEMA LIVRE

- 201 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O LETRAMENTO CRÍTICO NA SALA DE AULA E AS PRÁTICAS SOCIAIS
Marcia Cristina Hoppe
- 211 LETRAMENTO DIGITAL, PRÁTICAS SOCIAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
Rosiney Aparacida Lopes do Vale
Marilúcia Santos Domingos Striquer
- 223 COM A PALAVRA O CONSULENTE: A OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE OS DICIONÁRIOS DO PNLD
Silmara Regina Colombo

ENTREVISTA

- 235 CONVERSANDO COM GLAUCO MATTOSO
- O PROCESSO CRIATIVO DO ESCRITOR MALDITO –
Ana Paula Aparecida Caixeta
Rosimara Richard

APRESENTAÇÃO

DISCURSOS EX/CÊNTRICOS

A fuga da tradição, ou do centro, tem implicações políticas e estéticas as quais carecem ser estudadas. Aliás, tem sabidamente recebido uma constante atenção por parte de pesquisadores de Letras e áreas humanísticas. Estes tentam de algum modo uma operação de desmonte da memória hegemônica, do discurso de poder homogeneizante. Nestes estudos, acaba-se revelando planos submersos em favor do que é, em geral, hipótese de tribulação, conflito, à senda tradicional de constituição da chamada “verdade histórica”. Bauman, em “Globalização, as consequências humanas”, mostrava-nos que a transmigração cultural como propulsora da hibridização simbólica que vivemos hoje, no chamado espaço pós-moderno, não passa de uma tendência a um confinamento ainda maior no universo capitalista. Porém, neste novo confinamento, o consumo é translocado, é “transconsumo”, digamos. Seja no debate fixado dos chamados estudos culturais ou em outras ancoragens e teorias, é certo que vivemos em um mundo ex-cêntrico, de translocação não apenas de hábitos de consumo como de valores, cânones e identidades. Mundo repleto de discursos centralizadores e, também paradoxalmente, de discursos “sem centro”, coisa já teoricamente tão trabalhada, nas últimas décadas, por filósofos de perfil sociológico como Jean Baudrillard ou Michel Serres, por exemplo, (para não precisar aludir origens terminológicas pós-estruturais em Jacques Derrida e/ou Linda Hutcheon.)

O discurso de poder homogeneizante tem como contraponto o valor excêntrico. Ou seja, o excêntrico contempla vários tópicos abstraídos do núcleo normativo, do meio legal, habitual, ou de uma essência simbólica predefinida, sendo, assim, a evasão do estabelecido. Consequentemente, a ideia da presente chamada da “Revista Uniletras” trazia a vontade de promoção de um espaço diferente sobre estudos da marginalização, favorecendo bastante a abertura para a multiplicidade política e estética de investigações. Ou, ao menos, um interstício para o exercício transdisciplinar, onde as questões estudadas e enfocadas pelos vários colaboradores “atravessassem” a ordem do que pode ser ou não a excentricidade dos novos discursos, escritas, gêneros, olhares, no presente e no passado.

Esta chamada da Uniletras resultou, então, em um compilado acadêmico bem heterogêneo, resultante do desafio temático. Leremos, assim sendo, ensaios sobre a excentricidade em vários domínios de pesquisa: desde uma entrevista com o poeta Glauco Mattoso, feita recentemente, até a pontuação da excentricidade do cânone literário, na contribuição internacional do professor Aldo Valesini, da Universidad Nacional del Nordeste, sobre Oscar Ermes Villordo. A excentricidade de gênero masculino/feminino na autobiografia da revolucionária autora Margaret Skinnider, confeccionado por Raimundo Expedito dos Santos Sousa e Adelaide LaGuardia. Iremos desde a poesia marginal como oposição ao meio cultural circundan-

te escrito por Camila Del Tregio Esteves, passando pelo tema da marginalização do sujeito excêntrico, da análise da raça negra na literatura nacionalista do século XIX, preocupação por exemplo de Ellen dos Santos Oliveira, a uma análise foucaultiana da postura do narrador de Cristóvão Tezza, onde ele autoficcionaliza a Síndrome de Down de seu filho. Quanto ao quesito da excentricidade das representações sociais, em outro ensaio, leremos a questão dos revoltosos da vacina deportados para a Amazônia. Além da análise da narrativa “Cara-de-Bronze”, de Guimarães Rosa, por Camilla Damian Crestani. O tema da excentricidade no âmbito escolar não foi esquecido, sendo pontuado em outros textos, o de Silmara Colombo, que analisa a recepção de dicionários distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático e a questão da formação continuada docente com o “A formação de Professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais”.

Como verá o leitor, intitulada “Discursos ex/cêntricos”, a presente proposta temática abarcada por esta edição da Uniletras teve como desígnio a sugestão de um espaço contributivo para autores, pesquisadores e acadêmicos cujos processos de reflexão desaguassem nos modos plurais e pungentes do discurso social sobre o excêntrico. Todos os textos acabam rede marcando o perímetro entre as margens e o centro. Há um valor excêntrico? Qual é a manifestação social do excêntrico? Que leituras perpassam ou delimitam o sujeito à margem? Recebemos a colaboração de vários pesquisadores, o que resultou em uma disseminação conceitual bem mais ampla do que o previsto, contudo, ainda assim reincidindo naquilo mesmo que se tinha em mente ao formular a ementa, ou seja, o desdobramento praticamente infinito da questão.

Uma boa leitura!

Daniel de Oliveira Gomes

DOSSIÊ TEMÁTICO
DISCURSOS EX/CÊNTRICOS

OSCAR HERMES VILLORDO: RUPTURAS EN EL CANON LITERARIO

OSCAR HERMES: RUPTURAS NO CÂNONE LITERÁRIO

Aldo Oscar Valesini*

RESUMO: O romance *La brasa en la mano*, de Oscar Hermes Villordo produz uma quebra no cânone vigente na literatura argentina a partir da intervenção da Ditadura Militar. Os valores morais, religiosos e estéticos permitidos observavam um dispositivo estabelecido que diferenciava o permitido do proibido. O texto, gestado, durante este período publica-se no ano do advento da democracia e expõe, de maneira exponencial, a presença do subalterno como categoria discursiva genuína. Tanto o conteúdo como a linguagem expõe um mundo marginal e negado no espaço sócio-político dominante. Cremos que a obra é parte do campo cultural da ditadura, a que menciona indiretamente através de seu oposto.

PALABRAS CLAVE: Oscar Hermes Villordo; *La brasa en la mano*; literatura gay en Argentina.

ABSTRACT: The romance *La brasa en la mano* by Oscar Hermes Villordo breaks the Argentinian literature canon from the intervention of Military Dictatorship. The moral, religious and aesthetic values allowed at the time were in accordance to a device established that differentiated between the allowed and the prohibited. The text, written at that period is published in the year of the advent of democracy and exposes the presence of the subordinate as a genuine discursive category. Both content and language expose a marginal world that is denied in the dominant socio-political space. It is believed that the work is an important element of the cultural dictatorship field that is indirectly mentioned through its opposite.

KEYWORDS: Oscar Hermes Villordo; *La brasa en la mano*; gay literatura in Argentina.

* Aldo Oscar Valesini doctor en literatura, Universidad Nacional del Nordeste. E-mail: aldovalesini@gmail.com

La literatura gay en Argentina no ha sido una excepción especialmente en el corpus de las literaturas hispanoamericanas en cuanto a conformar un desborde de un sistema literario homogéneo en relación con los imperativos burgueses llegados de Europa. Según la crítica, la temática se inicia con la mención en episodios aislados que tienen como antecedente principal la recordada escena de *El Matadero*, de Esteban Echeverría, en la que se somete al unitario. Todos los casos corresponden a situaciones que reproducen simbólicamente en el discurso el espacio que le estaba asignado en la sociedad: episodios cuyo valor es mínimo, resignándose a la periferia semántica, como catálisis o elementos periféricos al tema que por lo tanto difícilmente pueden adquirir significado autónomo. *La Brasa en la mano*, novela del escritor chaqueño Oscar Hermes Villordo constituye un quiebre en esa constante. Tanto discursiva como temáticamente está ordenada en torno del tema de la homosexualidad, lo cual significa una ruptura con el canon conservador de la literatura argentina fijado a fines del siglo XVIII por las ortodoxias borbónicas.

La publicación, entonces, adquiere un valor semiótico como acontecimiento concordante con la caída irreversible de la Dictadura Militar argentina. El contexto se incorpora al enunciado y adquiere un sentido ambivalente en las relaciones entre el concepto de lo público y lo privado a través de los registros del lenguaje. La sustancia narrativa –discursiva– de la obra se arraiga a la manera de bisagra en el cronotopo de su producción.

Sostenemos que la presencia del discurso se apropia de la historia al punto que, a la manera proustiana, la sustancia novelesca se reduce al nivel de la conciencia, al registro detallado de los acontecimientos triviales de la vida cotidiana de los personajes, lo cual implica una suerte de negación de su entidad como sujetos históricos, entendidos según los presupuestos del disciplinamiento militar a partir de jerarquías y regulaciones patriarcales.

En ese contexto, nos interesa abordar las relaciones de la obra con el contexto histórico, tanto en relación con el sistema social gestado en la transición democrática como el que se produce en relación diacrónica en el sistema literario.

La obra, instalada como un ícono resignificado por su marginalidad adquiere un valor paradójicamente positivo, cual es el de ampliar el horizonte del discurso, explorar lingüísticamente los bordes que la cultura se había esforzado en excluir a través de la innominación.

En una sociedad caracterizada por la persecución al diferente, de exclusión del peligroso, de supresión del otro entendido como una identidad autónoma y crítica, el autor instala un mundo semióticamente transgresor, instalado al margen de los imperativos políticos. La literatura, entonces, se constituye en mundo, un mundo que visibiliza las zonas marginales del cuerpo social pero que forman parte de un mismo entramado humano, burocrático, espacial. Esa sociedad, obediente irremediamente a las directrices verticales del poder, encuentra aquí un

código subalterno, una forma de expandir la conciencia y reconocer que el discurso es capaz de transgredir los bordes y situarse en el lugar del otro.

El otro representado en el gay, aunque el sema es intercambiable con el negro, el originario, el discapacitado. En este sentido hay una muestra de tolerancia y una proposición de resignificar al hombre como una entidad que adquiere un lugar equivalente a su presencia antes que a su adhesión a una forma de pensamiento. La condición humana está dicha a partir del diálogo antes que el monólogo, de la construcción horizontal antes que la jerarquía que ordena y suprime.

UNA OBRA INAUGURAL

La novela de Oscar Hermes Villordo, se publicó en 1983 y constituye, junto a *La otra mejilla* (1986) y *El ahijado* (1990) una trilogía de la visibilidad homoerótica a través de la presentación de la vida y las costumbres de personajes varones homosexuales porteños, ubicados cronológicamente entre los años 1950 y 1960. El autor, chaqueño de origen, se radicó prontamente en Buenos Aires, donde desarrolló una tarea literaria reconocida a nivel nacional, miembro y colaborador de distintas instituciones culturales y además trabajó en los principales diarios del país. El hombre incorporado al devenir de la cultura de la gran ciudad, produce con esta producción narrativa un quiebre en su discurso.

La publicación de la novela constituye un antecedente de relevancia en la historia literaria, pero especialmente en la

conformación de los itinerarios discursivos en la Argentina a través del registro de una zona de exclusión y anomia. Hasta entonces, desde Esteban Echeverría, nunca la cuestión se había impuesto como el tema central sobre el que se articularían los distintos acontecimientos del relato. La categoría del sema "homosexualidad" no se circunscribe a una secuencia específica entre otras de la historia, sino que adquiere cualitativamente el carácter de tópico macroestructural, la construcción semiótica de primer grado sobre la cual se disponen los acontecimientos encarnados por los personajes, casi todos relacionados solidariamente con el tópico.

La novela, por otra parte, habla de la vida, aquella que circula más allá de la literatura; su dimensión semántica concuerda con escenas del imaginario colectivo sobre el que pesa la censura moral y política pero que sin embargo no resultan extraños. No son ajenos en primer lugar a todos los integrantes de la comunidad homosexual, pero tampoco a la sociedad en general que convive con distintas reacciones frente a estas manifestaciones que introducen escenas de tensión y requieren una revisión respecto de un paradigma conformado por la tradición y por la legislación.

La obra reformula la representación del concepto de vida cotidiana a partir de la presentación de un sector social constituido por los homosexuales –sus códigos, su lenguaje, sus hábitos-. Los acontecimientos corresponden al ámbito equivalente al espacio no-público: ambientes interiores, calles nocturnas, mingitorios, rincones

desiertos, todo aquello que está privado de la mirada del tercero. Son otros los sentidos que predominan: el olfato, el tacto, la audición. El denominador común de estos territorios consiste en su pertenencia a la periferia: las acciones prohibidas, los espacios oscuros, personas improductivas, actividades banales que tienden a la autosatisfacción. Este ámbito se constituye en un discurrir yuxtapuesto al de la organización de la vida pública, donde las atribuciones de “convencional” y “normal” se constituyen en sinónimos acotados por las pautas dominantes.

La organización del espacio público y del espacio privado responde a regulaciones de tipo estructural en la sociedad –la religión, el orden policial, la moral, la tradición– que adquieren en este texto una doble relevancia. Por un lado, estética, en la medida que legitima en el discurso un ámbito perteneciente a la vida privada. El arte entonces se acomoda a las estrategias de subversión de las vanguardias, aunque el carácter experimental no abarca el orden formal del discurso. Por otro, la inversión de los espacios representa una respuesta a la hegemonía represiva de la dictadura, centrada en las formas visibles de concordancia entre un sistema de regulaciones y las prácticas permitidas. Los dispositivos enunciativos de la Dictadura se ocuparon minuciosamente en la organización de una imagen uniforme basada en el orden, la disciplina, la regularidad como dispositivo de ocultamiento de la contracara necesaria para la imposición de aquel orden: la persecución, la violación y la muerte.

Al mismo tiempo, la novela da cuenta de un esquema de relaciones socio-económico-afectivas que expone un nuevo contorno de la periferia. Al margen de la economía de mercado, de los conceptos de producción y de crecimiento individual y social, este sector reduce sus expectativas al intercambio casual de sexo que se constituye en un complemento a la exaltación de la dimensión subjetiva del sujeto, concebida como el horizonte existencial planteado en términos pragmáticos antes que metafísicos. Hay, entonces, una asimilación al concepto de individuo improductivo como sujeto de un campo social. El discurso despliega las modalidades del ser en su carácter relacional cancelado del interés comunitario unido al progreso. Más allá de que la naturaleza de las relaciones impone su reducción al ámbito exterior de la visibilidad legal o moral, el proyecto sobre el que se organiza la inserción de los individuos en el dispositivo económico los torna en no-sujetos, en seres invisibles en los términos de la economía de mercado, más próximos a las reglas de las tribus o los feudos medievales en que la convivencia se reduce a la satisfacción de los intereses personales, acotados en el espacio y el tiempo.

DICTADURA E DISCURSO

El Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) significó la reordenación de principios de convivencia de la sociedad argentina en un todo de acuerdo con las manifestaciones culturales e ideológicas de un grupo de “militares iluminados”

imbuidos de mesianismo autoritario. Entendieron que los vicios del mundo político debían ser aniquilados para restituir valores propios de dictaduras anteriores creando un país nuevo donde las prácticas sociales debían uniformarse. El respeto a valores como Patria, Familia y Tradición representaban estos conceptos. .

Todo lo que excediera estos preceptos se consideraría atentatorio contra los valores nacionales, contra la familia y la moral. Es así como los obreros y los sindicalistas que se oponían al modelo económico de la escuela de Chicago (defendida por sectores de la oligarquía argentina) debían ser disciplinados. Violencia represiva y liberalismo económico signarían esos oscuros años de la dictadura

A ellos se unirían inmediatamente todos los grupos subordinados para ser uniformemente incluidos en este esquema de poder “garante del orden”. Así hasta la vestimenta tanto masculina como femenina era controlada, el aspecto personal y las manifestaciones de afecto en los lugares públicos, los vínculos sociales, etc. Según este aparato represivo era impensable que los homosexuales tuvieran un espacio de manifestación en cualquiera de sus formas y el esquema de representación patriarcal era el único posible. La persecución del diferente no estaba circunscripta solamente al plano ideológico (marxismo, comunismo, montoneros, etc.) sino también a todas las otras formas de la organización o prácticas individuales o colectivas de carácter público que pudieran, a su criterio, resultar peligrosas. No obstante Tales manifestaciones pueden ocultar un miedo

latente en ellos. Las imágenes del “hombre” biológicamente superior, la consolidación de la fuerza bruta y la marginación de lo diferente eran el espejo en que se miraban.

El número de muertos y desaparecidos homosexuales no es mayormente significativo en relación con otros grupos, en parte por la invisibilidad de sus prácticas (en la novela se expone la delgada línea que separa la adecuación a lo normal y la vida sexual disimulada), y en otra, por un residuo homoerótico que sin dudas está presente en la exaltación de los valores masculinos como prototipo.

El concepto de orden, tanto en lo político como en lo social se constituyó en una categoría de valor que sostenía el universo de lo representativo. El orden legitima una jerarquía: el hombre en la familia, el jefe en las organizaciones sociales, los preceptos (morales, religiosos, legales) como principio de orden inalterable.

En ese campo cultural signado por la mirada vigilante, el lenguaje contenido, la amenaza permanente, las formas del pensar –y consecuentemente de escribirse remitían a la reproducción inocua de modelos, historias, prototipos admitidos en función de su presunta función didáctico-moralizante. La novela no introduce un cambio profundo en el orden impuesto en la dictadura; solamente se corre de manera sesgada el límite entre el universo secreto de los gays que se entremezcla con el quehacer rutinario de la ciudad. El Proceso está presente en el discurso, como una huella que, sin ser mencionada produce vacíos, estimula desbordes, asegura un margen de libertad de género como un derecho humano

básico. El macrosistema de líneas de fuerza impuesto sobre la sociedad es el que articula la desviación, el tono disonante que indaga otros sistemas, cuyas coordenadas vitales fundan un orden diferente.

LA BRASA EN LA MANO

La historia de la novela se ordena a partir de una trama sostenida en una secuencia de acontecimientos triviales, casi intrascendentes en la vida pública, aunque constitutivos fundante de las subjetividades de los sujetos que aparecen. La sustancia narrativa formula un campo cultural marginal, que contradice las expectativas de funcionamiento discursivo reguladas por la concepción burguesa y autoritaria que regía políticamente la totalidad del conjunto social.

La vida privada – el mundo gay – se reduce al relato de los avatares de personajes que oscilan entre los recorridos individuales o grupales en su pretensión de lograr sexo con encuentros pasajeros y la construcción de las fantasías y representaciones que expanden el tiempo en el discurso.

Beto insistía en su furia contra los militares, pero apenas vio unas botas me arrastró tras ellas. ‘Los concriptos son otra cosa?’, me explicó. ‘Ellos no tienen la culpa? Myriam se había quedado atrás, hablando con el heladero. Miré hacia la gran estatua ecuestre rodeada de alegorías y allí vi a Adolfo, inmóvil de perfil, como si él formara parte del grupo escultórico. (p. 46)

Las escenas de travestismo, de confesiones y estrategias para conseguir

el favor de un amante casual, los catálogos de “chongos” (nombre que se daba al ‘taxi boy’) pertenecientes a determinados grupos sociales instalados en la periferia: albañiles, concriptos, empleados, registra una complejidad mayor en el panorama de la sexualidad que públicamente aparece registrada y afirmada en la taxonomía varón / mujer.

Así como el desarrollo semántico abunda en la formulación del mundo homoerótico, también el lenguaje lo traduce como práctica que atraviesa la separación entre las tipologías discursivas atribuidas convencionalmente al hombre y a la mujer. La novela está relatada en primera persona por Pajarito, un personaje que actúa como hilo conductor de un conjunto de personajes protagonistas de los episodios clave de la vida gay. El lenguaje, entonces, es la irrupción de la conciencia del narrador, la exposición de sus dudas, sus miedos y sus fantasías al punto de constituir una tipología cercana al lenguaje femenino, no solo porque el deseo erótico se orienta hacia la relación con otro hombre, sino porque el vocabulario, la adjetivación, las conexiones causales que lo organizan se asimilan al discurso de la mujer. También la incorporación de los diálogos con los demás personajes conforman un corpus que en la conciencia colectiva se atribuye a la mujer: temática banal, chismes, exclamaciones, etc.

Andrea estaba en la bañera, una pierna asomada en el costado, el cuerpo hundido en la espuma. Había corrido a abrirnos la puerta y las huellas mojadas de sus pies se

veían en el piso. Era la hora en que tomaba el baño, de vuelta al trabajo, y la vida comenzaba para ella. Nos hablaba detrás de la cortina, que sólo dejaba ver la pierna. “No me miren”, decía, “en cinco minutos salgo”. Sus cinco minutos eran algo más de cinco, pero nunca importaba. “En la heladera hay pollo”, nos invitó. Pero Beto ya se había adelantado y venía con un enorme muslo para él y un ala arrugada para mí. La certeza me había dado hambre y devoré la presa. “Se ve que era un pollo que marcaba el paso” comentó Beto, aludiendo a la pretendida dureza del pollo pero en verdad hablando del militar” ¡Pero no! ¡Si ya me saqué las botas! Se oyó a Andrea ... (p. 57)

Aunque según Coates (2009) los estereotipos correspondientes al género masculino y femenino han experimentado una tendencia a la disolución en los últimos años, producto de la incidencia que ha tenido la irrupción de grupos (feministas, gays, lésbicas, etc.) que afirman su no pertenencia al esquema binario, en este caso la sustancia del discurso se reduce a la configuración de una acción meramente especulativa, centrada en el dato momentáneo, la futilidad y la subordinación a las ocurrencias individuales. El sentido de la acción lingüística se orienta a la sexualidad despojada de connotaciones que impliquen algún tipo de proyección o trascendencia. Tanto la enunciación como el contenido son parte de un instante que se diluye, a pesar de que el protagonista, al final, intenta preguntarse por un futuro que no deja de ser afectivo en todo caso.

CONCLUSIONES

Las estrategias discursivas del relato se organizan en torno de la vida interior de los personajes y en ese sentido postulan una forma que reproduce formalmente la práctica institucionalizada por la represión. Esa vida interior aparece como marco en la autobiografía, pero también en el contexto de las relaciones –tanto casuales como permanentes– en que el lenguaje agota su referencia en la literalidad del mundo gay. La historia, entonces, aparece ajena al canon establecido como criterio de jerarquía y legitimidad, perteneciente a una subcultura excluida.

La autoconciencia se materializa en la construcción de la subjetividad y en el establecimiento de logros en dos direcciones: endógena, hacia el reconocimiento de los iguales –la comunidad de amigos–, y exógena, en relación con los vínculos con los hombres que acuden o acceden a la petición sexual. Más lejos la sociedad se conforma como un escenario neutralizado en la mirada de los sujetos de la historia.

De ese modo se visualiza la conformación compleja de las categorías de género en la sociedad. Aparece el subgrupo: aquellos que se definen como heterosexuales, aunque la misma relación con los homosexuales los convierte, si no en homosexuales, en bisexuales, a pesar de las razones que pudieran justificar sus prácticas. El mismo conglomerado gay aparece con modalidades, diferencias que exceden las peculiaridades individuales.

La obra se instala en el espacio obturado por la dictadura: aquel constituido por la

palabra en el escenario privado. La dictadura se presenta como una huella en el sentido derridiano: la ausencia que ofrece un lugar, el espacio vacío que de pronto es ocupado en el relato por los homosexuales que afirman lo mismo que eran antes, aunque ahora legitimado por el discurso público. La huella contiene el desplazamiento de lo secreto al ámbito de la comunicabilidad sin trabas. En la obra comparecen, al tiempo que la literal descripción de la vida de los grupos de homosexuales de Buenos Aires, las nociones patriarcales que la tradición cristiana y la ortodoxia militar afirmaron como espacio privilegiado de la sociedad. Los personajes homosexuales afirman el concepto patriarcal que asigna un papel determinado al género masculino y otro al género femenino. No alcanzan a constituir efectivamente una construcción ideológica –a través de su discurso y de su estancia social- de un nuevo paradigma que amplíe efectivamente el binarismo de género.

El campo cultural (P.Bourdieu) conformado en el texto a través de los personajes integrados en un espacio definido es una red compleja de relaciones abiertas en diálogo con otros campos: la moda, la publicidad, la estética, los entretenimientos. El denominador básico de la conformación marginal se sitúa en relación con la restitución discursiva de la subjetividad homoerótica. Sin embargo, no deja de ser una construcción sesgada que suprime la dimensión constitutiva del sujeto como ser integrante de un colectivo mayor de orden social y jurídico, regido por las condiciones del mercado: generador de bienes, ejecutor de funciones delimitadas

a partir de normas sustentadas en el sexo antes que en el género.

La sanción moral desaparece en la formación discursiva (Foucault) de los personajes a través de la superación de la dialéctica entre la normalización y la excepción. La adopción de la perspectiva del narrador protagonista ofrece la legitimación de otra normalidad, de otro discurso, de otro modo de estar en el mundo que procede a partir de un sistema cuyas pautas de funcionamiento operan a partir de un proyecto de vida que se agota en la sexualidad.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual**, Buenos Aires, Cuadratta, 2003
- COATES, J. **Mujeres, hombres y lenguaje**, México, Fondo de Cultura Económica, 2009
- MILLET, K. **Política sexual**, Valencia, Cátedra, 1970
- ROUQUIÉ, A. **A la sombra de las Dictaduras. La democracia en América Latina**, “Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2011
- SARROCCHI CARREÑO, A. **Erotismo y homosexualismo en la narrativa chilena contemporánea**, Valparaíso, Ediciones Liceo Técnico Femenino, 2008
- VILLORDO, O. H. **La brasa en la mano**, Resistencia, Librería de la Paz, 2010

Recebido para publicação em 11 de jun. de 2014.

Aceito para publicação em 06 de ago. 2014.

EXCENTRICIDADE E TRANSGRESSÃO DE GÊNERO NA AUTOBIOGRAFIA DE MARGARET SKINNIDER

EXCENTRICITY AND GENDER TRANSGRESSION IN MARGARET SKINNIDER'S AUTOBIOGRAPHY

Raimundo Expedito dos Santos Sousa*

Adelaine LaGuardia**

RESUMO: Mediante análise da autobiografia da militante feminista e nacionalista Margaret Skinnider, atuante no processo de descolonização irlandesa, investigamos, com base na teoria da performatividade, seu uso excêntrico e transgressivo da vestimenta na constituição performativa do gênero, sublinhando sua instrumentalização do vestuário em micro resistências operadas nos interstícios das tecnologias disciplinares. Atentos ao modo como Skinnider jogava com padrões de vestuário, demonstramos que a militante transgredia duplamente as normatividades de gênero, seja por uma condescendência estratégica na qual burlava códigos de feminilidade no ato mesmo de sua suposta iteração, seja pela prática da travestilidade, que lhe facultava uma constante flutuação entre os pólos masculinos e femininos.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Performatividade. Margaret Skinnider.

ABSTRACT: Through the analysis of the autobiography of the feminist and nationalist militant Margaret Skinnider, who acted in the Irish decolonization process, this study based on performativity theory investigates her excentric and transgressive use of clothing in the performative constitution of gender, highlighting her instrumentalization of clothing in microrresistences in the interstices of disciplinary technologies. Attentive to the way Skinnider played with clothing patterns, the study demonstrates that the militant doubly transgressed gender normativities, either through as strategic condescendence in which she cheated codes of femininity in the very act of their supposed iteration, or through the practice of travestility, which favored a constant fluctuation between male and female poles.

KEYWORDS: Gender. Performativity. Margaret Skinnider.

*Doutorando em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais; mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de São João del-Rei. E.mail: raimundo_sousa@terra.com.br

**Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais. E.mail: adelaineufsj@gmail.com

O GÊNERO VESTUÁRIO E O GÊNERO COMO VESTUÁRIO

Embora conceba a resistência como contraface primeira do poder, asseverando que onde houver este último aquela também se fará presente, Foucault (1976) se atém menos às formas de resistência do que ao modo por que operam os dispositivos disciplinares e às posições-de-sujeito que estes engendram. Dessa opção analítica resulta, segundo Hall (1996),

a formal account of the construction of subject positions within discourse while revealing little about why it is that certain individuals occupy some subject positions rather than others. By neglecting to analyse how the social positions of individuals interact with the construction of certain 'empty' discursive subject positions, Foucault reinscribes an antinomy between subject positions and the individuals who occupy them. Thus his archaeology provides a critical, but one-dimensional, formal account of the subject of discourse. Discursive subject positions become *a priori* categories which individuals seem to occupy in an unproblematic fashion (p. 10).

Ainda que cada arranjo social legítimamente determinados padrões identitários pela universalização de princípios mono central, a hegemonia, longe de absoluta, dá-se numa dinâmica entre norma e agência em que as formas de apropriação pelos atores podem tanto reproduzi-la, quando se conformam com as determinações advindas dos padrões centralizados, quanto desafiá-la, nos casos

em que assumem um caráter ex-cêntrico. Porém, o descrédito com que geralmente tratamos as experiências “banais” não raro impossibilita a devida apreensão dessa potencialidade disruptiva, haja vista a análise de um eminente sociólogo acerca das implicações da moralidade sexual instituída pela Igreja católica na Irlanda. Seguro de que o monopólio moral eclesiástico intimidou a formação de dissidências sexuais no país até meados do século XX, Inglis (2005) superestima a normatividade, atribuindo-lhe um poder que, embora limitativo, não foi suficientemente implacável para impedir transgressões, e subestima as micro resistências, assegurando que “é difícil encontrar quaisquer vestígios de resistência ou desafio à ordem normativa existente” (p. 13; nossa tradução¹). Ao restringir a possibilidade de mudança social ao domínio da macroestrutura, sua perspectiva desconsidera que tal mudança se constitui graças, também, à somatória de rupturas isoladas. Ora, porque alheio à alçada dos eventos que, monumentalizados, constituem a chamada História Oficial, o cotidiano é associado, no mais das vezes, a uma ciclicidade de práticas repetitivas e, portanto, estáticas. Todavia, longe de restrito ao universo da rotina (repetição), o mesmo cotidiano constitui um campo aberto para o inusitado (ruptura) na medida em que, segundo de Certeau (1980), a subversão pode operar nos interstícios das tecnologias institucionais e

¹ Todas as traduções de citações em língua estrangeira são de nossa autoria. Em benefício da fluência textual, optamos por traduzir as citações diluídas no texto e, em prol da fidelidade às fontes, por manter na língua original as citações recuadas.

dos discursos dominantes por meio de formas sub-reptícias de transgressão que jogam com os mecanismos disciplinares.

Uma forma de captar esse potencial excêntrico consiste em redimensionar a lente investigativa, somando-se ao foco nas instâncias repressivas a atenção também para o âmbito da “experiência vivida”, conceito fenomenológico caro ao projeto inicial dos estudos culturais, a fim de observar possíveis fissuras e contradições na ordem instituída. Afinal, o panorama macrosociológico, ao priorizar os aparatos disciplinares, favorece um mapeamento da rede de discursos dominantes, mas, em contraposição, não apreende a complexidade das relações de gênero se tomado isoladamente – já estas se dão na dialética entre o nível macroestrutural (da regulação) e o nível microestrutural (da experiência).

Por sua vez, um modo de apreender as transgressões operadas no campo da experiência vivida consiste em atentar para a não-naturalidade do gênero, tal como fez Riviere (1929) de forma pioneira ao conceituar a feminilidade nos seguintes termos, a partir do caso de uma conferencista que exibía comportamentos exageradamente “femininos” como contrapeso de sua transgressão de gênero numa conjuntura desfavorável à atuação da mulher no espaço público:

Womanliness therefore could be assumed and worn as a mask, both to hide the possession of masculinity and to avert the reprisals expected if she was found to possess it [...]. The reader may now ask [...] where

I draw the line between genuine womanliness and the ‘masquerade.’ My suggestion is not, however, that there is any such difference; whether radical or superficial. They are the same thing (p. 38).

A intrigante sinonímia estabelecida pela psicanalista antecipa o desconstrutivismo ao sugerir que a feminilidade que a mulher supostamente arremeda é também uma simulação que, inexistente *in natura*, não passa de uma apropriação de padrões culturais como autoproteção numa organização social androcêntrica.

A pressuposição da teatralidade do gênero na noção de feminilidade como máscara tem inspirado feministas como Butler (1990), que, em formulação seminal para a teoria *queer*, compreende o gênero como efeito de atos performativos de cuja iteratividade depende a naturalização de determinados paradigmas culturais. Contudo, a mesma cadeia de repetição que naturaliza padrões de gênero pode atuar inversamente mediante *performances* que subvertem a ilusão de estabilidade identitária. Donde o caráter transgressivo da travestilidade, na qual o sujeito, ao trajarse parodicamente como o “sexo oposto”, transgride representações de gênero e a própria equivalência entre sexo e gênero, já que a diferença entre a anatomia da/do *drag* e o gênero representado revela o caráter contingente e imitativo deste último, expondo como a identidade é constituída performativamente pelas próprias expressões que supostamente seriam sua exteriorização.

Essa formulação tem recebido, ao lado de comentários elogiosos, severas críticas por passar ao largo das especificidades contextuais em que as *performances* de gênero se situam e, conseqüentemente, por não problematizar suas nuances e contradições. Namaste (1996), por exemplo, relaciona o textualismo de Butler a uma distorção da proposta inicial dos estudos culturais, que tinham em mira o campo da experiência como paradigma de estudo, e reclama que a teórica, no lugar de compreender como os conflitos de gênero sucedem no aqui-e-agora das relações sociais, restringe-se a significações textuais desprendidas de sua base material, numa perspectiva meramente ensaística e abstrata que perde de vista o horizonte interventivo.

Cientes tanto da pertinência conceitual da performatividade para o exame da construção social do gênero quanto, em contrapartida, da obliteração das relações materiais sob cuja base se instauram as práticas de significação como uma das limitações das metodologias textualistas, procuramos, neste trabalho, analisar a noção de performatividade a partir da “experiência vivida”, a fim de explorar como os sujeitos tomam parte em sua formação identitária mediante suas práticas sociais. Para tanto, investigamos as formas de negociação empreendidas por mulheres que, apesar do empenho da *intelligentsia* nacionalista irlandesa em restringir seu agenciamento, atuaram no nacionalismo para além dos limites impostos ao seu gênero. Sem a pretensão de traçar um panorama geral da participação

das mulheres no projeto nacional², focalizamos especificamente o caso paradigmático da militante feminista e nacionalista Margaret Skinnider, observando, a partir dos registros memoriais contidos em sua autobiografia, *Doing my bit for Ireland* (1917), como sua agência, sob efeito da travestilidade, desmantelava não somente papéis de gênero como a própria noção de gênero.

EXCENTRECIDADE E TRANSGRESSÃO DE GÊNERO NA AUTOBIOGRAFIA DE MARGARET SKINNIDER

Emergente numa episteme calcada na obsessão por dicotomias de gênero sob influxo de uma cosmologia ocidental que polarizava o universo em dois domínios supostamente ontológicos, quais sejam, o masculino e o feminino, o imperialismo moderno se assentou em um regime de significação no qual praticamente tudo era submetido a uma taxonomia binária e classificado como masculino ou feminino, inclusive os países, e neste caso se reduziam ao binarismo heteronormativo e ao determinismo biológico complexas disparidades históricas, econômicas e culturais entre povos:

In figuring the conquerors as the exponents of a principle coded and celebrated as masculine (encompassing an aggressive will to historical progress, technical mastery and rational transcendence, et cetera), and the conquered as the embodiment of a principle

² Para tal, ver, dentre outros, Ward (1989), Murphy (1989) e McCool (2003).

stereotyped and discounted as female (encompassing a passive repose in organic cyclicalness, affective immanence and domestic concerns, et cetera), imperialist discourse has inscribed a vicious symbolic circle in which sexual and socio-economic dominance reflect and authorize one another (VALENTE, 1994, p. 189).

De largo uso como aparato discursivo legitimador do projeto expansionista imperial, essa lógica binária disjuntiva teve recursividade particular na conquista da Irlanda, colônia europeia cuja especificidade etnogeográfica exigia um engenho particular na justificação moral para sua expropriação. Por conseguinte, se o imperialismo investiu na feminização dos colonizados com vistas à chancela de medidas interventivas e exploratórias, a resistência anticolonial, em posição estatutária desfavorável no embate geopolítico, viu-se forçada a estruturar sua agenda em torno do revide a essa estratégia de desempoderamento. Assim, preso a uma dialética na qual suas formas possíveis de autoinvenção se davam em necessária contraposição às imputações do discurso colonial e, portanto, prendiam-se a elas, o anticolonialismo irlandês fundamentou seu projeto de descolonização em rígidas assimetrias de gênero a fim de provar a virilidade dos homens nativos, instaurando um código de hipermasculinidade que demandava, em complemento, um código de hiperfeminilidade análogo. Portanto, o primado da remasculinização teve como corolário um efeito subtrativo na agência das mulheres a fim de que não eclipsassem o protagonismo masculino nem desestabili-

zassem as balizas de gênero que o referendavam (cf. CAIRNS & RICHARDS, 1988; HOWESS, 1998; VALENTE, 2011).

