

LITERATURA e LINGÜÍSTICA

POSSIBILIDADES DE LEITURA

DANIELA RAFFO SCHERER
ALTAMIR BOTOSO

Organizadores

LITERATURA e LINGÜÍSTICA

POSSIBILIDADES DE LEITURA



Reitor

Vice-reitora

*Pró-reitora de Extensão, Cul-
tura e Assuntos Comunitários*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Laércio Alves de Carvalho

Celi Corrêa Neres

Érika Kaneta Ferri



Chefe da Divisão de

Publicações

Designer Gráfico

Editora

Revisora

DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

Sandra Espíndola Macena

Everson Umada Monteiro

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Edilson Costa

Conselheiros(as) Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira

Ailton de Souza

Alberto Adriano Cavalheiro

Claudia Andrea Lima Cardoso

Cristiane Marques Reis

Eliane Souza de Carvalho

Érika Kaneta Ferri

Estela Natalina Mantovani Bertoletti

Islene França de Assunção

Marcos Antonio Nunes de Araujo

Susylenne Dias de Araújo

Daniela Raffo Scherer
Altamir Botoso
Organizadores

LITERATURA E LINGUÍSTICA:

possibilidades de leitura



© 2023 by Daniela Raffo Scherer e Altamir Botoso.

Capa e projeto gráfico
Everson Umada Monteiro

Revisão final
Islene França de Assunção

L756

Literatura e linguística: possibilidades de leitura / Daniela Raffo Scherer,
Altamir Botoso. – Dourados, MS: Editora UEMS, 2023.
396 p.

ISBN: 978-65-89374-34-3 (Digital).

1. Leitura 2. Literatura 3. Linguística, I. Scherer, Daniela Raffo II. Botoso,
Altamir III. Título

CDD 23. ed. - 410

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959.

Biblioteca Central da UEMS.

Autorizamos a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos,
desde que citada a fonte. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados à
Editora UEMS

Bloco A - Cidade Universitária
Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS
(67) 3902-2698
editorauems@uems.br
www.uems.br/editora

Editora associada à



A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. Aquilo que ignoramos é o inominado. Toda aprendizagem principia com o ensinamento dos verdadeiros nomes das coisas e termina com a revelação da palavra-chave que nos abrirá as portas do saber. [...] as palavras não vivem fora de nós. Nós somos o seu mundo e elas o nosso. Para capturar a linguagem não precisamos mais que usá-la. As redes de pescar palavras são feitas de palavras. (PAZ, 1982, p. 37¹).

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. (BARTHES, 2015, p. 35-36²).

1 PAZ, O. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

2 BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015.

SUMÁRIO

9 PREFÁCIO
Denise Dias

13 APRESENTAÇÃO
Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues

PARTE I — DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E LINGÜÍSTICA

23 DIALOGISMO X MONOLOGISMO: MACABÉA E A LINGÜAGEM NO PROCESSO DE (DES)CONSTITUIÇÃO DO “EU”
Rosiney Aparecida Lopes do Vale

47 CENAS DE LEITURA NO SERTÃO DA LITERATURA BRASILEIRA
Helder Santos Rocha

75 AS ANACRONIAS NO PERCURSO DA PERSONAGEM CORINGA EM *THE KILLING JOKE*
Márcio Amieiro Nunes
Altamir Botoso

97 JOSÉ DE ALENCAR E SUA BUSCA POR UMA LÍNGUA NACIONAL
Marcelo dos Santos Carneiro

135 A TRADIÇÃO ORAL E COMPOSIÇÃO LINGÜÍSTICA NOS VERSOS DE MULHERES NEGRAS DO PACÍFICO COLOMBIANO
Néstor Raúl González Gutiérrez

161 AS FALAS DA SECA: UM DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E CINEMA EM *VIDAS SECAS*

Talita Annunziato Rodrigues

185 UM NARRADOR PARA SE DESCONFIAR E UM TIME A COMEMORAR: UMA LEITURA LINGUÍSTICA E LITERÁRIA DE “CORINTHIANS (2) VS PALESTRA (1)”, DE ALCÂNTARA MACHADO

James Rios de Oliveira Santos

PARTE II — LINGUÍSTICA E LITERATURA: INTERLOCUÇÕES ALMEJADAS

205 NO TEMPO DA GRAMÁTICA

Heloísa Marques Tupinã

215 SEMIOSFERA DO “LITORAL CENTRAL”: A URBANIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR SUL-MATO-GROSSENSE

Alan Silus da Cruz Silva

249 O SEBASTIANISMO RECUPERADO DA LITERATURA PELO CINEMA: DIFERENTES RITOS PARA O MESMO MITO

Eunice Lopes de Souza Toledo

277 AUTOAPRENDIZAGEM DOCENTE: COMO ME TORNEI PROFESSOR DE MIM PARA ME CONSTITUIR DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA (DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA) PARA MEUS ALUNOS

Adauto Locatelli Tauffer

301 LUCÍNDICA ESCRITURA-ESCREVÊNCIA: UM OLHAR À DIMENSÃO GLOBAL DO POEMA “CARTA ESCRITA EM CORAÇÃO MATERNO” A PARTIR DO CONCEITO DE TEXTUALIZAÇÃO

Roger Henrique Frioli Faccioli Pozza

Tania Regina Montanha Toledo Scoparo

327 UMA PRÁTICA DE LEITURA PELO VIÉS DA SEMIÓTICA GREIMASIANA EM TIRAS DA MAFALDA

Daniela Raffo Scherer

367 SEMIÓTICA, EMPODERAMENTO E AFROBRASILIDADES NO VIDEOCLÍPE DE KAROL CONKA

Renan da Silva Dalago

387 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

É com grande entusiasmo que apresento a obra *Literatura e linguística: possibilidades de leitura*, resultado dos estudos de pesquisadores, com a organização dos Professores Doutores Daniela Raffo Scherer e Altamir Botoso. O livro aborda formas distintas de se entender e ler o universo e as diversas possibilidades de análises literárias e linguísticas, o que propicia percepções críticas das escritas artísticas.

Os textos desta publicação nasceram do esforço e da disponibilidade de vários articulistas, que, em vista do exercício de investigação, buscam preservar e valorizar as escritas literárias e suas relações com a linguística, bem como as investigações das ciências da linguística. São autores atentos às inúmeras possibilidades de produzir matéria crítica acerca das ficções literárias e com o firme objetivo de engendrar matéria crítica e erudita acerca da literatura e da linguística, utilizando de métodos e abordagens variados. As reflexões propostas oportunizam um olhar múltiplo sobre os mais diferentes temas.

Como se perceberá, este livro tece conexões em relação aos obstáculos do trabalho docente e sobre a formação do docente. Logo, os vários fios, ao se juntarem, tecem a trama da união entre as novas descobertas de rumos tanto para o ensino quanto para a pesquisa.

A coletânea é formada por 14 valiosas contribuições aos estudos sobre o tema literatura e linguística, divididos em duas partes: “Diálogos possíveis entre literatura e linguística” e “Linguística e literatura: interlocuções almeçadas”. A primeira parte é composta por sete capítulos que suscitam a percepção crítica com valiosas contribuições sobre diversos autores, como Clarice Lispector, Euclides da Cunha, Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Aleilton Fonseca, José de Alencar, Maria Teresa Ramírez, Ana Teresa Mina Diaz, Mary Grueso Romero e Alcântara Machado. Os estudos literários expostos pretendem desnudar a literatura de preconceitos de tal forma que as reflexões se expandem na valorização do estilo e do sentimento.

A literatura não está subjugada a um único juízo, logo, verificamos novos pensamentos sobre a arte como resistência, que nos abre novos veios para o ensino e a pesquisa. Tudo isso acontece por conta do diálogo entre as obras literárias e os críticos literários, no discurso privilegiado que desvela o imaginário de diversas épocas ao inserir o ser humano como epicentro da compreensão do real e do ficcional.

A segunda parte concentrou-se nos aspectos de intersecção entre os estudos literários e linguísticos como forma de problematizar questões e descortinar palcos para a pesquisa. São trabalhos elaborados a partir da experiência dos pesquisadores, os quais revisitam a teoria de Paulo Freire, com análise profunda sobre o discurso, passando por análises culturais ao

situar as manifestações artísticas musicais sul-mato-grossenses, de modo a fazer do estudo da arte um elemento da construção identitária do estado, levando em conta a semiosfera de Lotman. O cinema foi contemplado nos estudos sobre mitologias.

Deliciamo-nos com o emocionante relato do percurso de formação docente, o que requer do professor constante “ressignificação” e reconstrução das práticas do magistério. No mesmo viés, concentra-se o texto sobre a aplicação do poema de Elisa Lucinda, “Carta escrita em coração materno”, destacando a seriedade e a importância do estudo poético em sala de aula. Ademais, a prática da leitura em sala de aula foi analisada sob a perspectiva da semiótica greimasiana nas tiras da personagem contestadora e revolucionária Mafalda, criada pelo cartonista argentino Quino.

Por fim, e igualmente importante, o capítulo convidando à leitura acerca da africanidade cuida do tema de maneira didática e acessível a todos, sem, contudo, esquecer a precisão histórica e científica.

Assim, todos os capítulos que compõem esta obra carregam dimensões estéticas e ficcionais dos investigadores, sempre dispostos a novos descobrimentos. Com certeza, os assuntos abordados nesta publicação alegrarão a todos aqueles que valorizam os estudos da literatura e da linguística, da mesma forma que suscitará novos debates e novas pesquisas. Certamente, os assuntos abordados suscitarão outros debates, ampliando o espaço de pesquisa.

Boa leitura e proveitosas discussões a todos e a todas!

Denise Dias

APRESENTAÇÃO

É na linguagem e pela
linguagem que o homem
se constitui como sujeito.
(BENVENISTE, 1988, p.
286).

O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de pensar e transmitir o pensamento por meio da linguagem. Sendo assim, ela é inerente ao homem, pois define sua natureza humana e viabiliza a interação verbal. Dessa forma, não há prática social em que a linguagem não esteja presente. Ela possibilita à pessoa ter consciência de si e do mundo, assim como comunicar-se compartilhando fantasias e ensinamentos. Nesse contexto, surge o livro *Literatura e linguística: possibilidades de leitura*, organizado por Daniela Raffo Scherer e Altamir Botoso, que traz estudos pertinentes de professores pesquisadores de importantes instituições de ensino do Brasil, viabilizando debates a respeito das diferentes possibilidades de abordagem da linguagem, no campo literário e linguístico.

O livro é constituído de dois eixos temáticos. O primeiro deles é a parte intitulada de “Diálogos possíveis entre literatura e linguística”, na qual

o leitor terá a oportunidade de se aprofundar na relação existente entre a literatura e a linguística, começando pela leitura do capítulo “Dialogismo x monologismo: Macabéa e a linguagem no processo de (des)constituição do ‘eu’”, da professora Rosiney Aparecida Lopes do Vale, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que, fundamentada nos conceitos de dialogismo/monologismo de Bakhtin, analisa as ações linguísticas de Macabéa, personagem do livro *A Hora da estrela* de Clarice Lispector, evidenciando que a dificuldade de interação com o mundo que a cerca tem por consequência a (des)constituição da identidade da personagem nordestina.

Na sequência, o capítulo “Cenas de leitura no sertão da literatura brasileira”, do professor pesquisador Helder Santos Rocha, da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), tem por base o estudo de Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (CHARTIER; CAVALLO, 2002) – que concebe a leitura como uma “prática encarnada por gestos, espaços e hábitos” e conclui que a história das literaturas e dos leitores deve levar em consideração “os modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos” – e se debruça sobre obras consagradas e contemporâneas da literatura brasileira ambientadas no sertão, para demonstrar, por meio de exemplos presentes nos livros, como se concebe a prática cultural da leitura nessa região do país. Para tanto, usa como recorte temático quatro eixos, a saber: 1. utilidade e censura; 2. sociabilidade e autoridade; 3. isolamento e transgressão; e 4. oralidade e memória cultural.

A esse capítulo, segue o estudo dos pesquisadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Márcio Amieiro Nunes e Altamir Botoso, “As anacronias no percurso da personagem Coringa em *The killing joke*”. Os estudiosos adentram o universo das histórias em quadrinhos, con-

sideradas como formas de manifestações literárias, embasados por teóricos daquela área, assim como da Teoria da Literatura, para analisar, por meio da observação das linguagens verbal e não verbal, o sistema narrativo e a temática da obra *The killing joke*, escrita por Alan Moore e Brian Bolland (1988).

Saindo do mundo das histórias em quadrinhos, adentramos a literatura clássica brasileira, com o capítulo “José de Alencar e sua busca por uma língua nacional”, do professor e pesquisador pela PUC-SP Marcelo dos Santos Carneiro. O autor une estudos linguísticos e literários para mostrar de que modo José de Alencar utilizou sua obra-prima indianista, *Iracema* (1865) – pertencente ao Romantismo brasileiro – como ferramenta de ruptura com a literatura portuguesa clássica e, sobretudo, com a língua vernácula de Portugal, uma vez que apresenta, em sua obra, vocábulos da língua tupi, em prol de um projeto que viabiliza a valorização da nossa língua e identidade nacional.

Na sequência, é apresentado o capítulo de Néstor Raúl González Gutiérrez, da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), “A tradição oral e composição linguística nos versos de mulheres negras do Pacífico Colombiano”, em que o pesquisador mergulha na tradição oral para comprovar, mediante a análise de poemas presentes no livro *Negras somos!*, de poetisas afrocolombianas, a importância da oralidade no resgate das tradições em prol de uma memória coletiva dos antepassados e da manutenção do legado cultural nas comunidades de ascendência africana da América Latina, em especial nas do Pacífico Colombiano.