Todavia, diversas mulheres não apenas conseguiram ultrapassar o *cordon sanitaire* que cindia as esferas masculina e feminina como obtiveram êxito no Levante de 1916 como mensageiras, espãs e transportadoras de armas e munições, já que, valendo-se do estigma de “sexo frágil”, passavam despercebidas pelas tropas inglesas por não levantarem suspeitas de engajamento no nacionalismo militar. Assim, sob seus vestidos e saias, moças aparentemente inofensivas estabeleciam contato entre os postos distribuídos em Dublin, transportando desde documentos confidenciais e grandes somas de dinheiro até armas e munições (CURTIS, 1994). Quando da invasão e inspeção de sua casa por soldados britânicos, Kathleen Clarke (1991), zeladora das finanças do *Irish Republican Brotherhood*, disfarçou o medo encarnando um estereótipo de feminilidade em uma cena típica de comédia policial que ilustra a teatralidade do uso do gênero na subversão da feminilidade pela própria feminilidade: “A fim de mostrar-lhes o quão pouco suas ações me preocupavam, peguei um lenço [] que eu vinha fazendo e fiquei trabalhando nele durante toda a busca (p. 84).

No entanto, quem melhor explorou a potencialidade disruptiva da performatividade de gênero foi a escocesa Margaret Skinnider (1893-1971), que, tendo aprendido a atirar em um clube de artilharia criado pelos britânicos “para que

as mulheres pudessem ajudar na defesa do Império (SKINNIDER, 1917³, p. 6), testaria seu aprendizado marcial contra o próprio império. Convidada por Constance Markievicz a colaborar no Levante de 1916, a *suffragette* e integrante da *Cumann na mBan* de Glasgow desembarcou na ilha armada literalmente dos pés à cabeça, usando seu vestuário “feminino” como suporte para materiais bélicos: “Em meu chapéu eu estava levando [...] detonadores para bombas e os fios estavam enrolados em torno de mim sob o meu casaco” (DMBI, 9).

Na casa de sua mentora, Skinnider notou uma variedade de trajes teatrais usados tanto como caracterização por atores quanto como disfarce por *suffragettes* e líderes trabalhistas no encalço da polícia. Essa dupla utilidade das roupas em *performances* teatrais e no uso, não menos teatral, como forma de transgressão de gênero e de classe parece tê-la inspirado a explorar o recurso pragmático-funcional da travestilidade. Assim, a voluntária arregimentada para atuar como mensageira se mostrou hábil também para outra função:

When I told Madam [Markievicz] I could pass as a boy, even if it came to wrestling or whistling, she tried me out by putting me into a boy's suit, a Fianna uniform. She placed me under the care of one of her boys to whom she explained I was a girl, but that, since it might be necessary some day to disguise me as a boy, she wanted to find whether I could escape detection.

[...] We went out, joined the other Fianna, and walked about the streets whistling rebel tunes (DMBI, 22-23).

Incumbida de duas funções que a inscreviam em papéis de gênero duais, Skinnider atuaria (em sentido teatral) ora como mulher/mensageira, ora como homem/fuzileiro, devendo ser ora “feminina” o bastante para executar suas operações de espionagem e transporte clandestino sem levantar suspeitas e ora suficientemente “masculina” para convencer seus pares de que era um deles. Nessa alternância de funções, a troca de gênero (*genre*) vestuário constituía um rito de passagem que implicava também mudança de gênero (*gender*):

Whenever I was called down to carry a despatch (sic), I took off my uniform, put on my gray dress and hat, and went out the side door of the college with my message. As soon as I returned, I slipped back into my uniform and joined the firing-squad (DMBI, 138).

Essa transformação ritualística, que aponta duas cadeias de repetições antitéticas, evidencia como o gênero, literalmente, vive de aparências, pois não apenas se constitui pelo vestuário como ele próprio é um vestuário enquanto inscrição cultural. Ao assumir transidentidades cambiantes numa constante flutuação por categorias que evidencia a insustentabilidade do binarismo ontológico homem/mulher, Skinnider expõe a contingência de categorias de gênero cuja suposta diferença ontológica se resume a convenções sociais materializadas

³ Doravante o texto será referenciado pela abreviação DMBI seguida do número da página.

no vestuário. Assim, o caráter paródico de suas *performances* aponta a natureza artificial do próprio gênero, como se nota na fotografia (Fig. 1) em que a ativista parodia o estereótipo de masculinidade, numa versão superlativa do masculino, posando com as pernas entreabertas, as mãos enfiadas nos bolsos e um charuto na boca.

Ao tempo em que aparentemente reforçava a cultura dominante, Skinnider se inseria numa contracultura que a desafiava pela transgressão paródica do dimorfismo masculino/feminino. Ao cumprir uma de suas missões noturnas, despertou a curiosidade de um policial que, no entanto, identificou-a como apenas uma jovem indefesa:

A policeman came slowly toward me. He had his dark-lantern and, catching sight of me, flashed it in my face. He stared, but said nothing. No doubt he was wondering what a decently dressed girl was doing in that part of town at such an hour. I watched him as closely as he watched me. He caught sight of my string, I intended to give three jerks, and, at the same moment, throw pepper in his face [...]. But he did not notice the string, and passed on (DMBI, 51).

A mesma máscara de feminilidade que intriga o policial o despista de examiná-la atentamente, pois a transgressão espaço-temporal é contrabalançada pelo vestuário, que no mapa conceitual do guarda a reposiciona em seu lugar de gênero como respeitável professora de classe média. Pelo tom irônico de sua autodescrição como “uma moça decentemente vestida”,

Skinnider parece tão crítica quanto à natureza prescritiva da feminilidade que a utiliza como recurso, de modo que a aparente reverência constitui uma forma de transgressão na qual, ao vestir a máscara, ela desmascara convenções. Assim, servindo-se da estética como transgressão, Skinnider se mostra obediente aos preceitos de gênero pela incorporação de uma feminilidade respeitável que, paradoxalmente, permite-lhe desrespeitá-la e, sob a aparente ingenuidade feminina, vigia sem ser notada, tal como quando passa despercebida por um policial: “Ele não prestou atenção em mim; eu era apenas uma garota de bicicleta. Mas eu o observei bem de perto” (DMBI, 95).

Seu uso consciente da feminilidade como recurso é notável na cena cinematográfica em que Skinnider se vale de um truque “feminino” para induzir um rapaz a ajudá-la no reconhecimento do território onde se situariam os barracões:

When I reached the spot where I thought the magazine ought to be, I took my handkerchief and let it blow – accidentally, of course – over this outer wall. A passing boy gallantly offered to get it for me. Being a woman and naturally curious, I found it necessary to pull myself up on tiptoe to watch him as he climbed over the wall. The ground between the two walls had not been paved, but was of soft earth. I had seen enough. Thanking the boy, I put my handkerchief carefully into my pocket so as not to trouble any one else by making them climb about on Dublin walls, and went on my way (DMBI, 40-41).

Pela ironia com que se refere a estereótipos de gênero, a militante republicana deixa claro que, ao invés de considerar a feminilidade uma essência da qual a mulher se vale quando conveniente, considera-a uma fabricação cultural que só produz efeitos de sentido pela repetição. De fato, numa perspectiva foucaultiana de que o poder, longe de centralizado numa instância dominante, encontra-se capilarmente espalhado pelo tecido social e, portanto, onipresente de forma multidirecional na dinâmica das relações sociais, mulheres como Skinnider obtinham empoderamento não por reproduzir acriticamente a ordem vigente, mas por trapaceá-la mediante uma condescendência estratégica que Bhabha (1985), referindo-se à agência do sujeito colonizado, denomina civilidade dissimulada. Se não podiam confrontar radicalmente o patriarcado, tais mulheres empreendiam microrresistências ao assumir identidades provisórias nas quais o repertório vestuário, sob o aparente reforço de códigos de gênero, servia como recurso para a transgressão de limites físicos e simbólicos, resultando que suas *performances* subvertiam a norma no ato mesmo de sua suposta iteração. Portanto, mesmo a adequação ao padrão de feminilidade pode ser disruptiva enquanto artificialidade calculada, pois, ao aparentemente se submeterem aos códigos de gênero dominantes pelo vestuário “bem-comportado”, tais mulheres desnudavam em seu vestuário a estrutura imitativa e contingente do gênero, embaralhando a polaridade entre conformação e resistência.

Ao arremedar o sistema cultural hegemônico, Skinnider se engajava numa dinâmica de conformação e resistência na qual, apropriando-se dos repertórios disponíveis, participava de sua construção de gênero em vez de se enquadrar acriticamente em posições-de-sujeito. Portanto, a forma como essa e outras mensageiras e espiãs vestiam a feminilidade como máscara contradiz o argumento, sustentado por Irigaray (1985, 1989), de que tal recurso evidencia o *status* da mulher como espetáculo, não como expectadora, como objeto de desejo, não como sujeito desejante, configurando uma forma de retificação na qual esta usufrui alguma aquiescência social à custa da satisfação de fantasias masculinas e adequação a um sistema de valores que não o seu, anulando-se e anulando seu próprio desejo. Ora, se, por um lado, a máscara pressupõe *mise-en-scène* para um expectador, por outro encerra um jogo de simulação e dissimulação que permite ver escondendo-se.

Mensageiras e espiãs como Skinnider também desconstroem a tendência do feminismo radical à vitimização da mulher pela identificação dos padrões estéticos como dispositivos de controle institucionalizados cuja convergência entre interesses capitalistas e patriarcais a aprisiona à condição ornamental, simultaneamente impelindo-a ao consumo e inscrevendo-a como mercadoria dependente da aparência para atração do desejo masculino⁴. Ao desconsiderar o potencial de agência da mulher na forma como (in) veste suas roupas, tal perspectiva incorre na mesma subestimação adorniana

⁴ Para uma crítica a essa tendência, ver Felski (1995).

da possibilidade negociativa dos consumidores frente à Indústria Cultural, cujas imposições seriam introjetadas acriticamente pela massa concebida como receptáculo passivo da ingerência do poder, e recai, ainda, no mesmo sexismo patriarcal que codifica a mulher como passiva, ingênua e vulnerável. Quando, em vez de indagarmos o que as normatividades de gênero fazem das mulheres, reformulamos a questão para o que estas fazem com o que tais normatividades procuram fazer delas, encontramos formas de resistência nas franjas das próprias normas, pois os significados que atribuem ao vestuário não são necessariamente aqueles determinados pela ideologia de gênero.⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Irlanda, o anticolonialismo constituiu, a rigor, um corolário ideológico do próprio colonialismo, na medida em que respondia à economia maniqueísta que distinguia a virilidade imperial e a feminilidade colonial pelo imperativo de resgate da hombridade gaélica, incorrendo em semelhante maniqueísmo ao instaurar uma fixação obsessivo-compulsiva pela distinção entre masculinidade e feminilidade no ordenamento social e simbólico irlandês. Ora, uma vez que a masculinidade hegemônica se define em relação oposicional e complementar com a feminilidade e, portanto,

⁵ Relação similar ao binômio codificação/decodificação tomado por Hall (1973) para argumentar que os significados idealizados pelos produtores midiáticos não são necessariamente os mesmos recebidos pelos consumidores, pois estes os resignificam a partir de seu próprio contexto de experiência.

qualquer alteração nos padrões desta última desestabiliza os referenciais da primeira, no projeto nacional irlandês as mulheres eram encurraladas sob diversas tecnologias disciplinares com vistas à circunscrição de suas possibilidades de agência.

Todavia, mulheres como Margaret Skinnider dão mostras de que o mesmo nacionalismo que limitava sua atuação lhes permitia exercer alguma forma de empoderamento, quer pela apropriação disruptiva que subvertia os códigos de feminilidade no ato mesmo de sua aparente iteração, quer pelo efeito da travestilidade que facultava um movimento transidentitário revelador da estrutura contingente e imitativa do gênero. De fato, a configuração monológica desse projeto foi comprometida por suas próprias contradições constitutivas, uma vez que sua agenda, embora androcêntrica era desafiada por microresistências operadas nos interstícios das tecnologias disciplinares por mulheres cujas performatividades de gênero jogavam com os códigos de feminilidade instituídos.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. K. **Sly civility**. October, v. 34, p. 71-80, Outono, 1985.
- BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.
- CAIRNS, D.; RICHARDS, S. **Writing Ireland: colonialism, nationalism, and culture**. New York: St. Martin's, 1988.
- CLARKE, K. **Revolutionary woman: my fight for Ireland's freedom**. Ed. Helen Litton Dublin: The O'Brien Press, 1991.

- CURTIS, L. **The cause of Ireland**. Belfast: Beyond the Pale Publications, 1994.
- DE CERTEAU, M. **L'invention du quotidien**: 1. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1980.
- FELSKI, R. **The gender of modernity**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité**, v. I: La volonté de savoir. Paris: Gallimard, 1976.
- HALL, S. **Encoding and decoding in the television discourse**. Birmingham: University of Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, 1973.
- HALL, S. Introduction: Who needs identity? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (eds.). **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1996, p. 1-17.
- HOWES, M. **Yeats's nations: gender, class, and irishness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- INGLIS, T. **Origins and legacies of Irish prudery: sexuality and social control in modern Ireland**. Éire-Ireland, v. 40, n. 3&4, p. 9-37, 2005.
- IRIGARAY, L. **Masquerade reconsidered: further thoughts on the female spectator**. Discourse, v. 11, n. 1, p. 42-54, 1989.
- IRIGARAY, L. **Speculum of the other woman**. Ithaca: Cornell University Press, 1985.
- MCCOOLE, S. **No ordinary women: Irish female activists in the revolutionary years, 1900-1923**. Madison: University of Wisconsin Press, 2003.
- MURPHY, C. **The women's suffrage movement and Irish society in the early twentieth century**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- NAMASTE, K. "Tragic Misreadings": queer theory's erasure of transgender subjectivity. In: BEEMYN, B.; ELIASON, M. (eds.). **Queer studies: a lesbian, gay, bisexual, and transgender anthology**. New York: New York University Press, 1996, p. 183-203.
- RIVIERE, J. **Womanliness as masquerade**. The international journal of psychoanalysis, v. 10, p. 303-313, 1929.
- SKINNIDER, M. **Doing my bit for Ireland**. New York: The Century CO., 1917.
- VALENTE, J. **The myth of manliness in Irish national culture, 1880-1922**. Urbana: University of Illinois Press, 2011.
- VALENTE, J. **The myth of sovereignty: gender in the literature of Irish nationalism**. ELH, v. 61, n. 1, p. 189-210, 1994.
- WARD, M. **Unmanageable revolutionaries: women and Irish nationalism**. London: Pluto Press, 1989.

Recebido para publicação em 17 de Jul. de 2014.

Aceito para publicação em 20 de Set. 2014.

POESIA MARGINAL DOS ANOS 1970: CHACAL SOB A PERSPECTIVA DA IDENTIDADE CULTURAL

MARGINAL POETRY OF THE 70'S: CHACAL UNDER THE PERSPECTIVE OF CULTURAL IDENTITY

Camila Del Tregio Esteves*

(Ela [a poesia] voltava para o lugar de onde nunca deveria ter saído: a boca e a vida das pessoas - Chacal)

RESUMO: Este trabalho se propõe estudar a poesia marginal, e a obra de Chacal em particular, como uma maneira de reconstrução de identidade cultural no contexto pós-colonial. Tratamos como literatura marginal aquela que engloba autores que não apenas têm dificuldades de publicação e encontram meios alternativos para saná-las, mas também autores cuja produção literária possui traços em comum. Buscamos pensar no poeta marginal como aquele que está em oposição ao meio cultural circundante, aquele que se produz, e produz, na articulação de diferenças culturais. Intentamos situar o “entre-lugar” da poesia marginal.

PALAVRAS-CHAVE: Chacal; Identidade Cultural; Poesia Marginal.

ABSTRACT: This work proposes to study the marginal poetry, and the oeuvre of Chacal in particular, as a manner of reconstruction of the cultural identity on post-colonial context. We treat as marginal literature the one that includes authors who not only have difficulties on publishing and find alternative means to solve them, but also authors whose literary production has traits in common. We search to think about the marginal poet as the one who is in opposition with the present cultural environment, the one who produces himself, and produces, with the cultural differences articulation. We intent to situate the “in-between” place of marginal poetry.

KEYWORDS: Chacal; Cultural Identity; Marginal Poetry.

* Camila Del Tregio Esteves. Mestranda. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: camilesteves@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na perspectiva do multiculturalismo literário, Alves (2011) tece um panorama sobre a antropofagia na América Latina. Ela reflete sobre o conceito de Oswald de Andrade como marco para formulações teóricas elaboradas no âmbito da crítica latino-americana contemporânea, como as ideias de transculturação, hibridismo, intertextualidades e a redefinição do conceito de tradição; não mais vistas como uma fatalidade hereditária, mas como um conjunto de opções das quais nos apropriamos, atualizando-as com a leitura num processo de tradução.

A autora cita Bonnici, lembrando que

[o] pós-colonialismo conseguiu nos últimos cinquenta anos construir um arcabouço teórico e um conjunto de obras literárias consideráveis. Como não podia deixar de ser, a importação da teoria pós-colonial afetou também a América Latina e, consequentemente, o Brasil, a partir dos anos 70. Essa importação, todavia, realçou certos conceitos já debatidos como a antropofagia, a transculturação, o hibridismo, a marginalização, a hierarquização, as minorias excluídas, o transnacionalismo, a homogeneização, a alteridade, termos discutidos por Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Silviano Santiago, Eduardo Galeano, Roberto Schwarz e outros, em diferentes vieses e por meio de matizes contrastantes (BONNICI, 2009, apud ALVES, 2011).

Alves enumera diversos movimentos artísticos surgidos no Brasil a partir da influência da antropofagia:

Da proposta de uma poética antropofágica resultaram produções e movimentos artísticos significativos no contexto da cultura brasileira a exemplo da Poesia Concreta, do Tropicalismo, do Cinema Novo, da Poesia Marginal de 1970, entre outros tantos exemplos que aqui poderiam ser citados para ilustrar estratégias que os povos colonizados têm buscado para reconstruir as identidades no domínio da produção inventada pelo colonizador (ALVES, 2011).

Assim se delineia nosso objeto de pesquisa: a obra de Chacal em meio ao movimento da Poesia Marginal da década de 1970, vista como uma possibilidade de reconstrução de identidade cultural.

Ricardo de Carvalho Duarte, ou Chacal, é poeta e letrista. Foi um dos expoentes da poesia marginal, e ainda hoje atua com a poesia de maneiras alternativas, sempre intencionalmente muito próximas do leitor.

Pensando nas questões de identidade e cultura contemporâneas, Bhabha (2007) afirma que houve um afastamento das singularidades de classe ou gênero como categorias conceituais e organizacionais básicas, e que isso resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação

de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2007, p.20)

Assim, consideramos possível pensar no poeta marginal como aquele que está em oposição ao meio cultural circundante, aquele que se produz, e produz, na articulação de diferenças culturais.

Buscaremos situar o “entre-lugar” da poesia marginal, e em especial de Chacal, na elaboração de estratégias de subjetivação, ou de reconstrução de identidade.

CHACAL E A POESIA MARGINAL

O contexto brasileiro que possibilitou, ou culminou com o surgimento da poesia marginal foi marcado por dois fatos determinantes: a edição do AI-5 (Ato Institucional número 5) em 1968 - que radicalizou a censura no país, instaurada após o Golpe Militar de 1964, e do Decreto-lei 477 em 1969, que define e pune infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares; e a condição de submissão à lógica mercadológica das editoras, que além de terem como fim o lucro em detrimento do fomento à cultura, não comportavam o grande número de escritores iniciantes.

Os escritores que compunham este movimento, então, estavam totalmente

imersos na informalidade e na lógica do *do it yourself* (faça você mesmo), que viria a ser a máxima do movimento *punk* surgido no fim da década de 1970 (movimento este ideológico e estético). O próprio autor escrevia, se responsabilizava por fazer as cópias do trabalho e as distribuía, geralmente em recitais públicos onde lia/interpretava as poesias e tinha um contato direto com o leitor. Daí serem conhecidos também como “Geração mimeógrafo”. Havia um vínculo entre a poesia marginal e o movimento estudantil, na medida em que ambos se constituíam, naquele momento histórico, como movimentos de combate político – “rodar panfleto e rodar poesia num mimeógrafo é quase o mesmo ato político” (CHACAL, 2013).

Antônio Carlos Ferreira de Brito, o Casaco, professor universitário, crítico literário, letrista e poeta, em entrevista concedida ao jornal Movimento em 1976 (em meio, portanto, à ocorrência do movimento), explanou sobre a literatura marginal:

Pelas controvertidas formas com que se define o que seja ‘marginalidade’ em literatura, sobretudo na área da poesia, logo se vê que apesar de empregarem o mesmo termo as pessoas não estão falando da mesma coisa. O mais comum é chamar de ‘marginal’ o autor que, barrado nas editoras, acaba editando e até distribuindo por conta própria, com recursos próprios [...] O número de escritores e poetas cresce entre nós numa velocidade muito maior do que o número de vagas tolerado por nosso restrito e restritivo sistema editorial, e dessa marginalização por não-absorção resulta em uma espécie de transbordamento,

surge um circuito cultural paralelo, com características que ainda estão em processo de definição, e que tende a crescer (BRITO, 1997, p.12-13).

E segue oferecendo uma ideia do que seria a sua visão sobre uma literatura que pode ser chamada marginal:

[...] No meio disso tudo há um fenômeno especial: a produção poética que além da marginalidade institucional, comum a quase toda produção literária recente, ainda vai exprimir essa marginalidade em termos propriamente literários e de visão, o que em si mesmo não é valorativo. Pra se entender essa literatura, suas diferenças, a ideia de vida que quer exprimir, os procedimentos estéticos de que se vale, os veículos a que recorre, e mesmo seu interesse, acho conveniente aprofundar o que significou pra vida cultural brasileira o período posterior a fins de 68, 69, os novos condicionamentos, o massacre e desorganização do movimento estudantil, o controle das informações, a despolitização gradativa e segura das paixões e das ambições, as novas formas de rebeldia que nasceram, que se manifestaram e se manifestam no plano da cultura literária (BRITO, 1997, p.13).

Ou seja, o que estamos tratando como literatura marginal engloba autores que não apenas tinham dificuldades de publicação e encontravam meios alternativos para saná-las, mas também sua produção literária possuía traços em comum. É uma literatura de resistência, tanto cultural quanto política, que se opõe ao estabelecido. É resistência cultural na medida em que se contrapõe

ao cânone literário; e é política pois resiste à opressão vivida no país no contexto da ditadura militar.

Em um ensaio, Cacaso nos mostra mais sobre o contexto da poesia marginal:

[...] cria-se uma situação nova entre nós, onde se aprofunda o conflito entre valores e comportamentos representativos do mundo oficial e aqueles gerados relativamente fora e mesmo em contraposição à sua área de influência e controle, *marginais* em relação a ela [...] A ideologia da contestação, capaz de assumir as formas mais variadas e contraditórias, alcança plena vigência e se estabelece em nossa vida cultural. É dentro desse espaço cultural e social, sucintamente esboçado e resistindo como pode às marés contrárias, que vai nascer e proliferar uma poesia que poderia ser chamada, digamos, *marginal*, denominação que procura abarcar tanto os pressupostos materiais e institucionais de sua existência, como também aqueles efeitos que serão sistematizados no plano independente da linguagem (BRITO, 1997, p.23-24).

A linguagem é fundamental na caracterização da poesia de Chacal, que faz um uso muito peculiar da mesma, como veremos adiante. Trata-se de um escritor cuja atitude visa aproximar a poesia da vida, tanto em sua forma, como temática e divulgação. Suas publicações incluem: *Muito Prazer* (1971), *Preço da passagem* (1972), *América* (1975), *Quampérius* (1977), *Cara a cores: Olhos vermelhos, Nariz aniz e Boca roxa* (Trilogia – 1979), *Drops de abril* (1983), *Comício de tudo* (1986), *Letra elétrica* (1994), *A vida é curta pra*

ser pequena (2002), e *Belvedere* (2007). Atualmente, o autor continua escrevendo e declamando suas poesias em espaços públicos.

De Cacaso também buscamos uma fonte de esclarecimento a respeito da poesia de Chacal:

[...] na poesia de Chacal, quem dignifica o homem não é o trabalho mas o lazer; como a vida não está para brincadeira vai daí que esse lazer exige um esforço permanente de resistência, e num duplo sentido: a luta para não ser absorvido e devorado por uma ordem social da qual desconfia na raiz, autoritária e castradora, e ainda o esforço para sobreviver à margem dela, nas brechas, transando todas. Uma poesia cujo ideal é recortado pela negação dos valores mais diletos do reconhecimento burguês: anel de grau, hipocrisia, paletó e gravata, carreirismo, eficiência, prepotência, dinheiro no banco etc (BRITO, 1997, p.35).

Em entrevista a Rogério Skylab que foi ao ar em 09 de julho de 2013, Chacal (CHACAL, 2013) afirma que um de seus poemas preferidos é “Uma palavra”. Por este motivo, considerando ser este um estudo de identidade, e por tratar-se de um poema que problematiza a linguagem e a condição da impossibilidade de livre expressão, é o que selecionamos para ilustrar nosso trabalho:

uma
palavra
escrita é uma
palavra não dita é uma
palavra maldita é uma palavra
gravada como gravata que é uma palavra

gaiata como goiaba que é uma palavra gostosa (CHACAL, 2007, p.312).

Percebemos no poema o jogo com as palavras, o uso da sonoridade, da forma não-convencional – o que chamamos palavra-chama-palavra. Notamos, sobretudo, o tom irônico e o humor – característicos da obra de Chacal, na adjetivação da palavra como maldita, na comparação com “gravata” (palavra que parece ser retirada do mundo no qual o poeta marginal se recusa a habitar) e “goiaba” (que lembra o prazer, a diversão, o lazer). Como temática, o cerceamento do direito de uso da palavra: a “palavra não dita”, “maldita”.

O próprio Chacal, sobre a poesia marginal: “E ali a poesia mostrou que podia também se libertar do livro e estabelecer contato direto entre o poeta e o ouvinte, como já faziam os gregos, os índios, os griots africanos, os cantadores de feira, os menestréis” (CHACAL, 2010, p.61); “[...] aquela nova poesia de corte rápido, urbana, corporal, em diálogo informal com a tradição, aberta para vozes alheias, para *insights zen*, para o olho da rua e a fala da cidade” (CHACAL, 2010, p.65); “A poesia conseguia escapar das torres onde meia dúzia de iniciados a teimam em aprisionar e desfilava linda, leve e solta pelas avenidas, com seu carnaval rutilante” (CHACAL, 2010, p.65).

Nestes trechos, notamos questões importantes para a configuração da poesia marginal: o vínculo muito próximo e direto entre o poeta e o leitor; a intertextualidade, ou a antropofagia, como vimos anteriormente; a reprodução da fala das pessoas; o distanciamento do cânone literário e da

academia; a noção de indissolubilidade entre poesia e vida.

A IDENTIDADE CULTURAL

Bhabha é um teórico importante no que concerne às discussões sobre cultura e pós-colonialismo, e nos auxilia a pensar a noção de identidade que buscamos:

Uso estes retratos pós-coloniais [poema de Adil Jussawalla, de Bombaim, sobre a pessoa desaparecida que assombra a identidade da burguesia pós-colonial; o eco da voz deste poema nos versos de uma mulher negra descendente de escravos que escreve sobre a diáspora; e uma tentativa de Edward Said de historicizar seu caos de identidade] porque eles convergem no ponto de fuga de duas tradições familiares do discurso da identidade: a tradição filosófica da identidade como processo de auto-reflexão no espelho da natureza (humana) e a visão antropológica da diferença da identidade humana enquanto localizada na divisão Natureza/Cultura. No texto pós-colonial, o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem – pessoa desaparecida, olho invisível, estereótipo oriental – é confrontada por sua diferença, seu Outro (BHABHA, 2007, p.79).

O Brasil também se encontra neste contexto pós-colonial. Não se trata da relação direta com os últimos impérios - Inglaterra, França e Estados Unidos, mas de uma colonização anterior, que dividia o “novo

mundo” entre Portugal e Espanha; além do que, ainda que não tenha sido efetivamente uma colônia daqueles grandes impérios citados, também sofreu influência dos mesmos. O país foi colonizado, e, ao longo da história, encontramos grupos que buscaram a reconstrução de uma identidade, alguns deles citados anteriormente por Alves (2011).

Partindo da proposição de Bhabha de que, neste contexto, o problema da identidade retorna como um questionamento do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem é confrontada por sua diferença, tomamos os poetas marginais como um grupo que buscava seu espaço de representação a partir de sua oposição ao meio cultural e sociopolítico vigente. Em relação ao meio cultural, falamos em especial do meio literário, cuja vigência abarcava o que podemos chamar de “alta literatura” e da literatura que gerava lucro.

Os estudos culturais contemporâneos, segundo Bhabha (2007), têm uma posição enunciativa complexa e problemática, que tenta

Institucionalizar uma série de discursos transgressores cujas estratégias são elaboradas em torno de lugares de representação não-equivalentes onde uma história de discriminação e representação equivocada é comum entre, por exemplo, mulheres, negros, homossexuais e migrantes do Terceiro Mundo. No entanto, os ‘signos’ que constroem essas histórias e identidades – gênero, raça, homofobia, diáspora pós-guerra, refugiados, a divisão internacional

do trabalho, e assim por diante – não apenas diferem em conteúdo mas muitas vezes produzem sistemas incompatíveis de significação e envolvem formas distintas de subjetividade social (BHABHA, 2007, p.245-246).

Ou seja, Bhabha afirma que há uma coexistência de diversos grupos à margem do centro (por exemplo: mulheres, negros, migrantes, etc), e que todos eles são tomados como similares na institucionalização de seus discursos, entretanto, cada um deles difere dos outros, e produz distintas formas de subjetividades sociais - portanto, distintas identidades. Tomamos os poetas marginais como um destes grupos, e que se autoproduzem na sua relação com o meio excludente.

Assim, para se obter um imaginário social baseado na articulação de momentos diversos da história e da cultura, a crítica contemporânea apelou para a metáfora da linguagem – a indeterminação do signo, a cisão do sujeito da enunciação, produziram as descrições mais úteis da formação de sujeitos culturais pós-modernos (BHABHA, 2007).

Neste sentido, Bhabha discute a diferença cultural e a identidade:

A metáfora da 'linguagem' traz à tona a questão da diferença e da incomensurabilidade culturais, não a noção etnocêntrica, consensual, da existência pluralista da diversidade cultural. Ela representa a temporalidade do significado cultural como 'multi-acentuada', 'rearticulada discursivamente'. É um tempo do signo cultural que desesta-

biliza a ética liberal da tolerância e a moldura pluralista do multiculturalismo. Cada vez mais, o tema da diferença cultural emerge em momentos de crise social, e as questões de identidade que ele traz à tona são agonísticas; a identidade é reivindicada a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, ex-cêntrica (BHABHA, 2007, p.247).

Em meio ao multiculturalismo, não existiria, então, a ideia de convivência pacífica e tolerante entre os diferentes. Cada grupo sociocultural emergiria em uma disputa com os outros com o fim de fazer chegar ao centro a sua identidade, de fazer valer suas opiniões.

Retomando o conceito de entre-lugar de Bhabha citado na introdução, como aquele produzido na articulação de diferenças culturais, e que fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação que iniciam novas identidades e novos postos de contestação, entendemos a poesia marginal não apenas como um entre-lugar sociocultural e político, mas ainda como um entre-lugar de linguagem. Tomemos o poema "Papo de índio" de Chacal para melhor visualizar esta ideia:

veio uns ômi di saia preta
cheiu di caixinha e pó branco
qui eles disserum qui si chamava açucri
aí eles falarum e nós fechamu a cara
depois eles arrepitirrum e nós fechamu o corpo
aí eles insistirum e nós comemu eles
(CHACAL, 2007, p.361).

Encontramos no poema uma deformação total da linguagem padrão. A própria linguagem é tomada como um elemento de insujeição, característica vital da poesia marginal. Há uma oralização extrema, pois não apenas se insere a oralidade na escrita, mas o próprio texto é escrito para ser falado, ou declamado. Consideramos o entre-lugar de linguagem justamente nesta deformação.

Ainda, é importante notar no poema o tema da antropofagia, que citamos anteriormente – aqui a antropofagia é literal e literária.

Como vimos na fala de Cacaso, havia toda uma forma de vida defendida e almejada pelos poetas marginais, pautada na ideologia da contestação.

Vejamos as contribuições de Hall, cuja concepção de identidade

[...] *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, ‘o mesmo’, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensarmos agora na questão da identidade cultural, àquele ‘eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum’ [Hall, 1990]. Ou seja, um coletivo capaz de estabilizar, fixar e garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as

diferenças – supostamente superficiais (HALL, 2000, p.108).

O que quer dizer que não há nenhuma garantia de estabilidade identitária, nem se tratando do eu individual, nem de um coletivo que garantiria um pertencimento cultural ou unidade. Hall reafirma o caráter transitório das identidades. Assim, podemos analisar o surgimento da poesia marginal como uma construção de identidade que não se pretendia pronta, acabada, nem fechada em si mesma.

Hall (2000) vincula a discussão sobre identidade aos processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente estabelecido de muitas populações e culturas, quais sejam: os processos de globalização, que coincidem com a modernidade; e os processos de migração que têm se tornado um fenômeno global do chamado mundo pós-colonial. Ainda, diz que as identidades concernem

[...] a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões ‘quem somos nós’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios (HALL, 2000, p.109).

A ideia é que todos os grupos marginalizados no mundo moderno e pós-colonial buscam uma maneira de serem representa-

dos perante os outros, e de representarem a si mesmos.

Hall argumenta que a identidade se funda no discurso, através da diferença em relação ao outro:

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta [...] que o significado ‘positivo’ de qualquer termo [...] pode ser construído [...] As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto (HALL, 2000, p.110).

Aqui, temos uma ideia semelhante ao que expomos sobre Bhabha, de que a identidade se constrói a partir da diferença. No caso dos poetas marginais, da diferença em relação ao que estava estabelecido na literatura e da diferença concernente ao momento político.

Exemplificando um regime cultural que vive através da diferença, Escoteski cita Hall:

Assumindo que o reconhecimento da diversidade cultural é imperativo na contemporaneidade, Hall sinaliza que o grande risco surge de formas de identidade cultural e nacional que tentam firmar-se adotando versões ‘fechadas’ de cultura e pela recusa a engajar-se na problemática de viver

com a diferença. Por essa razão, enfaticamente propõe posicionar-se ‘nas margens’ para a partir desse lugar reconhecer um modo de existência que não se deixa classificar como simplesmente de assimilação cultural (HALL, 1991 apud ESCOTESKI, 2001, p.48).

A autora afirma que é a partir desse espaço, então, que pode também ser identificado como o âmbito do local, que “passam a aparecer novas representações, novos sujeitos que mediante diferentes embates, alcançam meios de falarem por si mesmos” (ESCOTESKI, 2001, p.148). Assim, ela diz que ao mesmo tempo em que temos a força da homogeneização e absorção (características da globalização e consequente cultura de massa global), temos a pluralidade e a diversidade, formas locais de oposição e resistência. Podemos considerar os poetas marginais como pertencentes ao que ela chama de âmbito local, e que a partir daí podem fazer ouvir a sua voz.

Ainda seguindo a teorização de Hall, Escoteski oferece outras contribuições sobre a identidade na contemporaneidade, como: “[...] a identidade é um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas culturais emerge” (ESCOTESKI, 2001, p.150).

No caso que pesquisamos, os poetas marginais, em especial Chacal, encontramos esta construção de um novo discurso, perpassado por diversos outros discursos, que propõe a emergência de novas práticas culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os teóricos citados tratam da questão da identidade marginal em um contexto de etnicidade, no entanto, podemos pensá-la também em relação ao estranho em meio a uma nação no sentido de não enquadramento ao sistema cultural vigente, não por pertencimento a uma outra etnia, mas pela busca de expressão que foge ao centro, ao que está posto como padrão. Assim, enquadrados os poetas estudados nesta categoria de identidade cultural marginal.

A obra de Chacal aponta para a construção de um modo de vida e de fazer artístico, intrinsecamente vinculados, que fogem ao padrão consolidado na sociedade brasileira dos anos 1970. Seu objetivo é harmonizar a experiência e a linguagem.

Consideramos esta construção como a de uma identidade cultural, que se dá a partir da diferença e de maneira conflituosa. O cerne do forjamento desta identidade cultural está na ideia de contestação.

Sobre seu próprio sentimento de pertença, Chacal diz:

[...] sempre fui impertinente. Nunca pertenci a lugar nenhum. Venho da fronteira, como meu pai, nascido em Pinheiro Machado, na divisa com o Uruguai. Para o mundo acadêmico, sou um poeta descartável, de poucos recursos e baixo repertório. Para o mundo pop, um poeta, um intelectual, um crânio. E todos têm razão. Menos eu [...] (CHACAL, 2010, p.135).

Vemos neste trecho o entre-lugar da poesia marginal. Como vimos na introdução deste trabalho, este conceito de entre-

-lugar de Bhabha fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que geram novos signos de identidade e locais inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir um conceito particular de sociedade. Retomamos a noção de poesia marginal como um entre-lugar sociocultural, político e de linguagem.

A identidade cultural forjada pela poesia marginal em seu entre-lugar se opõe, como dissemos, ao meio literário consolidado e ao meio político opressor. Ela se dá pela busca de uma nova forma de arte, vinculada a uma nova forma de colocar-se na vida, através de uma subversão no uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. K. Multiculturalismo literário e a antropofagia Latino-americana. In: BONNICI, Thomas (org). **Multiculturalismo e diferença**. Maringá: EDUEM, 2011.
- BHABHA, H. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EDUEM, 2007, pp. 70-104.
- _____. Locais da cultura. In: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EDUEM, 2007, pp. 19-42.
- _____. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EDUEM, 2007, pp. 239-273.
- BRITO, A. C. F. de. **Não quero prosa/** Cacaso; organização e seleção: Vilma Áreas. Campinas: Editora da UNICAMP, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CHACAL. **Belvedere**. São Paulo: Cosacnaify. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

_____. **Matador de Passarinho**. Disponível em: <<http://canalbrasil.globo.com/programas/matador-de-passarinho/videos/2694051.html>>. Acesso em: 19 ago 2013.

_____. **Uma história à margem**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

ESCOTESKI, A. C. Identidades culturais: uma discussão em andamento. In: _____. **Cartografias dos estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 139-185.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. pp. 103-133.

“O FILHO ETERNO”: A BIOPOLÍTICA E A IMAGEM DO ANORMAL

“O FILHO ETERNO”: THE BIOPOLITICS AND THE IMAGE OF THE ABNORMAL

Daniel de Oliveira Gomes*

RESUMO: O presente artigo estuda vários aspectos teóricos do romance de Cristóvão Tezza, “O filho eterno”, considerando, sobretudo, a teoria de Michel Foucault sobre os anormais. Analisamos a postura do narrador bem como a imagem das tentativas falhadas de inclusão social do personagem com Síndrome de Down. Visamos encarar o romance para além de pressupostos biográficos e confessionais.

PALAVRAS-CHAVE: O filho eterno; anormalidade; Cristóvão Tezza; Foucault.

ABSTRACT: This article studies a number of theoretical aspects of Cristóvão Tezza’s novel “*O Filho Eterno*”. The study considers in particular Michel Foucault’s theory about abnormality. The study analyzes the narrator’s attitude as well as the images of the failed attempts of social inclusion of the character with Down Syndrome. The aim of the study is to consider the romance beyond biographical and confessional assumptions.

KEYWORDS: “*O Filho Eterno*”; abnormality; Cristóvão Tezza; Foucault.

* Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. setepratas@hotmail.com

UM NARRADOR ANORMAL

Cristóvão Tezza teria dito recentemente: “(...) já sou um narrador naturalmente impiedoso e, ao me transformar em personagem, pude bater em mim mesmo sem problema (...)” (MALISKA; FERREIRA). Minha primeira questão a partir do que parece anômalo: Estarão certos os leitores que pensam que Tezza realmente “transformou-se” em uma personagem exagerada, um protagonista impiedoso de uma narcísica autobiografia? Por que o narrador de “O filho eterno” parece-nos, em muitos sentidos, anormal? Arrastando para o lado de uma possível leitura psicanalítica, Maliska e Ferreira pensam no narcisismo do narrador de “O filho eterno” como fator que determinou no sujeito uma agressividade impiedosa contra o filho, para, ao mesmo tempo chegar a uma dada transcendência. Se talvez Tezza precisou se transformar neste personagem-pai impiedoso e narcísico para superar seus traumas, caberia a quem saber? Tal “agressividade” contra o destino é observada em muitíssimos momentos na narrativa, mas, neste artigo, desejaremos evadir o máximo possível da tese autobiográfica, a de uma literatura-terapêutica, por exemplo, para embarcar mais no viés político e estético que suscita a narrativa, o que é muito mais apropriado.

Na contracapa do livro, a explanação do crítico Jerônimo Teixeira propõe a “crueldade” como a grande qualidade do livro. Realmente, o personagem principal do romance traz um narcisismo quase tirânico, quando, por exemplo, ao não aceitar o filho anormal, naturalmente

imagina sua morte. Em um mundo competitivo que funciona como uma corrida de cavalos pelas regras alheias, o narrador interroga diretamente, pensando no filho: “Mas não se matam cavalos?” (TEZZA, 2009, p.68).

A “anomalia” (se assim podemos dizer) maior do livro está nisto: a coragem autoral em respaldar a frieza do protagonista, um narrador impiedoso. Em alguns raros momentos, ao ver que Felipe não se encaixa no mundo homogeneizante que sistematiza e classifica os sujeitos como “uma linha de produção” (p.89), o pai até tenta situar-se ao lado do filho. Ele odeia qualquer lugar arquetípico e, certamente, ter um filho com Down, ao invés de tirá-lo do “lugar comum”, o coloca justamente lá. Contrariando suas perspectivas, o protagonista deveria ser um verdadeiro pai, mais dedicado que um pai comum, um pai presente. No entanto, como o ideal individualista de ser escritor opõe-se a essa impessoalidade que um pai deve ocupar reduzindo-se a um pai presente e atento, ele é reenviado constantemente ao lugar que ele despreza: o “lugar comum”. E o lugar comum não é o lugar dos escritores. Um dos primeiros momentos em que o pai aparentemente se põe ao lado do filho ocorre apenas na página 89 do romance, quando o narrador usa da 1ª pessoa do plural (“nós”), mas que assim mesmo continua a marcar o distanciamento entre o filho e as expectativas do pai utópico:

O pai começa a se sentir melhor. Na verdade, começa a ser tomado pela ideia de normalidade. É uma corrida, ele pensa prosaicamente, entrando

de cabeça no lugar comum em que se encontra: é uma corrida e nós saímos lá de trás, mas com um bom trabalho, o menino vai alcançar os outros. (TEZZA, 2009, p.89) (Grifo nosso)

Assim, o livro é repleto de íntimas questões, ali postas totalmente às claras, de modo anômalo, levando qualquer leitor beato com relação à imagem do anormal, ou da família que cuida de uma criança anormal, a um choque crucial. O anormal na sociedade se torna ainda mais atípico, no ponto de vista do pai, o diferente se torna ainda mais diferente. É que Tezza não utiliza o olhar do pai para amenizar a crueldade que o portador de Síndrome de Down sofre na sociedade, ao contrário, ele cruelmente persevera no anormal como anômalo.

É de tal maneira que as primeiras impressões do livro poderiam parecer mesmo revoltantes para um leitor que nutrisse romantismos políticos e expectativas líricas de desfrutar de uma história onde o diferente, o menor, o anormal, estivesse representado como cerne heróico do livro. Ao contrário, a vergonha do filho é o que impera. Sobre tudo no contraste com os sonhos do narrador em se tornar escritor, esta vergonha impera, mostrando o quanto o desejo de se destacar socialmente como escritor não passava ali de um desejo em descompasso com a verdadeira autenticidade da vida (que no caso do personagem é a de ter um filho Down).

INCLUIR E/OU EXCLUIR

Tendo em vista o uso deste narrador extremamente impiedoso, creio que com-

penza refletir sobre os lugares biopolíticos, assim digamos, que Tezza obtém, conscientemente ou não, em especial com relação ao lugar do anômalo em uma sociedade de controle constante. Penso que uma das contribuições críticas essenciais de “O filho eterno” reside no fato da obra levantar, com relação aos anormais, uma reflexão universal sobre as políticas de inclusão da criança deficiente.

Mais do que fazer uma mera publicidade do valor epistemológico da inclusão do anormal na sociedade, muito menos passear nos meandros existenciais da angústia familiar deste tema, a obra suscita as várias dificuldades que as chamadas práticas de inclusão têm confrontado na contemporaneidade. A crítica atua em vários contextos, sobretudo o escolar. “Como bem sabemos, tais políticas de inclusão – uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas – têm enfrentado dificuldades (...)” (VEIGA-NETO, p. 109)

Em um ensaio nominado “Incluir para Excluir”, o professor foucaultiano Alfredo Veiga-Neto aborda a problemática das chamadas “classes inclusivas”, onde a gênese persiste na própria separação normatizadora sob a qual os alunos são distribuídos em classe, a supor a sistematização de níveis, a igualização, a homogeneização das diferenças, etc. Este nexos normatizador foi um arranjo em decorrência da lógica moderna de normalização social cuja base de tal homogeneização é a própria diferenciação, logo a problemática não seria tanto a do “nível cognitivo” ao qual os alunos diferenciados, ditos anormais - com

Trissomia do cromossomo 21, por exemplo - não atingem.

Interessante que a imagem do anormal Felipe, apesar de suas anomalias cognitivas (de apreensão de conhecimentos), não revela nenhum ou quase nenhum problema em outros aspectos que, para o pai, por sua vez, representam dificuldade (como a timidez, a paranoia ou a depressão), ou seja, Felipe possui várias habilidades, sobretudo de socialização e entendimento do mundo presente, que minimamente o igualam ao pai ou até mesmo o superam. Creio que, por mais veladamente isso ocorra, Tezza caça menos a anormalidade específica do filho ou do pai, do que a anormalidade da própria sociedade – denunciando, assim, os controles biopolíticos e a construção hipocritamente equalizadora da imagem do anormal na sociedade. Nisso, Tezza é impiedoso com as hipocrisias da própria sociedade.

Especialmente, trechos de “O filho eterno” mostram bem o âmbito escolar como uma máquina de governamentalização, uma máquina mais eficaz que qualquer outro modo de controle. Desde o século XVII, a escola constitui-se, como diz Veiga-Neto, “como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar subjetividades” (VEIGA-NETO, 2006, p.34). Na narrativa, as buscas de inclusão nas “escolas normais”, tanto quanto as buscas terapêuticas ou inclusivas em classes especializadas, sempre são frustrantes, afinal não passam daquilo mesmo que opera no discurso narrativo: toda tentativa de inclusão pura do anormal reincide na exclusão, no transbordamento da diferença. A

única força efetiva é a da “inclusão como exclusão”. Quaisquer promoções da inclusão não passam de esforços obsoletos. Nessa disposição incontornável, em “O filho eterno”, acaba-se por questionar a instrução inclusiva brasileira, mostrando-a como agravamento de desigualdades pela tensão doutrinária, padronizadora, pelo velho teor comportamentalista (behaviorista), etc.

Nos acusam de criar macaquinhos com reflexos condicionados. Se for mesmo assim, por que não? Qual a opção?. Sim, todos queremos crianças bem-educadas, com padrões de comportamento que não agridam os olhos ou a alma. Crianças que não provoquem olhares suspeitos em nossa direção, contra os pais, em última instância os responsáveis pelos seres errados (...)” (TEZZA, 2009, p.88)

Seria interessante remeter essa crítica tezziana ao modelo de controle político pela educação (adestramento do anormal) ao conceito de poder sobre o anormal trabalhado por Michel Foucault, em conferências dos anos 70 (refiro-me a algumas passagens do livro “Os Anormais”).

O filósofo francês muito bem revelava uma transição histórica a uma nova modalidade de poder (ligado ao saber), ao analisar como a peste substituiu a lepra como modelo de controle político, no séc. XVIII. Para Foucault, em linhas gerais, temos que reparar na “invenção das tecnologias positivas de poder” (FOUCAULT, 2001b, p.59). Na idade clássica, o poder que antes reagia negativamente à lepra (o poder que bane, exclui o anormal) passou a uma reação positiva, de inclusão. Desde então,

a sociedade fabrica, observa, transforma, “multiplica efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber (...) um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2001b, p.60). Para Foucault – como para Tezza - a educação (as escolas normais e a família) são meros prolongamentos de uma técnica de exercício da normalização disciplinar das crianças distintas, um princípio de inclusão no dispositivo positivo da normalidade, tal qual a própria dimensão da produção industrial regula os trabalhadores ou a organização hospitalar regula os doentes.

Podemos notar, em toda história de Felipe, que o corpo isolado não passa de um pino de um critério grupal ao qual ele é considerado pertencente. É nesse sentido que a família de Felipe jamais aparece como um oásis no deserto de problemas próprios da sua anormalidade. O livro torna-se frio. As tentativas de inclusão da família não deixam de ser uma prática de rejeição inconsciente e medrosa. O que deveria ser drama familiar dá, então, lugar ao cômico, ao humor negro. As figuras do pai e da mãe do “mongoloide” (p.43), que seriam as figuras particulares como essência familiar, aparecem muito desequilibradas. Se a mãe de Felipe não pensava como o pai, não rejeitava o filho tanto quanto ele, pouco importa. O narrador ignora a presença da mãe e acaba por parecer irrisória a sua afetividade, uma vez que a figura da genitora de Felipe é totalmente abrandada no decorrer da narrativa. Isto ocorre porque - na balança familiar que para Tezza é apenas mais uma máquina de controle do

anormal - a mãe se apaga ao passo que a figura do pai (como ser que rejeita o filho) é, ao contrário, exacerbadamente acentuada.

A artificialidade desta relação entre filho e mãe é simbolicamente visível quando a criança anormal não acerta sugar o seio. Relembro que, para conseguir algumas gotas de leite, os pais precisam usar uma bombinha de borracha que separa o filho da naturalidade do aleitamento.

Indicam uma traquitana (o que lhe agrada, é claro): um pequeno funil de vidro com uma bombinha de borracha. Um objeto delicado: lembra-lhe algo antigo, uma farmácia de filme, um alquimista medieval. Aquilo suga o leite como um projeto de Da Vinci, ele fantasia. Gotas amareladas – não parece leite. (TEZZA, 2009, p.42)

Seja na escola, em casa, ou nos concursos de natação para crianças especiais, a presença da família, em “O filho eterno”, não está ali para “incluir” o filho atípico, e sim “incluir para excluir”. Isto talvez ocorra porque não é possível uma máquina de exclusão (a máquina familiar, no caso) abarcar a imagem do anormal como se fosse normal, em Tezza, mas sim – e apenas - hipertrofiar anomalias para que elas fiquem visíveis o bastante, claramente distinguíveis. A família pode ser obstinada, porém, como instituição, jamais é resistente aos polos epistemológicos ou discursos morais que colocam o filho anormal na imagem de “indivíduo eventualmente perigoso” (FOUCAULT, 2001b, p. 43). A imagem negativa do pai para si mesmo e

a da segurança da família para si mesma valem mais do que as possíveis imagens benéficas que Felipe poderia apresentar desde seu lugar “marginal” à normalidade. Os pais percebem, na escola normal, que essa imagem do “filho problema” transborda na sociedade. Ele é rejeitado pelos professores e lhes indicam encaminharem Felipe para “escolas especiais”. A expressão da mãe sobre isto é submergida pela postura delirante/confessional paterna (a postura do delirante trágico), que vem a ser a de um misto de incumbência social com revolta.

O OLHAR DA NORMALIZAÇÃO

No fim, a mecânica biopolítica da normalização sempre abate a esperança familiar. Esta expectativa familiar, por sua vez, sempre é errônea e pueril, a de que o anormal fosse avaliado como normal entre normais, mesmo sabendo que é impossível implantar esta imagem em Felipe. Logo, a culpa se mescla com uma revolta ingênua contra “o Estado”. Imediatamente, o protagonista sai da condição de pai que atende ao filho para assumir a condição do delirante trágico¹, uma vez mais. Esta condição de de-

¹ As falas delirantes do pai são uma infantilização dele próprio, um modo do personagem fugir do presente. A postura de delirante trágico revela um retorno ao tempo de sua adolescência (sua ligação com a escrita). O pai assume uma linguagem balbuciante, medrosa, onicircular, sem controle, perigosa, exercida por causa da desqualificação que Felipe provoca no pai. Por causa do medo, o pai torna-se moralizador e concorre com “a criança eterna” que é seu filho, por meio da postura de delirante trágico? Lembro que, em “Os Anormais”, Foucault aproxima o discurso da moralização ao discurso do medo. A linguagem infantil vem a ser o discurso do medo, “linguagem balbuciante”. “(...) Ele fala a linguagem da criança, a linguagem do medo, logo ele, que é o cientista, que está ao

lirante trágico associa-se à juvenil imagem anormal que ele cultivou desde antes de sua adolescência rebelde. Para o pai, o tiro sempre sai pela culatra. Contendo a revolta e o narcisismo como combustíveis, o pai reincede no inconsciente e cruel desejo de morte do filho.

Por que diabos alguém teria a obrigação de cuidar do meu filho?! – o Estado, ele pensa, de estalo, lembrando o amigo candidato de anos atrás, a gravidade com que alçou a cabeça para lembrar o pequeno Leviatã nosso de todo dia, o Estado é responsável por isso. Na esquina, o filho quer pipoca, e o pai recusa, ríspido, puxando-lhe pela mão, está quase na hora do almoço – a criança obedece imediatamente. O Estado, ele pensa. Seu filho só está vivo porque existe o Estado, o monstro abstrato – ao acaso da tribo ou da natureza, o seu filho estaria morto em três dias úteis” (TEZZA, 2009, p.158)

Interessante como a memória dos protagonistas em Tezza torna-se, frequentemente, motor potencializante do trágico. Justamente na busca de boas clínicas especializadas em trato de crianças anormais é que os pais, no romance, aprendem a “síndrome dos pais com filhos lesados” (p.84). Ante uma poderosa civilização normatizadora, fundada na vontade coletiva que exclui, quer seja, naquilo que recusa imagens anormais, o pai de Felipe vai aprendendo esta espécie de “síndrome” dos pais que se tornam tão anormais quanto seus filhos.

abrigo, protegido, sacralizado até, por toda a instituição judiciária e sua espada. Essa linguagem balbuciante (...)” (FOUCAULT, 2001b, p.45)

Uma síndrome que se demonstra em olhares aflitos, frios, rostos com marcas específicas, tensões, articulações culposas, sempre uma desculpa na ponta da língua. A família do anormal sempre está no banco dos réus.

Mais do que aquele olhar usual das protagonistas de Tezza (olhar de uma “máquina pensante”) este personagem-pai-de-Felipe passa a ser um pensador obsessivo pelos detalhes, pela operação que distingue as semelhanças das diferenças. Quanto mais se busca a inclusão do filho, mais olhar do pai é, crescentemente, um olhar da sensibilidade concreta, que se dá pelo golpe de vista, esquadrinhando a tudo. Tal olhar, confuso entre narrador e protagonista, acabaria por ocupar, assim, um “olhar clínico”, na acepção foucaultiana? Lembremos: “O olhar clínico é um olhar que queima as coisas até sua extrema verdade (...)” (FOUCAULT, p. 136).

Todo modo um olhar complexo. O olhar do personagem é composto filtrado à maneira do narrador em terceira pessoa que, como diria Marisa Lajolo, “(...) em certos momentos trata o ele como tu, ou seja, o protagonista pai-do-Felipe desliza para uma segunda pessoa” (LAJOLO, s/p). Ou, citando o próprio autor que diz em entrevista: “(...) é uma terceira pessoa permeável, que avança frequentemente para a cabeça do personagem.” (TEZZA, s/p). Nesta técnica tezziana (a de um complexo olhar em terceira pessoa “permeável”), o narrador assume intimidade absoluta com o protagonista e seus atos pensamentos, abstrações onicirculares, crueldades, frustrações, no entanto, não entra muito em conexão com o olhar singelo, passivo, de Felipe, que vem a ser o segundo

protagonista da história. Penso que teríamos, mesmo, que reavaliar se Tezza alcança o que se propôs ao optar pela terceira pessoa, e se ela não poderia ter um efeito tão dramático e cômico quanto aí está em terceira, acaso estivesse em primeira pessoa. Pois é uma terceira pessoa que exclui todos os olhares das outras personagens da história e que, de algum modo, ocupa o posto de uma primeira pessoa, de um “eu” (o pai).

O olhar do excluído, do “Pitusco” (Felipe), por sua vez, é o olhar simples do eterno paciente, o paciente impaciente, objetivado, que vê a vida como desenho animado, aquele que quer observar tudo ao seu modo colorido por mais oponha-se à tentativa de mimetizar comportamentalmente o real. “O menino gosta de pôr óculos escuros, sentar-se numa cadeira desmontável e gritar: Câmera! Ação! (...)” (TEZZA, 2009, p.188).

Na obra - em muitos momentos em que Felipe compete com outros, ajusta-se, ou tenta falivelmente adequar-se às crianças normais - a inclusão real do aluno é revelada como improvável. O filho eterno é, também, o eterno estrangeiro. Apesar disso, Felipe demonstra sempre a naturalidade da normalização que ele sofre e, por outro lado, a falta de neutralidade da educação, como prática de dominação que perpassa toda sua vida social². Felipe não tem a mínima

² “Afim, educar o outro é trazer esse outro para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados — crianças ou estrangeiros— ou sejam aqueles que consideramos passíveis de inclusão —os anormais ou os estranhos. ‘Ao educar o outro, nós o aproximamos de nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos com ele e, muitas vezes, sobre ele’. (Veiga-Neto, 2006, p. 30). Isso não significa que a

concepção de valor ou dimensão de cânone. “Para ele, é claro, a distância entre uma palhaçada qualquer repetida à mesa três vezes e o artista declamando Shakespeare é nenhuma (...)” (p.189). Mais que o fato do filho ser problemático ou possuir um nível cognitivo raso, Tezza revela que aquilo que advém como problemático é o próprio sistema educacional enquanto aparelhamento de normalidades. É o sistema moralizador e hierarquizador da escola que trabalha para enfatizar importâncias históricas e valores subjetivos repetitórios, e jamais para consagrar o possível olhar criativo e diferencial dos anormais.

A dificuldade da escola em disciplinar Felipe condiz com um modelo de idealização moderna, próprio de uma sociedade de práticas de dominação coletiva da diferença e dos diferentes, ou melhor, aquilo que Foucault nominara como “sociedade disciplinar”. O livro trabalha não apenas o tema das preocupações paternas com um filho anormal, mas tange o tema da inadequação deste pai com relação às preocupações bio-

políticas da própria sociedade, ou seja, as preocupações de governabilidade indireta que, por meio da gestão da saúde mental e física, vai planeando e modelando a vida da população. Acredito que Tezza proporciona uma crítica ontológica às classes escolares ditas “inclusivas”, operantes em um dispositivo prometeísta que, no fundo, continua a obrar a educação no velho olhar de incluir para distinguir. Como diria Veiga-Neto:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais, etc – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar aquela distinção (...)” (VEIGA-NETO, pp.110,111)

educação seja neutra. Ao contrário, ela sempre se movimenta balizada pelos valores que são próprios da cultura daqueles que educam. Além do mais, ela sempre produz valores. Mas tais valores não lhe são intrínsecos, senão que lhe são agregados por aqueles que educam, segundo a própria cultura da qual fazem parte. Por isso, não basta saber educar; é preciso saber para onde se conduz aquele que se educa. / Por tudo isso, pode-se dizer que as práticas de dominação perpassam todas as instâncias da vida social e implicam movimentos de resistência e de contracondutas. Ambos os movimentos —de resistência e de contraconduta—, por serem mobilizados em relações de governo e de poder, contam com o convencimento da população sobre a importância de ter, sob o seu domínio, alguns atores da vida cotidiana. Entre tais atores, temos, por exemplo, os loucos, os desempregados, os criminosos, os delinquentes, os pobres, os anormais, os deficientes. (...)” (VEIGA NETO, A. e LOPES, M. C., p. 4)

O NARCISISMO DO PAI

A imagem do filho anormal não apresenta nenhuma “exotopia”, o pai, por sua vez, vive fora de seu próprio lugar histórico por desejar ser um escritor destacado. Ou, como dirá Magalhães, em sua dissertação de mestrado: “(...) O filho do personagem é sempre alguém mostrado como alguém sem a menor exotopia. Vive para si mesmo, em si mesmo.” (MAGALHÃES JUNIOR, p. 182). O personagem do pai também não deixa de

viver só para si mesmo e em si mesmo, claro está. Apenas ocorre que no filho é o egoísmo doentio, grosseiro, que atua, já no pai é o egoísmo narcísico, delicado, literário; pois o problema do filho é mental e o do pai é, basicamente, moral. Não queremos, óbvio, moralizar a narrativa, ou afirmar com isto alguma falta grave na escrita tezziana em sua autobiografia (aliás, já chegaremos a este ponto, pois não considero esta escrita integralmente autobiográfica), mas sim que Tezza tece uma espécie de ficcionalização lírica de si mesmo na situação de um poeta imaturo que não liga para o mundo mas, contraditoriamente, acredita na pura autenticidade, na personalidade conferida pelo olhar do outro. Um escritor acabrunhado na genialidade, produzindo textos piegas como “O Filho da Primavera”, na busca de conquistar o seu direito mesmo de ser um escritor, do mesmo modo com que o filho deveria buscar seu direito de ser um filho. “(...) Sim, essa brutalidade faz sentido, ele pensa – talvez (isso ele não pensa) de fato a criança tenha de conquistar o seu direito de se tornar um filho (...)” (TEZZA, 2009, p.105).

Do mesmo modo, será que Tezza estaria tentando conquistar o direito de escrever sobre seu filho? Em meu ponto de vista, as possíveis “falhas” de Tezza, em seu romance, aproximam-no do paradoxo confessional que Blanchot demonstra nas autobiografias de Rousseau, por exemplo. Assim como Rousseau, Tezza quereria “dizer tudo”, manter-se sob seus próprios olhos, e isto passaria por dizer aquilo que o incrimina (e pode desculpá-lo). A minha impressão

ao ler o romance “O filho eterno” é a de que o autor sempre está voltando a dizer, voltando ao começo, perturbando o leitor (com uma espécie, talvez, de mongolismo escritural?), voltando ao princípio de sua história, de sua culpa, de um eterno retorno que falha.³

Todo o livro circula, como não poderia deixar de ser, em temas fortes como o “desejo de morte”, “vergonha”, “medo da exposição”, “horror ao espelho” e outros. Diz Magalhães: “(...) Tezza coloca questões cruciais sobre a relação entre pai e filho e revela a intimidade dos pensamentos mais secretos deste escritor personagem, que chega a, por exemplo, desejar a morte do próprio filho.” (MAGALHÃES JUNIOR, p. 157).

Há uma profusão de pressupostos extremamente egoístas aí: não importa a criança, o que está em jogo é a vida do pai; a criança não é vista como uma pessoa, mas como um problema sem solução; o personagem principal coloca-se não só como vítima mas também como “sentido e finalidade última” dos fatos, que só ganham importância à medida que interferem em sua vida; o personagem isenta-se de qualquer responsabilidade sobre o filho;

³ Vejamos que Blanchot dirá sobre as “*Confissões*” de Rousseau o seguinte: “(...) Se ele não cessa de escrever sobre si mesmo, recomeçando incansavelmente sua autobiografia, sempre interrompida em certo momento, é porque está, incessante e febrilmente, em busca do começo que falha sempre ao ser expresso, enquanto, antes de qualquer expressão, ele tem a calma e a feliz certeza do começo. “*Quem sou eu*” - assim começam as *Confissões*, em que ele quer não apenas mostrar-se “*por inteiro ao público*” mas também manter-se “*incessantemente sob seus próprios olhos*” (BLANCHOT, *O livro por vir*, 2005, p. 63)

imputa toda essa responsabilidade à esposa (que, ademais, sempre fora seu esteio emocional e financeiro). (LORENZI, s/p)

Tal narcisismo acabaria (ao ser exteriorizado em palavras, reminiscências textuais) por lançar a transcendência do ideal egoísta que antes constituía a miragem de si mesmo? Neste viés, nos perguntamos ainda, terá sido a produção do livro, para Tezza, realmente um modo de “bater”, rebater, remoer, dar palavras, conferir significados, um modo inconscientemente psicanalítico, terapêutico, de entender sua complexa relação com o filho portador de Síndrome de Down? Encarando rigidamente por tal perspectiva, reitero que perigaríamos cair em uma interpretação genuinamente autobiográfica do livro “O filho eterno”, ou melhor, uma interpretação freudiana que colocaria a ficção no mesmo patamar da confissão; o autor no mesmo patamar de um paciente. Porém, acredito que o leitor não pode estar no mesmo patamar de um psicanalista que investiga o inconsciente de Tezza, pois está apenas a ler um romance. Neste caso, qual é a relação do autor com sua escrita?

Será que ela precisa ser terapêutica? O autor, no seu ofício de criar, está fazendo uma catarse? E essa autoanálise ficcional será completa, uma vez que a linguagem nem sempre consegue dar conta de todas as formas de expressão, gestos e manifestações, que, numa consulta de análise, o terapeuta poderia identificar? Como se dá essa projeção na escrita? E a construção desse ser-ficcional? (MARTINS, p. 14)

UMA BIOGRAFIA ANÔMALA. UMA “AUTOFIÇÃO”

Retomando a fala de Cristóvão Tezza: “(...) ao me transformar em personagem, pude bater em mim mesmo sem problema” (Op. cit), outras perguntas sucedem-se: terá sido a produção deste livro, para Tezza, um modo de “bater” em si mesmo no sentido de suprimir-se da experiência real de pai criando outra experiência, fictícia? Se o autor colocou, pelo trabalho de construção de romance, um “outro” em seu lugar, até que ponto poderei afirmar que o enredo ocorre marginalmente à biografia possível, ao passo que ele também usou de pressupostos biográficos para produção de uma ficção? Nesses termos, idealizaríamos Tezza como autor de um romance qualquer, sem nenhum traço de autobiografia, no entanto, não me parece ser o caso. Gostaria de remeter às palavras de Silvia Molloy, acerca da autobiografia, quando ela afirma que:

A autobiografia é sempre uma re-presentation, ou seja, um tornar a contar, pois a vida a que supostamente se refere é, por si mesma, uma construção narrativa. A vida é sempre, necessariamente, uma história; história que contamos a nós mesmos como sujeitos, através da rememoração; ouvimos sua narração ou a lemos quando a vida não é nossa. (...) A autobiografia não depende de acontecimentos, mas da articulação destes eventos armazenados na memória e reproduzidos através da rememoração e verbalização. ‘Meu nome, mais do que nomear, me lembra meu nome’. A linguagem é a única maneira de que disponho

para ‘ver’ minha existência. Em certo sentido, já fui ‘contado’ – contado pela mesma história que estou narrando. (MOLLOY, 2004, p.19)

Devemos encarar a autobiografia não apenas como o mais referencial dos gêneros, porém como uma “re-presentação”, um tornar a contar aquilo que já é sempre necessariamente uma história contada e a ser contada.

De modo geral, a dimensão crítica a este romance o qualifica no meio-termo entre a autobiografia e a ficção pura. Lembremos que Blanchot postulava que mesmo um diário, como modalidade autobiográfica, exprime, mais do que o registro de uma vida, o estranhamento de um outro que substitui o “eu”. O registro da vida não é exatamente confissão de si mesmo, mas um memorial, lembrete de quem o autor é, na ausência da escritura, ou seja, aquilo que se é ao não escrever⁴. Quem sabe “(...) como sugeriu Blanchot, as formas autobiográficas canônicas sejam escapes verdadeiros da alienação do escritor no texto de ficção, da solidão do si mesmo à qual chega pelo caminho de sua obra(...)” (ARFUCH, Leonor, 2010, p.233)

⁴ Em “O livro por Vir”, Blanchot fala, igualmente, sobre o que haveria no *Diário* de Virginia Woolf: “(...) notas que dizem, às vezes solenemente, a falta ao nível da qual seu trabalho a conduz: *‘Quero obrigar-me a olhar de frente a certeza de que não há nada, nada para nenhum de nós. Trabalhar, ler, escrever são apenas disfarces; assim como as relações com as pessoas. Sim, mesmo ter filhos não serviria para nada.’* Não é um pensamento herdado passageiramente de seu meio; é uma convicção que sente intimamente ligada à verdade de sua tarefa: ela precisa encontrar o vazio (*“a grande agonia”, “o terror da solidão”, “o horror de contemplar o fundo da lama”*)(...)” (BLANCHOT, O Livro por vir, p. 144)

Acredito, por um viés blanchotiano, que o drama essencial encenado por “O filho eterno” é o da subjetividade da ausência como aquele que resgata sua autoimagem de pai, ou seja, a solidão autoral do escritor-pai seria talvez mais absorvente que o próprio drama da sua vivência naquilo que diz como sendo pai real de Felipe. Assim, Tezza teria rememorado certos fatos, mas, também convenhamos, teria adicionado um máximo grau de picância em várias emoções, em vários anseios reais e lembranças de suas próprias pretensões juvenis de escritor e de pai. Apresentaria, de tal modo, um personagem muito mais burlesco, mais escrachado. Um protagonista-pai antes englobado pelas características comuns de sua própria escrita, de seu estilo, do que como produto de uma recordação de si. Ao contrário de uma reminiscência sentimental paterna, ao cunhar este romance, o autor assinala, antes, o dilema da incredulidade em um espaço autobiográfico como memorização da vida. Penso que Tezza tentou ir contra políticas estabelecidas, ratificando que toda autobiografia, como gênero sentimental, é eternamente impossível. A título de curiosidade, note-se que um dos estilos de Tezza incide, justamente, na dificuldade de lidar com o plano do sentimentalismo.

Como já vimos em todos os outros livros, Tezza está sempre um pé atrás em relação ao sentimentalismo, ao qual não concede nem uma linha, a consciência sempre alerta contra os apelos sentimentais, os quais são constantemente carnavalizados, es-crachados, questionados, relativiza-

dos. (MAGALHÃES JUNIOR, p. 165)

De tal modo, podemos argumentar que este seu romance, ao mediar as suas memórias da experiência pessoal com a criação de um personagem diferente de si mesmo, produz uma variante de “autoficção”. Não é apenas o caso de um autor que, de súbito, se autoanalisa por intermédio da palavra/escritura (pressuposto psicanalítico), mas sim o caso de uma escrita que eternamente alude a si mesma, como processo de composição de verdades, e que desconfia da autenticidade de um resgate da experiência pelo relato.

A autoficção, enquanto variante pós-moderna da autobiografia, não acredita mais na possibilidade de escrita autobiográfica à maneira de Lejeune. Ela é a descrença em uma verdade literal e na autenticidade de uma experiência posta em relato. O discurso subjetivo e circunscrito à esfera da memória é falível, e, por isso, Doubrovsky aposta na ‘reconstrução arbitrária e literária de fragmentos esparsos de memória’, ou seja, na autoficção. / Neste sentido, a autoficção é autorreferencial, metatextual e metaficcional. Assim, numa perspectiva literária, a inserção da experiência analítica na narrativa corresponde a uma reflexão profunda sobre a produção da literatura por ela mesma e sobre a escritura autoficcional. (...) / Outra especificidade da autoficção é o seu importante acordo com a psicanálise. A escrita de si é a escrita da autoanálise. Esta é uma escritura autoanalítica e autorreferencial. Hubier ressalta a prática da cura, a metapsicologia e o

seu método tomado emprestado de Freud. Fala também na projeção. O autor de autoficção projeta no livro (sua criação, por isso, seu “filho”, que é dependente dele e só existe porque ele o geriu/escreveu), isto é, no universo fictício, a história da sua vida, a sua experiência individual, os seus traumas, os recalques, toda a matéria de seu romance faz parte daquilo que ele precisa e quer exteriorizar, em busca da autocompreensão, do entendimento e, por conseguinte, da autoanálise. (MARTINS, p.12)

O sujeito narrador, nesta ocorrência ficcional, não pode ser meramente autobiográfico, pois a matiz narrativa estaria mais para o “autoficcional”.⁵ Mesmo assim, o que mais desponta em “O filho eterno” vem a ser a extrema desconfiança em qualquer modalidade de resgate que ponha em evidência o já vivido. É deste modo que quicá algo parece como destoante no livro, podendo destoar das expectativas dos leitores. Estamos ante uma biografia anômala.

Por outro lado, independentemente do plano biográfico, Tezza alcança outras decorrências de sentido crítico que vão além do tema da anormalidade específica da Síndrome de Down. Até certo ponto, ele

⁵ Mesmo sem querer fixar um gênero de narração para este romance, tendo a concordar que “(...) *O filho eterno* é uma autoficção, ou seja, o autor ficcionaliza uma experiência pessoal, publicamente revelada, mas quer que o livro seja lido como romance. Podemos dizer, ainda, que é uma atualização do conceito original de autoficção, uma vez que o autor abre mão do uso singular da primeira pessoa e adota, como estratégia literária, a terceira pessoa do Romance, como quer Barthes. Trata-se de uma escrita do *eu*, em que o *eu* do discurso referencial se projeta no *ele*, máscara da ficção.” (MARTINS, Anna Faedrich. p. 10)

tira proveito da anormalidade do filho (um tema ligado à sua efígie pessoal), pelo exercício da autoficção, para criticar algo que está na sintomatologia do anormal. Assim, penso que o desenho cultural do anormal, o modo como o anormal é em geral ilustrado e incluído/excluído em uma sociedade (mais anormal ainda) é o que antes se expõe em “O filho eterno”. Com certeza, é um de seus livros mais audaciosos e desestabilizadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. B. de. Resenha de O filho eterno de Cristóvão Tezza. **Revista Estudos Feministas** [On-line] 2009, 17 (Enero-Abril). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38114360017>. Acesso em 10 jun 2014
- ARFUCH, L. **O Espaço Biográfico**. Dilemas da Subjetividade Contemporânea. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- BLANCHOT, M. **O Livro por Vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BAUDRILLARD, J. **A transparência do Mal**. Ensaio sobre os fenômenos extremos. Campinas: Editora Papirus, 1990.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**, trad. Roberto Machado, rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 a.
- _____. **Os anormais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001 b.
- LAJOLO, M. **Um autor, um narrador e nenhum herói**. Revista Linha Mestra, no 5, Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/critica/ficcao/f_filhoeterno/p_13_marisa_lajolo.htm Acesso em: 11 jun 2014.
- LORENZI, C. L. Pavanelli de. Uma aproximação da crítica literária à psicanálise na leitura de *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza: relações entre leitor, narrador e personagem. In: J. psicanal. vol.45, no.82, São Paulo, jun. 2012.
- MALISKA, M. E.; FERREIRA, C. L. dos A. O Filho Eterno, um olhar paterno: o narcisismo na obra de Cristóvão Tezza. In: **Introdução ao Narcisismo**, Correio APPOA, Porto Alegre, abril de 2004. Disponível em: http://www.apoa.com.br/correio/edicao/233/o_filho_eterno_um_olhar_paterno_o_narcisismo_na_obra_de_cristovao_tezza/88. Acesso em: 05 jun 2014.
- MAGALHÃES JUNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de O filho eterno, de Cristóvão Tezza. Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24251/caibar%20dissertacao%20final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 jun 2014.
- MARTINS, A. F. Uma discussão teórica acerca da autoficção: a ficcionalização de si em *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza. In: **Letrônica**, Porto Alegre v.4, n.1, p.190, jun./2011.
- MOLLOY, S. **Vale o escrito**. A escrita autobiográfica na América Latina. Trad. Antônio Carlos Santos. Chapecó: Argos, 2004.
- TEZZA, C. Cristóvão Tezza: Um escritor não pode ter medo de nenhum tema (entrevista com o autor). **Expresso** – Sup. Actual. Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <http://bibliotecariodebabel.com/tag/cristovao-tezza/>. Acesso em 11 jun 2014.
- _____. **O filho eterno**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- _____. **Breve espaço entre cor e sombra**, Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para Excluir. In: **Habitantes de Babel**. Políticas e Poéticas da

Diferença. Org. Jorge Larrosa e Carlos Skliar, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Dominação, Violência, Poder e Educação escolar em Tempos de Império.