De volta para o Brasil, a pesquisadora Talita Annunziato Rodrigues, da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC), no capítulo “As falas da seca: um diálogo entre literatura e cinema em *Vidas Secas*”, apresenta a inter-

secção entre literatura e cinema, ao analisar comparativamente a obra representante do segundo momento modernista brasileiro, *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e sua adaptação homônima para o cinema, produzida pelo diretor Nelson Pereira dos Santos, em 1964, representante do Cinema Novo Brasileiro. Embasada na teoria de Haroldo de Campos (1981), que prega o processo de adaptação como “recriação criativa”, a estudiosa busca não somente evidenciar as aproximações e o afastamento de ambas as obras, mas, principalmente, demonstrar o posicionamento ideológico-social dos autores perante a realidade cotidiana de escassez das classes subalternas, representada pela família de retirantes nordestinos que foge da seca, em um momento de consolidação do sistema capitalista na sociedade brasileira.

O último capítulo desse eixo temático da obra trata de um tema caro a todo brasileiro: o futebol. Tendo em vista os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin a respeito dos gêneros e da incapacidade de se dissociar o autor de sua obra, o pesquisador James Rios de Oliveira Santos, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), apresenta o capítulo “Um narrador para se desconfiar e um time a comemorar: uma leitura linguística e literária de “Corinthians (2) vs Palestra (1)”, de Alcântara Machado”. Trata-se de uma análise que permite reconhecer, no texto do escritor modernista, uma mescla do gênero conto literário e do gênero discursivo narração esportiva, radiofônica, o que dá origem a uma narrativa híbrida. Ademais, percebe-se a subversão do gênero narração radiofônica, situada na esfera jornalística, uma vez que, ao tratar da temática do futebol, o narrador abdica da imparcialidade do gênero para demonstrar suas emoções em relação ao jogo.

A segunda parte do livro, “Linguística e literatura: interlocuções almejadas”, traz capítulos que proporcionam uma reflexão sobre o ensino da

Língua Portuguesa, a importância da música na formação da identidade de um povo, assim como uma forma de combate dos preconceitos e a prática da leitura, literária ou não, em sala de aula. Abrindo essa seção, no capítulo “No tempo da gramática”, a pesquisadora Heloísa Marques Tupiná, da Universidade Federal do Mato Grosso, a partir de uma análise da crônica “No tempo em que só a namorada podia falar errado”, de Augusto Nunes, conduz-nos a uma importante reflexão sobre a exclusão social feita por meio da linguagem.

Na sequência, o pesquisador Alan Silus da Cruz Silva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no capítulo “Semiosfera do ‘Litoral Central’: a urbanização da música popular sul-mato-grossense”, apresenta um panorama histórico da música do Mato Grosso do Sul, desde sua origem até o movimento denominado Música do Litoral Central. De modo a ilustrar esses traços identitários, o estudioso analisa três canções compostas por músicos desse movimento, que demonstram o desejo da construção de uma identidade local e afirmam-no como parte da história e da cultura sul-mato-grossenses.

Em seguida, a professora pesquisadora Eunice Lopes de Souza Toledo, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), no capítulo “O Sebastianismo recuperado da Literatura pelo Cinema: diferentes ritos para o mesmo mito”, ciente da importância da criação do mito sebástico, propõe, a partir dos conceitos de intertextualidade, dialogismo e polifonia, estabelecer um paralelo entre o documentário português *Non: ou a vã glória de mandar*, de Manoel de Oliveira – que, de forma crítica, questiona as verdadeiras intenções da expansão territorial – e o filme *A Pedra do Reino*, de Luiz Fernando de Carvalho, adaptação da obra homônima do escritor

brasileiro Ariano Suassuna. Paralelamente a esse objetivo, a pesquisadora mostra a relação das obras audiovisuais com a literatura clássica portuguesa e a popular brasileira.

Adentrando o campo do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, o professor pesquisador Aduino Locatelli Taufer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no capítulo “Autoaprendizagem docente: como me tornei professor de mim para me constituir docente de Língua Portuguesa e literatura (dentro de uma perspectiva crítica) para meus alunos”, ao refletir sobre sua prática docente, a partir das premissas de Travaglia (2001), Neves (2002) e Cosson (2012), as quais visam o protagonismo do aluno, de modo que possa expressar suas opiniões e defender seus pontos de vistas por meio do uso da língua e da fruição literária, nos leva a refletir também sobre nossas práticas docentes.

Ainda no campo do ensino, os pesquisadores Roger Henrique Pozza, da UNINOVE, e Tania Regina Montanha Toledo Scoparo, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da UENP, apresentam-nos o capítulo “Lucíndica escritura-escrevência: um olhar à *dimensão global* do poema ‘Carta escrita em coração materno’”. A partir do conceito de textualização, os autores propõem uma abordagem teórico-metodológica que visa o ensino da leitura baseado no trabalho com o poema “Carta escrita de coração materno”, da poetisa Elisa Lucinda. Para tanto, fundamentam-se nas noções de *escrevência*, *escritura* e *escritura-escrevência*, advindas da Teoria do Texto do teórico literário Roland Barthes, e nos conceitos de *texto*, *textualidade* e *dimensão global*, oriundos do campo da Linguística do Texto, com base nas proposições de Irandé Antunes.

Na sequência, no capítulo de Daniela Raffo Scherer, pesquisadora da UEL, “Uma prática de leitura pelo viés da semiótica greimasiana em tiras da Mafalda”, são analisadas tirinhas da Mafalda, a partir dos conceitos da semiótica greimasiana, apresentando o resultado do trabalho com a leitura dessas tiras em duas turmas de oitavo ano de uma escola municipal de Campo Grande - MS, ao longo do ano de 2018.

Por fim, o pesquisador Renan da Silva Dalago, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no capítulo “Semiótica, empoderamento e afro-brasilidades no videoclipe de Karol Conká”, expõe a análise semiótica do videoclipe “É o poder”, de Karol Conká, em que identifica que a cantora curitibana utiliza imagens que se referem aos Orixás para demonstrar a força da mulher negra na sociedade brasileira.

Para concluir, por meio dessa breve apresentação dos quatorze capítulos que compõem o livro *Literatura e linguística: possibilidades de leitura*, evidencia-se que todos convergem para o fortalecimento dos estudos, sejam linguísticos ou literários, da linguagem, contribuindo para o avanço das pesquisas na área das Letras.

Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues

REFERÊNCIA

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Nery. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Ed. UNICAMP, 1988.

PARTE I

| DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE LITERATURA E LINGUÍSTICA |

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 2015, p. 17-18)¹.

¹ BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015.

CAPÍTULO 1

DIALOGISMO X MONOLOGISMO: MACABÉA E A LINGUAGEM NO PROCESSO DE (DES)CONSTITUIÇÃO DO “EU”

Rosiney Aparecida Lopes do Vale

INTRODUÇÃO

De acordo com Bakhtin (1986), a linguagem define-se na natureza humana e seu caráter fundamental é o diálogo, instituído na interação verbal. Nela, a interlocução apresenta-se como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos, que se constroem no processo de uso da linguagem nas relações com o outro, de tal forma que, a partir disso, construímos a leitura da vida e de nossa própria realidade. É, pois, a linguagem que oferece ao homem a possibilidade de adquirir consciência, tornando-se capaz de pensar, de saber que sabe e, portanto, de agir sobre o meio, ampliando as margens de sua própria liberdade. Nesse sentido, podemos

afirmar que sua libertação pela linguagem advém de uma atitude dialógica assumida em suas relações, o que lhe torna possível interagir ativamente, intervir e transformar a realidade, de acordo com as suas necessidades. Por outro lado, a privação da linguagem, ou, ainda, uma relação monológica/passiva diante do mundo culminará numa imensurável redução (até mesmo na extinção) de possibilidades de o indivíduo intervir e modificar a realidade, isto é, colocar-se como autor das transformações sociais, uma vez que o instrumento que o permitiria interagir com o mundo não lhe é acessível.

Diante disso, torna-se patente o fato de que o modo como concebemos a linguagem é o ponto nevrálgico, determinante de nossas ações na construção do conhecimento, como seres capazes de criar e recriar coisas no mundo, atuando e até modificando a realidade em que vivemos. Sabemos, assim, que o uso da linguagem possibilita ao homem, ser social inserido num tempo e num espaço definidos, nas suas relações com o outro, ter a capacidade de produzir efeitos de sentido, posicionar-se e atuar sobre a realidade em que vive, construindo e produzindo conhecimentos, e, em decorrência disso, estabelecer a sua própria identidade pessoal e social.

Frente ao exposto e em consonância com os conceitos de alteridade e dialogismo bakhtinianos, no presente capítulo, propomo-nos a verificar alguns aspectos relativos à Macabéa, personagem da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, bem como seus contatos com o mundo, via linguagem, procurando neles encontrar elementos elucidativos de sua dificuldade em interagir com o universo que a cerca e a conseqüente (des)constituição de sua identidade.

Cabe advertirmos que não nos deteremos na análise de aspectos relativos à literariedade da obra mencionada, isto é, a questões inerentes

à ficção e à construção literária. Interessa-nos, primordialmente, destacar, na narrativa, instâncias atinentes à questão do dialogismo/monologismo, intrínseca à linguagem humana, depreendidas a partir da análise das ações linguísticas da personagem Macabéa, e destacar algumas das marcas linguísticas que permeiam, enquanto prática social, a linguagem da personagem e nos permitem verificar a significação dos efeitos de sentidos construídos por meio das relações dialógicas, em consonância com a translinguística bakhtiniana, disciplina concebida “[...] precisamente para se ocupar da enunciação e dos seus sentidos” (FARACO, 2009, p. 117). Também alertamos para o fato de que são nossos os grifos feitos nos fragmentos retirados diretamente do romance e citados no decorrer da análise.

BAKHTIN, O FILÓSOFO DA LINGUAGEM EM FOCO

Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975), ao longo de sua vida, transitou por diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo pesquisas na linguística, na psicanálise e na crítica literária, abordando, assim, temas referentes a diversas disciplinas, mas cuja unidade de pensamento reside na centralidade que concedeu à linguagem.

Nas primeiras décadas do século XX, esse filósofo da linguagem já trabalhava com ideias que só vieram à luz, para nós ocidentais, na década de 60. Por motivos pessoais e políticos que não cabe a nós discutir, sob pena de ficarmos na esfera das especulações, seus escritos permaneceram por muito tempo na obscuridade ou, ainda, foram publicados sob o nome de amigos e discípulos, como *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), por exemplo, que fora publicado com a autoria de Voloshinov, membro do chamado Círculo de Bakhtin, mas que, consensualmente, carrega marcas indeléveis do

pensamento bakhtiniano. Nesse ponto, faz-se importante mencionar, mesmo que superficialmente, algo sobre o Círculo: “Trata-se de um grupo de intelectuais [...] que se reuniu regularmente de 1919 a 1929 [...] Era constituído de pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto)” (FARACO, 2009, p. 13).

O fato é que a fecundidade das ideias oriundas dos membros do Círculo de Bakhtin influenciou e influencia uma gama de estudiosos que não titubeiam em mencioná-lo como um dos maiores pensadores do século XX no que tange às investigações relacionadas aos estudos literários e culturais, de modo que os seus apontamentos merecem cuidadosa reflexão. Embora, no Brasil, Bakhtin seja, parece-nos, mais conhecido como o teórico da carnavalização, no que tem de pertinente em relação à literatura brasileira em particular e à cultura latino-americana em geral, interessa-nos suas reflexões mais estritamente lingüísticas.

Na década de 20, o pensamento de Bakhtin já era dominado por uma preocupação preponderante: o desenvolvimento de uma filosofia da linguagem baseada no dialogismo; aliás, vale ressaltar o fato de que, em todos os seus livros, encontramos, sob um ou outro aspecto, uma preocupação em tratar esse tema, de forma que o cerne de seus trabalhos, isto é, sua concepção de linguagem, tem como pilar “[...] não numa tendência lingüística ou teoria literária, mas uma visão de mundo [...] um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas” (BRAIT, 1997, p. 92).

Para Bakhtin, o nascimento físico do homem não teria nenhum significado, caso ele não estivesse inserido em uma sociedade, com suas condições socioeconômicas e ideológicas. Em outras palavras, não basta nascer

para o mundo; antes, é preciso situar-se nele, sabendo que ocupamos este ou aquele lugar, que pertencemos a tal grupo e, como tal, somos detentores de certos deveres e direitos.

Ao longo da vida, devido ao acúmulo de conhecimentos que recebemos em nossas experiências e nossos contatos com o outro, mediados pela linguagem, vamos aprimorando nossas formas de pensar, tomando consciência de tudo o que nos cerca e, finalmente, tornamo-nos capazes de identificar a nós mesmos como seres singulares (eu) e, ao mesmo tempo, sociais (nós).

Bakhtin delega à orientação social um papel fundamental e afirma que, sem ela, não há atividade mental. Nessa linha de raciocínio, informa ainda que “[...] a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 1986, p. 114). E acreditamos ser ilustrativa e coerente, nesse ponto, a citação de Faraco (2009, p. 42), reportando-se à Bakhtin:

[...] a consciência individual se constrói na interação, e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, i. e., produzindo texto e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo.

Na sequência, para melhor compreensão da análise que propomos, colocamos um resumo da narrativa *A bora da estrela*, de Clarice Lispector.

A NARRATIVA: A HORA DA ESTRELA

A narrativa é relatada por um narrador (Rodrigo S. M.), que sabemos ser um dos personagens principais, e em cujo texto transparecem suas próprias inquietações, desvendando-se, assim, a sua problemática interior, conhecendo a sua própria identidade, à medida que nos faz conhecer a protagonista, a nordestina Macabéa: “Apesar de eu não ter nada a ver com a moça, terei que me escrever todo através dela por entre espantos meus” (LISPECTOR, 1999, p. 24). A justificativa para o que ele vai escrever é a de que, além de, quando menino, ter se criado no Nordeste, pegara “[...] no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina” (LISPECTOR, 1999, p. 12).

Macabéa, a personagem por ele criada, é uma jovem de dezenove anos, cuja instrução escolar se restringiu ao terceiro ano primário e um curso de datilografia, “curso ralo”, que lhe dera sua tia. Enfim, uma mulher miserável que mal tem consciência de existir: “[...] ela vive num limpo impessoal, sem alcançar nem o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. [...] O seu viver é ralo” (LISPECTOR, 1999, p. 23).

Depois de terem ido para o Rio de Janeiro, a nordestina perde seu único elo com o mundo: uma velha tia, que a criara por ocasião da morte de seus pais. Então, aluga um quarto, que divide com outras quatro jovens (Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria José e Maria apenas), emprega-se como datilógrafa numa firma de representante de roldanas e gasta suas horas ouvindo a Rádio Relógio, que “dá a hora certa, cultura e anúncios”.

Macabéa, embora nada entendesse, amava as palavras sonoras do locutor da Rádio Relógio (de que absorvia todos os conhecimentos); tam-

bém fazia coleção de anúncios escritos (colava-os num álbum”) e seu maior desejo era ser artista: “Querida mesma era se parecer com Marilyn Monroe, embora, paradoxalmente, em sua pobreza e condição, admirasse mesmo o rosto de Greta Garbo” (SÁ, 1979, p. 210).

Por um acaso do destino, Macabéa apaixonou-se por Olímpico de Jesus, um metalúrgico, também nordestino, que logo a troca por Glória, sua colega de serviço. Desesperada, ela consulta, por indicação da própria Glória, uma cartomante que acerta tudo sobre o seu triste passado, presente e lhe prevê um futuro luminoso: “Madama acertou tudo sobre o seu passado [...] Quanto ao presente, queridinha, está horrível também [...] sua vida vai mudar completamente!” (LISPECTOR, 1999, p. 76).

A cartomante faz previsões maravilhosas sobre o futuro de Macabéa: “Madama Carlota havia acertado tudo. Só então vira que sua vida era uma miséria. Teve vontade de chorar ao ver seu lado oposto, ela que [...] até então se julgava feliz” (LISPECTOR, 1999, p. 79).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSONAGEM MACABÉA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

Ancorados nas bases teóricas expostas anteriormente, passemos à análise de alguns trechos da obra em que flagramos, na materialidade do texto, a “dificuldade linguística” da personagem Macabéa em seu contato com o mundo.

A jovem em questão, como já mencionamos, é uma nordestina, mais precisamente uma alagoana. Ao nos dar essa informação, o narrador expõe uma característica marcante da personagem: “Ela nascera com maus antecedentes e agora parecia uma *filha de não-sei-o-quê* com ar de se des-

culpar por ocupar espaço. [...] Nascera inteiramente *raqúitica*, herança do sertão - os maus antecedentes de que falei” (LISPECTOR, 1999, p. 27-28, grifo nosso).

Nesse ponto, já encontramos um forte indício da coisificação da personagem, reforçado pelo fato de que a pobre criança ao menos tivera nome até a idade de um ano: “[...] minha mãe botou ele por promessa a Nossa Senhora da Boa Morte se eu vingasse, até um ano de idade eu não era chamada porque não tinha nome” (LISPECTOR, 1999, p. 43). De acordo com Bakhtin, tudo o que nos diz respeito, a começar pelo nome, nos chega à consciência por meio de palavras dos outros. Via de regra, o nome é a primeira forma de individualização do sujeito, e até mesmo os animais irracionais normalmente têm nome e são por ele chamados.

Já à expressão “filha de não-sei-o-quê” confere-lhe uma designação muito vaga, afinal, quer conheçamos ou não, todos temos uma origem. Nessa perspectiva, Bakhtin (1986) considera que não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês.

Essa moça não sabia que ela era o que era, assim como um cachorro não sabe que é cachorro. Daí não se sentir infeliz. Não sabia para quê, não se indagava [...] Macabéia nunca se perguntava [...], afinal para ela o *não saber* fazia parte importante de sua vida [...] Vagamente pensava de muito longe e *sem palavras* o seguinte: já que sou, o jeito é ser [...] Era apenas fina matéria orgânica. Existia. (LISPECTOR, 1999, p. 27-39, grifo nosso).

Os pais de Macabéia, dos quais ela não lembrava sequer os nomes, nunca mencionados pela tia, morreram (de febre ruim) quando a jovem tinha apenas dois anos de idade, e, desde então, fora criada por uma tia beata, única parenta sua no mundo: “[...] já não sabia mais ter tido pai e mãe, tinha

esquecido o sabor. E, se pensava melhor, dir-se-ia que havia brotado da terra do sertão em cogumelo logo mofado” (LISPECTOR, 1999, p. 29).

Essa tia, que não se casara por nojo, considerando seu dever evitar que a menina se tornasse uma vagabunda de rua (embora nunca tivesse dado mostras de, no futuro, vir a tornar-se), castigava-a com frequência, dando-lhe, com os nós dos dedos, “cascudos no cocuruco da cabeça de ossos fracos por falta de cálcio” (LISPECTOR, 1999, p. 28); também a privava “da sobremesa de todos os dias: goiabada com queijo, a única paixão de sua vida” (LISPECTOR, 1999, p. 28).

Quanto a outras crianças, estas também não fizeram parte de sua vida, pois a tia não permitia que ela brincasse: “Às vezes lembrava-se de uma assustadora canção desafinada de meninas brincando de roda de mãos dadas – ela só ouvia sem participar porque a tia a queria para varrer o chão” (LISPECTOR, 1999, p. 32-33). Vale frisar que as brincadeiras na infância não são apenas um divertimento; ao contrário, são, na verdade, as primeiras formas com as quais a criança relaciona-se com a cultura; são um meio lúdico de se relacionar com os outros e assimilar formas de conhecimento. Sendo assim, o brincar implica questões bem mais abrangentes que não só o prazer, de modo que podemos dizer que, pelo brincar, também se humaniza e socializa.

É visível que os primeiros contatos de Macabéa com o mundo estiveram cerceados, isto é, bastante limitados, uma vez que perdera seus pais ainda muito criança e que, em sua infância, sem outras crianças, “sem bola nem boneca” (LISPECTOR, 1999, p. 33), o seu interlocutor mais próximo (talvez o único) fora a tia repressora que, como mostra o narrador, não dialogava com a menina. Sobre esse aspecto, vale lembrar que a

infância é uma etapa particularmente importante da vida, pois nela os seres humanos estão em pleno processo de socialização; estão, por assim dizer, recebendo um repertório de hábitos, crenças, valores, enfim, instrumentos que lhes permitirão interagir com o meio de maneira socialmente aceita, ou ainda, que transformam a matéria-prima humana em um ser social, e, nesse transformar, as relações afetivas também são significativas.

Sob esse prisma, Bakhtin (1986) postula que os elementos históricos, sociais e linguísticos atuam de forma decisiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de modo dialógico em seus discursos. De acordo com Faraco (2009, p. 22),

Bakhtin dirá no manuscrito *O autor e herói na atividade estética* (p. 187-188) que viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos e um gesto axiológico responsivo num processo incessante e contínuo.

Ou, ainda, na concepção bakhtiniana, “A vida é dialógica por natureza e viver significa participar de um diálogo, interrogar, responder, concordar, etc.”. Macabéa nada perguntava. Embora rodeada pelo silêncio – “Ela era calada (por não ter o que dizer)” (LISPECTOR, 1999, p. 33) –, a jovem nordestina “gostava de ruídos. Eram vida” (LISPECTOR, 1999, p. 33). Nesse universo mudo, seu elo com o mundo era a Rádio Relógio:

Todas as madrugadas ligava o rádio emprestado por uma colega de moradia [...] ligava invariavelmente para a Rádio relógio, que dava ‘hora certa e cultura’ [...] Era rádio perfeita pois [...] *dava curtos ensinamentos dos quais talvez algum dia viesse precisar saber*. Foi assim que aprendeu que o Imperador Carlos Magno era na terra dele chamado Carolus. Verdade que nunca achara modo de aplicar essa

informação [...] Ouvira também a informação de que o único animal que não cruza com o filho era o cavalo [...] Outra vez ouvira: 'Arrepende-te em Cristo e ele te dará felicidade'. Então ela se arrependera. Como não sabia bem de quê, arrependia-se toda e de tudo. O pastor também falava que vingança é coisa infernal. Então, ela não se vingava. (LISPECTOR, 1999, p. 37, grifo nosso).

Essa passagem ilustra sobremaneira a mudez de Macabéa. Ora, a personagem não fala, não pergunta, não discute, não reflete, enfim, sua interação sofre drásticas limitações (pois a personagem “não fala, não pergunta”). Desse modo, podemos considerar a existência, ainda que restrita, da interação, na medida da inserção dessa personagem em um contexto social, cultural, pois, na verdade, conquanto não aja, ela reage, absorvendo esse contexto.

Sua vida é um *monólogo*, ela toda é um *monólogo*:

Tinha o que se chama de vida interior e não sabia que tinha. Vivia de si mesma como se comesse as próprias entranhas [...] *Não sabia que meditava pois não sabia o que queria dizer a palavra* [...] só que *precisava dos outros para crer em si mesma*, senão se perderia nos sucessivos e redondos vácuos que havia nela. [...] Ouvira na Rádio Relógio que havia sete bilhões de pessoas no mundo. Ela se sentia perdida. Mas com a tendência que tinha para ser feliz logo se consolou: havia sete bilhões de pessoas para ajudá-la. (LISPECTOR, 1999, 38 e 58, grifo da autora).

A nossa personagem, aparentemente inserida num grupo social, em um tempo e em um espaço definidos, e, embora instintivamente sentindo a *necessidade do outro*, vive em um constante monólogo. Os poucos conhecimentos de que dispõe não são resultado de sua interação com o meio, isto é, processos dialógicos, mas de uma absorção, de maneira que nunca há

uma troca ou reflexão de sua parte; não há interação, mas apropriação de sentidos já prontos.

Corroborando com o exposto, temos que

[...] a compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto. (FARACO, 2009, p. 42).

A jovem nordestina não dialoga, chega a parecer algo inerte (“ela vive num limbo impessoal”), uma espécie de “baú” vazio onde coisas são colocadas, sem a necessidade de uma organização. O contato com a Rádio Relógio é uma via de mão única, unilateral (nomenclatura da Teoria da Comunicação), na medida em que não existe a possibilidade de resposta por parte do ouvinte (pelo menos, imediata); ou, ainda, se há alguma espécie de interação, poderia ser entendida, ousamos dizer, embora soe um paradoxo, como uma “*interação passiva*”.

De fato, à medida que buscamos o entendimento de um sujeito, ao mesmo tempo, social e singular, na perspectiva bakhtiniana, há que se destacar que a possibilidade da constituição de um “eu” emerge do posicionamento que se toma diante da imensa diversidade de vozes e suas relações dialógicas presentes no universo socioideológico e no mundo interior.

Na sequência, para ilustrar a nossa discussão, transcrevemos alguns trechos do diálogo de Macabéa e de seu namorado Olímpico, no qual, sem dúvida, emerge a problemática em relação à linguagem vivida pela personagem.

DIÁLOGO/MONÓLOGO ENTRE MACABÉA E O NAMORADO OLÍMPICO

Ele: — Pois é.

Ela: — Pois é o quê?

Ele: — Eu só disse pois é.

Ela: — Mas “pois é” o quê?

Ele: — Melhor mudar de conversa porque você não me entende.

Ela: — Entender o quê?

Ele: — Santa Virgem, Macabéa, vamos mudar de assunto e já!

Ela: — Falar então de quê?

Ele: — Por exemplo, de você.

Ela: — Eu?!

Ele: — Por que esse espanto? Você não é gente? Gente fala de gente.

Ela: — Desculpe mas *não acho que sou muito gente*.

Ele: — Mas *todo mundo é gente*, Meu Deus!

Ela: — É que *não me habituei*.

Ele: — Não se habituou com quê?

Ela: — Ah, *não sei explicar*.

Ele: — E então?

Ela: — Então o quê?

Ele: — Olhe, eu vou embora porque você é impossível!

Ela: — É que *só sei ser impossível, não sei mais nada*. Que é que eu faço para conseguir ser possível?

Ele: — Pare de falar porque você só diz besteira! Diga o que é do seu agrado.

Ela: — Acho que *não sei dizer*.

Ele: — Não sabe o quê?

Ela: — Hein?

Ele: — Olhe, até estou suspirando de agonia. Vamos não falar em nada, está bem?

Ela: — Sim, está bem, como você quiser.

Ele: — É, você não tem solução. Quanto a mim, *de tanto me chamarem*, eu virei eu [...] (LISPECTOR, 1999, p. 47-49, grifo nosso).

Avancemos um pouco, transcrevendo mais alguns trechos da fala do casal:

— Bem, e você tem preocupações?
— Não, *não tenbo nenbuma*. Acho que *não preciso vencer na vida*.

[...]

— Você sabia que na Rádio relógio disseram que um homem escreveu um livro chamado “Alice no País das maravilhas” e que era também um matemático? Falaram também em “élgebra”. O que dizer “élgebra”? (sic)

— Saber disso é coisa de fresco, de homem que vira mulher [...]

— Nessa rádio eles dizem essa coisa de “cultura” e palavras difíceis, por exemplo: *o que quer dizer “eletrônico”?*

— Eu sei mas não quero dizer.

— [...] A Rádio relógio diz que dá hora certa, cultura e anúncios. *Que quer dizer cultura?*

— Cultura é cultura [...] Você também vive me encostando na parede.

— É que *muita coisa eu não entendo bem*. *O que quer dizer “renda per capita”?*

— Ora, é fácil, é coisa de médico.

— *O que quer dizer rua Conde do Bonfim? O que é conde? É príncipe?*

[...]