In: Figuras de Foucault. Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (org.), Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. ; LOPES, M. C. **Governamentalidade, Biopolítica e Inclusão.** Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Colombia%20Inclus%C3%A3o%20e%20governament%20-%2012dez10.pdf> . Acesso em 16 jun 2014

Recebido para publicação em 15 de jul. de 2014

Aceito para publicação em 27 de Ago. 2014.

NAÇÃO E NACIONALISMO, NEGROS À MARGEM: O NEGRO NA POESIA DE CASTRO ALVES, O POETA NACIONAL

NATION AND NATIONALISM , BLACK IN THE MARGINS :BLACK IN CASTRO ALVES OF POETRY , THE NATIONAL POET

Ellen dos Santos Oliveira*

RESUMO: O propósito desse trabalho é trazer à discussão o lugar ocupado pelo negro na nação brasileira, no século XIX, tendo como exemplo o caso do Romantismo que acabou elegendo como raças nacionais o branco e o índio (idealizado), através de poetas e escritores indianistas como, por exemplo, José de Alencar. Nessa literatura nacionalista, a raça negra acaba sendo esquecida e lançada à margem, como sendo o “outro indesejável”. Esquecido, o negro só será lembrado no fim do período romântico por poetas como Castro Alves. Pretende-se com esse trabalho contribuir com as discussões contemporâneas acerca da representação do negro na sociedade e, principalmente, no Romantismo da Literatura Brasileira com ênfase na poesia de Castro Alves, considerado nessa discussão como um autêntico poeta nacionalista.

PALAVRAS-CHAVE: Século XIX. Romantismo no Brasil. O negro na poesia de Castro Alves.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the place occupied by blacks in the Brazilian nation in the nineteenth century, taking the example of Romanticism which eventually chosen as national races white and Indian (idealized) by poets and indianist writers such as José de Alencar. In this nationalist literature, the black race ends up being forgotten and thrown on the sidelines, as the “other unwanted”. Forgotten, the blacks will only be remembered at the end of the Romantic period by such poets as Castro Alves. The aim of this work is to contribute to contemporary debate about the representation of blacks in society, especially in the Brazilian Romanticism Literature with an emphasis on Castro Alves’ poetry, considered in this discussion as a genuine nationalist poet.

KEYWORDS: Nineteenth century. Romanticism in Brazil. Black citizens in Castro Alves’ Poetry.

* Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: profa.ellen.oliveira@live.com

*Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...¹*

INTRODUÇÃO

A aventura colonial não só decidiu o curso da história do Brasil, como decidiu o destino dos povos que, voluntariamente ou não, habitavam esse Brasil. Essa aventura acabou ocasionando a invenção de uma Nação, e com isso a “invenção do ser negro”, como diz Gislene Santos (2005). Nesse percurso histórico em busca do nacionalismo tentou-se, por um lado, idealizar e disciplinar os índios e, por outro, escravizar os negros.

A invenção da Nação custou cara. E foi paga com a vida de índios e negros. Os índios – rebeldes, selvagens, vingativos – foram narrados, no mito da nação, como heróis, submissos e favoráveis ao colonizador. Os negros, o outro estrangeiro e indesejado, fora marginalizado e excluído das grandes narrativas nacionais. Tudo isso em nome de um nacionalismo, uma vez que o índio tinha uma vantagem em relação ao negro: ele era o primitivo, o primeiro da Terra. No século XIX, o critério utilizado para determinar uma nação era o de “raça” e “etnográfico”, conforme afirma Erneste Renan, em sua conferência “Que é uma nação?”, proferida em 11 de março de 1882, na Sorbonne. Renan é bem enfático ao dizer: “Hoje em dia, comete-se erro mais grave: confunde-se raça com a nação, e atribui-se a grupos etnográficos,

ou antes, linguísticos, uma soberania análoga à dos povos realmente existentes” (sic. RENAN, 1997) Eric J. Hobsbawm parece concordar com Renan, ao afirmar em seu livro *Nações e Nacionalismo desde 1780*, que:

As tentativas de se estabelecerem critérios objetivos sobre a existência de nacionalidade, ou de explicar por que certos grupos se tornaram “nações” e outros não, freqüentemente foram feitas com base em critérios simples como a língua ou a etnia ou uma combinação de critérios como a língua, o território comum, a história comum, os traços culturais comuns e outros mais [...] os critérios usados para esse objetivo – língua, etnicidade, ou qualquer outro – são em si mesmos ambíguos, mutáveis, opacos e tão inúteis [...] (sic. HOBBSAWM, 1917, p. 14-15).

Nessa invenção nacionalista, a raça negra foi, injustamente, penalizada por um erro ou falha que não a competia. Uma pena que dura até os tempos atuais. A pena, à qual, denomina-se “marginalização”. Com o objetivo de desenvolver essa linha de pensamento, que, discutir-se-á como a construção da Nação, em nome de um nacionalismo, irá traçar um destino marginal e excludente para a raça negra. Pois o “negro” será inventado a partir de várias construções discursivas do pensamento que predominava no período clássico do liberalismo do século XIX, discursos que se constituem em uma retórica racista e nacionalista.

A priori, cabe ressaltar os sentidos nações e nacionalismo que serão adotados para essa discussão. Em harmonia com Hobsbawm, usa-se nacionalismo no sentido

¹ Ver Castro Alves, Navio Negreiro, Cantos VI.

defendido por Gellmer, em que “fundamentalmente um princípio que sustenta que a unidade política e nacional deve ser congruente”. Isto é, trata-se de um “nacionalismo” que tem como regra o compromisso de dever político de seu povo à organização política que abrange e representa a sua nação, de maneira que tal compromisso supera as outras obrigações públicas e qualquer outro tipo de obrigação. Assim, compartilhando a mesma reflexão, entende-se nação como uma invenção. As nações criadas para classificar os homens, como um destino político, são um mito. Uma vez que no nacionalismo ocorre a supervalorização de uma cultura sobre outra e às vezes ao adotar culturas preexistentes e transforma em nações, algumas vezes as inventa e frequentemente suprime outras culturas preexistentes. Nesse sentido, o termo nacionalismo precede o termo nação, pois são os nacionalismos que formam os estados e nação, e não o oposto (GELLNER *apud* HOBSBAWM, 1917, p. 18).

Para uma compreensão mais acurada acerca dos pensamentos racistas que irá prevalecer no século XIX será feito, de forma bem sucinta, uma retomada histórica da origem da escravidão, desde quando se iniciou na África, com a escravidão doméstica, até quando atinge proporções internacionais com os Europeus, para por fim chegar ao Brasil através dos colonizadores portugueses.

No decorrer desse artigo, será estabelecida uma discussão envolvendo estudos como o de Gislene Santos, com seu livro *A invenção do “ser negro”*, em que a autora se debruçou para estudar as principais ideias

que naturalizaram a inferioridade da raça negra, e como o racismo no Brasil foi extremamente nocivo e mais agravante que em outros países.

ORIGEM DA ESCRAVIDÃO

Desde Antiguidade e Idade Média é comum o preconceito ao outro que geralmente é considerado diferente. É o que configura a xenofobia ocorrida na época em que a relação entre os povos se dividia entre “vencedor” e “cativo” e que muito lembra a escravidão que o negro vem sofrendo desde os primórdios de colonização. Mas tudo começou quando o europeu chega à África no século XV e percebe que lá havia uma escravidão doméstica que ocorria, desde os séculos VII e VIII, quando um membro de um vilarejo vencido era aprisionado e forçado a trabalhar na agricultura familiar. Os filhos desses cativos também se tornavam escravos, o que oportunizou a ampliação da mão de obra escrava. Nesse contexto, eram escravizadas, também, as pessoas condenadas por práticas de roubo, assassinato, feitiçaria, e às vezes, adultério. As pessoas escravas também eram vendidas e trocadas por mercadorias e, principalmente, por comida. Esse tipo de escravidão se intensifica com a ocupação do Egito e da África, corroborando para a expansão do comércio escravocrata, que se ampliava com a escravidão islâmica. Assim, no século XV, com a presença do Europeu na África, a escravidão adquire proporções internacionais, e passa a ser praticada pelos holandeses, franceses, ingleses, espanhóis e, principalmente, portugueses

(ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 13 a 19).

Com o Iluminismo no século XVIII, buscou-se construir um conceito de homem tendo como base os padrões do homem europeu e com um olhar intolerável aos homens pertencentes a outros povos que se distanciam desse padrão. Criando, assim, um modelo racional e forjando um conceito de homem. Os iluministas, dotados de um espírito materialista e baseando-se no método de investigação (biológica, médica e fisiológica), irão, numa tentativa de descrever os mistérios do mundo, estudar a espécie humana, buscando respostas para o grande questionamento em moda no momento, que era: “O que é o homem?”.

Ao analisar a descrição feita por Diderot, em enciclopédia, sobre a natureza humana, e a tese de Voltaire, Santos (2005), conclui que ambos observam que a moralidade e o pensamento são características que diferenciam o homem dos outros animais. Já ao estudar Buffon, a autora, percebe a questão da socialização como algo que define a natureza humana e demonstra a sua capacidade de interagir e interferir com o meio em que vive. Ainda conforme a autora, os iluministas acreditavam na existência de uma espécie humana, porém discordavam da origem das diferenças entre os tipos de humano, e conclui que para eles havia “Raças Humanas” distintas. Mais adiante, com o estudo das teorias racialistas e o “Racismo Científico” criam-se uma ideologia de que a raça negra é uma espécie de sub-raça da espécie humana. Sob a justificativa de que o “negro”

era “menos inteligente” e “mais criminoso” em comparação ao “branco”. Difundindo assim, o discurso de inferioridade do negro em relação ao branco europeu (SANTOS, 2005, p. 21 a 60).

Foi a partir do Iluminismo que surgiram as principais ideologias que floresceram com as teorias racialistas e que fortaleceram os laços do preconceito que justificou a dominação cultural do europeu sob os outros povos, principalmente os negros. E por isso a participação do negro na sociedade, até então, vem sido marcada pela submissão do negro em relação ao branco, tanto na ordem social, política, econômica e cultural.

O NEGRO NO BRASIL NO SÉCULO XIX

Acredita-se que entre o século XVI e XIX, mais de 11 milhões de escravos (homens, mulheres e crianças) foram traficados para as Américas. Desses, 4 milhões foram trazidos para o Brasil. Unindo para sempre a história do Brasil à da África. No entanto, no início da colonização eram escravizados também os índios. Inclusive, havia uma distinção na identificação: o índio escravo era chamado de “negro da terra”, já o escravo africano era chamado de “negro da guiné”. A partir da segunda metade do século XVI, os escravos indígenas são substituídos pelos africanos. Pois, os negros da África passam a serem os preferidos pelos senhores escravocratas, por afirmarem serem “os negros” menos rebeldes que os índios e mais conformados com a escravidão. O Brasil lucrou muito com esse comércio humano (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 39 a 41).

É com a escravidão e, principalmente, com o tráfico de escravo que se inicia o processo de inferiorização da Raça negra e relação às outras raças. A esse respeito Fanon em *Pele negra e máscaras brancas* comenta que:

O negro, na medida em que fica no seu país, tem quase o mesmo destino do menino branco. Mas **indo à Europa** terá de reconsiderar a vida. Pois o preto, na França, seu país, se sentirá diferente dos outros. Já pretenderam apressadamente: o preto se inferioriza. A verdade é que ele é inferiorizado. (FANON, 2008, p.133, grifo meu)

Houve quem considerou o tráfico uma missão evangelizadora, como, por exemplo, o padre Antonio Vieira que pregava em seus sermões a ideia de que o tráfico era um grande milagre de Nossa Senhora do Rosário, pois os negros quando tirados da África pagã encontrava, no Brasil Católico, chances de salvação da alma (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 39 a 41). Outro discurso que tentou justificar e amenizar a escravidão no Brasil foi o de José Bonifácio, que argumentava que a escravidão foi “um ato de caridade” pois trazer os escravos e dar-lhes uma chance de conversão, além de livrá-los da guerra também conservava a vida, mesmo que em cativeiro. Com esse argumento, Bonifácio dizia fazer um favor aos escravos quando os escravizava (SANTOS, 2005, p. 67-68).

A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO E O LUGAR DO NEGRO NESSA NAÇÃO

No Brasil a emancipação dos escravos surgiu do interesse político-social de construção de uma nação. Assim, obedecendo aos ideais iluministas, surgiu a necessidade de definir o que é ser brasileiro e o lugar do negro nesse Brasil. Percebe-se no discurso de José Bonifácio as ideias liberais difundidas no Brasil e uma preocupação com a construção da nação brasileira, e para isso a escravidão parecia não ser mais interessante e era até um empecilho. Já que para receber o *status* de nação era preciso que o país fosse primeiro um estado forte, cujos cidadãos vivessem plenamente seus direitos e deveres. Isso não era a realidade brasileira. Uma vez que os escravos eram excluídos da cidadania e negociados como coisa. Tal prática impedia que o Brasil adotasse uma constituição federal. Assim, Bonifácio conclui que a emancipação dos escravos era uma tarefa necessária para elevar o Brasil à condição de nação liberal brasileira, pois se assim não o fizesse não conseguiria “aperfeiçoar” as raças existentes. Percebe-se, então, que há diferença e hierarquia entre as raças. E, com essa ideologia, a emancipação contribuiu para fortalecer a ideia de inferioridade dos negros (SANTOS, 2005, 65-81).

A partir do século XIX no Brasil foi reproduzida, com discurso de Couty, a falsa ideia de que os negros não eram mal tratados e que havia igualdade entre as raças, e, ainda, atribuía a culpa da escravidão aos negros por não serem capazes de se libertarem e viver socialmente como cidadãos. Assim, perpetuava a ideia de que

a culpa da escravidão e, conseqüentemente, pelo atraso do país era dos negros. Com a imigração e extinção da mão de obra escrava o negro vai ocupando um lugar à margem na sociedade, uma vez que o conceito que se tinha de ordem e progresso estava relacionado com os de seleção étnica. Nabuco ao defender o abolicionismo, tentou afastar o negro desse processo político ao mesmo tempo em que pregava a paz entre as raças, e assim, passando uma ilusória ideia de que não havia racismo. No entanto, percebe-se nesse discurso a ideia de inferioridade do negro, e com isso o preconceito racial, pois atribuía a culpa pela escravidão à mentalidade atrasada da raça negra (SANTOS, 2005, 65-118).

Com a abolição da escravidão, criou-se uma imagem do negro com traços de inferioridade, vagabundagem e incompetência, que se aliou a vários mitos e assim contribuiu para a criação da identidade do negro, nos limites do racismo. Uma vez que, as teorias racialistas buscavam: confirmar a inferioridade dos negros e a superioridade dos brancos; para evitar possíveis revoltas, atestar que no Brasil não havia racismo, mas sim a igualdade entre as raças; gerar um sentimento de aversão do branco pelo negro e submetendo o negro a sua condição de inferioridade, e com isso evitar a miscigenação. A repulsa pelo negro foi tão grande, que no Brasil foi almejado o *embranquecimento* a fim de evitar o enegrecimento da nação e com isso a destruição da raça branca, o que segundo as teorias racialistas seria um perigo para a nação. Por esse motivo era preciso submeter o negro a sua condição de inferioridade (SANTOS, 2005, 118-127)

Com a chegada da República, foram reproduzidos no Brasil os preconceitos europeus. E os negros foram duramente perseguidos e sua condição de inferioridade era retratada em jornais da época que circulava pelo país e pelo mundo. Nota-se um racismo explícito quando os negros são excluídos das atividades trabalhistas e jogados à marginalidade, quando valorizou o imigrante e desvalorizou o negro. E, mais ainda, quando criou argumentos racistas que impossibilitassem a entrada do negro no país e a convivência deste em sociedade nas mesmas condições sociais que o branco. Com a nova República o negro vai sendo esquecido das folhas de jornais e passa a ser um estranho na sociedade, passa a ser o outro indesejável.

Quando se pensa que já havia uma imagem negativa e naturalizada que definia o ser negro, SANTOS (2002), aponta mais dois elementos que contribuiu para a invenção do negro e para fortalecer os laços do preconceito racial, tais elementos foram: o discurso médico e jurídico de Nina Rodrigues e a antropologia de Gilberto Freyre. O primeiro, Nina Rodrigues, com uma visão positivista e crente que havia diferenças naturais entre grupos e classes sociais. A leitura de seu texto “As raças humana e a responsabilidade penal no Brasil”, feita por Santos, conduz a conclusão de que os negros, índios e mestiços são incapazes de desenvolver uma civilização e de produzir uma cultura elevada, devendo ser tratados como doentes e dementes. Pois, sendo eles criminosos e loucos deveriam ser excluídos e jogados em asilos (SANTOS, 2005, p. 132-148). Essa visão preconceituosa de Nina Rodrigues também

é percebida em sua obra “*Os Africanos no Brasil*”, em que o autor ao mencionar o negro o aborda como um problema para o Brasil, atribuindo à Raça Negra a culpa pelo atraso do país e um dos fatores pelo qual o país ser um povo inferior. É o que se pode observar no fragmento extraído da obra e citado abaixo:

A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, **há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.** (RODRIGUES, p.14-15, grifo meu)

Outro que contribuiu para a invenção do negro como um ser inferior foi Gilberto Freyre, só que esse adotou um método diferente dos outros racialistas, esse fez uma abordagem darwinista, spencerianos, e propôs uma diferenciação intelectual entre negros e brancos. Ele vê o mestiço como resultado negativo da influência africana e os elementos da cultura negra existentes no Brasil era um dos fatores responsáveis pelo atraso do Brasil em relação às nações europeias. Apesar do ataque negativo feito aos negros e mestiços, Freyre reconhece a contribuição do negro na cultura brasileira. E mesmo o vendo como um objeto, ele fez apologia à miscigenação, justificando, que apesar do aspecto negativo, será ela um fator favorável para elevar o Brasil à condição de uma sociedade mais democrática

em termos raciais. Assim, Freyre irá contribuir para a criação de um passado nacional, justificando a colonização brasileira, e passando uma imagem de inocência do colonizador português, que é seduzido pelas belezas exóticas das mulheres negras e índias. É, então, com a mestiçagem que Freyre irá inventar um povo brasileiro e a valoriza em oposição ao que é legitimamente negro. Assim, Freyre contribui para a invenção de uma identidade para os negros, brancos e mestiços, e para a configuração de um sistema e identidade nacional, sob uma suposta democracia racial e uma visão romântica da colonização (SANTOS, 2005, p. 149-161).

Percebe-se que de acordo com as teorias racialistas o negro e o mestiço não tinha lugar nessa na sociedade brasileira em que se pretendia formar, uma sociedade baseada na ordem e no progresso e com o status de nação. E essas teorias motivaram e justificaram as desigualdades entre os seres humanos, usando um conceito de “raça” para classificar e hierarquizar a sociedade.

O CASO (DO ROMANTISMO) DA LITERATURA BRASILEIRA

O país nascia assim sob a invocação dos discursos e das belas palavras. Deusamento, na política, do mesmo liberalismo verboso e sonoro que Victor Hugo ia reclamar para a literatura no prefácio do *Hernani*. Era o vocabulário de Jean-Jacques aplicado ao país semivirgem, apenas egresso de um longo colonato. Semelhante ao ingratu território de Berne que Rousseau, de joelhos e em lágrimas, abraçava e

beijava, o Brasil aparecia como a terra da liberdade. Por ele lutou, com todo o seu tradicionalismo romântico, a maçonaria, desde a *Sociedade dos Jardineiros* que Francisco GéAcayaba de Montezuma fundava na Bahia, até o *Grande Oriente do BrasÜ*, sob a direção suprema de José Bonifácio, e de que fazia parte o príncipe com o nome de Guatimozim. São da história da época as dissensões maçônicas, que provocaram a dissolução do *Grande Oriente* por intervenção pessoal do Imperador já então filiado aos Cavaleiros da Santa Cruz, entre os quais se inscreveu sob o nome simbólico de Rômulo.. Romantismo, romantismo, romantismo.

O mal ia, porém, invadir o país de uma maneira mais intensa e mais estranha. O meio era-lhe propício. (sic. PRADO, 1981, p.118)

Essa visão romântica de colonização acabou refletindo no campo literário, pois no século XVIII começou-se a perceber um sentimento de nacionalismo, principalmente depois da Independência política do Brasil. Foi quando surgiu uma necessidade de romper com os laços portugueses e, concomitantemente, exaltar e afirmar a nova nação criada, mas para isso era preciso criar uma identidade nacional. E assim, começa a aparecer, no Brasil, uma produção literária que passa a identificar o país, com características próprias. Nesse contexto, Ferdinand Denis fundou a teoria e a historiografia da literatura Brasileira, com seu *Résumé de l'histoire littéraire du Portugal suivi de l'histoire littéraire du Brésil* (1826), com o argumento de que o Brasil, como um

país independente, deveria ter sua própria literatura relacionada com sua natureza e sociedade, em particular. Então, a missão dos artistas das Letras já estava definida. Eles deveriam se concentrar na descrição de sua natureza, seus costumes, dando ênfase a figura romântica do índio como autêntico habitante primitivo. As ideias de Denis prevaleceram e influenciaram até o fim do Romantismo (CANDIDO, 2004).

Três jovens brasileiros que residiam em Paris entre meados de 1832 a 1838 desde que foram escolhidos pelos franceses do *Institut Historique* para divulgarem sua nação no exterior, foram eles: Domingo José Gonçalves de Magalhães, com sua obra *Niterói*, considerada um o marco inicial da produção Romântica no Brasil; Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879); e Gonçalves Dias. Esses poetas, influenciados pelas novas tendências literárias que circulavam na França, incorporou tais concepções e técnicas que foram consideradas renovadoras no Brasil. Como a religiosidade, a função moralista, a exaltação da natureza brasileira ea originalidade formal, passando-se a rejeitar às formas fixas e adotar os versos livres. A questão da originalidade. É a partir daí que surge o autor, dessa necessidade de se criar uma literatura nacional e com ela uma memória coletiva que identificasse a nação criada. Nesse contexto, em que surgia a nova nação brasileira, os novos autores, escritores, poetas e romancistas tomaram como objetos as coisas do Brasil (CANDIDO, 2004).

No entanto, cabe lembrar que o objeto de inspiração para a criação literária nacionalista era sempre a fauna brasileira, o índio

idealizado, e o branco seduzido pela beleza exótica das índias. Nesse contexto, o negro não era fonte de inspiração para a criação literária, afinal ele era o outro indesejado. Ao menos, não para os poetas e escritores considerados nacionalistas, como Gonçalves Dias e José de Alencar.

O Romantismo brasileiro foi, em grande parte, um movimento nacionalista que significou escrever sobre coisas locais. Por isso as narrativas ficcionais em prosa se destacam nesse contexto, pois é mais acessível ao leitor e também mais eficaz na construção de uma identidade nacional que se pretendia formar, pois como enfatizado por Benedict Anderson (2008) e Stuart Hal (2001), as narrativas tem um papel fundamental na construção de uma nação e de uma identidade nacional.

Os primeiros estudiosos da literatura brasileira, no tempo do Romantismo, se preocuparam em determinar as origens, já que o relativismo então reinante ensinava que as instituições da cultura radicam nas condições do meio, variando segundo elas. E como na época o objetivo era firmar e difundir nacionalismo brasileiro, através de uma literatura que deveria se firmar como expressão de uma realidade local própria que valorizasse a descrição dos elementos diferenciais, que representasse e apresentasse essa nova nação, principalmente a natureza e o índio (CANDIDO, 2006, p.99).

José de Alencar, como vários escritores debruçaram-se sobre o novo desafio proposto e escolheram como objeto para sua literatura o índio e a natureza brasileira. No entanto, o projeto de sua obra indianista acaba se afirmando como um mito do

nacionalismo brasileiro. É difícil definir o mito. No entanto, Eliabe apresenta uma definição que considera a menos imperfeita:

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos, sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 1972, p.09).

Muitos conhecimentos, que são transmitidos hierarquicamente, são construídos a partir de histórias míticas, que resumem lições e mistérios sobre a vida, sobre a natureza humana, sobre

a sociedade e etc. Esses mitos são transmitidos através de narrativas, que são apreendidas e compartilhadas por indivíduos de uma mesma comunidade, a fim de dar continuidade a uma cultura ou a uma tradição.

A partir desses mitos são criados os discursos de nacionalismos. Esses discursos constroem identidades que são ambigualmente inseridas entre o passado e o futuro de uma nação. Eles insistem em retornar às glórias passadas, com o intuito de avançar em direção à modernidade. No Brasil, o status de nação era exigência necessária para elevar o país à modernidade. E isso foi possível, graças às narrativas míticas criadas por historiadores e literatos do século XIX. Ramos ressalta que:

Após a proclamação da independência em 1822, o Brasil apresentava uma sociedade desestruturada, que tinha conquistado sua “independência” política, mas necessitava afirmar-se nacionalmente, mesmo que por meio de elementos mitológicos e históricos, pois carecia de uma identidade própria. Para isso, era preciso uma figura legítima e digna de representar o Brasil em nossa literatura. O negro não poderia ser pelo fato de ser estrangeiro e escravo; o branco só poderia lembrar o colonizador europeu - o explorador. Nesse contexto, surgiu a figura do índio, o primeiro habitante desta terra, um verdadeiro herói, na ficção romântica brasileira (RAMOS, 2006, p.4-5).

E é nesse contexto, que a obra indianista de José de Alencar desponta como a maior representação de nacionalismo na

literatura brasileira no século XVIII. Por meio dela, muitos leitores puderam conhecer e compartilhar o mito criado para representar uma identidade nacional.

Alencar não foi poeta, mas foi com poesia e saliência que ele desenhou, em suas narrativas, o índio brasileiro. Afinal, foi o índio, idealizado e em nível simbólico, que protagonizou a origem da nação brasileira. Com sua trilogia indianista: *O Guarani* (1857), o bom selvagem; *Iracema* (1865), a virgem dos lábios de mel e *Ubirajara* (1874), o puro, nobre e valente guerreiro Tupi, Alencar teve a pretensão de construir a cultura brasileira, tendo como objeto o índio e sua linguagem. Tão grande foi seu esmero em representar as coisas locais, em sua obra, que o escritor obteve sucesso com o público leitor, alcançando fama de um dos maiores representantes da corrente literária indianista.

Tanto sucesso lhe rendeu o título de “Chefe da Literatura Nacional”, por seu colega Machado de Assis. Pois sua obra indianista foi de extrema importância, naquele momento em que se buscava afirmar uma identidade literária que transpusesse, para a ficção, as tradições indígenas. No entanto, era necessário mais que simplesmente relatar as lendas, os usos, as crenças, as festas e outras manifestações culturais do povo nativo. Era preciso unir os hábitos da vida e da cultura brasileira à beleza natural e exótica das terras brasileiras.

Em sua trilogia indianista, Alencar constrói a imagem heroica e nobre do primitivo índio brasileiro. Tal imagem é caracterizada pela força e coragem com que o elemento indígena é tratado, ou seja, é a re-

apresentação do bom selvagem à la Rousset, que devido as suas virtudes morais, remetem ao cavalheirismo da Idade Média, que era representado no romantismo europeu, que também almejava estabelecer as bases do nacionalismo do Velho Continente.

O NEGRO NA POESIA DE CASTRO ALVES, O POETA NACIONAL

A VIDA DO POETA DOS ESCRAVOS²

No dia 14 de março de 1847, nasceu na Fazenda Cabeceiras, na Freguesia de Muritiba, Comarca de Cachoeira, e a poucas léguas de Curalinho, na Bahia, Antônio de Castro Alves, filho de Dr. Antônio José Alves, um apaixonado pela carreira e pelas artes, e de D. Clécia Brasília da Silva Castro, da qual herdou a doçura e o lirismo. Foi batizado em 09 de julho, do mesmo ano, com o nome de Antônio Frederico de Castro Alves. Entre 1852 a 1853 em companhia de sua família transfere-se para Muritiba e depois para S. Félix, às Margens do rio Paraguaçu. Aprende as primeiras letras no primário com o professor José Antônio da Silva. Nesse mesmo ano passa a frequentar a escola de Antônio Frederico Loup, em Cachoeira, do lado oposto de Paraguaçu.

No início de 1854, vai morar em Salvador com sua família, na Rua do Rosário, nº 1, no mesmo sobrado em que, segundo a lenda, foi assassinada, pelo seu noivo, a bela Júlia Feital, recebendo uma bala de ouro. Em 1855, o pai do poeta, Dr. Antônio José Alves abre seu consultório médico na Rua do Paço, em Salvador. Por volta de 1856 e 1857, Castro

Alves passa a frequentar os cursos do Colégio Sebão. E em 1858, transfere-se para o Ginásio Baiano, do Dr. Abílio César Borges, e mais tarde barão de Macaúbas. Nesse mesmo ano a família muda-se para a chácara de Boa Vista, no arrabalde de Brotas. E um ano mais tarde, em 1859, sua mãe falece.

Aos treze anos de idade, em 1860, Castro Alves viu pela primeira vez, na fazenda Boa Vista o açoite de um escravo. Cena que jamais esqueceu. Nesse mesmo ano o poeta começa a escrever suas primeiras poesias no “outeiro” do Ginásio Baiano. E, nesse mesmo Ginásio, em julho de 1860 declama sua primeira poesia. Em 24 de Janeiro de 1862, seu pai casa-se com a viúva Ramos Guimarães. Em junho desse mesmo ano, sua poesia “Destruição de Jerusalém” é publicada no Jornal do Recife. Em 13 de março submete-se à prova para matrícula na Faculdade de Direito do Recife, mas não atinge êxito. Nesse mesmo ano publica seus primeiros versos abolicionistas “A Canção do Africano”, e em junho sua poesia “Meu Segredo”. Ainda esse ano, seu irmão José Antonio, é internado com manifestações de desequilíbrio Mental, vindo a se suicidar no ano seguinte. Em 1864, o poeta Castro Alves entra no curso de Direito e redige um jornalzinho *O futuro*. Nesse ano escreve a poesia “O Tísico”, que passa a chamar-se de “Mocidade e Morte”. Ainda esse ano, viaja às pressas para a Bahia e interrompe o curso de Direito. No ano de 1865, depois de retornar à Recife em companhia de Fagundes Varela, declama seu poema “O século”, e passa a preparar os poemas de “Os escravos”, e em seguida volta para a Bahia.

² Ver Silva, 2001.

Em 1866, depois da morte de seu pai, Castro Alvos volta ao Recife e se matricula no Curso de Direito. Nesse ano, funda uma sociedade abolicionista, com Rui Barbosa, Regueiro da Costa, Plínio de Lima e outros colegas da academia. Nesse mesmo período, morando em uma cela de convento, lança o jornal de ideias “A Luz”, que dá origem a uma polêmica pela imprensa com Tobias Barreto. E ainda Recita no Teatro Santa Izabel o poema “Pedro Ivo”, com grande sucesso. Nesse teatro, conhece Eugênia Câmara, e tornam-se amantes, o poeta se entusiasma pela vida teatral. Ainda nesse ano, O jornal “O Tributa” publicou anonimamente seus versos “O Povo no Poder”, contra a dissolução de um comício Republicano. Em 1867, morando no povoado do Barro, passa a morar com Eugênia Câmara, e conclui seu drama *Gonzaga*, que foi lido nesse mesmo ano em um círculo de intelectuais, artistas e admiradores no teatro Santa Izabel. Nesse ano, o poeta assiste ao espancamento do estudante Torres Portugal. Ainda em 1867, o poeta deixa de vez o Recife e volta para a Bahia com sua esposa e filha. Onde sua peça é aprovada pelo Conservatório Dramático da Bahia, e em sete de setembro, Castro Alves estreia sua peça e é consagrado poeta.

Em oito de fevereiro de 1968, Castro Alves viaja ao Rio de Janeiro, acompanhado de sua esposa. Nesse ano, através de carta de apresentação do Dr. Fernandes Cunha, é recebido por José de Alencar, a quem lê sua peça *Gonzaga* e algumas poesias. Por recomendação de Alencar, Machado de Assis também ouve a peça. Esse ano é um ano de grandes apresentações. Em dois de julho, declama “Ode ao Dous de Julho” no Teatro

São José, em sete de setembro recita “O Navio Negreiro”, em sessão Magna, e em 25 de Outubro, representa Gonzaga no Teatro São José. Em 25 de novembro sofre um acidente na calçada, a espingarda dispara e o atinge no calcanhar esquerdo.

Em abril de 1969, devido ao enfraquecimento pulmonar, agravam-se os males de doença. E em Junho, com ameaça de gangrena, o pé esquerdo é amputado. Em 31 de outubro vai ao teatro Fênix Dramática para rever o desempenho de Eugênia Câmara, um ano após a ruptura de suas ligações com a atriz. Em 25 de Novembro, embarca para a Bahia. Em 1870, por recomendações médicas, segue para Curalinho, no sertão baiano, e depois para a fazenda Santa Izabel do Orobó, que hoje é Itaberaba. Nesse mesmo ano retorna à capital baiana e publica *Espumas Flutuantes*. Em janeiro de 1871, apaixonou-se pela cantora Agnese Trinci Murri, a quem dedica versos. Em 10 de fevereiro, faz sua última declamação em público “No meeting do Comitê do Pain”, em benefício das crianças francesas vítimas da guerra franco-prussiana. Em Junho, a partir da meia noite do São João, agrava-se seu estado de saúde. E no dia 06 de julho, às três e meia da tarde, aos 24 anos de idade, veio a óbito, sendo levado, conforme seu último desejo, a uma janela banhada de sol.

O NEGRO NA POESIA DE CASTRO ALVES

Castro Alves, devido a sua sensibilidade artística, é considerado um poeta maior, uma vez que é ele foi capaz de “transfundir em seus poemas um sentido superior de vida, uma visão do mundo ou do homem”.

Capaz de, em uma palavra, pôr a sua inteligência não apenas a serviço da forma ou da qualidade de emoção, mas também uma concepção das coisas da existência humana, e uma compreensão filosófica da poesia (CANDIDO, 1944, p.131).

Em sua obra abolicionista percebe-se o desejo de igualdade social e racial, e de reformas sociais. Vindo de um período de Indianismo de Gonçalves Dias e de grandes exageros sentimentais do Ultra-Romantismo, Castro Alves escreveu poesias que mostram uma libertação do egocentrismo absoluto, abrindo-se para uma compreensão dos grandes problemas sociais e expressando, em suas poesias, sua indignação contra as tiranias e as opressões.

A poesia abolicionista é considerada sua melhor realização, pois o poeta assume como sua principal missão a de denunciar as injustiças sociais refletidas no país que todos celebravam como uma nova nação. Através de sua poesia, Castro Alves clamou pela liberdade dos escravos negros que vivia sobre maus tratos, injustiças e infâmias. Sua poesia humanista se realiza através de metáforas, comparações, hipérboles, antíteses, apóstrofes, e são empregados elementos da natureza, que criam ideia de imensidão, majestade, força, como por exemplo: cordilheiras, montanhas, tempestades, oceanos, astros, furacões, cachoeiras e outros, enquadrando-se em um estilo chamado *Condoreirismo* (TUFANO, 1985, p. 45-46).

Cabe lembrar que essa classificação, *condoreirismo*, é devido aos arroubos poéticos que presumiam semelhar-se ao surto do condor. Denominação inventada pelos

críticos literários de nossa literatura. Havia em Castro Alves o fogo sagrado, parecia gênio, devido ao seu grande talento verbal, e sua sincera eloquência comunicativa. Com Castro Alves é possível dizer que se alarga a inspiração poética, os poetas passam a perceber o mundo visível que existe. Foi um poeta nacional, poeta social, humano e humanitário. Cantou, em sua poesia, os problemas sociais e humanos sempre com muita sensibilidade e emoção de poeta (VERÍSSIMO, p.285-295).

Suas obras mais representativas sobre a temática da escravidão dos negros trazidos da África ao Brasil são: “A cachoeira de Pauto Afonso”, “Os Escravos”, poema que o faz ser reconhecido com o poeta da abolição; “Vozes da África”, obra em que o poeta invoca a Deus justiça para os negros do continente escravizado; e “Navio Negroiro”, obra de evocação dantesca dos sofrimentos dos negros durante a travessia da África para o Brasil.

A obra *Navio Negroiro*, de Castro Alves, é considerada uma obra prima. Ocupando um papel importante na evolução literária brasileira, pois se percebe em sua mensagem a presença dos homens, das coisas, dos lugares. Sendo uma das obras a refletir as expressões do pensamento e sensibilidade (CANDIDO, 2006, p.157). Observam-se abaixo os quadros que retratam a inspiração do poeta dos escravos e, mais adiante, alguns trechos retirados do poema “Navio Negroiro”, que demonstram a inquietação do poeta:

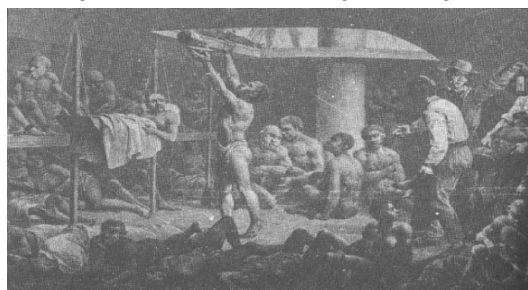
Mas que vejo eu aí... Que quadro
d'amarguras!
É canto funeral! ... Que tétricas
figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus!
Meu Deus! Que horror!
(Navio Negreiro, Canto III)

Era um sonho dantesco... o
tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a
noite,
(Navio Negreiro, Canto IV)

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
(Navio Negreiro, Canto V)

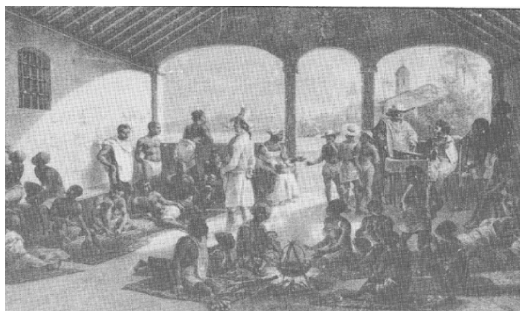
Existe um povo que a bandeira em-
presta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
(Navio Negreiro, Canto VI)

Imagem 02 - Mercado de Negros – Rugendas



Fonte: Silva, 2001, p.20

Imagem 03 - Navio Negreiro – Rugendas



Fonte: Silva, 2001, p.24.