— Sabe o que mais *aprendi*? Eles disseram que se devia ter alegria de viver. Então eu tenho. Eu também ouvi uma música linda, eu até chorei [...] A música chamava-se “Una furtiva lacrima”. *Não sei porque eles não disseram lágrima*.

[...]

— Na Rádio Relógio disseram uma palavra que achei meio esquisita: *mimetismo*.

[...]

— Isso é lá coisa para moça virgem falar? E para que serve saber demais?

[...]

– Olhe, o Imperador Carlos magno era chamado Carolus!
E você sabia que a mosca voa tão depressa que se voasse
em linha reta ia passar pelo mundo todo em 28 dias?

– Isso é mentira!

– Não é não, juro pela minha alma pura que *aprendi isso na Rádio Relógio!*

[...]

– [...] escuta aqui: você está fingindo que é idiota ou é idiota mesmo?

– *Não sei bem o que sou, me acho um pouco... de quê?... Quer dizer não sei bem quem eu sou.*

– Mas você sabe que se chama Macabéa, pelo menos isso?

– É verdade. Mas não sei o que está dentro do meu nome.
Só sei que nunca fui importante... (LISPECTOR, 1999, p. 49-50, 55-56, grifo nosso).

Pelo movimento narrativo, pudemos acompanhar e constatar, nos trechos expostos, que as tentativas de comunicação entre Macabéa e Olímpico são inócuas. Os diálogos são entrecortados, e as perguntas são respondidas com desinteresse, de forma que, ao falarem, logo são impelidos de volta ao vazio. Não há troca de informações, não há diálogo, mas somente falas mecanizadas “lançadas ao vento”, que não contribuem para o seu crescimento, gerando apenas frustração, que reflete as limitações que ambos apresentam em relação à linguagem ou, ainda, acentuam a sua natureza monológica.

A quase “falta” de linguagem de Macabéa faz com que, por vezes, a coloquemos sob o mesmo patamar dos seres irracionais. Embora, em alguns momentos, ela chegue a fazer uso de alguns recursos morfológicos e semânticos da língua, repelindo ou valorizando determinadas palavras, como veremos na sequência, isso acontece, diríamos, instintivamente.

Ademais, a compreensão, enquanto processo ativo, é uma forma de diálogo, e, nesse processo, concorre para o êxito da interação o domínio do

próprio código em si, das regras linguísticas e extralinguísticas de seu manejo. Dessa maneira, durante as ações linguísticas, nos processos interacionais, são processadas reflexões sobre os próprios recursos expressivos, e o indivíduo busca, portanto, formas de obtenção de sentidos. Afinal, “[...] são os signos que constituem o alimento da consciência, isto é, a consciência individual toma forma e existência à medida que interioriza os signos sociais. Nesse processo, ela não só os absorve como tais, mas absorve principalmente sua lógica” (FARACO, 2009, p. 151).

Na verdade, o que salta aos olhos é o fato de Macabéa não conseguir se exprimir, dizer o que sente e, principalmente, entender o que ouve dos outros. Seu universo mental se apresenta de forma caótica; todas as palavras que ela profere são prenhes de significados, no entanto, ela não os conhece e, assim, sente-se perdida. Ora, a linguagem não é uma lista de nomes/palavras para coisas no mundo; mais do que isso, ela é, sobretudo, uma forma de o homem organizar o mundo em uma estrutura dotada de sentido. Em sendo dotadas de sentido, as palavras não podem ser usadas aleatoriamente, sob pena de perderem o vínculo com a realidade e se tornarem apenas sons vazios. É o que acontece com Macabéa. Em contrapartida, na perspectiva bakhtiniana, esclarece Faraco (2009, p. 87):

[...] o universo socioideológico e o mundo interior não remetem a estruturas pesadamente monolíticas e centrípetas [...] mas a realidades infinitamente múltiplas e centrífugas, e confrontando-se em uma intrincada rede de incontáveis entrechoques que vão ocorrendo numa dinâmica inesgotável.

Em relação à questão da alteridade, vale frisar que, ao colocarmos em evidência a *necessidade do outro*, estamos ratificando novamente o fato

de que, conforme atesta Bakhtin (1986), “a vida é dialógica por natureza”, e que o conhecimento resulta de uma interação social que se estabelece no momento em que os integrantes do processo comunicativo trocam informações, refletem, ressignificam e voltam a si mesmos transformados, e retornam ao outro e assim por diante. Dito de outro modo, na interação verbal, a interlocução define-se não só como espaço de produção de LINGUAGEM, mas também, e sobretudo, como CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS, sujeitos que transformam e são transformados (relação dialética). Vejamos o que nos diz o narrador sobre Macabéa:

Tinha o que se chama de vida interior e não sabia que tinha. Vivía de si mesma como se comesse as próprias entranhas [...] Não sabia que meditava pois *não sabia o que queria dizer a palavra* [...] só que precisava dos outros para crer em si mesma, senão se perderia nos sucessivos e redondos vácuos que havia nela [...] Ouvira na Rádio Relógio que havia sete bilhões de pessoas no mundo. Ela se sentia perdida. Mas com a tendência que tinha para ser feliz logo se consolou: havia sete bilhões de pessoas para ajudá-la. (LISPECTOR, 1999, p. 38, 58, grifo nosso).

A alteridade precede e é constitutiva da identidade, da ipseidade ('Ich werde am Du') - 'me torno na relação com o Tu'. Devo à presença do Tu minhas possibilidades existenciais. Toda e qualquer função psíquica só se desenvolve, bem ou mal, na presença do outro. Ser reconhecido é a pedra angular da construção do Eu: ser visto, reconhecido, respeitado. (FARACO, 2009, p. 156).

Miseravelmente, Macabéa nunca pensara em “eu sou eu” e não tinha uma orientação social adequada, ou melhor, não tinha nenhuma orientação social, não sabia ao menos quem era. Como é que um ser humano pode instituir-se sujeito, marcar seu lugar no mundo, sem ao menos saber quem é? Impossível. Nós só somos o que somos porque nos relacionamos

com os outros e, ao longo de nossas vidas, no processo de interação social, construímos a nossa subjetividade. Ela não tinha identidade, ela “era um acaso” (LISPECTOR, 1999, p. 36).

Essa moça não sabia que ela era o que era, assim como um cachorro não sabe que é cachorro. Daí não se sentir infeliz. Não sabia para quê, não se indagava [...] Macabéa nunca se perguntava [...], afinal para ela o *não saber* fazia parte importante de sua vida [...] Vagamente pensava de muito longe e *sem palavras* o seguinte: já que sou, o jeito é ser [...] Era apenas fina matéria orgânica. Existia. (LISPECTOR, 1999, p. 27, 28, 33, 39, grifo nosso).

Em todo o seu percurso de vida, a jovem tivera grandes limitações com a linguagem, o que vem a explicar o motivo pelo qual não conseguia exprimir seu pensamento em palavras, ou, ainda, não conseguia sequer pensar, dada a falta de palavras. Tudo isso vem culminar na imensidão de “não sei” que era sua vida e, por conseguinte, na sua não constituição como sujeito ativo, inserido em determinado contexto.

[...] um dia viu algo que por um leve instante cobiçou: um livro que seu Raimundo, dado a literatura deixara sobre a mesa. O título era *‘Humilhados e Ofendidos’*. Ficou pensativa. Talvez tivesse pela primeira vez se definido numa *classe social*. Pensou, pensou e pensou! Chegou a conclusão que na verdade ninguém jamais a ofendera, tudo que acontecia era porque as coisas são assim mesmo e *não havia luta possível*, para que lutar? (LISPECTOR, 1999, p. 40, grifo nosso).

É importante destacar que Bakhtin (1986) delega à orientação social um papel fundamental e afirma que, sem ela, não há atividade mental. Nessa linha de raciocínio, informa, ainda, que “[...] a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciên-

cia, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 1986, p. 114).

O fato de não conseguir se expressar por meio da linguagem torna-se uma barreira que se interpõe entre Macabéa e o mundo, contribuindo para sua desconstituição de identidade e sua transformação em um ser apenas biológico: “Aliás, cada vez mais ela não sabia se explicar. Transformara-se em simplicidade orgânica” (LISPECTOR, 1999, p. 67).

Temos que, ao apresentar dificuldades em participar do diálogo da vida e apenas absorver conhecimentos já prontos, sem, ao menos, posicionar-se diante deles, o homem compromete sua contribuição para a semânticidade do(s) texto(s), isto é, para a construção de sentidos que nascem a cada processo interlocutivo que se instaura. Dessa forma, paulatinamente, torna-se prisioneiro em um universo monológico e, por fim, transforma-se num ser reificado, incapaz de agir sobre o objeto de conhecimento e, em consequência, intervir na realidade.

Macabéa, devido aos seus entraves com a linguagem, não consegue relacionar-se consigo mesma e com o mundo – mundo complexo, cheio de signos, ideias, representações, para o qual ela não estava preparada. Durante o seu percurso, pudemos constatar que, na prática, a rigor, ela “interage”; todavia, essa interação sofre drásticas limitações (pois a personagem “não fala, não pergunta”), de modo que podemos considerar a existência, ainda que restrita, da interação, na medida da inserção da personagem em um contexto sociocultural, já que, na verdade, conquanto não aja, ela reage, absorvendo esse contexto.

Sua interação não apresenta, portanto, ressignificação ou ruptura, e o sentido não é construído, mas absorvido de relações dialógicas: “O seu

diálogo era sempre oco” (LISPECTOR, 1999, p. 54). Essa postura monológica de Macabéa concorre para a sua “reificação”, isto é, para a não construção de sua identidade.

Tais considerações levam-nos a dizer que sua existência alienada pouco significava para o mundo “Era supersônica de vida. Ninguém percebia que ela ultrapassava com sua existência a barreira do som. Para as outras pessoas ela não existia” (LISPECTOR, 1999, p. 63). Desse modo, o narrador informa, com razão, que Macabéa “[...] tornara-se com o tempo apenas matéria vivente em sua forma primária” (LISPECTOR, 1999, p. 38) e apenas vivia: “A única coisa que queria era viver. Não sabia para quê, não se indagava” (LISPECTOR, 1999, p. 27).

“Incompetente para a vida”, não há sequer “[...] espelho no qual possa se reconhecer como cidadã, como mulher, como pessoa nítida: pareceu-lhe que o espelho baço e escuro não refletia imagem alguma. Sumira por acaso sua existência física?” (ROSENBAUM, 2002, p. 60).

A esse respeito, diz-nos Faraco (2009, p. 156) que Bakhtin, no seu texto para uma releitura do livro sobre Dostoiévski, de 1961, expõe que “A morte absoluta - o não ser - é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo”. Logo, ao agir de forma não interativa, ou, ainda, assumir uma postura passiva diante da realidade, Macabéa, paulatinamente, reifica-se, deixa de ter voz e, por isso, o narrador encarrega-se de interpretar o seu silêncio em palavras, denunciando, assim, o drama anônimo e a situação de miséria da moça: “É dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida. Porque há o direito ao grito” (LISPECTOR, 1999, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, acerca do que nos propusemos fazer neste trabalho e cientes de que tais observações não esgotam o tema proposto e, ainda, que outros caminhos poderiam ser percorridos, para o momento, acreditamos que os, embora breves, fatores abordados explicitam a importância de uma relação dialógica com o mundo, relação que é mediada pela LINGUAGEM, que, por sua vez, faz a ponte entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Reforça-se a ideia de que, de posse da linguagem, o sujeito adquire consciência, diferenciando-se dos outros animais, à medida que se torna capaz de pensar, de saber que sabe, e nos processos discursivos instaurados pelos sujeitos constrói, em suas relações, adquire sua própria identidade.

Contrariamente, a privação da linguagem culminará numa imensurável redução (até mesmo na extinção) de possibilidades de o indivíduo intervir e modificar a realidade, isto é, colocar-se como “autor das transformações sociais”, uma vez que o instrumento que o permitiria interagir com o mundo não lhe é acessível.

Portanto, considerando-se que a linguagem é ação, espaço da interlocução e constituição do sujeito, e que o dialogismo é a (re)criação de sentidos, é notório o fato de que Macabéa, ao assumir uma postura passiva em suas relações, contraria o postulado bakhtiniano de que viver significa participar de um diálogo, interrogar, responder, concordar etc., enfim, romper com o habitual, ressignificar. Por conseguinte, seu precário domínio da linguagem acaba por interferir na constituição de uma identidade, e, nesse caso, sentimo-nos à vontade, já que sujeito é aquele que age, e o narrador menciona que Macabéa “transformara-se em simplicidade orgânica” (LISPECTOR, 1999, p. 63), para considerá-la uma espécie de “esponja”.

Explicamo-nos. A linguagem acaba tornando-se para Macabéa não um instrumento de troca, de interação, mas apenas uma lista de palavras, um código independente do indivíduo, que deve ser por ele dominado. Ou seja, Macabéa se apropria de palavras, conceitos e valores sem fazer os ajustes necessários, sem se posicionar diante deles, a fim de construir e produzir sentidos; apenas os absorve, ressaltando, contingência do monologismo, sua submissão e o ponto de vista acrítico e sugestionado que define o seu perfil. Ao contrário disso,

[...] como forma de sobrepujar o monologismo, só há para Bakhtin a via do diálogo sem fim, que ele considera a única forma de preservar a liberdade do ser humano e de seu inacabamento [...]; uma relação, portanto, em que o outro nunca é reificado; em que os sujeitos não se fundem, mas cada um preserva sua própria posição de extraespacialidade e excesso de visão e compreensão daí advinda. (FARACO, 2009, p. 76).

Diante do exposto, cientes do quão complexas e não consensuais são as questões postas por Bakhtin e seu Círculo, e de quantos embates se dão em torno do termo “diálogo”, tido como grande metáfora que permeia as suas reflexões sobre a linguagem, não é demais lembrar que não desconsideramos o fato de que, para esse grupo, mesmo a atitude discursiva monológica é intrinsecamente dialógica.