Nesse poema percebe-se a uma marcante e crítica denúncia social, feita às práticas do serviço escravo. O poeta expressa-se horrorizado com as condições desumanas em que os negros escravos viviam e os tratamentos dado a eles. Criticando aqueles que covarde e friamente usaram uma bandeira de nacionalismo, sob o lema de “ordem e progresso”, para encobrir, com tanta infâmia, o sangue e o sofrimento de tanta gente inocente escravizada. Em “Vozes d’África”, assim como em muitos de seus poemas, o poeta se coloca na posição do negro escravo, dando voz a este, e expressa a dor como se ela realmente fosse sua:

Hoje em meu sangue a América se
nutre
Condor que transformara-se em
abutre,
Ave da escravidão,
Ela juntou-se às mais... irmã traidora
Qual de José os vis irmãos outrora
Venderam seu irmão.

(Vozes d’África, estrofe 18, versos 1-6)

A denúncia à forma como se deu colonização do continente Americano, a partir da implantação da mão de obra escrava como fonte de lucro, e a questão social do

negro no Brasil foram fontes de inspiração para o poeta dos escravos. Em seus poemas, a condição do eu-lírico, geralmente em primeira pessoa, demonstra-se sempre com muita angústia e sofrimento diante da crueldade humana, e principalmente daqueles que se nutriram do sangue de gente inocente. A esse respeito, Joaquim Nabuco depõe:

[...] a maior glória do jovem poeta é a de ter posto sua inspiração a serviço da liberdade e, em particular, a emancipação dos escravos. (...) Inspiração ardente, possuindo o segredo do movimento e da ação no verso; talento transportado pelas nobres ideias, pairando sempre em regiões elevadas e odiando a vulgaridade, Castro Alves reuniu por grandes qualidades seus grandes defeitos. O que a mocidade deve imitar nele não é o “culto da hipérbole”; é sim, a elevação constante de seu pensamento, a concisão nervosa de sua estrofe, o seu amor à liberdade e, os que puderem alcançar tão alto! a forma de sua inspiração. (...) Vimo-nos durante um ano quase dia por dia e nunca o vi dar um momento de atenção à realidade da vida nem às ambições da mocidade...) (NABUCO, in. *A Reforma*, 1873 apud SILVA, 2001, p. 230-231).

Talvez, se não fosse o “culto da hipérbole” na poesia de Castro Alves o negro não tivesse ganhado voz na literatura brasileira, nos tempos do Romantismo. O grito poético de Castro Alves foi necessário para denunciar a crueldade praticada contra os negros no século XIX. Cabe lembrar que nessa época buscava-se

investigar “o que é o negro”, pois muitos teóricos racialistas (como: William Cohen, Heródoto, Plínio e Rebelais, entre outros) tinham uma imagem distorcida da África e dos africanos. Para esses cientistas, o negro não era considerado como humano, mas “um ser anormal”. Por isso, injustamente, a raça negra era considerada naturalmente inferior (SANTOS, 2002, p.53-55). Como foi discutido na etapa anterior deste trabalho, tal imagem compartilhada até os dias atuais contribuiu para a criação de vários estereótipos negativos e racistas para o negro, esse sempre inferiorizado em relação ao branco ou qualquer outra raça.

Ainda nesse período, enquanto poetas e escritores nacionalistas buscavam inspiração em uma imaginação idealizada do índio, do branco e da natureza, Castro Alves recusa à imaginação e busca na realidade social o pivô para a sua escrita. Nela, o poeta descrever o humano em sua nudez, sem adornos e enfeites. E estabelece uma relação de cumplicidade com a poesia, a musa do poeta, e o homem que irá incorporar o eu-lírico poético é o negro esquecido e marginalizado na sociedade e nas primeiras produções românticas. Em sua obra poética condoreiríssima, é o negro que grita por liberdade. Trata-se de um grito inconformado e solitário, já que a voz é daquele que outrora fora guerreiro em sua terra e após ser escravizado fora condenado à solidão da vida escrava. É o que se pode perceber no trecho que segue abaixo:

Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa Musa,

Musa libérrima, audaz!...
São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão. . .

(Navio Negreiro, Canto V)

O poeta depositava sua esperança na abolição dos escravos, crendo que estes libertos pudessem voar tão alto quanto um condor que voa livre para seu ninho. Sua poesia destaca-se pela militância contra a abolição da escravidão, pois fez de sua lírica uma arma de luta contra as diversas formas de desumanidade das quais foram vítimas os negros, tratados como coisa, vendidos como mercadoria, e desprezados como um animal selvagem. Foram esses negros explorados, cujo prêmio fora o desprezo, que teve voz na lírica do poeta.

O seu prêmio? — O desprezo e
uma carta de alforria quando tens
gastas as forças e não pode mais
ganhar a subsistência.

(Antítese. In. Os escravos)

O negro até então descentrado e marginalizado na literatura brasileira, através da poesia de Castro Alves acaba ocupando o centro de uma consciência nacional em oposição à injustiça da escravidão. É o que Xavier Marques propõe, ao dizer que

Castro Alves, abolicionista desde 1865,
agiu a princípio contra o seu meio,

antecipando-se de quase três lustros à organização da propaganda libertadora, criando um espírito público e um sentimento antiescravista, formando uma consciência nacional acessível à injustiça da escravidão, ou, pelo menos, deslocando da periferia para o centro de nossa consciência a monstruosa iniquidade do fato (sic. XAVIER MARQUES, in. Vida de Castro Alves, 1911 *apud* SILVA, 2001, p. 231)

Não foi à toa que ele ganhou a simpatia e o respeito da mocidade de seu tempo. Sendo considerado não apenas um poeta, mas um apóstolo, um propagandista, um lutador pela libertação dos escravos. Sua luta não era inconsciente e romântica, como se pode pensar. O poeta tinha ciência e consciência dos benefícios e dos malefícios que a abolição dos escravos causaria à raça negra, mas mesmo assim não deixou de lutar pela liberdade com fé e dedicação, fazendo dessa luta sua missão de vida. Nesse sentido Amadeu Amaral fala:

Não foi apenas um poeta, na acepção literária do vocábulo. Foi um apóstolo, um propagandista, um lutador, ciente e consciente dos frutos bons e dos frutos amargos de sua sementeira. Ele foi o querido da mocidade e do povo, o mais amado, o mais admirado, o mais fascinador, o mais compreendido dos nossos poetas (AMARAL, in. *Letras Floridas*, 1920 *apud* SILVA, 2001, p. 237).

Castro Alves, atento às injustiças sofridas pelos negros, compreendia que no Brasil a escravidão do negro fazia parte da própria organização social do país. Ele

achava isso um horror, uma vergonha. Indignava-se ao ver que o negro era como uma peça que o senhor branco costumava adquirir para o trabalho, ou como um animal destinado ao uso do seu senhor. E ele não via tal injustiça com os braços cruzados, ele militou para que a triste realidade fosse transformada em dias melhores, e para que o Brasil fosse uma terra com mais igualdade social. Ele defendia que era preciso agir, fazer algo para que a escravidão fosse banida das terras brasileiras:

Aonde a terra que talhamos livres?
Aonde o povo que fizemos forte?
(A visão dos Mortos, In. Os Escravos)

Sua obra poética expõe o cenário brasileiro que, pintado com as cores da realidade, expõe um triste painel onde se estampa a infâmia e a covardia: os navios negreiros atravessando o oceano Atlântico carregado de negros para a mão de obra escrava, alguns vivos outros mortos durante a viagem; as senzalas imundas nas quais os negros eram jogados e esquecidos; a negra mãe cativa a amamentar o filho sem esperança em um futuro melhor; os mercados negros que cresciam abundantemente; o trabalho escravo de sol a sol no eito dos engenhos de cana de açúcar. O legado de sua poesia, ao expor tal cenário, pode ser considerado o esboço de um testamento e uma autêntica produção nacionalista de um Brasil que teve como herança o preconceito racial. Tal como ver-se-ia o poeta:

No entanto fora belo nesta idade
Desfraldar o estandarte da igualdade,
De Byron ser o irmão...

E pródigo - a esta Grécia brasileira,
Legar no testamento - uma bandeira,
E ao mundo - uma nação.
(Estrofes do Solitário. In. Os Escravos)

Por tal dedicação, a uma causa tão digna de ocupar as preocupações nacionais, Castro Alves merece ser considerado um digno poeta nacionalista. Para Rui Barbosa

Eis o que eleva Castro Alves à altura de um poeta nacional, e bastante eminentemente para representar uma grande manifestação da pátria: é que a sua poesia é a aspiração culminante do país. Nos seus cantos geme pela liberdade o passado, pugna o presente, e triunfa o porvir. (...) O encanto daquele órgão irresistível, um desses que transfiguram o orador ou o poeta e fazem pensar no glorioso arauto de Agamenon imortalizado por Homero, Taltíbios, semelhante aos deuses pela voz (BARBOSA, in. Elogio de Castro Alves, 1881 apud SILVA, 2001, p. 228)

Por isso, há de se concordar com Guilherme Figueiredo quando este afirma que “Castro Alves é a primeira e mais pura expressão da poesia brasileira” (GUILHERME, in. O Jornal, 1947 apud SILVA, 2001, p. 229), e também com José Veríssimo quando julga poeta dos escravos como “O poeta nacional, se não o mais nacionalista, poeta social, humano e humanitário” (VERÍSSIMO, 1906, p.337 apud SILVA, 2001, p.231), pois o poeta gritou o grito da nação. Em outras palavras, Castro Alves foi o primeiro poeta a expressar, na literatura brasileira, a realidade nacional sem idealizações, dando voz a aquele que.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o negro e o mestiço não tinham lugar nessa na sociedade brasileira construída como um status de nação. Ao longo da história da escravidão na América, várias teorias racialistas contribuíram para a criação de uma identidade para o negro nos limites do racismo. No percurso histórico da construção da nação brasileira vários discursos políticos tentaram amenizar e justificar a escravidão, e com isso contribuiu para legitimação da inferioridade do negro.

Enquanto no Romantismo muitos poetas se preocuparam em criar uma literatura que desse sentido e enraizasse as bases de uma história, literatura e cultura nacional, voltando-se para a figura idealizada do índio, como aconteceu com José de Alencar, sempre tido como um bom selvagem à *La Rousseau*, Castro Alves se dedicou a cantar os negros, excluídos da sociedade.

Espera-se que esta discussão, ainda que modesta, tenha destacado questões relevantes que venham a contribuir com as discussões contemporâneas acerca da representação do negro na sociedade e, principalmente, na no Romantismo na Literatura Brasileira com ênfase na poesia de Castro Alves. É com os versos do poeta com qual se encerra essa reflexão:

Adeus, meu canto! É a hora da partida...

O oceano do povo s'encapela.

Filho da tempestade, irmão do raio,

Lança teu grito ao vento da procela.

[...]

Adeus, meu canto! Na revolta praça
Ruge o clarim tremendo da batalha.
Águia — talvez as asas te espedacem,
Bandeira — talvez rasgue-te a metralha.

(Adeus, meu canto. In. Os escravos. – Canto I)

Assim, quando essa turba horripilante,

Hipócrita sem fé, bacante impura,
Possa curvar-te a fronte de gigante,
Possa quebrar-te as malhas da armadura,

Tu deixarás na liça o férreo guante
Que há de colher a geração futura...

Mas, não... crê no porvir, na mocidade,

Sol brilhante do céu da liberdade.

(Adeus, meu canto. In. Os escravos. – Canto III)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVES, Castro. **Navio Negreiro**. Editora Virtual Books Online M&M Editores Ltda: 2000.

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

BANDEIRA, Manuel. **Noções de História das Literaturas**. 5.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A., 1960.

CANDIDO, Antonio. Notas de Crítica Literária: sobre poesia. In. **Textos de Intervenção**: Seleção, apresentação e notas de Francisco Dantas. (Col. Espírito Crítico). São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 1944.

_____. **Formação da Literatura Brasileira**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1997.

_____. **O Romantismo no Brasil**. 2.ed. São Paulo : Humanitas / FFLCH, 2004.

_____. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra e máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendentes**: Identidade em Construção. São Paulo: EDUC, Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 06.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra. In. **Diáspora**: identidades e mediações culturais. LIV, Sovik (org.).1ª ed. Atual. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PRADO, Paulo. **Retratos do Brasil**: ensaio sobre a tristeza brasileira. 2.ed. São Paulo: IBRASA; Brasília: INL, 1981.

RENAN, Ernest. Que é uma nação? Tradução de Samuel Titã Jr. **Plural**; Sociologia, USP, São Paulo, 4: 154-175, 1.sem.1997. Disponível em: <http://www.ffeilch.usp.br/ds/plural/edicoes/04/traducao_1_Plural_4.pdf> . Último Acesso em: 27 jun.2013.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de

Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser “negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SILVA, Francisco Pereira da. Castro Alves. **A vida dos Grandes Brasileiros**, vol. 3. (col.). São Paulo: EDITORA TRÊS LTDA, 2001.

TUFANO, Douglas. **Estudos de Literatura Brasileira**. 3.ed. rev.ampl. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 1985.

OS QUE SAEM LOGO POR UM FIM, NUNCA
CHEGAM AO RIACHO DO VENTO¹
ESTUDO DA RECEPÇÃO DE “CARA-DE-
BRONZE”, DE GUIMARÃES ROSA

OS QUE SAEM LOGO POR UM FIM, NUNCA
CHEGAM AO RIACHO DO VENTO
AN ANALYSIS OF “CARA-DE-BRONZE” WITHIN
THE FRAMEWORK OF THE RECEPTION THEORY

Camilla Damian Mizerkowski Crestani*

RESUMO: “Cara-de-Bonze”, publicado primeiramente como poema em *Corpo de Baile* e posteriormente como conto na coletânea *No Urubuquaquá, No Pinhém*, foi na data da publicação e ainda hoje é motivo de discussões de cunho genérico, além de suscitar manifestações interpretativas das mais diversas por conta de sua estrutura narrativa formada por partes líricas, em prosa, notas de rodapé, citações e roteiro cinematográfico. Por meio da análise de seis diferentes leitores, este artigo discute as possibilidades de leitura às quais o texto se abre, e se estas podem ser feitas à guisa de puro entretenimento ou se são possíveis somente por meio da análise de seus elementos narrativos, dada sua estrutura polimórfica. Deste modo, o artigo verifica a dificuldade e até mesmo a impossibilidade da leitura gastronômica do conto, e a amálgama de interpretações possíveis, conforme o experimentalismo no uso da multiformidade de discursos.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, recepção, compreensão, experimentalismo.

ABSTRACT: “*Cara-de-Bonze*”, first published as a poem in *Corpo de Baile* and later as a short story in *No Urubuquaquá, No Pinhém*, has been an issue of disagreement concerning its literary classification since its publication. Besides, it has arisen several discussions regarding interpretation, for it is built from several genres, for instance: a movie script, quotations and footnotes, prose and lyric devices. Considering six empiric reading approaches, this article shows different interpreting possibilities and whether they may be possible only for entertainment or if the narrative elements

*Doutoranda em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: camillamcrestani@gmail.com

¹ Trecho de “Cara-de-Bronze” (ROSA, 1976, p. 96)

might also be considered, due to its broken structure. The article also verifies the difficulties and even the impossibilities of ordinary readings, and the ones that come into existence regarding the several literary forms present in the short story.

KEYWORDS: reading, reception, comprehension, experimentalism.

INTRODUÇÃO

“Cara-de-Bronze”, um dos contos mais experimentalistas de João Guimarães Rosa, paira em meio a uma névoa interpretativa, mesmo depois de cinquenta anos de publicação. Classificado como poema nas duas primeiras edições de *Corpo de Baile*, recebe na terceira edição² a classificação de conto, que vigora até os tempos hodiernos, tendo sido também chamado de novela e até mesmo peça teatral, assunto mal resolvido pela crítica especializada. Não somente a sua classificação genérica, como também sua interpretação provoca uma querela de argumentações. Culpada por esta variedade de possibilidades de nomenclatura, sua estrutura polimórfica – com elementos líricos, teatrais e cinematográficos, mesclados a notas de rodapé e citações – suscita diversas leituras que abrangem desde uma abordagem metaficcional, a abordagens metafísicas, psicanalíticas, mitopoéticas entre outras, que arriscam um significado que dê sentido à soma de sua forma e dos temas recorrentes em toda a obra de Rosa.

São várias as forças que conspiram para a criação do desafio que o texto figu-

ra para os leitores. A principal é a estrutura do texto, que se soma aos temas abordados recorrentemente em Rosa – a viagem, a travessia, o maravilhoso – para a decifração do enigma final, ou seja, o tema último do conto. Podemos também citar, dentro da estrutura, as referências a Goethe, Dante, e a mitos regionais dos sertões de Minas Gerais, bem como o fato de o leitor ver-se compelido a travar uma brincadeira de *esconde-esconde* com as várias instâncias narrativas, que ora desanuviam alguns fatos da trama, ora encobrem outros, engajando-se em um jogo que perdura até mesmo depois de encerrada a leitura, uma vez que a trama não se resolve explicitamente ao final de suas linhas. Como abordar a compreensão de um texto que fala de si mesmo, como uma narrativa *mise en abyme*³, para decifrar seu tema final, que é o seu grande enigma? A partir da discussão de Wolfgang Iser (199) sobre a estética da recepção e de Umberto Eco (1989) sobre o prazer, o sucesso, o consumo e a abertura de obras literárias, verificamos como se configurou a leitura e interpretação do conto quando de seu lançamento, e alguns exemplos de como é lido contemporaneamente, a partir de seis leitores que nos servem de base para estudo.⁴

² Primeiramente publicado na Coleção *Sagarana* em 1956, no volume de subtítulo *Corpo de Baile*. Aparece pela primeira vez ao lado de “O recado do morro” e “Lélio e Lina” formando o volume *No Urubuquaquá, No Pinhém* em 1976.

³ Empregando a expressão de André GIDE.

⁴ São seis os leitores que selecionei para a composição

Segundo uma perspectiva que não busca elucidar ou comprovar o sentido cósmico do texto, mas vê-lo à luz de uma teoria da recepção a partir de experiências reais, partimos de duas premissas básicas para este estudo. A primeira afirma que o texto é um evento, e ocorre quando é processado pelo leitor, no ato da leitura (ISER, 1999, p. 26). A segunda questiona a moldura imposta pelos seus elementos formais, induzindo – parcial ou totalmente – o leitor a certa interpretação, considerando seu repertório. A discussão aborda as dificuldades de interpretação e, a partir delas, a possibilidade de a obra atingir o público geral ou de configurar-se como um conto direcionado exclusivamente a um grupo especializado, se consideradas as dificuldades que o fruidor enfrenta, tanto em relação às quebras narrativas, que impedem a leitura linear da trama, quanto às inúmeras referências a grandes clássicos universais e a elementos da cultura local apresentada pelo texto.

AS LEITURAS E SUAS CONQUISTAS

Segundo Iser (1999, p. 21) “uma teoria do efeito estético se funda no texto, ao passo que uma estética da recepção é derivada

desse artigo. Dois colegas voluntários, uma da área de saúde e outro da área de Letras, fizeram uma leitura rápida do conto e me passaram por escrito suas impressões e interpretação do texto. Os outros quatro são estudiosos da obra de Guimarães, e cada um publicou um artigo sobre o conto “Cara-de-Bronze” a partir de perspectivas bastante diferentes. São eles: Leitora 1 - Mariana Mizerkowski, 26 anos, estudante de medicina; Leitor 2 - um mestrando em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná, que pediu para permanecer anônimo, Leitor 3 - Benedito Nunes (1962, 1967), Leitor 4 - Rui Mourão (1994), Leitora 5 - Cleuza R. P. Passos (2001) e Leitor 6 - Heitor Martins (1983).

de uma história de juízos de leitores reais”. Desse modo, os efeitos historicamente dados que este conto específico de Rosa provocou se constituem nos juízos de valores que variados leitores – separados geográfica e cronologicamente – fizeram do texto, determinando a direção da nossa análise do leitor para o texto, e não vice-versa. Analisando seis leituras diferentes verificaremos algumas possibilidades de interpretação que um texto tão rico em referências extratextuais e discursivo suscita. Na mesma passagem Iser afirma que a estética da recepção “lida com leitores reais, concretos, por assim dizer, leitores cujas reações testemunham experiências historicamente condicionadas das obras literárias” e considerando que “um mesmo texto gera interpretações muito diferentes, senão contrárias” (ISER, 1999, p. 22), partiremos de leitores com repertórios diferentes que se voltam ao texto por motivos diversos.

Qual é, então, a dialética entre texto e leitor quando o último se vê perante uma obra que demanda tamanho labor para seguir sua linha narrativa? Qual leitor permitirá que sua imaginação seja ativada para construir o sentido do texto dentro do seu contexto histórico, social e individual, e dentro das suas limitações referenciais e mentais? Dadas as possibilidades de leitura vislumbradas neste estudo, o efeito desejado pelo autor para seu texto paira como uma última questão de difícil resposta que não abordo aqui, por não ser o objeto deste estudo.

Segundo Eco (1989, p.101), um texto pode ser manuseado de maneiras diferentes,

dependendo da postura do leitor, que tem a possibilidade de se ater ao que é contado ou ao como a narrativa é construída. Um primeiro tipo de leitor – ou aquele em busca de mero entretenimento – irá certamente encontrar diversos problemas na compreensão de “Cara-de-Bronze”, uma vez que a interpretação encontra barreiras na construção não linear da narrativa, cuja personagem-título não aparece “fisicamente”, senão na fala de outros personagens, sem definição clara. O segundo personagem a quem recorreríamos é o vaqueiro Grivo, cuja viagem poderia oferecer alguma luz à narrativa. Porém, o seu objetivo é contingente na narrativa, permanecendo obscuro para as outras personagens e para alguns dos leitores que cederam o testemunho de sua experiência para o desenvolvimento desse artigo. Portanto, tanto a história da personagem-título – que apesar de comentada por outras personagens e por um narrador onisciente continua inerte – quanto o destino do herói Grivo ficam imersos em densas nuvens, exigindo um trabalho árduo por parte do leitor para estabelecer um significado. Esta aparente carência de sentidos de orientação abre a obra em uma ambiguidade que a própria estrutura da narrativa propõe. Parece uma maneira que o autor encontra encontra para gerar a leitura em certo sentido, ou como Rosa, para abrir esta leitura em diversos sentidos. A variedade de discursos e a ordem em que são apresentados permitem que o leitor percorra vários caminhos que o levem a uma interpretação plausível segundo o

próprio texto, mas que se faça em uma relação dialética com a subjetividade do leitor (ECO, 1971, p.47).

Essas questões revelam-se importantes para uma discussão da validade de uma abordagem gastronômica de “Cara-de-Bronze”, que supostamente daria conta de resolver os problemas interpretativos relevantes ao enredo (e somente ao enredo) da obra e conferir-lhe um sentido, comprovado dentro das limitações do texto. Se esta hipótese for comprovada falsa, então esta seria uma obra direcionada puramente a uma fruição estética, caso que excluiria leitores não avisados e despreparados, sem os devidos mecanismos investigativos ativados para resolver as dificuldades que o texto propõe e, sob essa ótica, impõe. Levantamos, desse modo, a hipótese de que o leitor-modelo de “Cara-de-Bronze” é um sujeito passível de definição, uma vez que o estudo de leituras feitas por pessoas reais, ou seja, leitores empíricos, respondem a algumas das indagações já propostas.

Mesmo correndo o risco de afirmar o óbvio, Eco (1989, p. 100) levanta a questão de que, por um lado, há um indiscutível desejo de ser lido por parte de todos os autores, mesmo dos mais experimentalistas. De outro lado, há uma inegável aspiração do prazer na leitura por parte do fruidor. A partir dessa perspectiva, a decifração de enigmas, como o que acontece em romances policiais, faz parte do prazer final da obra, conferindo uma espécie de satisfação do “dever cumprido” no leitor. O repertório deste é claramente provocado pelo texto, cuja elaboração mexe e fala com seu interlocutor, ou seja, o leitor empírico.

Resolver os problemas da trama torna-se, portanto, parte da leitura. Sob esta ótica, podemos avaliar se unir o prazer do narrado ao prazer estético é possível, ou se

Podemos ainda identificar o agradável com o não-artístico? Podemos ainda identificar o consolador com o que satisfaz o horizonte de expectativas do fruidor e que, portanto, não inova e não provoca? Ou, até mesmo, podemos ainda colocar de um lado o consolador, o não-inovador, o esperado, e do outro o inesperado, o informático, o provocador, o que, em suma, produziria prazer de ordem superior, e não banal? (ECO, 1989, p. 103)

A partir da análise das diferentes leituras sobre o conto, perceberemos se é possível traçar uma linha divisória entre o texto que proporciona prazer estético de ordem superior e o de mero consumo gastronômico, e se as dificuldades que o texto propõe permitem que essa divisão defina tão nitidamente os leitores de níveis diferentes. A leitura de Mariana Mizerkowski (leitora 1) lança alguma luz sobre essa discussão. Em seu depoimento por escrito ela desabafa:

Os neologismos e regionalismos não são fáceis de entender. A conversa entre os vaqueiros é confusa. (E o próprio narrador avisa isso!!!). O livro já estava sublinhado e foi ruim ler assim. A viagem do Grivo nunca é apresentada. E no fim, não sei bem quem era o Cara-de-Bronze.

A partir desse pequeno parágrafo, constatamos que não houve possibilidade desta leitora aproximar-se de uma inter-

pretação satisfatória do texto. Ela não pôde compreender a razão de ser dos múltiplos discursos e, desse modo, não entra no jogo proposto pelo autor. Iser (1999, p. 28) afirma que há uma lacuna primeiramente entre texto e leitor, um entre lugar que, se não transposto, provoca a sua aniquilação. Trava-se então uma espécie de negociação entre leitor e texto, o que propicia diversas leituras, não necessariamente excludentes, mas complementares. O que verificamos aqui é a impossibilidade de esta leitora travar um primeiro contato com o texto, pois não reconhece em suas quebras e em sua falta de continuidade o formato de um conto. Há um diálogo tênue entre ela e um narrador, que apenas confirma sua sensação de que a leitura é difícil. Contentando-se com a falta de sentido, confirmada dentro do próprio conto (“A conversa entre os vaqueiros é confusa. (E o próprio narrador avisa isso!!!)”) o abandona, terminando sua leitura como um mero favor à produtora deste artigo. As lacunas e negações internas que mexem com as expectativas do leitor nem chegam a ser percebidas, uma vez que a primeira barreira entre ela e o texto não foi extinta.

Como uma leitora não especializada, Mariana esperava uma narrativa linear e temas tratados explicitamente ao longo do conto. Além do que, ignorou as notas de rodapé, citações e cantigas, não as reconhecendo como partes integrantes do conto, mas sim elementos meramente decorativos, pois notas e citações são comumente encontradas em ensaios e obras científicas, e fornecem informações reais e complementares ao texto principal,

tradicionalmente não pertencendo a textos ficcionais. A possibilidade de não serem dados extras e sim inerentes à narrativa é desconsiderada, o que agrava ainda mais a incompreensão do conto, e uma segunda leitura é inevitavelmente descartada. A leitura de Mariana parece, enfim, muito rasa em uma primeira análise; mais a fundo percebemos que a falta de compreensão do texto de Rosa se dá por uma soma de seu caráter experimental, tanto no que diz respeito à forma, quanto ao seu tema (a busca das Palavras, a busca do Nome das Coisas⁵), e da inexperiência da leitora com textos não lineares.

O leitor que é vítima das estratégias enunciativas, que prefere ser vítima ou que não conhece outra possibilidade de postura diante de um texto não encontra prazer em sua leitura, e deixa de lado “Cara-de-Bronze” antes mesmo de chegar ao fim. Quando o leitor não é capaz de atingir o nível de pensar sobre o texto, de dar-lhe um significado que englobe tanto o enredo quanto a sua forma, ele não identifica aquele amontoado de palavras como um conto, novela, poema ou peça teatral (vemos aí como os problemas de classificação do texto de Rosa tangem um assunto muito mais profundo que o meramente genérico). Mais uma pergunta surge desta pequena análise: a responsabilidade de fazer-se entender é então do texto, ou ele despeja em seu leitor toda a sua incompreensão, e este acaba por sentir-se frustrado, incapaz de decifrar seus códigos?

Percebemos, já nesta primeira leitura exposta, que nem o formato do conto nem

o tema atendem às expectativas de uma leitora que busca o prazer da leitura no que é narrado, e costuma ignorar o como. Sendo a tessitura da narrativa parte integrante de seu tema, quando ignorada o texto perde também seu sentido. Outras interpretações de quem é o Cara-de-Bronze, do motivo da viagem de Grivo, da existência da Noiva não expressas explicitamente pelo texto são impossíveis neste nível de leitura. A suspensão causada pela narrativa polimórfica impede a fruição e, a menos que o leitor dê um sentido para a quantidade de discursos presentes, é impossível que a leitura resulte em uma compreensão satisfatória e prazerosa.

Além das lacunas, que estabelecem a ligação entre os segmentos textuais, Iser (1999, p. 29) também define as negações, que anulam o que parece familiar ao leitor e o fazem repensar seu repertório, o que normalmente lhe causa certo desconforto na leitura, mas que “estimulam o leitor a suprir o que falta”. Levanto então, a partir de uma pesquisa em leituras de outros níveis, as conexões necessárias que o leitor deve fazer para dar sentido à estrutura narrativa fragmentada e também à falta de explicação e de referentes empíricos para os elementos reconhecíveis da narrativa, como a Noiva e a Viagem, e até mesmo o próprio Cara-de-Bronze.

O nosso segundo leitor completa a primeira lacuna entre ele e o texto e, mesmo sendo incapaz de completar todas as outras inferências intratextuais, consegue tecer uma linha interpretativa, partindo da assertiva de que o conto se trata de uma narrativa *mise en abyme*, sentindo-se motivado a reler

⁵ Termos grifados com maiúscula no texto de Rosa.

o texto a fim de dar-lhe um sentido global, que contemple tanto sua forma quanto seu significado final. A leitura metaficcional é, portanto, a primeira alternativa que encontra em seu repertório teórico para dar sentido à estrutura e ligá-la a uma possível compreensão do tema pretendido pelo texto. Apesar de perceber que o tema da narrativa é o da busca das Palavras, que a viagem de Grivo tem como objetivo encontrar histórias para contar ao Velho, e os Nomes das Coisas que ele próprio, impossibilitado por sua doença não poderia ver, as referências a Goethe, a Dante e outras tantas ficam mal resolvidas, necessitando de uma pesquisa mais profunda sobre mitos e personagens clássicos. Desse modo, a Noiva também perde seu sentido, e é mais uma nuance da narrativa não resolvida por este leitor.

Os elementos líricos, as notas e citações e o roteiro cinematográfico são vistos como partes integrantes do texto, e de igual importância para sua compreensão quanto ao tema central. Mas, apesar de seus esforços, o leitor de segundo nível é fadado a uma compreensão apenas parcial, pois dificilmente consegue ligar todos esses elementos de maneira satisfatória e completa. Sua falta de familiaridade com o tipo de literatura que Rosa inaugura impede que ele siga independente em sua análise sem recorrer a outros teóricos, pois na mesma medida em que o texto exige uma compreensão dos elementos intratextuais, ele também demanda um grande esforço mental e referencial para relacioná-los com os extratextuais que porventura o leitor também domine.

As leituras apresentadas a seguir confirmam as barreiras que existem, e que di-

ficultam o trabalho do leitor para ligar todas as suas partes satisfatoriamente, pois contemplam um ou outro aspecto do texto que, dependendo do ângulo a partir do qual são vistos podem ficar ocultos ou não, pois o conto é uma constante negação no que diz respeito às formas de narrar uma história. Estes leitores têm um repertório que permite que os elementos narrativos em suspensão sejam postos de tal forma em ordem que oferecem luz aos leitores menos experientes, sinalizando um caminho que possam tomar em suas leituras, pois “as deformações sinalizam algo além delas mesmas. Cabe ao leitor imaginar “as causas ocultas das deformidades aparentes” (ISER, 1999, p. 32) ativando sua enciclopédia para completar as lacunas e resolver as negações, pois a interpretação de “Cara-de-Bronze” depende tanto dos elementos intratextuais quanto da atividade ideacional do leitor. “Deste modo, a seqüência de idéias que se forma na mente do leitor com base na estruturação prefigurada pelo texto, isto é, nas suas operações estruturantes previamente determinadas, é a maneira pela qual o texto é traduzido na imaginação do leitor.” (ISER, 1999, p. 30)

Baseados nesta estrutura oscilante, os próximos estudos nos mostram como um texto que não se finda em seu enredo pode suscitar mais interpretações interessantes que outras simples e lineares, que vão de encontro com as expectativas dos leitores gastronômicos. Também nos revelam qual a postura destes leitores diante deste conto, pois dão mais valor a certas abordagens e elementos, e suavizam a importância de outros.

Nosso terceiro leitor, Benedito Nunes, é o autor de um dos mais famosos ensaios sobre “Cara-de-Bronze”, que faz parte da coletânea *O Dorso do Tigre*, organizada entre os anos de 1962 e 1967. O texto oferece um extrato de leitura que trabalha com os elementos mitológicos presentes e com temas recorrentes em Rosa, como a viagem e o maravilhoso, em uma leitura análoga aos romances de cavalaria. De acordo com Nunes, o dono da fazenda de Urubuquaquá, o Cara-de-Bronze, aparece como a figura do Rei Arthur, doente e velho como ele, e Grivo figura como o cavaleiro Galaaz, jovem forte e capaz, que sai em missão a serviço do Rei. Segundo Nunes, o tema da viagem confere ao conto seu aspecto polimórfico, sua estrutura lírica e os efeitos da mimese, que parte do cotidiano dos vaqueiros para atingir os domínios do maravilhoso. Ele afirma que os temas gerais a toda a obra de Rosa – o motivo da viagem, a estrutura polimórfica e o horizonte mítico-lendário – que aparecem neste conto são unidos, e veiculam a concepção de mundo do autor.

A viagem, portanto, configura-se como “a travessia por entre as Coisas; a Palavra é a vida para o Velho e a missão de Grivo retraza o surto originário da linguagem, recupera a potencialidade criadora do Verbo” (NUNES, 1962 e 1967, p. 184), o que prova que a narrativa tange temas universais. A Viagem configura-se também como uma narrativa dentro da outra, uma vez que encontramos a estória da Demanda do Santo Graal, e a narrativa da própria narrativa. Grivo é o menino mítico, comum a outros textos rosianos, que promove a ligação entre o maravilhoso (Segisberto

Jéia) e o comum (os vaqueiros), provocando o desabrochar do contexto realista do texto. Nesta perspectiva, o quarto do velho é como a corte do Rei Arthur e Urubuquaquá é este contexto realista, por ser um ambiente social específico. A estrutura polimórfica, com seus cortes, trabalha para unir os dois mundos: a esfera mito-poética e a realidade concreta. Mais ainda, o autor afirma que as notas e citações podem auxiliar nesta leitura, mas não interferem no texto.

A partir do artigo de Nunes, verificamos que o texto de Rosa não permite uma anarquia interpretativa por parte do leitor, mas sim um leitor de talento, que recorra ao seu cabedal de experiências e conhecimento para completar as lacunas e dar sequência à narrativa e à estrutura textual que, mesmo recaindo sobre si mesma, atinge temas universais. O vaqueiro mais capaz é a figura do herói recorrente no imaginário coletivo, ao qual Rosa provavelmente recorreu, e cuja menção Nunes não deixou de fazer. Atingindo a esfera mitológica, vários outros temas como a viagem, a fidelidade e o mistério sobre Segisberto Jáia são retomados pelo crítico, o que nos permite concluir que a experiência do leitor coincidiu com a sofisticação do texto. Seus vazios modificam e estimulam o leitor, o que culmina na satisfação da resolução do enigma proposto pelo texto.

Já Rui Mourão (1994), também um aclamado estudioso de Rosa, faz uma leitura que parte de uma ótica metafísica em seu ensaio “Processo da linguagem, processo do homem”, de 1994. Numa mesma perspectiva de que a narrativa age e reage sobre si mesma, ele afirma que todos os

elementos sofrem um antropomorfização, desde as árvores até as plantas e os animais, em menor número. Grivo vai buscar e encontra a Verdade, que não é saber de tudo, mas descobrir que não se pode encontrar a verdade para todas as coisas. O “Cara-de-Bronze” é, portanto, simbólico da vida em si, e a relação entre o Grivo e Segisberto Jéia é a do mestre e do discípulo, que aprende com a viagem a Verdade maior sobre todas as coisas. Esta leitura mostra-se, portanto, tão elucidativa quanto a anterior, além de ser comprovada a partir de elementos objetivos do texto. A diferença de interpretação ocorre porque nos deparamos com a enciclopédia de outra pessoa, e a sua subjetividade põe os elementos sob outra luz.