No entanto, nesse contexto, acompanhando a teoria tal como a compreendemos e expusemos, não seria errado entendermos que, embora aceitar um enunciado, ou, ainda, uma responsividade caracterizada pela adesão incondicional, possa significar uma forma de diálogo, para a nossa personagem Macabéa, isso não é suficiente para sua constituição como sujeito, para sua singularização. Logo, o diálogo atinge, a nosso ver, sua

plenitude não nas consonâncias, mas principalmente nas dissonâncias, nas multissonâncias, espaço propício para que, na interação, via linguagem, seja possível ampliar as margens de nossa própria liberdade e realmente penetrar no chamado tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.

Feitas essas considerações, colocamos um ponto final neste trabalho, considerando, conforme a orientação bakhtiniana, que um orador que escuta apenas a sua própria voz paralisa sua enunciação, destrói o vínculo dialógico com sua audiência, restando inútil a sua intervenção. Para que a nossa interlocução se efetive, é preciso que à minha palavra, se oponha a sua contrapalavra. Portanto, encerramos com a expectativa de que este ponto final não signifique um fim, mas seja uma porta aberta à espera de novos convidados, que tragam consigo o desejo de se integrarem a essa discussão, enriquecendo-a, fazendo a sua voz entrelaçar-se à nossa, acentuando, assim, a natureza dialógica da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ROSENBAUM, Y. **Clarice Lispector**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SÁ, O. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

CAPÍTULO 2

CENAS DE LEITURA NO SERTÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Helder Santos Rocha

INTRODUÇÃO

Comunicação, registro, memória, pensamento e controle são atos que a linguagem proporciona ao ser humano, que a utiliza no meio social e cuja função o torna integrante de uma determinada cultura. Compreendida como práxis sociopolítica, para além do arcabouço pedagógico, a leitura do mundo e da palavra permitem a visada crítica sobre a existência, além de possibilitar ao sujeito letrado a transgressão de seu lugar no mundo (FREIRE, 1989). Alguns milênios de história da humanidade documentam diversas práticas de uso da linguagem que as culturas criaram e de que se apropriaram, buscando não só a troca de informações entre seus membros,

mas também a estrutura de seu pensamento e o controle de suas posses e de suas produções.

No *locus* social e geográfico brasileiro conhecido como sertão, evidentemente um espaço e um contexto repleto de significados e particularidades, as práticas de leitura quase sempre foram interpretadas como sinais de atraso social, quando comparadas com os atos de linguagem praticados por subjetividades oriundas da cidade. Uma espécie de baliza, imposta sempre por uma perspectiva etnocêntrica, colocava o ato de percepção e significação à letra escrita de um lado, e a interação fugaz e transitória da oralidade de outro. Tal separação não só distinguiu comunidades e processos de interação, mas fundamentou incompreensões, desconhecimentos e preconceitos.

As práticas da leitura e da escrita, ou a prática de transmitir a cultura por meio de tecnologias variadas com base no código alfabético, sempre tiveram formas próprias e alheias de representação. Ainda que distantes ou fragmentários, os registros possíveis encontrados na atualidade sobre tais práticas proporcionam um esboço de reflexão em relação às características de uso e de transmissão da linguagem que estão ligadas aos modos de organização e configuração cultural num determinado tempo e espaço. Segundo Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (2002, p. 6-7),

é preciso observar, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos. Longe de uma abordagem fenomenológica que apaga as modalidades concretas da leitura, considerada como um invariante antropológico, é preciso identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, as maneiras de ler.

[...]

Uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser o da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos.

A partir desse ponto, tomamos a literatura brasileira que falou e que ainda fala do/sobre o sertão como uma das fontes inesgotáveis para conhecimento e compreensão das práticas culturais de sociabilidade e interação. Para tanto, apresentamos um breve levantamento de atos orais e escritos que encenam gestos concretos de leitura, além de evidenciarem a difusão e uma presença significativa de material impresso como outra tecnologia para a transmissão das informações no contexto sertanejo brasileiro. Com vistas à organização e à sistematização, construímos um quadro esquemático com recortes de temas e uma seleção variada de textos para analisar como se configuram determinadas práticas na cultura do sertão, que possui sua própria forma de organização e transmissão de saberes em cada espaço-tempo. A orientação, nesse caso, não é cronológico-evolutiva como pretendiam algumas leituras historiográficas de outrora, mas opta por uma análise temática que valoriza os jogos estéticos com o imaginário social.

Na busca por uma gama variada de textos da literatura brasileira publicados em períodos de significativa mudança social, a exemplo de guerras e levantes, ou de revoluções industriais e tecnológicas, o que permite vislumbrar uma diversidade de formas de leitura, foram selecionados: *Os sertões* (1902), de Euclides da Cunha; *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz; *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos; contos de *Sagarana* (1937) e o romance *Grande sertão: veredas* (1956), de Guimarães Rosa; o poema “Descoberta da literatura”, de João Cabral de Melo Neto, presente em *A escola das facas* (1980); os romances *Nhô Guimarães* (2006) e *O pêndulo*

de *Euclides* (2009), de Aleilton Fonseca, além do folheto *História da Literatura de Cordel* (2007), de José Antônio dos Santos¹.

Já os recortes temáticos que permitem um esquema de reflexão crítica sobre as cenas de leitura na história literária brasileira que traz o sertão como espaço ou contexto são: 1. utilidade e censura; 2. sociabilidade e autoridade; 3. isolamento e transgressão; e 4. oralidade e memória cultural.

UTILIDADE E CENSURA

É relevante compreender a ligação destas noções, utilidade e censura, como uma relação de interação, uma vez que o ato censor se dá não só de maneira oficial e pública, mas de modo velado e, muitas vezes, impregnado na repreensão que um indivíduo faz a outro acerca de uma ideia compartilhada entre seus pares sobre o tipo de trabalho considerado útil e necessário em determinados ambientes e momentos. Trata-se de uma interdição discursiva, como diria Foucault (2009, p. 8-9), que controla, organiza, seleciona e domina seus poderes. Portanto, além da censura oficial, que, por diversos momentos históricos (Igreja, Estado, Ciência, Forças Armadas), funcionou como instrumento de controle de informações e do pensamento, ela se apresenta imbuída, também, de um ideal do trabalho, sobretudo aquele manual e que exige esforço físico, ao invés dos trabalhos mentais e intelectuais, denominados artes liberais em tempos longínquos. Vejamos, em textos de Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, como as manifestações e reações dos personagens envolvidos representam esse ideal de utilidade ou a função da leitura, além da reprimenda em relação a essa prática frente ao que seria ofício necessário e considerado comum no ambiente campestre:

¹ As datas informadas são referentes às da primeira edição dos textos literários, e não as dos que foram utilizados para consulta.

Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. Se não calejassem, teriam o fim de seu Tomás da bolandeira. Coitado. Para que lhe servira tanto livro, tanto jornal? Morrera por causa do estômago doente e das pernas fracas. (RAMOS, 2011, p. 25).

E Santana fala: partidas fechadas... Xadrez e memória... Psicologia infantil... Cidade e roça... Escola ativa... Devoção e nutrição... A mentalidade do capiau... E quer dar xeque, sendo eu o rei:

– Veja este que vai à nossa frente: é um camarada analfabeto, mas, no seu campo e para o seu gasto, pensa esperto. (ROSA, 2001, p. 214).

Nesses trechos, o trabalho tido como relevante no ambiente rural, ambiente de roça, é aquele que exige mais força física do que pensamento, pois o sujeito que mais lê do que aprende os serviços manuais para se tornarem “duros”, como diz Fabiano em *Vidas Secas*, acaba terminando como o seu Tomás da bolandeira, que não conseguiu resistir à seca e sucumbiu. No campo, onde a oralidade prevaleceu como principal sistema de comunicação durante muito tempo, os sertanejos só precisam ser “espertos”, mesmo sendo analfabetos, como está representado no conto “Minha Gente”, novela de *Sagarana*. Tal interdito sobre uma ideia de leitura inútil também tem a ver com o isolamento do sujeito que pratica a leitura silenciosa nesse ambiente e acaba se afastando do grupo, visto que, tradicionalmente, a oralidade coletiva sempre foi a prática linguística priorizada no contexto rural, característica de aparente homogeneização das crenças e saberes dessa cultura (PETIT, 2008, p.106).

Essa situação se modifica na literatura contemporânea sobre o sertão, ainda que persista como memória e hábito dos mais velhos. Veja-se:

Ler, escrever e contar é a riqueza que se deve a um filho neste mundo. Ainda menina, estudei; graças à enfuça de minha mãe. Ela apreciava a leitura alheia e fazia questão de ver um filho ler. Todo dia, bem cedinho, eu caminhava até a escola da vila. Estudava com dona Arlinda, professora sem diploma, mas muito excelente para os daqui. Meu pai arreliaava que não: pra que estudo nessas brenhas perdidas, a lavoura precisada de gente? Meu pai precisava de mais braços para semear e colher. E minha mão insistia firme; eles até brigavam. Meus irmãos foram para o eito. Eu resisti. Fugira da roça e corria pra escola. (FONSECA, 2006, p. 13).

Em *Nhô Guimarães*, romance de Aleilton Fonseca, a narradora-protagonista relembra as dificuldades que havia no tempo em que ela frequentava a escola, mesmo a contragosto do pai, que a censurava com repreensões severas a fim de que os filhos o ajudassem no trabalho manual da lavoura e do eito. A lição que ela procura transmitir para seus filhos é justamente a de transgressão em favor do conhecimento, sobretudo da leitura, como ela fazia e apreciava.

Nesse sentido, a censura é fruto de uma herança paternalista em que uma ideia de moral do trabalho vigora como lei consuetudinária. Para Michele Petit (2008, p. 118), num contexto com relações estreitas e previsíveis, “[...] introduzir conhecimentos ou valores novos pode ser percebido como algo perigoso, que desestabiliza demais um universo frágil”. Por isso, a tese da utilidade da leitura no contexto sertanejo censura possibilidades leitoras alternativas, como quando interdita o contato com textos considerados prejudiciais aos bons costumes e à moral. Veja-se este exemplo:

Conceição só a viu quando o ferrolho rangeu, abrindo:
 — Já de volta, Mãe Nácia?
 — E você sem largar esse livro! Até em hora de missa!
 A moça fechou o livro, rindo:

– Lá vem Mãe Nácia com briga! Não é domingo? Estou descansando.

Dona Inácia tomou o volume das mãos da neta e olhou o título:

– E esses livros prestam para moça ler, Conceição? No meu tempo, moça só lia romance que o padre mandava...

Conceição riu de novo:

– Isso não é romance, Mãe Nácia. Você não está vendo? É um livro sério, de estudo...

– De que trata? Você sabe que eu não entendo francês...

Conceição, ante aquela ouvinte inesperada, tentou fazer uma síntese do tema da obra, procurando ingenuamente encaminhar a avó para suas tais ideias:

– Trata da questão feminina, da situação da mulher na sociedade, dos direitos maternais, do problema...

Dona Inácia juntou as mãos, aflita:

– E minha filha, para que uma moça precisa saber disso? Você querará ser doutora, dar para escrever livros?

Novamente o riso da moça soou:

– Qual o quê, Mãe Nácia! Leio para aprender, para me documentar...

– E só para isso, você vive queimando os olhos, emagrecendo... Lendo essas tolices... (QUEIROZ, 2011, p. 130-131).

Nessa passagem de *O quinze*, vê-se a representação de uma prática de leitura e sua censura cotidiana, familiar. A interdição discursiva advinda de uma formação machista e religiosa, de matriz católica, permanece como orientação dessa prática na tradição cultural desse ambiente, mesmo que a cena sugira uma futura transgressão, um desvio da norma, já que quem lê a bibliografia feminista é a personagem mais jovem. Ademais, no debate que se segue entre a avó e a neta a respeito da utilidade dessas leituras, mais uma vez, a ideia de uma finalidade, distante daquela exigida por ali, parece dominar os motivos de tal tipo de leitura para a Mãe Nácia. Segundo Alberto Manguel (1997, p. 68)

[...] alguns dogmatistas ficaram desconfiados da nova moda; em suas mentes, a leitura silenciosa abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça – o pecado da ociosidade, “a epidemia que grassa ao meio-dia”. Mas a leitura em silêncio trouxe com ela outro perigo que os padres cristãos não tinham previsto.

Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunha entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente”, na feliz expressão de Agostinho.

A partir dessas cenas literárias com destaque para as práticas leitoras no sertão, a relação dual entre utilidade e censura desencadeia uma dimensão imaginária sobre a memória social sertaneja, cujas práticas orais e escritas, e de contato com o impresso pelos sujeitos dessa cultura, ocorreram de maneira complexa e conflituosa em vários momentos e em determinadas situações distintas, organizando e orientando, assim, a configuração de suas próprias transmissões culturais.

SOCIABILIDADE E AUTORIDADE

De outro modo, as práticas de leitura e de escrita no sertão surgem associadas a uma ideia de autoridade ou de *status* privilegiado nos contextos representados, apontando, assim, para uma divisão desigual de classes, que, por sua vez, está baseada em relações sociais hierárquicas e em suas práticas linguísticas. A alfabetização e o uso das práticas de leitura e, mais especificamente, de escrita, pelos poucos sujeitos abastados economicamente do entorno, acabam por impulsionar os desníveis sociais e referendar suas posições de influência ideológica em seus espaços de convivência. Como

afirma Maurizio Gnerre (1991, p. 6-7), “[...] uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Desse modo, a sociabilidade e a autoridade são faces de uma relação interdependente, cuja existência da primeira é, fundamentalmente, necessária ao funcionamento da segunda. Observemos estes trechos:

Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiros. Mas eram bonitas. Às vezes decorava algumas e empregava-as fora de propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica? Sinha Têrta é que tinha uma ponta de língua terrível. Era: falava quase tão bem como as pessoas da cidade. Se ele soubesse falar como sinha Têrta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. (RAMOS, 2011, p. 98).