Mais dois ensaios permitem que vejamos o texto de Rosa de ângulos bastante adversos às anteriores. De uma base psicanalítica, Cleuza R. P. Passos (2001) afirma que a linguagem é usada para falar do real, mas que a impossibilidade em retratá-lo a obriga a usar de outras roupagens para fazê-lo. A literatura, então, esmera-se para ser sua representação referida, mesmo com a barreira lingüística que lhe é imposta. O fictício, segundo sua ótica, cumpre a tarefa de dar forma e de sustentar a existência dessa realidade, que nada mais é que fingimento, ficção. É uma realidade específica, idiossincrática ao real empírico, e contamina a função da realidade referencial. Este fingimento está presente tanto na literatura quanto na psicanálise, pois “a realidade psíquica pode aflorar com peso semelhante à referencial” (2001, p. 22). Sob esta ótica, encontramos em “Cara-de-Bronze tanto

a descrição dos Campos Gerais quanto os complexos desejos e destinos singulares, ambiente no qual a verdade e o logro encontram espaço, assim como a realidade e o maravilhoso, o moderno e o arcaico. O texto metaficcional o torna uma força que se calca no desvendar da natureza dos Gerais e da psique de alguns personagens, mas que ao mesmo tempo quebra a narrativa em uma mistura de formas literárias, de temas, de tempos verbais e foco narrativo, dando ao conto uma forma polivalente, que aceita várias interpretações. O desenredo – típico de Rosa, segundo a autora – pode ser exemplificado no fato de a Noiva não ser de carne e osso, e sim de Palavras; na viagem do Grivo, na íntegra, ser contada somente ao Velho, deixando o leitor e os outros vaqueiros em suspensão.

O cerne do texto, que é a busca das Palavras e o fato de a narrativa falar de si mesma e do próprio fazer literário, continua em vigor também nesse ensaio. A mescla de formas, segundo a autora, dá conta de um mundo complexo e real dos Gerais, da singularidade de cada personagem, além de também falar da própria narrativa que, por sua vez, lembra tanto o ciclo de temas novelesticos de Rosa, quanto de seu fazer literário, tudo condensado em um mesmo conto.

O próximo texto, de Heitor Martins (1983), traz análise a partir do ensaio de Benedito Nunes, tomando-a como base para então seguir em uma direção completamente oposta. “Em Urubuquaquá, em Colônia”, de 1983, localizado em um meio-caminho cronológico entre os textos de Rui Mourão, Benedito Nunes, e

a mais contemporânea Cleusa Passos, é interessante para analisarmos as variações interpretativas em momentos históricos diferentes. A atenção dispensada a Grivo e sua viagem nos artigos anteriores a este é deslocada para a personagem-título, pois o Cara-de-Bronze estampado na abertura indica claramente o caminho a ser traçado na leitura. Podemos desde já frisar como Martins enfatiza que as delimitações da leitura são dadas pelo próprio texto, e que o caminho a ser feito pelo leitor não é necessariamente uma opção, mas já previsto pelas estratégias enunciativas. Com o Velho em mira, Martins preocupa-se em comprovar o mito de Édipo, uma vez que o personagem-título é suspeito de ter matado seu próprio pai por um incidente e sua mãe nunca é mencionada. Além disso, há elementos do teatro grego em toda narrativa⁶, e a moldura lírica do cantador somada a todos os elementos do arquétipo presentes – o assassinato do pai, a doença, etc. – conferem autenticidade à leitura simbólica de Cara-de-Bronze como Édipo. O ensaísta ainda defende que com a estrutura polimórfica somada a elementos teatrais o conto assume a forma de uma peça teatral, dando ainda mais vazão à antiga querela genérica sobre este texto.

Enfim, excetuando-se a primeira, todas as leituras recaem sobre o mesmo amontoado de palavras e encontram um problema

⁶ Exemplos destes elementos são os vaqueiros como coro, as chegadas e partidas de diversos personagens, pois a maioria dos vaqueiros não trabalha no Urubuquaquá, e a presença do velho vaqueiro Tadeu, prestando os devidos esclarecimentos, como um intermediário entre a platéia e a história.

semelhante: a solução do significado de sua estrutura dentro da esfera interpretativa do conto, a descoberta do motivo da viagem do Grivo e sua verdadeira missão, e o mistério que envolve o Cara-de-Bronze. O que foge à compreensão da primeira leitora foge também dos outros leitores e ensaístas mas, diferentemente dela, cada leitor especializado encontra a solução para estes problemas à sua maneira, recorrendo a seu repertório, ou seja, às suas técnicas e conhecimento pessoais para resolver o enigma do conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do número limitado de leituras que este artigo analisou, foi possível constatar que o texto de Rosa não é hermeticamente fechado, mas construído de tal forma que quando manejado e especulado dentro de seus limites referenciais oferece luz a leituras variadas, que elucidam outros ângulos talvez não contemplados em outras anteriores. Ele é certamente provido de uma univocidade preestabelecida da qual nenhum leitor pode fugir. Entregar-se a ele é também entregar-se à sua forma e ao *como* ele foi construído, uma vez que esses elementos objetivos são os seus instrumentos para que seu significado último seja estabelecido.

Desse modo, as diferentes interpretações não se excluem, mas unem-se como auxiliaadoras para dar conta da riqueza estrutural do conto. Um texto como o de Rosa permite várias leituras em vários momentos históricos, e elas revelam-se todas satisfatórias e complementares, diferentemente de uma literatura gastronômica, que permite apenas uma

leitura que se esgota fechada em seu enredo por não possuir elementos implícitos que possam ser investigados e vistos a partir de diversos ângulos. Eco (1989, p. 100) afirma que “todo texto aspira proporcionar prazer em sua leitura adequada.”. O leitor de Rosa, portanto, poderá encontrar prazer em aventurar-se em resolver os enigmas da narrativa, para então encontrar a grande satisfação em superar seus desafios. Ele deve apresentar-se habilidoso para vencê-los, pois a narrativa é elaborada e dificulta sua compreensão. Os leitores somente preocupados com o enredo não encontram a razão de ser de um texto que brinca com o fazer literário, que por sua vez faz parte de seu jogo. A atenção ao fazer narrativo promove leituras múltiplas, pois entramos no jogo do autor e nos tornamos seu leitor-modelo, capaz de lançar-se ao desafio de resolver os quebra-cabeças propostos.

Segundo Eco (1989, p. 100) todo escritor, mesmo o mais experimentalista “quando sabia que ia contra o horizonte de expectativas do seu próprio leitor comum e atual, aspirava a formar um futuro leitor particular, capaz de entendê-lo e de saboreá-lo.” Os leitores-modelo que Rosa já formou para “Cara-de-Bronze” constituem um público restrito, habilidoso e especializado, pois o prazer que o leitor de Rosa encontra depende, e muito, de suas habilidades para trabalhar com o texto. É um trabalho envolvente e árduo, no qual nem o texto pode ignorar o leitor, nem este pode ignorar suas estratégias narrativas.

Finalmente, mesmo inaugurando uma literatura altamente experimental com

“Cara-de-Bronze”, creio que Rosa também desejava ser lido e acreditava na existência de um leitor que pudesse saborear sua compreensão e que desejasse aventurar-se na difícil tarefa de resolver os seus enigmas. Este conto é, ainda hoje, compreendido somente por um grupo singular de leitores de níveis avançados e, mesmo neste caso, cada leitor leva a obra para seu campo de conhecimento e chega a uma etapa de sua compreensão, dependendo muito da habilidade e do desejo do fruidor em aventurar-se pelos sertões de Rosa. Como ele mesmo afirma, utilizando seu narrador como porta-voz:

Não. Há aqui uma pausa. Eu sei que esta narração é muito, muito ruim para se contar e se ouvir, dificultosa; difícil: como burro no arenoso. Alguns dela vão não gostar, quereriam chegar depressa a um final. Mas – também a gente vive sempre somente é espreitando e querendo que chegue o termo da morte? Os que saem logo por um fim, nunca chegam ao Riacho do Vento. (ROSA, 1976, p. 96)

REFERÊNCIAS

- COMPAGNON, A. **O Demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Trad. C.P.B. Mourão e C.F. Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- ECO, U. O Texto, O Prazer, O Consumo. In: **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 2.ed. Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- _____. **Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Obra Aberta:** forma e determinação nas poéticas contemporâneas. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971. Pg. 41 – 65.

ISER, W. Teoria da Recepção: reação a uma circunstância histórica. In: **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. 2v.

JOUVE, V. A Leitura. São Paulo: Ed. Unesp. 2002.

MARTINS, H. No Urubuquaquá, em colônia. In: **Do Barroco a Guimarães Rosa.** Vol.12. Belo Horizonte: Itatiaia LTDA, 1983.

MOURÃO, R. **Processo da linguagem, processo do homem.** In: ROSA, João Guimarães. Ficção Completa. Vol. I. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1994.

NUNES, B. A Viagem do Grivo. In: **O Dorso do Tigre.** São Paulo: Perspectiva S.A. Ensaios publicados no Estado de São Paulo e Minas Gerais entre 1962 e 1967.

PASSOS, C. R. P. O contar desmanchando.... artificios de Rosa. In: **Outras Margens.** Estudos da obra de Guimarães Rosa. Org.: ALVES, M. T., DUARTE, L. P., Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

ROSA, J. G.. Cara-de-Bronze. In: **No Urubuquaquá, No Pinhém.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

Recebido para publicação em 02 de Jun. 2014.

Aceito para publicação em 22 de Ago. 2014.

SEÇÃO TEMA LIVRE

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O LETRAMENTO CRÍTICO NA SALA DE AULA E AS PRÁTICAS SOCIAIS

A TEACHER EDUCATION: CRITIC LITERACY IN CLASSROOM THE PRACTICES AND SOCIAL

Marcia Cristina Hoppe*

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre: formação de professores, letramento crítico e práticas sociais. Pois, é através da busca de possíveis caminhos para a transformação das práticas de ensino-aprendizagem, e, que os mesmos possam apontar para diferentes formas de se desenvolver os cursos de formação docente, bem como relacioná-los ao letramento crítico em prol da formação de alunos mais críticos. A temática será formação de professores, letramento crítico e práticas sociais. Para as reflexões nos pautamos nos estudos de: Kleiman (1995); Rojo (2009); Street (1984,2003); Soares (2000); Costa-Hübes (2008). A metodologia adotada foi uma releitura e revisão bibliográfica. A pretensão, com o estudo foi o de contribuir para um ensino que forme cidadãos críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Letramento crítico; Práticas sociais.

ABSTRACT: This study aims to reflect on teacher education, critical literacy and social practices. It is through the search of possible ways for the transformation of teaching-learning practices that can suggest different forms of elaboration of teacher education courses, as well as relate them to critical literacy in favor of the education of critical students. The theme of the study is teacher education, critical literacy and social practices. The reflections were supported by the studies of Kleiman (1995), Rojo (2009), Street (1984.2003), Soares (2000); Costa Hübes (2008). The methodology adopted for the study is the literature review. It is expected that this study can contribute to teaching that forms critical citizens.

KEYWORDS: Teacher education; critical literacy, social practices.

* Mestre em Letras do Programa de Pós- graduação Stricto Sensu em Letras- área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Sob a orientação da Profª. Dra. Terezinha da Conceição Costa - Hübes. Bolsista CAPES/INEP (2014) e pesquisadora no âmbito do Projeto OBEDUC. Desenvolvendo a pesquisa sobre Concepções de leitura dos professores : possíveis relações com resultados da Prova Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel- PR, atuando principalmente em turmas de alfabetização.. E-mail: inter_mar-
cia@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Como o mundo da atuação e formação continuada de professores, ainda, nos parece em fase inicial, e que a escola deve ser um local para possíveis reflexões e a formação de sujeitos críticos, isso só será possível através das práticas sociais e de um letramento crítico. “Por isso, achamos que é através do ensino da língua, que o professor detém o conhecimento diferenciado, pois ele possui, em suas mãos, um critério” poderosíssimo, a língua e, ela quando ensinada, torna-se um instrumento para a prática social através do letramento crítico. Pois, a mesma propicia ao aluno encaminhamentos fundamentais, para a ampliação de horizontes e, se bem aplicados, para chegar-se ao conhecimento científico, promovendo assim a possibilidade de tornar-se um cidadão mais crítico.

Pensando na forma mais adequada para a organização do trabalho, o mesmo será dividido em quatro momentos de reflexões: inicialmente, a formação de professores de língua materna; na sequência o letramento crítico, posteriormente, o letramento e as práticas sociais e, por fim as considerações finais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Iniciamos as nossas reflexões pensando no que seria a preparação do professor para o ensino mais contemporâneo. Para isso, nos pautamos nas palavras da autora Rojo (2009), quando afirma que: o ensino na escola deve contribuir para que o aluno

“desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). Acordando com a autora, essa deveria ser também uma das metas da formação dos professores de língua materna.

Podemos verificar, então, de acordo com Costa-Hübes (2008), que a formação de professores ou continuada, seja, “como um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23). A autora ainda nos auxilia com suas contribuições quando afirma que:

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Todavia, podemos analisar ou interpretar a formação de professores como sendo algo positivo, já que a formação propicia um estudo para o desenvolvimento ao longo da vida profissional e não para algo pré-determinado.

Mas, para entendermos realmente o que seja a formação de professores ou formação continuada, achamos relevante realizarmos a conceituação desses termos. Para tanto, nos pautamos em Fabre (1995), que retomando Pierre Goguelin (1987), no intuito de compreendermos melhor o que o referido termo nos pretende sinaliza:

pólo educar: provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico; o pólo ensinar: com origem no latim *insignare* (conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. “O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais” (Fabre 1995, p. 22); o pólo instruir: do latim *instruere* (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora; e por fim temos o pólo formar: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser (apud SILVA, 2000, p. 94).

Analisando todos os conceitos percebemos que os mesmos dialogam uns com os outros, mas se diferenciam em algumas especificidades, o que precisamos levar em

consideração. No entanto, refletimos e avaliamos que o que mais se aproxima do conceito que como formação de professores ou continuada é o pólo (“formar”), pois propõe uma mudança contínua do ser, uma constante “transformação de todo o ser” e implica etapas de desenvolvimento que precisam ser mediadas na escola.

Por isso, a formação de professores tem um papel de fundamental importância para a sociedade, pois se, por um lado, contribui para a evolução e o aperfeiçoamento do professor, por outro, contribui, com fundamental significado, para o sucesso escolar. Em com relação a isso, Formosinho (1991) aponta que:

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Por fim, seja como forma de atualização de conhecimentos da formação inicial ou como processo educativo permanente, a formação de professores ou continuada precisa ser praticada com e, de forma reflexiva e que envolva o esforço coletivo de toda a equipe da educação (escolar): professores, funcionários, diretores e pais de alunos, no

sentido de ser compreendida como fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais crítica.

O LETRAMENTO CRÍTICO

Entendemos que a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, é por meio dela, que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente. E que, ainda nos permite compreender que o letramento crítico pode ser provocado a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, possibilitando assim, que os alunos cheguem às várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) que são trabalhados em sala de aula.

Inicialmente além de pensarmos a prática docente através do letramento crítico, ainda é preciso, nos centralizar nos esforços educacionais na teoria e na prática dos professores, na realidade da sala de aula, pois é nela que estão os conceitos de verdade e as noções de mundo que o docente irá disseminar aos alunos. Azevedo (2010), afirma que o professor é o detentor do conhecimento e esse conhecimento interfere diretamente na constituição do outro, os alunos estão expostos aos conceitos de verdades e valores que serão trazidos em sala, pelo professor (AZEVEDO, 2010).

Portanto, o letramento crítico é um meio pelo qual passamos ou o aluno possa entender o contexto social, político e o ideológico em que está inserido. Ele está relacionado tanto com o poder, a diferença e a desigualdade.

No Brasil, ainda na atualidade, podemos perceber que o acesso à escolarização passa por uma hierarquia e é fragmentado, pois a cultura de quem detém o poder exerce as influências na vida da maioria dos seres humanos constantemente.

Para a autora Kleiman (1995), o fator letramento é tido como a chave para o sucesso dos indivíduos, a escola é tida como única porta para esse sucesso, ou seja, para ser “letrado” o único meio de acesso é pela escola, pois é nela onde o indivíduo adquirirá todo o conhecimento necessário para conseguir um lugar com condições básicas de ação social.

Para entendermos realmente o significado de letramento crítico, analisemos o que segue segundo Luke e Frebody (1997):

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE E FREBODY, 1997, p.218).

Portanto, o letramento crítico deveria propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade leitora ou proficiente, tor-

nando-o um ser capacitado para, em todas as práticas sociais, saber criticar.

LETRAMENTO E AS PRÁTICAS SOCIAIS

A palavra letramento é um termo ainda razoavelmente novo e técnico. Surgiu em 1984, no livro “Literacy in theory and practice”, quando Street (2003), fez uso da expressão “ Literacy practices”, como sendo um meio para focalização das práticas sociais e a concepção do ler e escrever (STREET, 2003, p.77). Portanto, letrado, passa a ser não mais só quem era versado nas letras ou em letras e literatura, mas sim, que além de dominar a leitura e a escrita, sabe fazer uso proficiente e frequente de ambas.

O letramento é um conceito com raízes na alfabetização e, por isso, com frequência ambos são confundidos.

Segundo Soares (2000), o termo letramento teria sido usado no Brasil pela primeira vez, por Mary Kato, em 1986, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Mas como parte de título de livro, aparece em 1995, no livro organizado por Angela Kleiman “Os significados do letramento” e “Alfabetização e letramento” de Leda V. Tfouni. Ou seja, como nos esclarece ainda, Soares (2000), o termo teria surgido a partir da tradução da palavra inglesa *Literacy*, tendo o seu significado:

...literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja

introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17).

Portanto, o letramento é uma prática que vai muito mais além da alfabetização, que está voltada para a leitura e a escrita e, não estando vinculada ao contexto social.

Uma diferença percebida sobre o letramento na educação brasileira, que não é mais suficiente o ler e o escrever, mas é necessário saber praticar a leitura em situações da realidade social, e ainda, o ato de ler faça sentido, colaborando no momento da prática da comunicação, tanto no meio escolar como fora dele.

Para a autora Kleiman (1995), a definição de letramento é o seguinte:

...o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Já, realizando uma reflexão sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) nos sugere que não pode acontecer a redução do seu entendimento ao de alfabetização e ao ensino formal. É, portanto, como ela diz: “é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico”. E, a autora ainda relaciona o letramento com o desenvolvimento das sociedades. Com relação a esse sentido, a autora explica que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo

produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

Portanto, o letramento estaria e seria causa e consequência do desenvolvimento ocorrido em todos os setores do meio social. Sendo assim, o seu significado (letramento) atribuído pela autora extrapolaria a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. “O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988, apud MORTATTI, 2004, p. 89).

A autora Brotto (2008), nas suas reflexões, nos aponta as seguintes considerações a respeito da diversidade de práticas que a palavra letramento pode abranger. Em suas palavras:

Letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao

período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados não escolarizados na cultura letrada, ou, ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com um nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas (BROTTO, 2008, p. 11).

O que a autora deixa claro nesse recorte é o que Soares (2000), Kleiman (1995), Tfofi (2005) e Matencio (1994) também defendem: a posição de que o letramento está intimamente relacionado às práticas de uso da leitura e da escrita, ainda que em práticas orais. Assim, mesmo os adultos considerados analfabetos e as crianças que ainda não foram inseridas no processo de escolarização fazem parte de um meio letrado e, portanto, reconhecem a utilidade da leitura no seu cotidiano, identificando os motivos de seu uso.

Soares (2009), mesmo quando aponta a dificuldade de conseguir abranger toda a complexidade do significado do termo letramento em um único conceito, ela também expressa uma definição para o termo: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39).

Assim, letramento estaria ligado aos usos e, também, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, seria letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim que

utilizaria a leitura e a escrita na sociedade, ou seja, para Soares, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para que o letramento aconteça, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. “De acordo com Soares (2009) realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados” (SOARES, 2009, p.58).

Para Kleiman (1995) o letramento não é algo restrito apenas para o sistema escolar, mas sim, cabe a ele principalmente, direcionar seus alunos para um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Portanto, saber ler e escrever diversas palavras, não é o suficiente para capacitar os indivíduos. Surge então, a necessidade dele ser letrado e estar envolvido no processo de aprendizagem, e o educador deve estar capacitado e atualizado para responder às mudanças da sociedade, que se reflete em todos os setores, principalmente no setor da educação. Sabemos, ainda, que alguns profissionais da educação se colocam em uma posição inatingível, cheios de suas certezas, e isso é um equívoco, pois o conhecimento nunca se completa, ou se finda, e o letramento é um exemplo disso.

Para finalizar nossas reflexões, destacamos que embora o meio escolar muitas vezes, ainda diminui certas práticas de letramento, pois já que ela é um dos veículos de maior importância para que o letramento

seja propagado, tendo como um dos objetivos de maior importância possibilitar para que os alunos participem das várias práticas sociais que fazem a utilização da leitura e da escrita como agente de condução para uma vida com mais ética, crítica e principalmente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos verificar através desta reflexão bibliográfica que os autores reforçam a necessidade e a importância da formação dos professores mais adequada, visto que, apesar de muitos dos professores possuírem curso superior, ainda existe um “despreparo” com relação a certas práticas pedagógicas que, muitas vezes, nos parece um tanto quanto estagnadas e moldadas dentro de projetos ou planejamentos.

O investimento em novas práticas na formação inicial de professores pode contribuir significativamente para que ocorram mudanças relevantes na escola. Assim, percebemos ainda, que os professores procuram (re) pensar seus cursos de formação e suas aulas para possibilitar, por meio da reflexão crítica sobre os modos atuais de usar a escrita e a leitura. E, que façam a incorporação efetiva das tecnologias no ensino/aprendizagem e destacam a importância de discutir questões sobre as implicações sociais e culturais das novas práticas letradas.

Com relação ao letramento e as práticas sociais, a maioria dos autores acredita que letramento não é um método, e sim uma prática, que está inserida nas ações cotidianas da sociedade, havendo, a necessidade de uma mudança nas propostas

pedagógicas em seja possível alfabetizar/letrando, pois o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na escola, não pode ser visto como um mundo isolado e à parte e não ter a finalidade de preparar o aluno para a realidade na qual se insere.

É importante fazer destaque ainda, que, alguns autores consideram que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização. Quando uma pessoa começa a interação social com as práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita, provando que não existe um nível zero de letramento, já que uma pessoa pode não ser alfabetizada, e ser letrada, trazendo consigo uma bagagem social de conhecimentos de mundo. Ou seja, o seu conhecimento do dia a dia, em que o mesmo convive, seu meio social.

Ainda, por mais limitada e arcaica que sejam as atividades desenvolvidas em sala de aula, a grande maioria dos alunos ainda consegue fazer uso da leitura e da escrita para poder interagir em diferentes contextos sociais, nas quais essas práticas são necessárias, validando a afirmação de Magda Soares: “o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos do mundo em que vive”. Kleiman (2005) e Soares (2008), afirmam que ações e atividades desenvolvidas em sala de aula, dentro de um contexto adequado, modificam o comportamento dos alunos, fazendo com que eles façam uso da leitura e da escrita, como prática social, facilitando sua inserção e participação na sociedade.

As informações contidas neste trabalho poderão dar suporte para aqueles educa-

dores que tenham a intenção de rever suas propostas pedagógicas, quanto à formação de professores, às atividades de letramento ou até mesmo uma compreensão acerca de suas bases teóricas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. S. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira**. 2010. 144. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008.
- COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. Londrina, UEL, (Tese de Doutorado), 2008.
- FABRE, M(1995). **Penser la formation**. Paris: PUF.
- FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- GOGUELIN, P. **Formação continuada dos adultos**. Martins: publicações América, 1987.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LUKE, A., and FREEBODY, P. **Shaping the social practices of reading**. In: S. Muspratt., A. Luke and P. Freebody, eds. *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*, pp.185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1994.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. **Wat's new in the new literacies studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. 2003 Current issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS RESERVED Currents Issues in Comparative Education, Vol.5(2). Maio de 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8ª Ed.- São Paulo, Cortez – (Coleção Questões da Nossa Época; v.47), 2006.

Recebido para publicação em 08 de maio. 2014.

Aceito para publicação em 14 de maio 2015.

LETRAMENTO DIGITAL, PRÁTICAS SOCIAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

DIGITAL LITERACY, SOCIAL PRACTICES AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Rosiney Aparacida Lopes do Vale*

Marilúcia Santos Domingos Striquer**

RESUMO: As atuais formas de leitura decorrem do surgimento de novas práticas sociais, oriundas da vida moderna que, por sua vez, requerem que o sujeito assumira outras ou novas habilidades para lidar com as atividades de leitura e escrita. Numa retrospectiva histórica, constatamos que, da antiguidade clássica até a modernidade, deparamo-nos com uma série de modificações no ato de ler, dependendo das diferentes materialidades que serviram de suporte para os textos. Posto que o surgimento do computador e, mais ainda, da Internet desencadeou novos elementos para se pensar a questão do letramento, redirecionando os modos de ver esse novo conceito, pretendemos, no presente artigo, apresentar uma breve explanação sobre a história da leitura, enfocando as mudanças dos suportes, bem como a mudança no perfil dos leitores frente ao surgimento de novas tecnologias. Apresentamos também uma experiência que tivemos com uma professora do ensino fundamental II, no laboratório de informática de uma escola estadual, e propomos uma reflexão sobre o papel do professor diante da necessidade de lidar com novas ferramentas na prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital; História da leitura; Ensino de leitura

ABSTRACT: The present forms of reading emerge from new social practices, derived from modern life that demands that the subject adopts other or new abilities to deal with the reading and writing activities. A historical retrospective demonstrates that, from classical antiquity to modernity, there has been a series of modifications in the act of reading, depending on the different materialities that supported the texts. Because of the emergence of the computer and, in particular of the Internet that contributed with new elements to think about literacy, changing the forms of understanding this new concept, this article intends to present a brief explanation

* Mestre em Filologia e linguística da língua portuguesa. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho. E-mail: rosineyvale@uenp.edu.br

** Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Doutora em Estudos da Linguagem. E-mail: marilucia@uenp.edu.br.

of the history of reading, focusing on the changes of support, as well as the change in readers' profile due to the new technologies. The article also presents the experience of a teacher from the final years of elementary school in the computer lab of a state school, and proposes a reflection about teachers' role concerning the need to deal with new tools in their teaching practices.

KEYWORDS: Digital literacy; History of reading; Teaching of reading.

INTRODUÇÃO

As atuais formas de leitura decorrem do surgimento de novas práticas sociais, oriundas da vida moderna que, por sua vez, requerem que o sujeito assuma outras ou novas habilidades para lidar com as atividades de leitura e escrita, como, por exemplo, para fazer uso de ferramentas como o cartão magnético, o caixa eletrônico, as redes sociais virtuais, hoje, comuns à vida dos cidadãos. Dessa forma, as discussões sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens necessárias à execução das diversas práticas de leitura vêm crescendo acentuadamente, e, nas últimas décadas, o assunto ganhou ainda mais repercussão e passa por diversas mudanças de foco na busca de que tais discussões contribuam para que as práticas de leitura estejam cada vez mais afinadas com as necessidades reais dos leitores.

Daí a urgência das instituições escolares assumirem a missão de desenvolverem tais capacidades, no caso, desenvolverem as capacidades de linguagem de seus alunos para que eles possam participar das diversas e diferentes práticas de leitura e escrita existentes atualmente na sociedade. Isto é, é dever da escolar, de acordo com a Diretriz Estadual de Educação (PARANÁ, 2009), levar o aluno a ter capacidades para ler uma

notícia, seja em jornal impresso ou em um site na internet; ler um texto de opinião em um blog; se relacionar com outra pessoa via facebook; enviar um currículo para uma empresa via e-mail; se cadastrar em um curso a distância na homepage do curso etc. Ocorre que, de um modo geral, as pessoas participam cotidianamente de práticas sociais diversificadas, mediadas pela leitura e pela escrita, ou ainda, estão imersos em práticas de letramento.

Portanto, nossa compreensão e defesa é a de que cabe a escola criar, continuamente, práticas de letramento no sentido que Baltar (2008) lhe conferem: projetos que organizam “estratégias de ensinagem para que os estudantes tenham acesso a práticas letradas situadas, [e que] também viabilizam o agir desses estudantes em atividades significativas de linguagem que ocorrem em diferentes esferas sociais” (BALTAR, 2008, p. 564- inserção das pesquisadoras).

Este artigo, então, tem o objetivo de apresentar uma breve explanação sobre a história da leitura, enfocando as mudanças dos suportes, bem como a mudança no perfil dos leitores frente ao surgimento de novas tecnologias, e propor uma reflexão sobre o papel do professor diante dos letramentos digitais.

BREVE HISTÓRIA DA LEITURA: SUPORTES E LEITORES

Em *História da leitura no mundo ocidental*, Cavallo e Chartier (2002) expõem que:

Todos aqueles que podem ler os textos não os leem da mesma forma e, em cada período, é grande a distância entre os grandes letrados e os menos hábeis leitores. Contrastes, igualmente, entre normas e convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses muito diversificados que os diferentes grupos investem na prática da leitura (p.6).

A afirmação supracitada ilustra o quão densas foram as mudanças ocorridas com o ato de ler, desde a antiguidade, e o quão importante é o conhecimento das etapas pelas quais a leitura passou até os dias atuais, para compreendermos melhor os elementos que permeiam a relação leitura/leitor. Afinal, é a partir do conhecimento das práticas do passado que podemos refletir sobre as atuais, num exercício de compreensão e tentativa de não cometer os mesmos erros e de aprimoramento de novas ações.

Da antiguidade clássica até a modernidade, deparamo-nos com uma série de modificações no ato de ler. Inicialmente, referimo-nos aqui ao período que abrange a civilização grega e a romana, observamos o uso de diferentes materialidades que serviram de suporte para os textos, dentre eles: as tabuinhas feitas de argila ou madeira, o livro na forma de rolo (o livro-rolo de

papiro), também chamado de *volumen*, e o códice (ou códex), livro já com páginas, que irá substituir o rolo a partir do sec. II d. C. O códice apresentava um custo menor, na medida em que se podiam utilizar os dois lados do suporte. Fora do Egito, o produto utilizado para a confecção do códice era o pergaminho, produto animal que podia ser preparado em toda parte. “O códex colocava-se como instrumento mediador entre a leitura na Antiguidade e as maneiras de ler na Idade Média” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.19).

Com o passar do tempo, as páginas do códice e o pergaminho foram substituídas pelo papel, e, atualmente, temos ainda a tela do computador como um novo espaço para a escrita e para a leitura dos escritos (SOARES, 2012). O que não significa simples mudança de suporte, uma vez que, segundo Cavallo e Chartier (2002),

As formas produzem sentido e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura. Toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras (p. 6).

Assim, os referidos autores enfatizam a existência de diferenças entre os sentidos atribuídos pelo autor e por seus leitores, destacando as diversas possibilidades de interpretação de uma obra, acarretadas, dentre outros fatores, pelo suporte que a veicula, posto que o texto não é uma abstração, ele só existe graças à maneira como é transmitido.

De forma um pouco mais específica sobre os textos veiculados pelas práticas digitais, ou virtuais, defende Chartier (1998) que,

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, da continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior da sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (p. 12-13).

É nesse sentido que Soares (2002) defende que a leitura - e também a escrita -, feita por meio da tela de um computador acarreta outras formas de letramento, apontando, então, para um “letramento digital”, e ainda destaca as possíveis “mudanças sociais, cognitivas e discursivas” geradas pelo suporte.

Em convergência, Goulart (2011) afirma que,

O modo como o texto se estrutura no computador (incluindo a apresentação e a formatação do texto) dimensiona a materialidade de texto de um modo diferente daquele lido ou escrito no papel. A própria maneira como o “manuseamos”, indo e voltando, fazendo destaques, inserções, entre outras ações, nos obriga a novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e de escrita (p. 54).

Enfim, para Chartier (apud SOARES, 2002), “o texto na tela [é] uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, os processos cognitivos” (p. 152 – inserção da pesquisadora). E, mais que isso, essa mudança de suporte acarreta o que se tem chamado de “um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (CHARTIER apud SOARES, 2002, p. 152), o já mencionado letramento digital. Enfim, são as mudanças de suporte convergindo para uma concomitante mudança de perfil também dos leitores, e também passam pela questão da postura física (corporal) diante do texto, pelas escolhas, pelos comportamentos e pelas estratégias de abordagem ao texto.

LETRAMENTO DIGITAL: MESMOS CAMINHOS, NOVOS RUMOS

Pensar a questão do letramento nos interessa no sentido de buscar verificar o que de fato muda com as novas práticas de leitura, possibilitadas pelo computador ligado à internet. Em decorrência de nosso foco é

que primeiramente reconhecemos a definição que Soares (2002) atribui à noção de letramento, explicada pela autora. Segundo esta há uma

Imprecisão que, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento, imprecisão compreensível se se considera que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação. Entretanto não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno (p. 144).

Ou seja, de acordo com a autora, o termo letramento é recente e surgiu justamente a partir da necessidade de se observar o estado de quem sabe ler e escrever, em contraposição a uma preocupação anterior, que se voltava apenas para o estado ou condição de alfabetismo. Tal necessidade veio como consequência da compreensão de que é preciso não apenas saber ler e escrever, mas saber fazer uso efetivo da leitura e da escrita, respondendo às demandas sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kleiman (1995, p. 19) considera que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O surgimento do computador e, mais ainda, da Internet, nesse contexto, veio trazer novos elementos para se pensar a questão do letramento, redirecionando os modos de ver esse novo conceito, uma vez que não apenas indicou novos modos de estar na sociedade como trouxe a linguagem

escrita para o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar.

Soares (2005, p.47) explica que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. E isso inclui, no atual contexto, os usos de escrita que caracterizam a entrada do computador conectado à Internet na vida das pessoas, letrando-as, inclusive, digitalmente. Afinal, não é mais possível ficar alheio às mudanças que essas novas formas de comunicação digital trouxeram para a nossa vida cotidiana, independentemente da escola.

No contexto atual, os processos de interação passam a envolver novas formas de conhecimento estratégico ou esquemas para lidar com tecnologias na vida diária e habilidade para ler/produzir textos típicos da era da multimídia e da informação. Em outras palavras, ao lado dos textos impressos, da exigência de saber ler criticamente, recuperar e processar informação, agora também se faz necessário, entre outras coisas, saber lidar com imagens e representações gráficas.

Por conseguinte, se discutir letramento já não era/é uma tarefa fácil. Como vemos, no contexto atual, esses novos elementos relacionados à era digital vêm acalorar a discussão, fazendo com que repensemos as nossas ações, bem como a nossa prática pedagógica.

E nesse universo de modificações e exigências de novas habilidades de letrar

mento, atesta Rojo (2007), os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentados na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual, o que torna relevante e urgente o estudo e a discussão sobre letramentos digitais.

Assim, pensar no tema Letramento Digital leva-nos a ponderar sobre os impactos das novas tecnologias nas práticas letradas e de ensino e a observar que os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da Internet exigem novas práticas e habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 2002). Por certo, a reflexão gira em torno do modo como esses novos suportes, em especial o computador, podem ser ferramenta útil também na escola, no apoio às práticas pedagógicas, simplificando e dinamizando o cotidiano da sala de aula.

Vale lembrar que “o termo ‘ tecnologia da informação’ não é, necessariamente, sinônimo de computador *hardware e software*. Todavia o computador pode ser considerado como o principal representante dessa tecnologia (...)”. (NETO, 2006, p. 51) A novidade do computador é que, segundo Charrier (1998) pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos. Todas mídias muito conhecidas das sociedades atuais, mas que agora se apresentam simultaneamente.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE CONHECIMENTOS: A LEITURA NA ERA DIGITAL

Em concordância com Coscarelli (2006), apregoamos que não há dúvidas de que o advento da internet provocou mu-

danças consideráveis em nossa sociedade. Dentre essas mudanças, merece destaque a criação de outros gêneros textuais, somando-se aos tantos que já circulam em nossa sociedade letrada. “Entre eles, podemos citar o chat, o hipertexto, a multimídia, a hipermídia, os banners publicitários, a literatura digital em toda a sua diversidade e, provavelmente, alguns outros que ainda não somos capazes de mencionar” (COSCARRELLI, 2006, p.65)

Então, nesse oceano de novos gêneros textuais e, conseqüentemente, de novas práticas e demandas sociais, o papel do professor, como mediador, pensando numa concepção de ensino e de aprendizagem que visem a um ensino como construção de conhecimento, como uma via de mão dupla, implicando o diálogo e, portanto, não tratando os aprendizes como *máquina decodificadoras*, ganha um contorno especial (RIBEIRO, 2006, p.90). Não que o professor não tenha sido visto como figura importante no processo de ensino e de aprendizagem, mas hoje isso se torna ainda mais patente, uma vez que,

O professor precisa, então, além de guiar-se pelas orientações dadas pelos PCN, atualizar-se com relação às tecnologias intelectuais disponíveis no mundo de hoje”. (...) ‘É, hoje, tarefa do professor ensinar’ os alunos a buscar a informação e a fazer a triagem dela (RIBEIRO, 2006, p. 86- 87- grifos do autor).

Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas

de usá-los em suas salas de aula (COSCARELLI, 2011, p. 31).

Esses encaminhamentos são necessários em função de todo aparato tecnológico,

dos gêneros que deles emergiram e, principalmente, da mudança que eles causaram nas orientações às práticas pedagógicas docentes que preocupam os professores, gerando, às vezes, desconfiança e medo nesses profissionais, pois vários elementos estão envolvidos nessa trama. Se antes já era difícil ensinar os alunos a ler no papel impresso, a fazer a chamada leitura crítica, reflexiva que vem sendo alardeada há muito tempo, como então proceder diante desse novo suporte de leitura? Como orientar a leitura desses alunos? Como colaborar para que não se percam no emaranhado de informações que a internet veicula? “Como auxiliá-los a estabelecer uma interação dialógica com os conteúdos abordados na rede, na perspectiva bakhtiniana do termo?” (SANTOS, 2003, p.308). Que tipo de navegação propor aos alunos? Como lidar com o hipertexto digital? Novas tecnologias para quê e por quê? (GOULART, 2011).

Antes, porém, de procurarmos respostas para todas essas questões, faz-se necessário perceber que inovações tecnológicas não significam, literalmente, inovações pedagógicas; não basta apenas trocar as práticas educativas. Só é possível utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula como ferramentas de auxílio para o ensino e para a aprendizagem escolar a partir do momento que o professor faz opções, as quais revelam suas concepções de ensino e de

aprendizagem, isto é, conforme a noção que o professor tem desses processos e do que sejam as devidas ferramentas é que ele direcionará suas ações didáticas. Isso porque, conforme Corrêa (2006),

Os recursos tecnológicos são mutáveis e o sujeito é quem determina o uso que fazemos desses recursos. Essas intenções se referem aos paradigmas educacionais e comunicacionais presentes na escolha e na utilização dos diferentes recursos tecnológicos (p. 44).

O computador, por si só, não vai mudar a educação, não vai mudar as concepções de professor/aluno e de ensino/aprendizagem que os envolvidos na educação têm. São os objetivos, os conteúdos curriculares tomados como objeto de ensino, o contexto imediato que comandam as ações pedagógicas, pois, assim, como defende Coscarelli (2011, p. 27), “cada situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento”.

Em decorrência, orienta Corrêa (2006) que,

Devemos construir uma nova articulação entre tecnologia e educação-aquilo que chamaríamos de uma visão crítica, apesar do desgaste da palavra “crítica”-ou seja, compreender a tecnologia para além do mero artefato, recuperando sua dimensão humana e social. As tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de

comunicação não são por si mesmas, educativas, pois, para isso, dependem de uma proposta educativa que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa (p. 46-47).

Nesse contexto, na era digital que se consolida, mais uma vez, e não poderia ser diferente, a missão a ser cumprida tem de ser realizada a várias mãos; o professor não pode ser visto como um ser isolado e nem tão pouco como o responsável pelos problemas. Ele não é o vilão do cenário, há questões bem abrangentes que permeiam essa discussão, como bem pontua Coscarelli (2011, p. 31): “Aproveito para alfinetar a universidade e os centros de formação de professores: o que têm feito para preparar os professores para essa realidade?”. E muitas outras questões poderíamos também somar a essas; e não se trata de defender a escola ou o professor, mas tão somente de ampliar a visão em relação aos problemas que se delineiam.

Em favor disso, podemos citar, por exemplo, a investigação realizada por Santos (2003), buscando esclarecer modalidades de uso da internet em situações de ensino fundamental. Sua pesquisa revelou que

Os professores demonstraram interesse e vontade de inovar, mas estavam de mãos vazias, sem instrumentos teóricos e empíricos para isso, de modo que o uso da internet ainda é bastante limitado, embrionário e aquém das possibilidades desse poderoso meio de comunicação e informação (SANTOS, 2003, p. 311).

E, ressaltamos, assim configura-se uma situação histórica na qual não é mais possível falsear a educação. Os caminhos precisam ser repensados e planos traçados para que, mais do que discutir conceitos e nomenclaturas, possamos refletir sobre meios para tornar a escola um espaço que realmente esteja focado em ampliar as possibilidades dos leitores no uso desse novo suporte, o computador, apontando meios para o enfrentamento pedagógico dessa questão, e alargando o universo das práticas sociais necessárias à vida em sociedade. Referimo-nos ao dever da escola, e nesse caso dos professores, de, no processo de ensino e de aprendizagem, articular as referências de mundo que os alunos já possuem com as novas tecnologias, oportunizando, assim, maior acesso à inclusão social e, consequentemente, maior acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

A rigor, é necessário tornar os leitores/alunos manipuladores de textos e suportes, exploradores de possibilidades (RIBEIRO, 2011, p.135). Mesmo sendo fruto de tempos de computadores e demais instrumentos de comunicação digitais e, principalmente da internet, nossos alunos, mesmo dominando com maior naturalidade esses recursos, não prescindem da figura do professor, que faça a mediação entre as informações veiculadas e os modos de registrar e trabalhar, no sentido de organizar, todo esse arsenal a que serão expostos.

Quanto aos professores, há uma cobrança para que se adaptem a essa nova realidade, uma cobrança que gera desconforto, na medida em que o seu aprendizado fora

baseado em outros recursos. O novo geralmente assusta, mas não podemos permitir que numa sociedade em constante mutação a educação permaneça estática, arcaica e avessa às novas necessidades de seus atores.¹ Nunca foi tão necessário ensinar a ler e a escrever, pois, conforme postula Carrière (apud MARCUSCHI, 2003), uma pessoa só pode utilizar um computador se ela souber ler e escrever, o que exige ainda, diferente de antigamente, mais conhecimentos sobre novos signos não verbais.

A fim de averiguar no nosso entorno como os professores estavam agindo diante da tarefa de lidar com atividades que envolvessem os alunos e o laboratório de informática, acompanhamos uma professora de uma escola pública do município de Jacarezinho/PR, durante um mês. A referida professora, formada no curso de Letras desde 1987, levava os seus alunos do 6º ano do ensino fundamental, período da tarde, para o laboratório de informática, pelo menos uma vez por mês. A frequência era essa porque havia outros professores e outros alunos que precisavam se reverter para usar o laboratório.

Nossa intenção ao acompanhar a professora era analisar o modo como ela preparava as atividades que iriam ser propostas para os alunos e como conseguia dar conta de auxiliá-los.

Para a coleta de dados, optamos pela observação direta das aulas no laboratório de informática. Para o momento, relatamos

o desenvolvimento de uma atividade (a criação de um e-mail pelos alunos) que a professora propôs, e que foi desenvolvida em um dia, em dois horários, cada um com 50min.

O laboratório de informática estava equipado com 42 computadores, que operam com o sistema Linux. Posto que nem todos os equipamentos estavam em condição de uso, a maioria dos alunos tinha que se sentar em dupla. Havia também algumas dificuldades tais como: internet muito lenta e travando, isso quando não caía e os alunos tinham que reiniciar as atividades, tornando a prática cansativa e desanimadora para a maioria deles.

Apesar das dificuldades técnicas citadas, e da dificuldade de alguns deles quanto ao próprio manuseio do computador, o objetivo da aula, que era criar um e-mail, a partir das instruções lidas no site *Yahoo*, foi cumprido e em tempo hábil. Alguns alunos necessitaram da ajuda da professora, outros, mais rápidos e habituados com o uso do computador, deram conta da atividade e dedicaram-se a auxiliar ou a atrapalhar os colegas. A professora demonstrou não saber bem o que fazer em vários momentos.

A esse respeito, faz-se pertinente os dizeres de Carla Viana Coscarelli em seu artigo “Alfabetização e letramento digital”, quando menciona que “o fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa ‘moderna’ ou ‘eficiente’” (2011, p. 26). Tais palavras fazem sentido nesse contexto, na medida em que, muito embora a professora demonstrasse as melhores intenções e fosse muito dedicada, percebemos que

¹ Estamos nos referindo aos docentes, em sua maioria, que ainda são da mesma geração da década de 90, que não conviveram com as TIC desde pequenos.

lhe faltavam instruções para que houvesse de fato uma finalidade naquilo que se propunha. A insegurança dela deixava os alunos dispersos e inquietos. Durante a atividade, alguns alunos questionaram: “professora, pra que serve o e-mail?”.

Acreditamos que a escolha dessa atividade, pela professora, poderia se caracterizar como produtiva, e segundo Coscarelli (2011), é uma atividade prazerosa e que contribui para o letramento digital dos alunos. A autora ressalta que a estrutura do texto e-mail, as formas de fazer abertura e fechamento desse gênero textual, as variações de registros usados nele, bem como abreviações, *emoticons*, etiquetas da Net são assuntos que podem ser abordados e discutidos com os alunos. No entanto, não foi isso que presenciamos durante a aula observada. Nesse caso específico, a atividade ficou restrita a produção do e-mail como já mencionado, não houve “gancho” com a sua disciplina em nenhum momento e em nenhum sentido. Tão pouco a professora conseguiu “controlar” a leitura dos alunos sobre as instruções de como fazer o e-mail, os passos a serem seguidos.

Lembramos, ainda, que minutos antes de acabar a aula, a professora pediu para que os alunos copiassem o *Login* e a senha no caderno. Muitos não sabiam o que *Login* significava e por isso, não conseguiam associar sua função. Não foi trabalhado, por exemplo, o envio do e-mail entre os eles, o que poderia ser avaliado como resultado positivo ou negativo, quem sabe, acerca dos objetivos e resultados finais pressupostos para essa determinada aula. Além do que,

seria uma ótima oportunidade pra o entretenimento, para a diversão e aprenderiam muito com essa “brincadeira séria”.

Nesse sentido, lembramos o alerta de Coscarelli sobre a necessidade de “os professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse instrumental. Isso não significa ser expert em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia” (2011, p. 40).

Quanto ao comportamento dos alunos, eles ficaram muito agitados e pediram ajuda o tempo todo, falaram e riram alto, tornando o ambiente, a maioria das vezes, ensurdecedor. A professora sozinha, sem auxílio não deu conta de controlá-los, além do que, queriam terminar tudo “correndo” para entrar nos “joguinho”.

No que tange ao interesse pelas aulas ditas “diferentes”, é evidente que ele existe. As crianças adoram o fato de usar o computador, no entanto o que pode prejudicar o andamento das tarefas é o fato de elas terem que fazer atividades para as não veem tem sentido. Na outras aulas presenciadas, muitas relutaram em realizar a tarefa, alegando que era “muito chata”, “sem graça”, “pra que vim aqui fazer isso?”.

Enfim, observamos que, embora a professora seja muito dedicada e tenha um objetivo ao propor a atividade, não consegue deixar isso claro para os alunos. Isso prejudica o andamento da aula. Desse modo, ao usar o computador como meio alternativo para trabalhar, foi perceptível sua falta de habilidade e mesmo de entendimento sobre o que estava fazendo. A impressão que

tivemos é que a professora queria usar o laboratório mais para parecer mostrar que estava atenta às práticas modernas de ensino-aprendizagem. Porém, dado o exposto, as atividades ficavam restritas ao entretenimento.

Ratifica-se com isso, o que Santos (2003) expôs sobre o interesse e a vontade de inovar dos professores e das dificuldades que enfrentam com a falta de instrumentos teóricos e empíricos para isso. Há muito que se fazer ainda, para que o trabalho com a leitura e a escrita nas escolas, via meios tecnológicos, nesse caso o computador e a internet, se tornem realmente eficazes. Não adianta sair da sala de aula, trocar a lousa pela tela do computador, se não houver antes disso um entendimento do que se vai fazer. A prática docente aponta para novos aprendizados, e o professor como mediador de conhecimentos está diante de mais um desafio.

E a tarefa não é fácil. Realmente são muitas as angústias, as indagações, as dúvidas, os medos, os anseios e os desejos. De nossa parte, colocamo-nos no mesmo patamar daqueles que buscam respostas para as suas inquietações (O quê fazer? Como fazer?) e vamos erguendo castelos que ora parecem construídos em terra firme ora sobre areia movediça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto que nossa pretensão neste texto, não fora trazer respostas, esperamos que os pontos arrolados, embora breves, tenham sido suficientes para evidenciar o quanto fe-

cundos são os campos a serem explorados no terreno da leitura e das novas tecnologias e o quanto diversas são as formas de abordagem, diversas, mas não menos importantes umas das outras.

É bom lembrar que a história da leitura e dos seus suportes, como também a da humanidade de maneira geral, é história de adaptação, sempre. A rigor, não há nada que se possa dizer completamente estranho, por mais que isso possa parecer; o que, na verdade, o leitor faz

É reconhecer certas características, deduzir outras, empregar a familiaridade que já possui, sua experiência de leitura progressiva, num suporte que demandará novas reações. Ao explorar o novo material e aplicar conhecimentos prévios, o leitor acaba por chegar a uma nova forma de manipular (navegar!) o objeto novo, que passa, então, a fazer parte de um universo de possibilidades que jamais será fechado (RIBEIRO, 2011, p.131).

E nesse contexto, no espaço educativo, as práticas pedagógicas, estarão melhor centradas, no momento em que for possível realmente “estar trabalhando na direção de incorporar novos saberes/modos de conhecer (...) Desse modo, aqueles que fazem a ‘cultura escolar’ devem refletir sobre como incorporar as novas tecnologias” (GOULART, 2011, p.55).

Indubitavelmente, a questão dos suportes de leitura tem relevância no processo de ensino/aprendizagem; contudo, tal discussão faz sentido, à medida que seja gerida paralelamente à criação de

condições a professores e alunos para viver em sociedade, nesta sociedade que ora temos.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, M. Letramento radiofônico na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/RS, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. (v.1)
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 43-50.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.65-84.
- GOULART, C. Letramento e novas tecnologias. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 42-58.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. *Questão do suporte dos gêneros textuais*. 2003. In: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>. Acesso em: 20/07/2014.
- MARQUES NETO, H. T. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de mpensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-64
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba/PR: SEED, 2009.
- RIBEIRO, A. E. Ler na tela-Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.125-150.
- RIBEIRO, A. E. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 85-91.
- ROJO, R. **Letramentos digitais: a leitura com réplica ativa**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (46): 63-78, Jan/Jun. 2007.
- SANTOS, G. L. **A internet na escola Fundamental: sondagem de uso por professores**. Educação e Pesquisa. São Paulo. V.29. p.303-312. Julho/dez. 2003.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, 2002.

Recebido para publicação em 30 de Jun. 2014.

Aceito para publicação em 22 de maio 2015.

COM A PALAVRA O CONSULENTE: A OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE OS DICIONÁRIOS DO PNLD

THE WORDS OF CONSULTANT: VIEW OF STUDENTS ON THE DICTIONARY PNLD

Silmara Regina Colombo*

RESUMO: Este artigo traz uma análise sobre como são vistos os dicionários distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático por quem os utiliza, ou seja, pelos alunos. Os acervos constituem-se de diferentes títulos de acordo com o série/ano a que se destinam. Para este estudo foram analisados os dicionários disponíveis no acervo do 5º ano do ensino fundamental, bem como acompanhado o manuseio dos mesmos por alunos de duas turmas de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Foi possível observar que o projeto gráfico e as ilustrações dessas obras interessam inicialmente aos alunos, mas o conteúdo com poucos verbetes, comparados aos minidicionários, torna-se um empecilho para sua utilização.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário; PNLD; Léxico; Ensino.

ABSTRACT: This article presents an analysis of how the dictionaries distributed by the National Textbook Program (*PNLD*, in the Portuguese acronym) are seen by their users, ie by students. The collections are made up of different titles according to the grade / year to which they are designed for. The study analyzed the dictionaries available in the collection for the 5th year of elementary school as well as how students from two classes at a public school in the state of São Paulo handled the dictionaries. It was observed that the graphic design and illustrations of these materials were at first popular among students, but the content with few entries, compared to mini dictionaries become an obstacle to their use.

KEYWORDS: Dictionary; *PNLD*; Lexicon; Education.

* Mestranda em Educação pela USP-Ribeirão Preto. Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Univesp, pelo USP_Ribeirão Preto e em Língua Portuguesa Redação e Oratória pelo Centro Universitário Barão de Mauá. E-mail: silmaracolombo@live.com

INTRODUÇÃO

Por mais que as concepções sobre o ensino da linguagem se afastem de um consenso entre linguistas e gramáticos, há um ponto em que não há divergências: todos concordam com a importância dos dicionários como apoio à aprendizagem tanto de língua materna quanto estrangeira. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) distribui dicionários monolíngues de Língua Portuguesa às escolas públicas desde 2001, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Segundo Humblé (2011), pela quantidade de títulos publicados e o número de vendas, principalmente alavancadas pelo PNLD, os dicionários encontram-se entre os livros de maior sucesso no país, o que coloca o Brasil em uma posição privilegiada, de maneira global, na tradição lexicográfica. O autor destaca ainda que, embora nos pareça corriqueiro, existirem quatro dicionários monolíngues de grande porte não é tão comum assim, não acontece, por exemplo, nos países europeus. Nossos quatro dicionários gerais são o *Aurélio*, o *Caldas Aulete*, o *Michaellis* e o *Houaiss*.

Porém, há de se pensar que a mesma diversidade de opções que enriquece as prateleiras das livrarias também pode causar dúvidas sobre o dicionário mais adequado em cada situação e para cada público específico. No PNLD, a seleção das obras enviadas às escolas pauta-se por parâmetros norteadores que buscam a partir de uma avaliação criteriosa identificar as obras mais adequadas para atender às demandas específicas

de ensino-aprendizagem de professores e alunos (RANGEL, 2006).

A definição de tais critérios é apresentada ao professor por meio do guia *Dicionários em Sala de Aula*, que traz também sugestões de atividades. Para os especialistas nos estudos lexicográficos, essa publicação, que acompanha o acervo de dicionários, é de grande importância para auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades mais produtivas em sala de aula, bem como a variedade de títulos que compõem atualmente o acervo é uma vantagem sobre o título único que compunha as primeiras edições do PNLD Dicionários.

Já Possenti (2012) coloca em dúvida a eficácia dos dicionários infantis e sugere que se compare o mesmo verbete em um dicionário completo para que se entenda o equívoco de fazer a criança acreditar que a palavra tem apenas um ou dois sentidos. E o que dizem os professores? Isso não será aqui debatido, pois o que se pretende com esse artigo não é um confronto entre teoria e prática e sim demonstrar como esses dicionários são recebidos e utilizados pelos alunos que formam o público consulente a quem se direcionam.

Para dar voz ao que pensa o corpo discente foram acompanhadas, durante o primeiro semestre de 2014, duas turmas de 5º ano do ensino fundamental (EF) de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo e registradas suas principais opiniões sobre o acervo de dicionários disponível em sala de aula.

Antes de chegar à opinião dos alunos como consumidores finais, o artigo apresenta um histórico cronológico do PNLD

Dicionários, a proposição de uma atividade prática realizada com o Hino Nacional Brasileiro e a análise dos especialistas sobre o programa.

BREVE HISTÓRICO DO PNLD DICIONÁRIOS

O PNLD foi criado em 1985, pelo MEC, com o objetivo de adquirir e distribuir de forma gratuita livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. A iniciativa abrangeu primeiramente o ensino fundamental e foi se estendendo gradualmente aos alunos do ensino médio (EM) e a todos os componentes curriculares que atualmente são atendidos pelo programa (BATISTA, 2013).

A inclusão de dicionários no PNLD aconteceu a partir de 2001, com a distribuição de um minidicionário por aluno do ensino fundamental. Inicialmente as obras inscritas para a escolha feita nas escolas deveriam corresponder ao que hoje é classificado no PNLD como dicionários do Tipo 3, cujo número de verbetes deve estar compreendido entre o mínimo de 19.000 e o máximo de 35.000. Entre as opções aprovadas para a escolha nas primeiras edições do programa destacou-se o *Mini Aurélio Século XXI Escolar* (FERREIRA, 2001), o único classificado no *Guia de Livros Didáticos* como ‘recomendado com distinção’ por apresentar, entre outras características “linguagem simples e precisa”, “boa seleção vocabular”, e também porque na obra “não se notam preconceitos” (ROSA, 2003, p.35).

A categoria dos livros ‘recomendados com distinção’ inclui aqueles que se destacam “por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo

com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (BATISTA, 2013, p.33). Assim, o *Mini Aurélio*, com cerca de 30.000 verbetes, foi adotado pela grande maioria das escolas públicas brasileiras guiadas pela classificação que a obra recebeu no *Guia* e passou a ser sinônimo de dicionário escolar.

Para Krieger (2006), o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua e esse entendimento foi determinante para que tais obras fossem incluídas no PNLD, abrangendo nas políticas públicas o plano da lexicografia direcionada para a escola. Ainda de acordo com a autora, a edição do *PNLD Dicionários* de 2006 trouxe um avanço considerável no plano lexicográfico ao adotar novas diretrizes para o processo de seleção e aquisição de dicionários e incluir o manual didático *Dicionários em sala de aula*, com atividades elaboradas pelos professores Egon Rangel e Marcos Bagno.

A reformulação do *PNLD Dicionários* 2006, em relação às edições anteriores, refere-se à prioridade dada para a utilização desse material em sala de aula, substituindo a distribuição de um dicionário por aluno pela adoção de acervos lexicográficos com obras adaptadas ao nível de ensino do aluno, que foram classificadas como: tipo 1 - com 1 mil a 3 mil verbetes, para as três séries iniciais do ensino fundamental (EF); tipo 2 - com 3,5 mil a 10 mil verbetes, direcionados aos alunos das duas séries finais do Ciclo I (hoje, 4º e 5º anos); tipo 3 - com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos do segundo segmento do ensino fundamental, ou Ciclo II (RANGEL, 2006).

Os acervos denominados de A, B e C,

que já chegaram prontos às escolas, eram compostos respectivamente por 7, 9 e 6 títulos, de editoras diferentes. Segundo Krieger (2006, p.238), “não há uma categoria específica de dicionário escolar, mas dicionários adequados para a escola” e ampliar o quadro tipológico de obras disponíveis aos alunos reverteu a ideia absoluta dos minidicionários como única opção de dicionário escolar.

Ao que concerne aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, vale lembrar que os dicionários a eles direcionados (Tipo 2) tiveram uma redução do mínimo de 19.000 verbetes (PNLD *Dicionários 2001*) para o máximo de 10.000 verbetes (PNLD *Dicionários 2006*). Considerando as escolas que haviam adotado o *Mini Aurélio*, com aproximadamente 30.000 verbetes, a perda foi de 20.000 verbetes para consulta com o novo acervo recebido.

No *PNLD Dicionários 2012* houve uma nova reformulação dos acervos, agora divididos em quatro categorias: tipo 1 – de 500 a 1000 verbetes - para o 1º ano do EF; tipo 2 – de 3000 a 15000 - para o período entre o 2º e o 5º ano do EF; tipo 3 – 19.000 a 35.000 - para o segundo segmento do EF; tipo 4 – 40.000 a 100.000 - para o EM.

O acervo disponível para o 5º ano EF constitui-se de sete títulos, a maioria ilustrada, que apresentam entre 5.400 verbetes e 14.790. Como no *PNLD Dicionários 2006*, cada cerco de dicionários vem acompanhado do guia *Dicionários em sala de aula* (RANGEL, 2012) com descrição das obras selecionadas, critérios de seleção, orientações aos professores e sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Há poucas alterações no *Guia* das edições de 2006 e

2012, a não ser pelas adequações referentes às obras apresentadas, incluindo os dicionários para o ensino médio, e o acréscimo de um capítulo sobre o Novo Acordo Ortográfico e suas principais regras.

Assim, considera-se que a escolha de tais dicionários com finalidades didáticas não foi aleatória, muito pelo contrário, para Krieger (2006) a proposta buscou oferecer material adequado ao nível de aprendizagem dos estudantes tendo como princípio norteador parâmetros pedagógicos para a seleção e aquisição desses dicionários. No entanto ainda suscitam questionamentos se tais títulos, com reduzido número de verbetes, atendem às demandas do público a que se direcionam. Que palavras registram? Que palavras excluem?

Na tentativa de elucidar tais questões, exemplificando a prática de utilização dos dicionários no cotidiano escolar, é que o acompanhamento de alunos do 5º ano do EF, bem como a proposta de uma atividade com o Hino Nacional Brasileiro passam a ser descritos e analisados.

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Sem dúvida o Hino Nacional Brasileiro é um bom exemplo de texto para se lembrar de uma consulta ao dicionário. Além do vocabulário difícil, a letra tem seu entendimento dificultado pelas inversões sintáticas e figuras de linguagem.

Em 2010, uma pesquisa¹ integrante do Projeto Brasilidade, revelou que apenas

¹ <http://noticias.terra.com.br/brasil/pesquisa-584-dos-brasileiros-nao-sabem-cantar-o-hino-nacional,057b4bc92690b310VgnCLD200000bbceboaRCRD.html>. Acesso em 19 jun. 2014.

21,7% dos brasileiros entrevistados declararam conhecer a letra completa do Hino. Para aumentar a afinidade dos brasileiros com um de seus símbolos nacionais, desde setembro de 2009, pela Lei n. 12.031/09², tornou-se obrigatória a execução do Hino Nacional, uma vez por semana, em todos os estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental. Ou seja, a escola é oficialmente o lugar onde os brasileiros, alunos do 1º ao 9º ano do EF, deverão aprender a cantar o Hino.

Entretanto, não se trata apenas de uma determinação legal ou de um conteúdo obrigatório do letramento escolar, saber cantar o Hino tem também sua função social que ultrapassa os muros da escola. De acordo com estatísticas do *Google*³, nas vésperas da Copa do Mundo do Brasil, a pergunta mais comum feita pelos usuários do país foi “Qual é a letra do Hino Nacional Brasileiro?”, provavelmente em resposta aos jogadores da Seleção Brasileira de Futebol que pediram publicamente que a torcida cantasse com eles em cada início de partida.

Seja pela obrigatoriedade imposta por lei ou pelo interesse dos próprios alunos em atender a seus ídolos esportivos, aprender a cantar o Hino com compreensão torna-se uma demanda do corpo discente e para atendê-la o auxílio de um dicionário é imprescindível.

O QUE DIZ O GUIA *DICIONÁRIOS EM SALA DE AULA*

As atividades propostas pelo guia *Dicionário em Sala de Aula* são mais voltadas para alunos do segundo segmento do EF, podendo ser adaptadas aos dois últimos anos do primeiro segmento - 4º e 5º anos. Tais atividades atendem a diferentes objetivos que o professor poderá selecionar, adaptar e complementar de acordo com os conteúdos curriculares visados (RANGEL, 2012).

Não há no guia, entre as quinze atividades sugeridas para o EF, nenhuma específica sobre o entendimento do Hino Nacional Brasileiro, porém, a conjugação entre os objetivos e orientações torna possível a adaptação recomendada pelos autores. Assim, utilizar o dicionário como auxílio ao entendimento do Hino, está de acordo com o guia *Dicionários na sala de aula* (RANGEL, 2012), entre outros itens, pois:

- Parte de uma situação cotidiana em que o domínio da língua é decisivo para a eficácia da ação (p.14);
- Esclarece o significado de termos desconhecidos (p.16);
- Possibilita que se ensine a consulta aos verbetes (p.38);
- Não se reduz a exercícios descontextualizados (p.45);
- Constitui-se em demanda própria de uma prática letrada (p.45);
- Articula-se com conteúdos curriculares (p.56).

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm Acesso em 19 de jun. 2014.

³ <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/antes-da-copa-brasileiros-pesquisam-letra-do-hino-nacional-no-google> Acesso em 19 de jun. 2014.

Considerando-se que os acervos são compostos por títulos diferentes, uma das orientações do Guia é quanto à verificação antecipada por parte do professor de que todas as palavras a serem pesquisadas pelos alunos constem dos dicionários. O acervo

do 5º ano (Tipo 2) possui sete obras que variam entre 5400 e 14.790 verbetes. A tabela a seguir traz dez palavras do Hino Nacional Brasileiro pesquisadas nos dicionários do acervo, que foram enumerados de 1 a 7:

Tabela 1 – Verbetes encontrados nos dicionários

Verbetes	Dicionários							Total
	1 5.400*	2 6.183*	3 10.243*	4 5.900*	5 14.790*	6 7.456*	7 7.040*	
Brado (<i>ar</i>)	-	-	x	-	x	x	-	3
Flâmula	-	x	-	-	x	-	x	3
Fúlgido(s)	-	-	x	-	x	-	-	2
Fulguras (<i>ar</i>)	-	-	-	-	x	-	-	1
Garrida (<i>o</i>)	-	-	-	-	x	-	-	1
Impávido	-	x	x	-	x	-	-	3
Lábaro	-	-	x	-	x	-	-	2
Penhor (<i>ar</i>)	-	-	-	-	x	-	-	1
Plácida (<i>s</i>)	-	-	-	-	x	-	-	1
Retumbante	-	x	x	-	-	-	-	2
Total	0	3	5	0	9	1	1	

*Nº de verbetes por dicionário do acervo.

O que se observa na tabela, é que essa atividade tão corriqueira e própria do ambiente escolar foi inviabilizada, pois em nenhum dos dicionários do acervo da classe os alunos encontrariam as dez palavras mais desconhecidas do Hino Nacional. Em duas dessas obras (nº1 e nº4) nenhuma das palavras consta e em outras duas (nº6 e nº7) apenas uma delas. O dicionário de nº 5 é o que apresenta mais palavras do Hino: nove; a seguir, o dicionário nº3 apresenta apenas cinco das palavras pesquisadas.

É impossível que um dicionário traga todas as palavras de uma língua viva, em constante modificação, porém, não há explicação para que um dicionário de uso escolar não apresente verbetes como “fúlgido, garrido e lábaro”, que dificilmente serão compreendidos sem a consulta lexical e, menos ainda, pelo contexto do Hino Nacional, para privilegiar em suas reduzidas entradas palavras como *copo*, *faca* e *limão* que, mesmo para leitores e escritores iniciantes, não oferecem dúvidas quanto à grafia, não

possuem acento gráfico e são próprias do vocabulário ativo desses alunos. Em que contextos essas palavras levariam a uma consulta ao dicionário?

De acordo com o Guia, a qualidade e a adequação dos dicionários “dependem do quanto estejam afinados aos objetivos e ao público do Ensino Fundamental e, portanto, aos seus alunos e professores” (RANGEL, 2006, p.28). Ao que parece, essa afinação carece de ajustes, já que com os atuais dicionários é impossível realizar uma atividade tão própria do contexto escolar como uma pesquisa sobre as palavras do Hino Nacional.

Aqui não será analisado se os dicionários estão ajustados aos objetivos dos professores, mas vale lembrar o que destaca Batista (2013, p.50) sobre a “existência de um descompasso entre as expectativas dos professores” e do PNLD sobre o que seja um livro didático adequado às práticas de sala de aula.

COM A PALAVRA, OS ESPECIALISTAS

“O MEC avaliou e selecionou, para as nossas escolas públicas, dicionários o mais adequados possível ao uso escolar” (RANGEL, 2012, p.18). “Todos passaram por um rigoroso processo de avaliação, porém não são semelhantes, a forma como cada obra contribui para o processo de letramento e de alfabetização do aluno é diferente” (RANGEL, 2006, p.31).

De acordo com o Guia, esses dicionários diferem não só na quantidade de verbetes que apresentam, mas também no tipo

de palavras que registram, na forma de explicar seus sentidos e na estrutura que visa facilitar o manejo. Por suas características, “todos esses títulos demandam a mediação do professor” (RANGEL, 2012, p.32).

Para Krieger (2006), entre as diretrizes que aperfeiçoaram o *PNLD Dicionários 2006*, destaca-se o Guia redigido em linguagem simplificada para auxiliar os docentes, que na quase totalidade não possuem formação em lexicografia, a compreenderem que os dicionários não são todos iguais. Tal reconhecimento exigirá uma análise mais detalhada das obras para que seja possível lidar com as diferenças e explorá-las produtivamente. Os subsídios teóricos e metodológicos oferecidos aos docentes visam facilitar o trabalho com os dicionários do acervo para que se avance nas possibilidades exploratórias.

Rangel (2012) ressalta que o aluno precisa compreender que nem sempre os dicionários trazem a palavra procurada, pois nenhum será capaz de abranger tudo que existe na língua. Humblé (2011) explica que o fato dos dicionários infantis apresentarem poucas palavras desconhecidas pelas crianças é uma indicação de que seu propósito principal não é esclarecer significados e sim simbolizar a intenção dos governantes de melhorar a qualidade do ensino. O autor ainda ressalta que é uma exclusividade do Brasil a distribuição desses dicionários nas escolas.

Seja como for, o que não se pode perder de vista é que, ao final de suas experiências com dicionários, os alunos devem ser capazes de

reconhecer semelhanças e diferenças entre dicionários de um mesmo tipo e de tipos diferentes. Devem, ainda, sair do primeiro segmento do ensino fundamental familiarizado com dicionários escolares de língua portuguesa e em *condições de aprender*, ao longo do ensino médio, tanto a manusear obras do Tipo 3 e 4 com desembaraço quanto a entender e utilizar as informações disponíveis em seus verbetes (RANGEL, 2012, p.31).

COM A PALAVRA, OS ALUNOS

Em sala de aula, o acervo com sete títulos deve atender a até trinta alunos por turma do 5º ano do EF; para que seja possível desenvolver as atividades com todos, a orientação é pegar emprestado o acervo de outra sala, o que permite aos alunos trabalharem em duplas, mas limita o acesso livre impossibilitando que os dicionários possam ser manuseados a qualquer momento da aula, de acordo com a necessidade do aluno.

Inicialmente, por serem ilustrados e com projetos gráficos atraentes, os dicionários atraem a atenção do aluno para explorá-los, no entanto, quando buscam pelo significado de uma palavra, os alunos começam a perceber que na maioria das vezes é preciso consultar vários dicionários disponíveis até localizarem o que procuram.

Como ainda não dominam totalmente a ordem alfabética e/ou não estão absolutamente seguros quanto a esse domínio, os alunos insistem na busca por palavras que muitas vezes os dicionários do acervo não

registram, ocasionando uma grande perda de tempo gerada pela dúvida sobre a ausência da palavra ou a dificuldade em encontrá-la. O próprio guia destaca que, para muitos falantes, “as palavras que não estão registradas nos melhores dicionários, simplesmente ‘não existem’” (RANGEL, 2012, p.40).

Essa desorientação sobre a existência ou não da palavra no dicionário e o limitado volume disponível são queixas constantes dos alunos que, sempre que possível, preferem trazer seu dicionário de casa. A opção é sempre pelos minidicionários, alguns são novos, já com as alterações do Acordo Ortográfico, mas a maioria que chega à sala de aula no material escolar individual são os *Mini Aurélio Século XXI Escolar* (FERREIRA, 2001) distribuídos nas primeiras edições do *PNLD Dicionários*. Esses livros pertenceram aos irmãos mais velhos, tios e/ou outros parentes e quando são encontrados acabam por substituir os títulos do acervo.

É frequente que os alunos que não possuem seu próprio dicionário aguardem o empréstimo do colega mesmo que haja dicionários do acervo disponíveis. Questionados a esse respeito a resposta não varia muito: “Quero um dicionário velho, que tem tudo”.

Parodiando Drummond, caso no meio do caminho não tivesse um Acordo Ortográfico, a situação não traria nenhum tipo de restrição, pelo contrário, serviria para que o dicionário fosse valorizado no acervo particular de cada aluno. Entretanto as alterações na acentuação gráfica e na utilização do hífen exigem a atenção constante do professor para o momento em que tais palavras

surjam em sala de aula. Além disso, obriga a trazer à tona o tema do Acordo Ortográfico de 2008 com estudantes que já aprenderam a ler e escrever utilizando as novas grafias, pois ingressaram no ensino fundamental em 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar é preciso destacar a qualidade do guia *Dicionários em sala de aula*, que atinge seu objetivo de oferecer suporte teórico e prático para a utilização do acervo de dicionários do PNLD. As atividades sugeridas conduzem para além do tradicional uso do dicionário para tirar dúvidas de ortografia e buscar significados desconhecidos. No entanto, ir além não significa que é possível descartá-las, em muitos momentos do contexto escolar, em diversos conteúdos curriculares, o aluno irá se deparar com termos desconhecidos e recorrerá ao dicionário para esclarecê-los. O que se espera de um dicionário que atenda à demanda escolar é que traga palavras úteis ao público a que se destina.

É óbvio que não há como prever todos os interesses dos consulentes, porém, se a seleção dos acervos leva em conta os diferentes níveis de letramento, fica mais fácil antecipar os temas mais frequentes de cada ano. No caso do Hino Nacional Brasileiro, tomado como exemplo, os dicionários disponíveis não atendem à demanda de se ensinar o Hino nas escolas de ensino fundamental como determina a Lei 12.031/09.

A proposta de se trabalhar com vários tipos de dicionários em sala de aula pode ser

válida, mas não produziu os efeitos esperados. A necessidade de mediação constante do professor não favorece a autonomia do aluno que no 5º ano sente-se mais independente das orientações do que de fato é. Assim, a preferência pelos próprios minidicionários ao acervo da sala de aula reflete sua vontade de 'fazer sozinho' e mostrar que é capaz.

Em tempo: nos antigos *Mini Aurélio* os alunos encontraram todas as palavras desconhecidas do Hino Nacional Brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2ª reimpressão, 2013.
- FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- KRIEGER, M. da G. **Políticas públicas e dicionários para escola**: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. Cadernos de Tradução, v.2, n.18. Santa Catarina: UFSC, 2006.
- POSSENTI, S. A reinvenção do dicionário mirim. **Revista Língua Portuguesa**, n. 83, São Paulo: Segmento, 2012.
- RANGEL, E. de O. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

ROSA, M. C. P. (org.). **Guia de livros didáticos** - volume 4: dicionários: PNLD 2004. Brasília: SEF/MEC, 2003.

HUMBLÉ, P. R. M. Um começo de conversa. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Recebido para publicação em 29 de Dez. 2014

Aceito para publicação em 06 de Fev. 2015.

ENTREVISTA

Para quem ainda não conhece a obra de Glauco Mattoso, acreditamos que esta conversa possa contribuir de maneira inicial para a compreensão do universo literário desse escritor, que é considerado um marginal entre os marginais. Para os já estudiosos e conhecedores, vários pontos aqui comentados se confirmam ou surpreendem.