Major Anacleto relia – pela vigésima terceira vez – um telegrama do Compadre Vieira, Prefeito do Município, com transcrições de um outro telegrama, do Secretário do Interior, por sua vez inspirado nas anotações que o Presidente do Estado fizera num antepreimeiro telegrama, de um Ministro conterrâneo. E a coisa viera vindo, do estilo dragocrático-mandológico-coativo ao cabalístico-estatístico, daí para o messiânico-palimpséstico-parafrástico, depois para o cozinhativo-compadresco-recordante, e assim, de caçarola a tigela, de funil a gargalo, o fino fluido inicial se fizera caldo gordo, mui substancial e eficaz; tudo isto entre parêntesis, para mostrar uma das razões por que a política é ar fácil de se respirar – mas para os de casa, que os de fora nele abafam, e desistem. Major Anacleto tomava pó, cornicha em punho. (ROSA, 2001, p. 140-141).

No primeiro excerto, o pensamento de Fabiano assume uma justificativa para sua posição social inferior, sendo esta motivada pelo seu fraco

manejo ou habilidade de utilizar as palavras, comparando-se a outra personagem, denominada Sinha Terta, que se relacionava muito bem em diversos ambientes de variadas classes sociais porque sabia fazer um bom uso da linguagem de “gente rica” ou “das pessoas da cidade”. Nesse contexto, a autoridade do ser letrado e uma desigualdade entre as classes sociais e regionais, sobretudo entre o campo e a cidade, são reforçadas devido a um discurso partilhado que denuncia o mau uso da fala daqueles que vivem na roça em relação aos que convivem, na cidade, com pessoas de maior poder financeiro.

Já na novela “A volta do marido pródigo”, de *Sagarana*, surge uma cena de subordinação do Major Anacleto aos políticos considerados seus superiores, a partir do comparativo efetuado pelas leituras de um primeiro telegrama e de seus comentários, produzidos por leitores “inferiores” na escala hierárquica do sertão. Essa relação de autoritarismo expressa no telegrama se apoia na consideração do mínimo conhecimento da leitura e da escrita formal, sobretudo por quem compunha essa comunidade restrita, a dos que sabiam ler e interpretar a letra impressa. Ainda poderiam ser analisados, à parte, os neologismos empregados pelo escritor, como em “cozinhativo-compadresco-recordante”, em que os adjetivos indicam um tipo de relação envolvendo mandatários influentes na região sertaneja e políticos de jurisdições maiores, além de demonstrar como se dava tal relacionamento, que sempre exigia uma espécie de favor “recordante” entre os seus compadres. Tais elementos são marcas que indicam a relação de sociabilidade e de autoridade entre membros que precisam manter comunicação a partir da leitura do texto escrito no sertão. Ao comentar uma relação parecida no

século XVI, em uma peça de Shakespeare, Chartier (1991, p. 124) menciona que,

[...] o manejo da escrita é assim caracterizado como a imposição de uma autoridade que, pela lei ou pela magia, submete o fraco ao forte, bem como o sinal de uma recusa da igualdade comunitária. [...] A marca, que pode pertencer a todos, é prova do respeito dessa igualdade original; a assinatura, que distingue os que escrevem, indica uma rejeição da regra comum.

No entanto, mesmo que a leitura do código escrito represente um aspecto de distanciamento e de repulsa por parte de sujeitos que sofrem uma condição de subordinação frente àqueles outros que sabem ler e escrever e que represente, *pari passu*, uma espécie de *status* social para aqueles que, no mesmo ambiente, conseguem adquirir a habilidade e desenvolvê-la bem ao ponto de se destacarem e alçarem posições mais privilegiadas, o conhecimento que se agrega com a leitura e a escrita também pode e representa, sim, um motivo de estima e de apreciação, como faz Riobaldo, o protagonista de *Grande sertão: veredas*, no recorte destacado a seguir:

Sou só um sertanejo, nessas altas ideias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre, Mestre Lucas, no Curralinho, decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. Em folhas grandes de papel, com capricho tracei bonitos mapas. Ah, não é por falar: mas, desde do começo, me achavam sofismado de ladino. E que eu merecia de ir para cursar latim, em Aula Régia – que também diziam. Tempo saudoso! Indo hoje, aprecio um bom livro, despaçado. Na fazenda O Limãozinho, de um meu amigo Vito Soziano, se assina desse almanaque grosso, de logogrifos e charadas e outras divididas maté-

rias, todo ano vem. Em tanto, ponho primazia é na leitura proveitosa, vida de santo, virtudes e exemplos – missionário esperto engambelando os índios, ou São Francisco de Assis, Santo Antônio, São Geraldo... Eu gosto muito de moral. Raciocinar, exortar os outros para o bom caminho, aconselhar o justo. (ROSA, 2006, p. 14-15).

O sertanejo semiletrado narra toda a atmosfera que circundava o ambiente das suas primeiras letras ou de seu aprendizado da leitura e da escrita. Em meio a um contexto austero em que aprendia gramática, regra de três e outras duras lições, o narrador lembra-se com saudosismo e assume que aprecia a leitura silenciosa e isolada de um livro até os dias atuais. Além disso, a leitura preferida e considerada “proveitosa” e útil é aquela que ensina algo de bom, como a moral e as virtudes, as quais até “engambelam” os que não as têm, assim como sucedeu com os indígenas na catequização jesuítica brasileira. O autoritarismo, ou uma posição de autoridade envolvendo a escrita e a leitura, está nos produtos que essas práticas podem proporcionar, como a diplomação e os títulos distintivos a partir de determinado conhecimento formal e considerado símbolo de uma sociedade culta. Ao mesmo tempo, percebe-se que, com o domínio de tais práticas, o sujeito acaba tendo a possibilidade de alimentar desejos e sair do seu lugar simbólico na sociedade. Conforme aponta Petit (2008, p. 100-101),

[...] não é que ler torne a pessoa virtuosa, não sejamos ingênuos: sabemos o quanto a história é rica em tiranos ou perversos letrados. Mas ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros. Quando nos familiarizam com os jogos da linguagem fi-

camos menos desprotegidos diante do primeiro charlatão que passa e se propõe a curar nossas feridas com uma retórica simplista.

Nota-se que, se os tais códigos e todas as artimanhas da linguagem fossem, de fato, uma situação e uma condição essencial na democracia, muitas culturas, quicá, poderiam ser preservadas, como a dos povos originários e dos sertanejos analfabetos, ambos, muitas vezes, reféns das retóricas simplistas da instituição religiosa e da autoridade estatal. Cada vez que, em nome do processo democrático e civilizatório, línguas e formas linguísticas são solapadas, uma nova norma e um novo consenso são legitimados (GNERRE, 1991). Infelizmente, não se pode perder de vista que a própria intrusão da cultura letrada em comunidades com uma diversidade de formas comunicativas é, em si, uma invasão e uma violência.

Com efeito, o conhecimento e a manutenção das práticas de leitura escrita são fundamentais para a produção de relações de poder na sociabilidade sertaneja e na estratificação de suas classes sociais. O contexto em que se insere a autoridade, seja ela política, econômica, intelectual, religiosa ou de outra ordem qualquer, é permeado pelos tipos de relações dos seus sujeitos com a linguagem. Portanto, no sertão, esse aspecto acabou sendo intensificado a partir dos usos e do desenvolvimento eficaz e consciente de tais práticas.

ISOLAMENTO E TRANSGRESSÃO

Nesta seção, veremos como a presença da leitura, tanto no ambiente rural quanto no quadro social das pequenas cidades, atuou como atividade transgressora, que isolava e apartava o sujeito da coletividade, muitas vezes, a partir do silêncio e da solidão noturnos. A partir daqui, nota-se quão

grande impacto foi e é a entrada do objeto livro em sociedades bem acostumadas à oralidade e à troca de informações de modo comunitário. Seguem dois excertos que exemplificam:

Colocou uma luz sobre uma mesinha, bem junto da cama – a velha cama de casal da fazenda – e pôs-se um tempo à janela, olhando o céu. E ao fechá-la, porque soprava um vento frio que lhe arrepiava os braços, ia dizendo:

– Eh! A lua limpa, sem lagoa! Chove não!...

Foi à estante. Procurou, bocejando, um livro. Escolheu uns quatro ou cinco, que pôs na mesa, junto ao farol.

Aqueles livros – uns cem, no máximo – eram velhos companheiros que ela escolhia ao acaso, para lhes saborear um pedaço aqui, outro além, no decorrer da noite.

[...]

Todos os anos, nas férias da escola, Conceição vinha passar uns meses com a avó (que a criara desde que lhe morrera a mãe), no Logradouro, a velha fazenda da família, perto do Quixadá.

Ali tinha a moça o seu quarto, os seus livros, e, principalmente, o velho coração amigo de Mãe Nácia.

[...]

Chegara até a se arriscar em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que lhe saíam as piores das tais *ideias*, estranhas e absurdas à avó.

Acostumada a pensar por si, a viver isolada, criara para o seu uso ideias e preconceitos próprios, às vezes largos, às vezes ousados, e que pecavam principalmente pela excessiva marca de casa. (QUEIROZ, 2011, p. 12-14).

Passei todo o tempo no quarto, lendo, pensando. Imaginei mesmo um romance, do qual Bento Porfírio, bem vivo, seria o herói. (ROSA, 2001, p. 237).

Em *O quinze*, a personagem Conceição representa um tipo social moderno em regiões citadinas do sertão, no início do século XX, cuja função

na família deve estabelecer o elo entre as tradições da cultura dos antepassados e o conhecimento formal difundido pela escola e pela linguagem escrita, em prol de uma atualização de seus costumes e do acompanhamento do progresso. Nesse cenário, bem descrito a partir de detalhes, o ambiente é pessoal e o tempo é noturno, aspectos identificados pelas presenças do quarto com cama de casal e da lua. Mas, também, as informações sobre a individualidade da jovem leitora são mais enfáticas quando o narrador identifica sua estadia, nos meses de férias, na casa da avó, relatando que possuía o seu quarto e os seus próprios livros. Por esse viés, tanto o aposento pessoal da leitora como o ato de leitura noturno configuram um espaço à parte, de isolamento e afastamento, não só do restante da casa e da companhia de sua avó, mas em relação ao próprio mundo em que se insere. Segundo Petit 92008, p. 146),

há uma dimensão de transgressão na leitura. Se tantos leitores leem à noite, se ler é com frequência um gesto que surge na sombra, não é apenas uma questão de culpa: assim se cria um espaço de intimidade, um jardim protegido dos olhares. Lê-se nas beiradas, nas margens da vida, nos limites do mundo. Talvez não se deva iluminar totalmente esse jardim. Deixemos à leitura, como ao amor, uma parte de sombra.

Na passagem destacada do conto “Minha Gente”, de G. Rosa, em que o personagem passa muito tempo do seu dia lendo e pensando, ao invés de estar fazendo qualquer outro tipo de trabalho manual e útil, como aquele que fora destacado na primeira seção, o ato de leitura propicia a transgressão de uma ordem peculiar de tais ambientes, que seria o da intensa coletividade e convivência por meio de práticas orais. Para Chartier e Cavallo (2002, p. 28),

seja qual for sua origem, a oposição entre leitura necessariamente oralizada e leitura possivelmente silenciosa marca uma divisão capital. A leitura silenciosa, de fato, instaura uma relação com o escrito que pode ser mais livre, mais secreta, totalmente interior. Ela permite uma leitura rápida e ágil, que não é desencaminhada nem pelas complexidades da organização da página, nem pelas múltiplas relações estabelecidas entre os discursos e as glosas, as citações e os comentários, os textos e os índices. Ela autoriza, também, utilizações diferenciadas do mesmo livro, lido em voz alta para os outros ou com os outros, quando o exige a sociabilidade ou o ritual, e lido em silêncio, para si mesmo, na privacidade do gabinete, da biblioteca ou do oratório.

Com isso, as práticas de contato do sujeito com a informação escrita e impressa vão, aos poucos, não substituindo uma prática corrente e permanente de grandes encontros de sociabilidade e oralização de informações e estórias, mas modifica bastante algumas relações entre texto e leitores, proporcionando-lhes uma possibilidade de individualização e personalização do ato de ler e de refletir sobre o que se lê. A individualidade é sintoma e marca de uma mudança significativa na cultura que se torna letrada, ao mesmo passo que, cada vez menos, comunitária.

ORALIDADE E MEMÓRIA CULTURAL

O último par esquemático sugerido sinaliza alguns pontos de fundamental relevância na configuração cultural sertaneja e, principalmente, na manutenção e perenização da sua memória a partir das práticas orais. Mesmo sendo destacados alguns trechos de textos escritos da literatura brasileira, a representação e as cenas de transmissão cultural por meio de práticas orais diversas são percebidas com especial atenção, inclusive com a sua pró-

pria transmutação em gêneros originalmente escritos e difundidos de forma impressa. Num primeiro momento, apresentam-se dois excertos narrativos:

Enquanto isso, Lalino Saláthiel pererecava ali por perto, sempre no meio dos capangas, compondo cantigas e recebendo aplausos, porque, como toda espécie de guerreiros, os homens do Major prezavam ter as façanhas rimadas e cantadas públicas. (ROSA, 2001, p. 138).

Aqui tem histórias. Meu avô proseava, às vezes falhando na memória, então meu pai inteirava os termos, eu ia só ouvindo e resguardando. Aquilo era igual aos causos de trancoso que os grandes contam com gosto pra assombrar os pirralhos. Meu avô gostava de contar os fatos que viu e viveu, pra ensinar aos outros sua experiência. Ele não deixou retrato, mas ainda me lembro de suas feições. Dele herdei o nome e as histórias repassadas, que isso fica de boca em ouvido, de pai pra filho, de avô pra neto. Compreenda: isto são os nossos dizeres, não sabe? (FONSECA, 2009, p. 46).

Tanto no conto “A volta do marido pródigo” quanto no romance *O pêndulo de Euclides*, os narradores mencionam episódios importantes cuja prática da oralização funciona como fonte e dispositivo de transmissão cultural e de memória para as gerações vindouras. No primeiro excerto, a presença das “façanhas rimadas e cantadas públicas” indicam um tipo de relacionamento dos sujeitos com os seus pares e com as práticas orais, modelo muito similar a outro do mundo grego antigo, que, a partir das suas épicas, produz um correlato próximo a essas “cantigas” modernas. Já os aprendizados transmitidos de forma oral e de geração em geração, caracterizados no segundo, representam a função de uma figura muito importante para as culturas orais e, nesse caso, do sertão, que é a do narrador anônimo. Segundo Walter Benjamin (1994, p. 198-199),

[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja muito tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante.

Assim, a memória cultural é trabalhada e sempre atualizada a cada conto, em cada estória e a partir de um novo contato, pois pressupõe uma participação coletiva. Não obstante, não só os contos ou causos em prosa são fontes de transmissão oral, mas, sobretudo, os desafios, o repente, a peleja e qualquer outra apresentação em público que se caracterize por sua oralidade, rima e repetições. Para exemplificar, tem-se um excerto bastante elucidativo do que seria prática corrente dos desafios no sertão brasileiro em *Os sertões*, de Euclides da Cunha:

Nos intervalos travam-se os desafios.

Enterreiram-se, adversários, dois cantores rudes. As rimas saltam e casam-se em quadras muita vez belíssimas.

Nas horas de Deus, amém,

Não é zombaria não!

Desafio o mundo inteiro

Pra cantar nesta função!

O adversário retruca logo, levantando-lhe o último verso da quadra:

*Pra cantar nesta função,
Amigo, meu camarada,
Aceita teu desafio
O fama deste sertão!*

É o começo da luta que só termina quando um dos bardos se engasga numa rima difícil e titubeia, repinicando nervosamente o machete, sob uma avalanche de risos saudando-lhe a derrota. (CUNHA, 1982, p. 104, grifo do autor).

A prática oral desses desafios no sertão é representada como sendo um momento ímpar de grande relevância para os envolvidos, em que as formas da versificação e da métrica são trocadas e elencadas como tarefas necessárias para o desenvolvimento da peleja. Nesse sentido, o que se exige bastante dos “cantores rudes” é o seu poder de memorização e de conhecimento dos elementos necessários para este gênero oral. Para Paul Zumthor (1993, p. 139, grifo do autor), “[...] a voz poética é, ao mesmo tempo, profecia e memória [...] A memória, por sua vez, é dupla: coletivamente, fonte de saber; para o indivíduo, aptidão de esgotá-la e enriquecê-la. Dessas duas maneiras, a voz poética é *memória*”. O que se entende por memória coletiva, aqui, permeia um sentido de arcabouço cultural dos indivíduos atuantes e praticantes das práticas orais em público, que são postas, mediante rimas e outras técnicas linguísticas, em circulação e transmissão. Assim, segundo Louis-Jean Calvet (2011, p. 54-55, grifo do autor),

[...] a recorrência de “fórmulas” repetitivas que dão ao texto oral seu aspecto particular não implica em nada o estatuto passivo do “contador de história”, pois cada proferição é, *ao mesmo tempo, uma recreação e uma retransmissão* em um texto oral, assim como em uma canção em suas várias reproduções: há o estilo da peça e o estilo do intérprete, há a história e a maneira de dizê-la. Essa variante

individual, que pode ser estilística, pode também ser contextual, adaptada a tal evento ou a tal auditório.

Isso demonstra o quanto a oralidade exerceu, e ainda exerce em certa medida, uma grande influência para a transmissão da cultura sertaneja. Desse modo, não só as rimas, as técnicas mnemônicas e o mote para início das cantorias e desafios são imprescindíveis em tais práticas, como também o lugar, o público e o tempo em que se narram histórias, pois auxiliam em sua construção e instituição. **Já que a questão do auditório, do lugar, do tempo e do contexto** foi mencionada, é absolutamente necessário trazer à tona a importância da retórica dos pregadores religiosos no contexto sertanejo, cuja figura símbolo em *Os sertões* é Antônio Conselheiro, líder messiânico da campanha de Canudos, que fora imortalizado no relato e na pena de Euclides da Cunha. Eis uma cena de sua descrição:

Ele ali subia e pregava. Era assombroso, afirmam testemunhas existentes. Uma oratória bárbara e arrepiadora, feita de excertos truncados das Horas Marianas, desconexa, abstrusa, agravada, às vezes, pela ousadia extrema das citações latinas; transcorrendo em frases sacudidas; misto inextricável e confuso de conselhos dogmáticos, preceitos vulgares de moral cristã e de profecias esdrúxulas...

Era truanesco e era pavoroso.

Imagine-se um bufão arrebatado numa visão do Apocalipse...

Parco de gestos, falava largo tempo, olhos em terra, sem encarar a multidão abatida sob a algaravia, que derivava demoradamente, ao arrepio do bom senso, em melopeia fatigante.

Tinha, entretanto, ao que parece, a preocupação do efeito produzido por uma ou outra frase mais incisiva. Enunciava-a e emudecia; alevantava a cabeça, descerrava de golpe as pálpebras; viam-se-lhe então os olhos extremamente

negros e vivos, e o olhar – uma cintilação ofuscante... Ninguém ousava contemplá-lo. A multidão sucumbida abaixava, por sua vez, as vistas, fascinada, sob o estranho hipnotismo daquela insânia formidável. (CUNHA, 1982, p. 131).

Numa descrição rica de minúcias, o narrador pinta a figura do beato orador, enfatizando as características de sua pregação, o conhecimento e a bricolagem que ele fazia de outras práticas de pregação religiosa, como das “Horas Marianas”, além de demonstrar todo um contexto favorável para esse tipo de atuação e da recepção de seus discursos, a partir das sensações que o Conselheiro causava no seu auditório. Mais do que uma cena comum da prática de comunicação oral sertaneja, a cena de aglomeração coletiva para audição pública indica uma permanência dessa prática nesse contexto, mesmo com a chegada, ainda que discreta e desigual, do acesso ao texto escrito e da alfabetização de seus sujeitos.

Há também o romance de folheto, ou Literatura de Cordel como muitos conhecem, que parece ser uma das expressões mais profundas da cultura oral e coletiva do sertão brasileiro. Na tentativa de buscar um recorte elucidativo da presença e da origem dessa forma literária, veja-se um breve excerto do folheto *História da Literatura de Cordel*, de José Antônio dos Santos:

[...]

Na Europa Medieval
Surgiram os menestréis
Por serem bons trovadores
Às musas eram fieis
E prendiam seus livrinhos
Pendurados em cordéis.

Pois a palavra cordel
Significa cordão
Onde o Cordel era exposto
No meio da multidão
O trovador andarilho
Fazia declamação.

[...]

Eis a origem da nossa
Poesia Popular
Pro Brasil, os portugueses
Trouxeram algum exemplar
E pras novas gerações
Puderam então repassar.

Antes do folheto impresso
Surgiram os trovadores
Violeiros repentistas
Que eram os cantadores
Andavam de feira em feira
Cantando e dando louvores.

[...]

Já Silvino Pirauá
Teve boa inspiração
Passou da oralidade

Logo para a impressão
Pra registrar nos folhetos
Nossas coisas do sertão.
[...] (SANTOS, 2007, p. 2-5)

A representação de uma cultura importada, mas adaptada ao ambiente local, indica tanto a memorização e a transmissão cultural de uma prática oral quanto sua apropriação por uma cultura escrita e impressa que continua carregando os traços da oralidade, sobretudo nas leituras que se faz dos folhetos em voz alta, cena que é muito bem descrita no poema autobiográfico de João Cabral de Melo Neto, intitulado “Descoberta da literatura”, presente na coletânea *A escola das facas*, do qual se extrai um pequeno recorte para apreciação:

No dia-a-dia do engenho,
Toda a semana, durante,
Cochichavam-me em segredo:
Saiu um novo romance.
E da feira do domingo
Me traziam conspirantes
Para que os lesse e explicasse
Um romance de barbante.
Sentados na roda morta
De um carro de boi, sem jante,
Ouviam o folheto guenzo,
A seu leitor semelhante,
Com as peripécias de espanto
Preditas pelos feirantes. (MELO NETO, 2020, p. 529).

Assim, a prática das reuniões coletivas para ouvir a leitura do cordel, sobretudo nos grupos de trabalhadores braçais e analfabetos, indica uma

outra função de leitores ou dos cantadores que se apresentavam nas feiras ou em praças públicas, que é a de transmitir não só a memória das estórias também ouvidas outrora, mas a da transmissão do objeto escrito, de livros e dos próprios folhetos. Esses leitores públicos acabam fazendo, também, a mediação entre o mundo da palavra escrita para o da oralidade, incluindo os demais na cultura letrada, por meio da voz (ABREU, 1999, p. 186), fato imaginado nas páginas literárias, mas repensado como dinâmica sócio-histórica na formação cultural sertaneja do Brasil, sobretudo no que tange às formas de interação e leitura, do mudo e da palavra como dizia Freire (1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, considera-se que as manifestações literárias que apresentam cenas significativas de práticas orais e escritas na sociedade sertaneja brasileira atingem, no último século e na contemporaneidade, um grau de riqueza expressiva inquestionável. Mais do que fazer uso desses atos estéticos como mostruários de conteúdo sócio-histórico, o que intentamos demonstrar é uma possibilidade de interpretar o ato de leitura no sertão por meio do imaginário, que potencializa e alarga a capacidade de compreensão. Com efeito, mesmo com o advento de novas mídias e suportes textuais diferenciados e sofisticados, que exigem dos sujeitos comunicantes um aprendizado diferenciado de novos costumes associados às tecnologias da leitura, vê-se que a cultura oral permanece viva e cultivada, ainda, mediante diversas roupagens, a exemplo da sua entrada no romance e nos contos, gêneros narrativos e escritos.

Portanto, longe de uma narrativa histórica em que se desenrole uma espécie de evolução nas formas e nas práticas de leitura, colocando

a oralidade como rudimentar e típica na interação das comunidades sertanejas, o que se nota, a partir da leitura e do imaginário sobre o passado, é que inúmeros vieses contribuem para qualificar as diversas práticas, tanto orais quanto escritas, da leitura. Isso complexifica sobremaneira aquela perspectiva sociopolítica, e etnocêntrica, que iniciamos comentando, além de propiciar outras possibilidades de vislumbrar os sentidos da leitura nas comunidades e culturas consideradas à margem do centro.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Quem não lê e não escreve, da vida pouco desfruta, porém... *In*: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 179-192.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CALVET, L. J. **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. *In*: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-161.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 2002.

CUNHA, E. **Os sertões**. São Paulo: Círculo do livro, 1982.

FONSECA, A. **Nhô Guimarães**: romance – homenagem à Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FONSECA, A. **O pêndulo de Euclides**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELO NETO, J. C. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2020.

QUEIROZ, R. **O quinze**. 92. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celi-
na Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 115. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ROSA, J. G. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, J. A. **História da Literatura de Cordel**. Fortaleza: Tupynanquim, 2007.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAPÍTULO 3

AS ANACRONIAS NO PERCURSO DA PERSONAGEM CORINGA EM *THE KILLING JOKE*

Márcio Amieiro Nunes

Altamir Botoso

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos, conforme assinala Fresnault-Deruelle (apud ALMEIDA, 2001, p. 114), são “narrativas figurativas”, uma vez que os recursos expressivos empregados nelas possuem uma função prioritariamente narrativa. Nesse sentido, elas conformam um tipo de discurso destinado a “relatar acontecimentos”, no qual

[...] o autor, instância discursiva *extratextual*, faz intervir o narrador, instância discursiva *textual*. Este assume supostamente a produção do relato que envolve os personagens.

[...]

Na HQ [história em quadrinho], a função narrativa é exercida em grande parte através do desenho. Embora vez por

outra o discurso do narrador se apresente sob a forma verbal, ele é materializado preferencialmente sob a forma icônica. (ALMEIDA, 2001, p. 116, grifo do autor).

As HQs configuram-se como estruturas narrativas que se constroem pela junção de textos e imagens, possuem enredo, narrador, personagens, espaço e os eventos contados têm uma duração temporal marcada por dias, horas, minutos, anos.

Luyten (1987, p. 16) ressalta que “[...] as origens das HQ estão justamente no início da civilização, onde as inscrições rupestres nas cavernas pré-históricas já revelavam a preocupação de narrar os acontecimentos através de desenhos sucessivos”. Então, é desde a época pré-histórica que as imagens são usadas *ab homine*¹, a fim de registrar ou narrar fatos de seu próprio mundo. Nesse caso, “[...] o desenho, a pintura e a modelagem não eram executados, apenas, sem nenhum propósito, mas ‘contavam’ um fato percebido pela ótica do homem primitivo” (RAHDE, 1996, p. 104). Tais imagens, portanto, poderiam servir tanto como meio de comunicação como na produção de cultura.

Luyten (1987, p. 16) ainda chama a atenção para o fato de que, durante o processo de civilização da humanidade, houve outras manifestações que se aproximaram do gênero narrativo, tais como “[...] mosaicos, afrescos, tapeçarias e mais uma dezena de técnicas foram utilizados para registrar a história por meio de sequência de imagens”. Aos poucos, após um longo processo evolutivo, as imagens adaptaram-se aos textos. O evento que marcou a história das HQs foi a publicação de *Yellow Kid*, em 1894 “no

1 Do latim *bomo*; *hominis*, palavra exclusivamente usada para se referir ao ser humano, isto é, à humanidade em geral. O termo não se referia ao homem do gênero masculino; para tal, usava-se a palavra *vir*; *virii*. Nesse caso, *ab homine* significa “pelo homem”, no sentido de ser humano, humanidade.

jornal *World* de Nova Iorque”; assim surgiu “[...] o primeiro personagem fixo semanal, dando margem ao aparecimento das histórias em quadrinhos” norte-americanas (MOYA, 1993, p. 23). Esse método narrativo é composto “por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita” (LUYTEN, 1987, p. 11).