Dividimos o diálogo por temas, e da transcrição feita com mais de quarenta páginas, selecionamos aqueles que consideramos os pontos-chave para se compreender a relevância dos aspectos abordados pelo escritor sobre sua literatura. Desde a criação do *DOBRABIL*, ao papel da literatura hoje, entremeando a questão da cegueira, da intertextualidade, do misticismo, da verossimilhança e, claro, da heteronímia, Glauco Mattoso comentou abertamente sobre o transcurso do seu processo criativo.

Ao final, o poeta nos apresenta seu último projeto literário, que, na época da conversa, ainda não havia sido publicado: *Raymundo Curupyra, o Caypora* (2013). O romance *lyrico* - como define a capa do livro e como Mattoso se refere ao seu mais novo trabalho - ultrapassou as expectativas do próprio autor. Além de não passar despercebido pela crítica, o romance ganhou o 2º lugar no Prêmio Jabuti 2013, sendo premiado na categoria de Poesia.

Sem mais delongas, a seguir, nossa conversa.

O JORNAL DO BRABIL COMO OBJETO ARTÍSTICO

A e R: Vamos começar falando do *Jornal Dobrabil*, que pode ser considerado um objeto artístico.

G: É, ele tem um conceito, um formato. Recentemente saiu um calhamaço, um volume enorme da história do design gráfico no Brasil e eles incluíram o *JORNAL DOBRABIL*, como um exemplo de design mesmo. Eles não o catalogaram como sendo poesia. A intenção deles era pegar só o efeito de diagramação, aquela coisa mais visual mesmo, e enquadraram. Eu acho que tem alguma coisa de conceitual nele. Na época em que eu o fazia não dava para perceber todo o alcance do que estava fazendo - a gente nunca tem a noção exata. Você vai fazendo avulsamente e, assim, de uma forma muito amadorística, muito aventureira... e só depois é que você começa a perceber que está trilhando um terreno inovador, uma coisa diferente e tal.

A e R: Comente a arte do *JORNAL DOBRABIL*.

G: Hoje, o *JORNAL DOBRABIL* não teria sentido. Ele é uma coisa datada, histórica. Por que não teria sentido hoje? Atualmente, a computação gráfica daria conta daquilo de uma outra maneira. Os próprios fanzineiros, que antes usavam muito *pestape*, hoje fazem tudo no computador e imprimem. Não tem mais aquela questão de ficar recortando, colando ou fazendo como eu fazia - uma colagem visual. Eu fazia caber na máquina de escrever todos os textos. Encaixava os textos. Tem gente que pensa que eu encaixava previamente, que eu fazia um jogo de tabuleiro. Não, eu punha aquela folha na máquina e ia fazendo e fazendo e fazendo e enchendo... e se sobrasse um espaço aqui, punha um poemazinho pequeno e tal. Ia enchendo até completar. A folha ficava vários dias na máquina, até eu tirá-la inteira

e pronta. Então, era uma coisa realmente muito artesanal.

A e R: Por ser artesanal, presume-se que levava tempo...

G: É um jogo de paciência, é quase uma paciência oriental. Tinha que ser um pouco zen para fazer aquilo. Eu não podia fazer aquilo estressado, senão não dava certo. Era em outra época, eu ainda não tinha perdido a visão. Por causa da visão fraca em detrimento de uma miopia muito forte, tinha que me aproximar muito do papel. Mas a máquina de escrever manual permite que você fique ali, estudando cada espaçozinho. Você pega o “carro” da máquina, joga um pouquinho pra lá, bate uma tecla... Então é tudo muito mecânico. Hoje, o computador não dá a ideia do que era uma máquina de escrever.

A e R: O computador não possibilita essa exploração de espaço tanto quanto a máquina de escrever possibilitava.

G: Nem de exploração do espaço, nem de exploração de meio espaço, que era o que eu fazia. Porque você tinha o “carro”, ele andava em degraus. Então, quando você apertava o espaçador, ele “tintintim”, deslocava um pouquinho... ia deslocando pra esquerda. Você batia uma letra e ele deslocava um pouquinho, batia outra, ele deslocava mais um pouquinho. Só que se você apertasse o espaçador e não soltasse, ele fazia o movimento inteiro de uma letra para outra. Se você apertasse e segurasse, ele fazia meio movimento e depois você soltava e ele fazia o movimento inteiro. Então, você tinha o espaço entre duas letras, e se eu batesse o “óziinho” minúsculo entre as duas letras, eu podia criar uma diagonal entre as entrelinhas.

Eu fazia uma diagonal. E com isso você criava o design de uma letra. Você tinha várias possibilidades de desenhar a letra no papel. Era uma coisa realmente muito artesanal. Hoje em dia as pessoas não têm ideia do que seja aquilo. É até mentalmente impossível imaginar isso para quem não conheceu a máquina de escrever. É mentalmente impossível de imaginar como funcionava o mecanismo da coisa.

A e R: Você tinha rascunhos ou o JORNAL DOBRABIL foi criação de um momento, daquele momento?

G: Eu tinha rascunhos. Os cursos de datilografia daquela época ensinavam a fazer algumas coisas à máquina, mas eram muito rudimentares, muito primitivas. Eu já fazia umas coisas mais elaboradas, mas o que eu fazia também não era novidade. Isoladamente já se tinha a chamada “datiloarte”. Eles faziam exposições de *typewriter artist*. Mas o segredo do DOBRABIL era a junção disso tudo em uma coisa mais amalgamada, mais misturada.

A e R: Sem contar que no JORNAL DOBRABIL o mais interessante não é só a tipologia ou a simbologia em si, mas o conteúdo, o significado.

G: É. A aplicabilidade daquilo dentro de um conceito de *fanzine*, em um conceito de grafiteagem, misturando poesia concreta com grafite de banheiro. Na época era uma coisa bem conceitual mesmo. Uma intenção de síntese, mas de síntese de coisas contraculturais com coisas canônicas. Aí é que estava a novidade. E isso também precisa ser entendido, como eu já expliquei, dentro do contexto histórico. Nós estávamos em um período de resistência cultural contra uma

ditadura com censura muito forte, que não censurava só as coisas políticas, mas também as coisas relativas a costumes. E aí eu afirmava uma estética da pornografia, que obviamente não teria espaço para sair publicada por uma grande editora ou na imprensa. Não teria condições.

O MANUAL DO PODÓLATRA AMADOR E A INTERTEXTUALIDADE

A e R: Quem pretende estudar a sua obra tem que passar necessariamente pelo *Manual*?

G: Tem. Embora ele não seja a biografia fiel que alguns acham que é.

A e R: Ele pode ser entendido como romance?

G: Ele pode ser considerado conceitual de várias maneiras, até como uma antologia. Mas eu acho que o conceito mais apropriado para ele é o de romance pós-moderno, porque a pós-modernidade já pressupõe a fragmentação.

A e R: O *Manual* é composto por diálogos de textos.

G: A intertextualidade, aquela interpenetração de autorias e uma narrativa fragmentada. É óbvio que se mistura a verdade com a fantasia e com as posições. E é isso que dá o “barato” da obra. Não saber onde é o limite entre a ficção e a realidade.

A e R: Fale mais sobre o processo criativo do *Manual*.

G: Ele é um romance confessional, o que chamam de educação sentimental em inglês. Quando o escrevi, eu precisava expressar de alguma forma a minha trajetória fetichista e não tinha parâmetro para isso.

Geralmente os escritores buscam parâmetros em autores que fizeram a literatura que eles gostariam de fazer. E eu não tinha nada, não tinha nenhum parâmetro. A obra de Sade e a de Masoch não detalham o fetiche por pés de uma forma tão centrada e o romance do Alencar, que se centrou nesse fetiche, como é o caso daquele rival do Marquês de Sade, o *Rétif de la Bretonne*, ele faz com aquela capa cor de rosa do romantismo. Eu não tinha pensado ainda em fazer a paródia do Alencar como fiz em *A Planta da Donzela* (2005), que foi um objetivo realmente atingido. Mas naquele momento eu precisava recapitular minha vida - tanto que eu não contei na primeira edição o momento exato em que sofri o *bullying*, que me transformou em um sadomasoquista. Eu ainda estava tão bloqueado com relação a isso, que contei tudo, menos aquele ponto central. Depois, na segunda edição, eu o abordei de uma forma mais objetiva. Eu acho que só consegui mesmo detalhar isso em poesia, porque no *Manual* eu não consegui dizer tudo que eu disse depois que comecei a fazer sonetos.

A e R: Então o *Manual* foi seu espaço de registro?

G: No momento em que eu estava escrevendo o *Manual*, a única forma possível era recapitular. Mas eu não queria recapitular de uma forma convencional - aquela coisa de livro de memórias, meramente cronológico. Isso me parecia uma literatura meio psicanalítica, com depoimento de paciente no divã. Então eu pensei: -não quero fazer isso-. Eu quero dar um cunho satírico, um cunho paródico, como eu fiz no *DOBRABIL*. E eu tinha já certo antecedente poético, alguns livros publicados e toda a

experiência do *DOBRABIL* para ser narrada. Então aproveitei para contar essa trajetória e fui entremeando com as minhas leituras. Na verdade, eu estava antevendo o que iria acontecer comigo. Eu sabia que ia ficar cego em algum momento, só não sabia quando. Então era como se eu tivesse que registrar o mais rápido possível as leituras que me marcaram. Não apenas registrar as leituras, mas contar também as passagens da minha vida que correspondiam àquelas leituras. Tudo tinha que ter um fio condutor e este era o fetichismo. E para amarrar tudo isso, a única forma que eu encontrei foi fragmentar, foi fazer da maneira que fiz. Intuitivamente. E assim como o *DOBRABIL* é fragmentado, o *Manual* também é fragmentado, porque eu não tinha aquela concepção teórica acabada, totalmente amarrada, de que eu estava fazendo algo pós-moderno. Não tinha isso. Embora eu tenha estudado - eu me formei bibliotecário -, eu tinha certa carga teórica - fiz letras, interrompendo pela metade o curso -, e tinha essas noções de teoria literária, mas não eram suficientes para me embasar em um conceito, assim, literário, tão forte. Quer dizer, a coisa eu fiz toda de maneira empírica mesmo. Foi intuitivo e foi empírico.

A e R: Então, a intertextualidade na sua obra acontece como uma forma de registro do lido, de ação memorialística e, nesse contexto, a paródia se faz recorrente em seus textos. Dentro do *Manual*, ela está presente?

G: A paródia é uma forma de tributo também. Ela não é apenas uma gozação, ou desrespeitosa. Então, se eu estou parodiando é porque de alguma forma eu admiro os autores paro-

diados. Esse é um ponto no *Manual*. Agora a outra questão é a seguinte, além dessa necessidade de parodiar para tributo, tinha a questão da memória mesmo. Porque, vamos supor que eu estivesse em dúvida se aquilo que citava era de tal autor ou não. De repente eu cito uma frase de cabeça, não sei se ela está exata, então, para evitar a seriedade de atribuir a um autor e incorrer em erro, eu transformava tudo aquilo em um apócrifo. Atribuía a qualquer um ou a mim mesmo; pegava coisas minhas e as atribuía aos outros e assim por diante. Eu anarquizei totalmente o conceito de autoria e, anarquizando o conceito de autoria, eu anarquizava o conceito de autoridade intelectual, porque dessa forma ninguém mais seria proprietário de uma ideia. Portanto, o plágio seria uma expropriação legítima. É como se fosse um socialismo da literatura levado até as últimas consequências. Uma forma de brincar com a resistência à ditadura militar. Mas tudo partindo de uma deficiência pessoal, de uma necessidade de registrar, assim, muito rapidamente e sem ter como consultar, sem ter como conferir os dados.

O MISTICISMO NA CRIAÇÃO LITERÁRIA

A e R: Podemos dizer que você desenvolve um trabalho que se mescla de transpiração e inspiração. A que ou a quem você atribui à inspiração?

G: Eu acredito, sinceramente, numa espécie de assistência espiritual, da mesma forma que hoje, por estar cego, eu me considero assistido por outros poetas cegos, outros sonetistas famosos e tal... Acredito que hoje, de certa forma, eu esteja revisitando toda

essa tradição. Também acho que tem alguma bruxaria no caso do *DOBRABIL* e do *Manual*. Há uma intuição transcendental nisso. É uma forma mística que eu tenho de interpretar, que muitos podem não concordar. Mas acho que tem alguma coisa... Não falo em termos meramente psicográficos, não é isso. Não é mediúnico. Mas tem alguma coisa. Dizia-se que o Fernando Pessoa às vezes escrevia em transe. E ele também tinha certas concepções esotéricas.

A e R: Sim, alguns pesquisadores dizem que Pessoa era Rosa Cruz. A questão mística tem para você alguma ligação com a criação literária?

G: É. Pessoa tinha ligação com Aleister Crowley, por exemplo. Enfim, esse misticismo eu acho que perpassa a obra de muitos autores, principalmente a dos malditos. Eu acho que os malditos têm uma espécie de irmandade. É como se fosse uma Ordem dos Templários, meio espiritual. Há uma confraternização dos malditos. Eu acredito nisso. Sendo poeta, tenho que acreditar nos demônios da poesia. Eu não sei se vocês já tiveram a curiosidade de ler o *Parnaso de Além Túmulo*, do Chico Xavier. Quem conhece poesia, quem conhece versificação, fica abismado, porque o Chico Xavier escreveu aquilo com vinte e poucos anos. Ele era muito novo e não podia ter todas aquelas noções de poesia. Então vamos admitir que ele teve um ghost writer.

A e R: Segundo a Doutrina Espírita, Chico Xavier tinha um mentor espiritual chamado Emmanuel e era assistido. Como você analisa isso “literariamente”?

G: Sim, ele era assistido. Mas eu digo aqui, no sentido humano, terreno: vamos supor

que ele tivesse escrito esse livro, você acha que esse cara não teria a vaidade de se identificar, tendo tanto talento? Porque, veja, ele conseguia amanejar de tal forma o Augusto dos Anjos, o Emílio de Meneses, o Olavo Bilac, o Cruz e Sousa... De cada autor ele conseguia mimetizar o estilo e dizer as coisas que ele queria dizer, da filosofia dele, através da estética daqueles autores, mencionando as coisas que eram familiares àqueles autores. Ele pegava o Emílio de Meneses e falava da vida boêmia, da boa mesa... quer dizer, como é que ele iria ter tanto conhecimento com vinte e poucos anos? Eu analisei o livro dele de uma forma rigorosa e do ponto de vista da versificação não encontrei nada de errado. Você não encontra. A versificação é correta. A métrica e a forma estão corretas. É realmente admirável. Então, se você não atribui a alguma coisa transcendental, fica sem respostas. Não tem como alguém ter feito isso para ele, pois algum dia, de alguma forma alguém ficaria sabendo. Não faz sentido. O próprio Chico não tinha condições para isso. Ele não tinha condições de escrever aquele livro, com o grau de instrução, com a cultura que ele tinha e naquela idade. Então, é uma coisa realmente perturbadora. Eu acho que essas coisas são indícios. Eu não tenho convicção absoluta para afirmar que foi Borges quem me assistiu, ou que foi o Cego Aderaldo, ou que foi Milton. Portanto, eu atribuo a todos, um pouquinho a cada um. É como se fosse um colegiado de autores que estivessem dando a mim uma espécie de atenção especial.

O GLAUCO MATTOSO ANTES E DEPOIS DA CEGUEIRA

A e R: Muda muito o processo criativo do Glauco que enxergava, para o Glauco cego?

G: Ah sim, mudou totalmente, pois, enquanto eu ainda tinha acesso às fontes, eu mesmo podia consultar, eu mesmo fazia as minhas anotações. No momento em que fiquei cego e acreditei que não ia mais poder escrever nada, eu entrei em desespero, entrei em pânico! Depois comecei a perceber que poderia voltar a escrever - isso já depois de alguns anos de cegueira, quando eu já tinha conseguido arrumar um computador falante, equipado com um sistema que você vai digitando em um teclado comum. Mas antes disso, eu entrei em pânico porque pensei: “Bem, e agora? O que eu vou fazer da vida? Vou ter que me dedicar a outra coisa.” Não posso mais pensar em literatura. Só que no momento que eu adquiri o computador falante, ainda continuava em um impasse: “Eu vou criar, tudo bem, eu vou digitar no computador, mas eu vou tirar de onde?”... “Eu não posso consultar livro nenhum”. Eu morava sozinho e de vez em quando tinha a ajuda de uns amigos para mexer com a correspondência e tudo. Porém, ali, no meio da noite, no momento da insônia, do pesadelo, do trauma, aquelas visões de inferno... se eu quisesse criar alguma coisa, eu ia pedir para quem? Eu ia consultar onde? Eu tinha que confiar na memória. Quando comecei a perceber que a minha memória era disciplinada a ponto de reter versos inteiros, compor, escolher a palavra que rimasse e tal, eu comecei a descobrir um mundo novo.

A e R: Fale mais sobre esse mundo novo da sua escrita, guiado pela memória literária.

G: Foi algo mais ou menos assim: eu não acreditava que a memória tivesse tanto poder, tanta capacidade. É aí que está o processo criativo: ele nasceu durante a insônia, durante o pesadelo - entre um pesadelo e um orgasmo, eu costumo dizer, porque eu me masturbava para poder ver se, depois de gozar, viria o sono (até por um relaxamento, até por um processo de repouso). E quando estava me debatendo com essa insônia, eu criava. Retia na cabeça e no dia seguinte ia digitar. Era sempre uma coisa primeiro memorizada, depois passada para o computador. Hoje não. Hoje eu já tenho uma disciplina. Eu sento em frente ao computador, começo a pensar nos sonetos, vou digitando tão rapidamente e ele sai. Já tenho um processo mental muito rápido para metrificar, para rimar e encaixar a ideia que eu tenho dentro de um soneto. Depois de compor e digitá-lo, faço uma revisão, salvo. E tudo isso durante o dia. Não há mais a necessidade de levantar a noite para sentar ao computador ou de memorizar e depois, no dia seguinte, fazer. Esse é um processo criativo que, no começo, nos primeiros anos de cegueira, foi fundamental. E eu acho que aí é que está a feitiçaria do negócio, porque eu não teria chegado a essa coisa meio alucinada, meio delirante, se eu não estivesse cego, se eu não estivesse com o trauma da cegueira e se não tivesse a confiança de que algum tipo de demônio da poesia estivesse me socorrendo.

A e R: Você disse que, depois de ficar cego, escrever seria uma maneira de registrar o que você havia lido. Fale mais sobre o papel da memória nesse processo.

G: A memória é muito importante porque eu li o máximo que podia. Inclusive, escolhi o curso de Biblioteconomia para ter mais acesso a acervos bibliográficos, sem necessidade de tê-los em casa, justamente para poder manusear e ler o que eu precisasse. E, como estávamos no regime militar, a parte censurada dos livros das bibliotecas era recolhida aos depósitos, aos infernos das bibliotecas. E eu, sendo bibliotecário, tinha acesso a esses infernos e podia manusear obras pornográficas, obras de esquerda. Li freneticamente, como se eu tivesse já prevendo que depois de cego eu não teria como conferir tudo o que havia lido, então eu teria que confiar na minha memória. Claro que não é uma memória prodigiosa, matemática, não é isso. Mas eu tenho as noções do que eu li e se precisar, por exemplo, eu tenho na biblioteca determinado livro que posso pedir para alguém conferir para mim. Eu sei em qual livro tem a passagem que eu quero, da qual eu me lembro. Peço para alguém procurar e falo: “olha, dá uma lida no índice-. A pessoa fala os nomes dos capítulos e eu digo: -acho que está no capítulo tal, dá uma olhadinha aí- e ela vai lá, acha e me fala. Eu peço: “Leia esse trecho... ah, tá!- ou então -Começa aqui e acaba ali”. E assim eu localizo. Eu não sei exatamente, mas a gente vai indo e acaba encontrando. Então a minha memória é fundamental. Sem ela eu não teria condições de fazer todos os sonetos que eu fiz. Porque, no momento da composição do soneto, eu não tenho ninguém para me ajudar. Não tenho dicionário de rima, não tenho dicionário comum, não tenho nada. É tudo na memória: vocabulário, rima, todos os recursos... tem que ser tudo de cabeça.

Depois que está composto, aí, sim, eu posso pedir para alguém dar uma conferida em uma ou outra palavra, ver se usei a aceção correta ou não, se estou usando em sentido figurado ou próprio. Dá para conferir no dicionário, mas aquilo que todo mundo normalmente consulta enquanto está escrevendo, eu não posso consultar, eu tenho que usar apenas o meu arquivo mental, o repertório mental. Se eu não tivesse lido tudo o que eu li, na velocidade que eu li, eu não teria essa bagagem na cabeça. Não seria possível.

A e R: Então você já tinha a intenção de ser um escritor?

G: Uma intuição.

ELEMENTOS DE UM PROJETO ESTÉTICO

A e R: E pensando em termos de projeto literário, podemos dizer que ele começou com o DOBRABIL, passou pelo Manual e continua até hoje, com os sonetos?

G: Sim. De certa forma eu estava brincando com uma situação de limitação que acabou se tornando real e, depois que eu fiquei totalmente cego, ela passou a ser uma realidade irreversível. Nesse momento, eu percebi que estava no caminho certo. Se eu comecei a fazer uma paródia plagiada no DOBRABIL e no Manual, continuei fazendo essa reciclagem de textos alheios, misturando com textos meus, eu teria que continuar a fazer isso agora nos sonetos, mas de uma forma mais organizada, mais mentalmente disciplinada.

A e R: Novamente você retoma a intertextualidade. Esse é então um ponto essencial do seu trabalho: a sua leitura de outros textos. Nos sonetos, como isso se faz presente?

G: É lógico que os sonetos são meus, mas ao mesmo tempo refletem toda aquela carga, todo aquele repertório de leitura. Enfim, eu acredito, mesmo, que, para você fazer uma literatura hoje em dia, depois de tantos séculos de sedimentação, de correntes artísticas, estéticas e tal, você só pode fazer isso remexendo nesse caldeirão. Tem que fazer isso, não há outro caminho a não ser revisar. É a mesma coisa com o que eu estou fazendo em relação aos sonetos. Eu acho que o soneto é uma forma imexível, uma forma consolidada, cristalizada, mas você não precisa mexer na forma. Você pode até brincar um pouco com a estrutura da forma, mas sem alterá-la; sem alterar os quatorze versos, o verso decassílabo, ou a redondilha e etc. Agora, dentro dessa forma você tem infinitas possibilidades de mexer na temática, no discurso, na lógica. E é o que eu faço. O soneto que eu faço é muito diferente do soneto clássico nesse sentido, embora mantenha a estrutura.

A e R: Como o soneto é visto pelos leitores?

G: Nos sonetos você tem que garimpar, porque as informações não estão tão fáceis de encontrar. As pessoas se esquecem que as grandes obras de Shakespeare eram escritas em versos. Dante, *A Divina Comédia*, toda escrita em versos. *Os Lusíadas*. Toda a história que está por trás d'*Os Lusíadas*. E isso sem falar dos poemas narrativos brasileiros, como *O Caçador de Esmeraldas*, os poemas do Gonçalves Dias, aquela mitologia indígena.

Você precisa considerar que grandes clássicos foram feitos em versos. As pessoas têm certa preguiça, certo desinteresse pela poesia. Outra característica que me incomoda muito é o desdém que as pessoas têm pelo soneto no Brasil. Em Portugal não é assim, eles sempre valorizaram o soneto e continuam valorizando e transformam alguns sonetos em letras de fado. Eu já vi fados magníficos compostos em cima de sonetos que ficam belíssimos. Aqui no Brasil, a noção do soneto está muito ligada ao parnasianismo, que, por sua vez, foi muito combatido pelo modernismo. Então fica aquela coisa muito pequena, muito reduzida, de briga de correntes. Mas o soneto é muito maior do que isso. O soneto é como se fosse a sonata ou a sinfonia na música erudita. Ninguém vai dizer que a sinfonia saiu de moda, que a sonata saiu de moda. Os grandes compositores continuam fazendo. Você pode até variar na técnica de composição, você pode usar recursos menos ortodoxos, como a música atonal, dodecafônica, mas o conceito de sinfonia, o conceito de ópera, o conceito de sonata é permanente. E com o soneto é esse pouco caso, esse desdém. Eu não me conformo com isso, não. Isso é coisa bem de brasileiro mesmo. Na literatura latino-americana tem o Borges que fez sonetos. Temos os grandes sonetos de Severo Sartuir. Eu traduzi alguns do Salvador Novo, que era um modernista da literatura hispano-americana. E mesmo aqui, se você procurar pelos grandes modernistas, não digo o Mário e o Oswald, que eles estavam em um processo de ruptura, mas o Drummond e o Bandeira, que foram grandes

expoentes do Modernismo, todos foram grandes sonetistas, fizeram muitos sonetos bons. Eles nunca desprezaram o soneto. Então você vê uma falta de informação, uma falta de cultura.

A e R: De certa forma, sua literatura não é uma literatura para o leitor comum.

G: Não é. O leitor comum, em alguns aspectos pode até se identificar, como no caso de quem teve leitura de gibis, como o *Chiclete com Banana*; aquele que passou pela geração punk ou hippie pode até se identificar com algumas coisas. Por exemplo, eu tenho um livro que conta a história do rock em forma de sonetos. Há nele um soneto para cada banda. O cara que gosta de rock vai se identificar de alguma forma, mas são facetas específicas, não abarcam o público geral. A minha literatura não vai ser nunca tão popular quanto a de Drummond ou Vinícius, por exemplo. Eu não vou ser tão lido quanto eles.

A e R: O interessante é que você já foi, por vezes, classificado como um escritor marginal. O que pensa sobre isso?

G: Minha marginalidade sempre teve essa mescla de erudição desde o início. Isso já foi apontado pelo José Paulo Paes. Jorge Schwartz, da USP, também já tinha dito que eu sou o marginal entre os marginais, um marginal à margem. Segundo ele, eu não faço aquela coisa tão espontânea, tão coloidal quanto os marginais faziam. Eu misturo a isso a erudição. E isso devido a minha formação de bibliotecário e também o meu autodidatismo, que precedeu a escolha do curso. Eu tenho uma tendência ao enciclopedismo. Aquela mania de “verbetar” tudo,

fazer uma coisa sobre cada assunto, de tentar cobrir todos os campos do conhecimento. Isso é uma mania de quem estudou filosofia também, pois as pessoas que estudam filosofia ficam com essa mania metodológica de tentar classificar o conhecimento, catalogá-lo e enquadrá-lo em categorias. E eu sempre fiz isso. De uma forma meio brincalhona, mas sempre fiz. E acho que um pouco da minha preocupação “biblioteconômica” acabou passando para a literatura que eu faço. Eu acho que isso é uma atitude de defesa também, porque sendo deficiente eu preciso me proteger em cima do que eu já li, me resguardar na minha bagagem.

A HETERONÍMIA

A e R: E a questão dos heterônimos? É algo bem recorrente em sua escrita.

G: Eu acho que, para quem usa heteronímia, a referência básica é o Pessoa. Mas, no meu caso tem alguns elementos a mais. Na época em que eu comecei a organizar os meus rascunhos para fazer os meus primeiros poemas e tentar publicá-los, no começo dos anos 70, o filme do Kubrick, *Laranja Mecânica*, estava passando no Brasil. Tinha sido lançado e estava percorrendo o mundo. Eu ainda não tinha lido o livro do Anthony Burgess - depois li e gostei imensamente. Eu achei que o filme conseguiu retratar fielmente o livro e ainda tinha a vantagem de ter todo aquele apelo visual fantástico, que me marcou muito. E o personagem, Alex DeLarge, do Burgess, que é um trocadilho em inglês com Alexander the Great, que seria Alexandre o Grande, me fez pensar: eu sou Pedro, e se eu fosse o “Pedro alguma

coisa”? Tem Dom Emanuel, o Aventuroso, Carlos, o Calvo; Felipe, o Belo; nomes de nobres e reis. Então vou ser Pedro, o Podre. E, é lógico, pensando no Alex DeLarge, eu criei, além do pseudônimo Glauco Mattoso, que já é uma criação de cunho artístico, de personagem literário, o meu verdadeiro nome como sendo Pedro. Seria Pedro, o Podre. Aí apareceu o Johnny Rotten, um pouquinho depois dessa minha criação, com o Sex Pistols, e deflagrou o movimento punk. Por isso, muita gente achou que eu era Pedro, o Podre por causa do Johnny Rotten e por causa dos punks. Mas não era. Era uma coisa um pouquinho anterior. Mas toda essa brincadeira com um personagem punk é uma coisa contracultural, fora da questão da heteronímia do Pessoa. Só que isso valeu mais na fase visual, enquanto eu estava fazendo o *fanzine*. Depois que eu passei a escrever meus próprios livros e publicá-los, eu publicava sempre como Glauco Mattoso mesmo, já não usava mais o heterônimo de Pedro, o Podre. Agora, nos sonetos, eu crio uma infinidade de outros personagens, mas são outros personagens literários dentro da literatura do Glauco Mattoso.

A e R: O Pedro José é o Glauco Mattoso?

G: Eu diria que não. Eu diria que há uma dualidade. É um alter-ego, mas tem diferenças. O Pedro verdadeiro, a personalidade verdadeira do Pedro José, eu acho que jamais será conhecida, porque ele tem alguns aspectos caretas, tem algumas coisas que não combinam muito com a figura do autor maldito. Pedro é mais careta, é mais conservador, é mais rotineiro.

A e R: Agora você está falando como Glauco ou como Pedro?

G: Vocês estão falando com o Pedro, mas para falar com vocês eu tenho que assumir, um pouquinho, a atitude do Glauco. Eu diria que o Pedro é mais apolíneo e o Glauco é mais dionisíaco. Mas como ninguém é totalmente mocinho e nem totalmente bandido, nem totalmente A nem B, nem apolíneo, nem dionisíaco, eu acabei permeando as duas coisas. É o que acontece. Acabei encarnando uma contradição, um paradoxo. O que eu faço o tempo todo é defender o paradoxo. É defender que você não tenha uma coerência com posição definida: ou A ou B, ou ser do bem ou ser do mal, ou ser certo ou ser errado, ou ser vício ou ser virtude, porque a tendência à dualidade faz parte do raciocínio humano. A mente humana precisa trabalhar com o conceito da antítese, dos contrários. É mais difícil para a mente humana trabalhar com a diversidade, com a pluralidade, então, com as coisas polimórficas. É mais fácil quando você tem o zero e o um, tem o preto e o branco, o claro e o escuro, a mônada, do yang e yin. Essas dualidades são mais fáceis de trabalhar, pois você pode encaixar tudo nelas. Se você for maniqueísta, você coloca nos pratos da balança o que é do bem e o que é do mal e fica tudo “resolvidinho”. Mas a coisa não é tão simples assim. Nós somos polimórficos, nós somos heterodoxos. Então, as situações em que nós estamos é que determinam para que lado vamos pender. E como eu defendo muito essa contradição, eu gosto de sempre enfatizar tudo o que eu posso, de não me definir só como apolíneo, nem só como dionisíaco.

A VEROSSIMILHANÇA

A e R: Você fala da verossimilhança entre a sua vida e obra. Isso pode ser pensado como uma estratégia de credibilidade?

G: De um lado ela é uma técnica sim, porque você sempre tem que ter uma estratégia literária. Você sempre planeja alguma coisa. É até uma teoria da conspiração, porque você fica driblando o leitor. Você oferece um quebra-cabeça para o leitor e quando ele está prestes a decifrar, você complica um pouquinho, que é para não entregar o ouro. Existe essa estratégia, todo autor se utiliza de uma em certa medida. É uma forma de dialogar com o leitor, de dialogar com a inteligência do leitor. Você não pode tratar o leitor como um idiota. Você tem que permitir que ele investigue, que ele indague, que ele questione. Mas, ao mesmo tempo tem o outro lado.

A e R: Você acredita que a literatura nasça como expressão da vida?

G: Eu não acredito em uma literatura que seja fruto da pura imaginação criadora, que seja alguma coisa artificial. Eu não acredito nisso. Eu acredito em uma literatura que seja fruto de uma vivência e de um trauma. Tem que haver um conteúdo, assim, sofrido, penoso, angustiante. Você pode ver, todos os grandes clássicos eram angustiados, lidavam com grandes dramas pessoais, com grandes tragédias. Sofreram muitos desgostos. Isso faz parte. Eu acho que a literatura nasce como uma expressão disso. É uma espécie de grito de revolta, de desafo. Toda literatura é mais ou menos isso. E no meu caso, o componente é esse: a deficiência que me levou à cegueira, e o *bullying*

que me levou ao sadomasoquismo, e assim acabei me identificando com os outros injustiçados, com outros excluídos, humilhados. No fim, eu acabo me transformando também em uma voz irmanada desses injustiçados. Eu acho que a dimensão maior da literatura é essa capacidade de você se identificar com uma parcela da humanidade, se não com toda. Então, nesse sentido, tem a estratégia que você falou anteriormente, tem o maquiavelismo no fato de você planejar o que está fazendo, mas tem também a autenticidade de você refletir um trauma seu, um drama pessoal, porque sem isso não tem literatura. Pega o Augusto dos Anjos, por exemplo, pega o Cruz e Sousa, o próprio Machado de Assis, que todo mundo achava que era sossegadinho, muito rotineiro, mas que, na verdade, tinha também os seus recalques: a sua característica racial, o seu autodidatismo, aquela origem humilde que ele precisava superar. A gente não sabe até que ponto isso o angustiava.

A SIMBOLOGIA DO PÉ

A e R: Na sua obra, uma das características mais conhecida é a da sua relação com pés.

G: O pé é um pretexto. Aliás, o pé, em português, tem várias acepções figuradas. E o pé tem esse sentido também de ser um pretexto para alguma coisa, de ser uma oportunidade para falar de outros assuntos, tanto o pé quanto a cegueira. O pé é um fio condutor, uma das motivações básicas. Mas isso todo autor tem. De uma forma ou de outra, todo autor tem alguma característica essencial a qual ele se apega.

O “DESUMANISMO”

A e R: Você traz para seus livros, atualmente, algo que chama de “desumanismo”.

G: Sim. Hoje eu conceituei nos sonetos uma coisa que eu já praticava. O “desumanismo” é um neologismo como qualquer outro. Eu criei o “barroquismo”, o “ pornosianismo”, o “desiluminismo”, que são conceitos que envolvem a necessidade de encaixar o paradoxo, a contradição dentro dos termos. São termos que brincam, o que aprendi com o Millôr Fernandes. Uma das minhas fontes era o Augusto de Campos, na minha fase visual, naquela fase que eu misturava concretismo, mas pela vida inteira foi o Millôr Fernandes, porque era um cara que tinha uma visão filosófica fantástica e conseguia brincar com as palavras de uma forma admirável. Eu aprendi isso com ele, essa maneira de brincar, fazer paradoxos, cunhando palavras que são antíteses em si mesmas, que são contraditórias em si mesmas. E “desumanismo” é justamente você ser mais humanista através da exposição da realidade desumana. E quanto mais você escancara a realidade desumana, mais humanista você se revela. Você não vai ser humanista só falando de coisas virtuosas e santas, de bondade e de boas ações, senão você está fazendo um discurso de escoteiro para escoteiro, e não é assim que você vai combater a desumanidade, que você vai combater a barbárie. Eu sou adepto de você sempre escancarar as coisas, não deixar nada subentendido, nada eufemizado. Então é por aí. Agora... é lógico que eu sempre gosto de fazer as coisas com certo nível de ironia, de sarcasmo, nunca levando totalmente a sé-

rio, por isso eu gosto de brincar com essas palavras. Esse não é um conceito fechado, um conceito sisudo. Então, eu acho que o meu “desumanismo”, a minha humilhação pessoal, pode parecer caricatural e exagerada como personagem literário, mas se você for comparar no contexto coletivo, global, ela não é tão grave. Tem casos muito mais violentos e grotescos que o meu.

A LITERATURA HOJE

A e R: O que você percebe de novo no fazer literário na atualidade?

G: Eu acho interessante o que o Bráulio Tavares escreveu, outro dia, a respeito da interatividade performática estar possibilitando tantas formas de interação com a obra, de se participar de uma obra, entrar e conduzir, exercer uma espécie de coautoria. Sem saber eu acabei dando um passo na direção certa, quando fiz a releitura do Alencar, n’A *Planta da Donzela*. Eu reescrevi o romance à minha maneira, introduzindo mais personagens, eu participei de uma obra já existente. Eu acho que isso é uma tendência, que pode ser que futuramente se generalize. Na música isso já acontece e no cinema também. Você pode pegar uma música já existente e retrabalhá-la de outra maneira. Ela precisa assimilar essas questões de interatividade, de intertextualidade. Isso ainda não está totalmente assimilado na literatura. Ela ainda está muito monolítica em cima dos cânones, das correntes, dos autores, dos clássicos, dos modelos. Mas eu não me preocupo muito com isso.

A e R: Para finalizar, fale um pouco do seu projeto atual.

G: Eu acredito que essa obra minha que está para sair vai causar certo impacto, por tratar-se de um romance em forma de sonetos. O romance é composto por duzentos sonetos, um número redondo, que compõem uma história completa dos personagens. É um romance complexo, um romance urbano. O que acontece é que eu não estou inovando no sentido de usar sonetos para fazer ficção, porque o Pushkin já fazia isso ao inaugurar a literatura russa. Mas a maneira como os autores do passado trataram a poesia narrativa é diferente da que eu estou fazendo agora. Eu estou fazendo poesia narrativa sintonizada com o tempo, com as circunstâncias da vida urbana atual e introduzindo todas as taras do submundo nisso. Então, há um acréscimo de alguma coisa, embora eu não esteja criando a partir do nada, eu estou acrescentando. Eu acho que vai mexer, não sei se com o leitor comum, mas acredito que no meio acadêmico-literário vai causar um impacto.

Recebido para publicação em 22 de Jun. 2014

Aceito para publicação em 17 de Set. 2014.