McCloud (1995, p. 9), por sua vez, assevera que histórias em quadrinhos são “[...] imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. Cagnin (1975, p. 22) destaca que essa “[...] nova forma de comunicação em massa firmou-se há mais de 70 anos. Passou por vicissitudes diversas: desinteresse, perseguição, censura, e, hoje, louvores e um lugar entre estudos semiológicos, de informação e de comunicação”. Ainda na concepção de Cagnin (1975, p. 25), “[...] história-em-quadrinhos é um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos”, conforme já vimos, “a imagem, obtida pelo desenho” e “a linguagem escrita”.

Portanto, partindo dessa definição dada por Cagnin, analisamos o sistema narrativo da obra *The killing joke*. A partir do próximo item, traçaremos a origem da personagem central (Coringa), bem como os detalhes e características da história analisada, e, em um breve resumo, os principais acontecimentos do seu enredo. Depois de identificar o papel de cada personagem dentro do texto, faremos as análises das anacronias como recurso narrativo. Por fim, confrontaremos algumas interpretações possíveis, por meio de observações tanto sobre o texto escrito como sobre as imagens que o estruturam.

A ORIGEM DO CORINGA E SUAS PRINCIPAIS VERSÕES

A história da personagem em *The killing joke* não é a única versão encontrada para a origem do vilão. Em *Detective Comics #168 – The man behind the red hood* (1937) –, há uma versão diferente para a sua origem. Nessa versão, Coringa também trabalhava em um laboratório, mas decide roubar um milhão de dólares e, depois, se aposentar. Disfarçado com um capuz vermelho, o vilão escapa por um tonel de restos químicos, ao chegar em casa, ele percebe que os resíduos tóxicos contaminaram sua pele e seu cabelo, transformando definitivamente sua aparência como a de um palhaço do mal. Devido ao fato de o assalto ter ocorrido em uma fábrica de baralhos, ele se apelida com o mesmo nome da carta que tem a imagem de um palhaço, o Coringa (*Joker*).

Nas versões adaptadas para o cinema, também surgem algumas variações. No filme *The dark knight* (2008), o próprio Coringa conta duas versões diferentes sobre sua origem. Na primeira, o vilão declara que viu seu pai esfaquear sua mãe; depois, virando-se para o filho, sorrindo, perguntou por que ele estava tão sério e, com uma lâmina, colocou um sorriso em seu rosto. Na segunda versão, o Coringa conta que os agiotas retalharam a face da sua esposa, então, para mostrar que ele não se importava com as cicatrizes dela, colocou a faca em sua própria boca e se mutilou. Essas versões, no entanto, eram propositais, para manter sua origem desconhecida.

Ainda podemos citar outras versões existentes, pois também há indícios de que a criação da personagem foi inspirada no romance de Victor Hugo *The man who laughs* (1869). No filme *Batman* (1989), o vilão recebe a identidade de Jack Napier. Em *Batman – The man who laughs* (2005),

versão com o mesmo nome da obra de Victor Hugo, há menção a fatos sobre a origem do Coringa, como o homem do capuz vermelho, entre outras versões existentes. Em *Joker* (2019), aparece outra versão do vilão que assume a identidade de Arthur Fleck. Embora também seja um comediante fracassado, tal qual em *The killing joke* (1988), a semelhança primordial que remete à versão de Alan Moore é a referência de que ele teve um dia ruim: “*I’ve had a bad day*” (JOKER, 2019). Na verdade, é exatamente esse *bad day* que serve de tema principal da vingança do Coringa em *The killing joke*.

Apesar das várias versões existentes, a ênfase dada neste estudo tem como base apenas a obra de Alan Moore e Brian Bolland (1988), que abordaremos mais detalhadamente a partir do próximo item.

THE KILLING JOKE (1988)

The killing joke – em português, *A piada mortal* – foi lançada pela DC Comics em 1988, em forma de *graphic novels*. Nesse formato, os quadrinhos apresentam algumas características peculiares com histórias mais longas e complexas, temática direcionada a um público adulto como, por exemplo, conteúdos que envolvem uso de drogas, cenas de violência, questões ideológicas, críticas ao sistema político vigente, entre outras.

O roteiro foi escrito pelo britânico Alan Moore, nascido em 18 de novembro de 1953, na cidade de Northampton, Inglaterra. Com ele, também participaram da produção o desenhista britânico Brian Bolland, nascido em 26 de março de 1951, na região de Lincolnshire do Reino Unido, e o colorista britânico John Higgins. As cores usadas por Higgins não agradaram Bolland, o que rendeu, mais adiante, uma versão “recolorida” pelo desenhista britânico. A trama de Moore também pode ser considerada como

uma crítica ao sistema político vivido na época, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, sob o governo de Margaret Thatcher (1925-2013) e Ronald Reagan (1911-2004), respectivamente.

No próximo item, faremos uma síntese dos acontecimentos em *A piada mortal*, para compreendermos a função das personagens principais e a temática central do texto; em seguida, passamos às análises de seus recursos narrativos.

O ENREDO DE *THE KILLING JOKE*

A piada mortal inicia-se com a imagem de pingos de chuva caindo sobre uma poça de água, e Batman chegando em uma espécie de sanatório prisional para falar com o vilão. O primeiro texto da história aparece no instante em que Batman entra na cela do Coringa. Nesse momento, na verdade, principia-se a piada: “Tinha dois caras no hospício...” (MOORE; BOLLAND, 1988, p. 6). É a mesma frase com que Coringa começa sua piada contada ao Batman quase no final da trama (MOORE; BOLLAND, 1988, p. 48). Porém, enquanto Batman tentava conversar com o vilão em sua cela no hospício, percebe que, diante dele, havia outra pessoa disfarçada de Coringa, e que o vilão havia fugido.

Depois disso, aparece o comissário Gordon, em seu apartamento, com sua filha Bárbara (*Batgirl*). Coringa vai até lá e os surpreende. Começa, então, o drama do comissário e sua filha. Coringa atira em Bárbara, que perde totalmente o movimento das pernas; o comissário Gordon é sequestrado pelo vilão e levado a um circo desativado. Com isso, Coringa tenta comprovar sua tese, que, após um dia ruim (*a bad day*), qualquer pessoa,

mesmo a mais sensata, poderia mudar seu estado de sanidade mental para um estado de loucura.

Batman procura pelo Coringa em vários lugares até que recebe um convite enviado pelo próprio vilão. Ao chegar ao local, os dois têm o primeiro confronto. Coringa fere Batman com sua agulha mortal, mas Batman, com um antídoto em mãos, joga-o sobre a ferida exposta. Na sequência, Batman solta o comissário Gordon e vai à procura do Coringa para prendê-lo. Contudo, o comissário adverte o herói para agir conforme a lei e, desse modo, provar ao Coringa que os métodos com base na lei ainda funcionam. No segundo confronto, Coringa tenta atirar em Batman com a mesma arma com que atingiu Bárbara Gordon, mas a arma estava vazia. A princípio, Batman oferece-lhe ajuda em vez de matá-lo. Coringa, no entanto, além de recusá-la, diz que já é tarde para haver uma recuperação. Logo após, o vilão conta uma piada ao Batman, e os dois terminam rindo juntos.

AS PERSONAGENS, O TEMPO E O ESPAÇO NA HQ *THE KILLING JOKE*

A *piada mortal* tem seu enredo voltado para a origem e a degeneração da personagem vivida pelo Coringa que, após seu surto de loucura, busca provar a sua tese de que um dia ruim apenas (*just one bad day*) já é capaz de transformar um homem sensato em uma pessoa completamente dominada pela loucura, como se disse há pouco. Ao longo da história, algumas figuras nos levam sempre a uma dualidade que faz um contraste entre o bem e mal, tais como: os dois fochos de luz, reflexo do farol do carro do Batman; a aparição do Harvey Dent (*Two-Face*); o reflexo do Coringa no espelho atrás de sua esposa (Jeannie), em contraste com o seu reflexo na

imagem do palhaço risonho (*laughing clown*); dois caras no hospício (trecho da piada contada pelo Coringa) etc.

Levando-se em conta a classificação dada por Forster (1949), quase todas as personagens são planas (*flat characters*), exceto o Coringa. Candido (1964, p. 62) diz que as personagens planas permanecem “[...] inalteradas no espírito porque não mudam com as circunstâncias”; é o que acontece com o comissário Gordon, que, após passar por um dia ruim, não altera suas características. Por outro lado, Coringa pode ser classificado como uma personagem esférica (*round characters*), pois há mudanças em suas características no decorrer da história. A personagem principal é anônima enquanto cidadão comum, o que retrata a sua insignificância diante da sociedade, e somente recebe um cognome após sua transformação.

O tempo da narrativa principal é cronológico, embora haja um tempo psicológico por meio das anacronias, “a ideia de tempo é dada pela própria ordenação [linear] da história” (MOISÉS, 2007, p. 103). Segundo Silva (2011, p. 751), denominam-se anacronias os “[...] desencontros entre a ordem dos acontecimentos no plano da diegese e a ordem por que aparecem narrados no discurso”. As anacronias ocorrem predominantemente por meio de analepses (*flashbacks*), as quais aparecem como uma narrativa secundária em um tempo psicológico, com recordações por meio de imagens, às vezes confusas, para retomar o passado da personagem principal antes de se transformar em Coringa.

Silva (2011, p. 752) destaca ainda que essas analepses são “constituídas por recuos no tempo”, pois elas permitem “[...] esclarecer o narratário e/ou o leitor sobre antecedentes de uma determinada situação”. Assim, a primeira analepse aparece quando a personagem, já como Coringa, negocia

a compra de um parque abandonado. Ao ser questionado pelo vendedor se o valor estava muito alto, ele responde: “Alto? Meu bom homem, é uma verdadeira pechincha.... e, além disso, dinheiro não é problema”, e, para introduzir a analepse, o vilão ainda acrescenta: “Não nos dias de hoje” (MOORE; BOLLAND, 1988, p. 9).

Após essa fala, ocorre a volta ao passado para lembrar os dias em que a falta de dinheiro era um problema e para explicar a origem da personagem. Com isso, há dois momentos temporais, postos em sequência cronológica e psicológica, que se intercalam entre si: o momento presente e o momento passado em que ocorrem os fatos.



Figura 1 – Início da primeira analepse.

Fonte: Moore e Bolland (1988, p. 9-10).

Como podemos perceber, na primeira volta ao passado, a imagem do momento presente remete a um momento passado. Os dois quadros, colocados lado a lado, são bem semelhantes: a posição do Coringa segurando o chapéu é a mesma, e o cartaz da mulher gorda (*Fat Lady*) remete à sua

esposa grávida sentada na cadeira, quando ele chega em casa após mais um dia difícil. As duas imagens estão diretamente relacionadas ao Coringa e à sua esposa, Jeannie. Isso nos mostra que o passado ainda está muito vivo na memória da personagem, principalmente a imagem de sua esposa.

As características do lugar em que eles vivem mostram a simplicidade de uma vida difícil. Percebe-se, ao fundo, roupas penduradas em um varal improvisado, e uma janela de frente para um muro de tijolos, não permitindo nenhuma visão além daquele ambiente opressor. Sua vida estava limitada apenas àquele lugar, uma vez que havia um muro que os separava do restante da sociedade.



Figura 2 – Fim da primeira analepse.
Fonte: Moore e Bolland (1988, p. 11).

Se antes a imagem partia do colorido para o predominantemente monocromático, agora o caminho é inverso, indicando a volta ao presente. Novamente, as imagens são muito parecidas: a posição de sua mão é a mes-

ma, e a mão da sua esposa posiciona-se da mesma forma que a sua mão no reflexo no vidro. De acordo com Santos (1991, p. 3), em *A piada mortal*, “[...] a posição dos personagens no final de uma sequência e no início de outra é idêntica e indica passagem de tempo ou espaço”.

Ao falar de suas próprias lembranças, no entanto, Coringa afirma: “[...] algumas vezes me lembro de um jeito. Outras vezes de outro. Se eu vou ter um passado, prefiro que seja de múltipla escolha!” (MOORE; BOLLAND, 1988, p. 40). Nesse momento, tem-se a impressão de que suas lembranças se confundem entre sua esposa e ele mesmo. O palhaço risonho dentro da máquina, que precisa de dinheiro para rir, era uma representação do próprio Coringa aprisionado em sua vida medíocre de outrora, estendendo a mão como um pedido de ajuda. A não superação pela ausência da esposa faz com que ele a veja em quase todas as imagens. Essa dualidade é muito explícita em *A piada mortal*.

Afirma Santos (1991, p. 4) que “[...] o recordatório [...] se presta à exteriorização da voz interior dos personagens, nos momentos em que a narrativa se torna subjetiva; passa a ser o espaço em que os sentimentos, as ambiguidades e os conflitos são revelados”. Percebe-se, desse modo, que as analepses estão ligadas à memória do Coringa. Suas lembranças são expostas por meio dos recursos narrativos e nos mostram que ele ainda não superou suas perdas, pois o seu passado explica a razão de suas atitudes no presente.

A partir das próximas analepses, as semelhanças vão diminuindo, como se o vilão ficasse mais distante de sua personalidade anterior, um comediante anônimo fracassado, ficando cada vez mais dominado pela loucura. No penúltimo *flashback*, evidencia-se o plano do Coringa, isto é, validar

sua tese de que apenas um dia ruim (*just a bad day*) pode levar qualquer pessoa à loucura, inclusive o comissário Gordon, sinônimo de sensatez e comprometimento com a lei. A imagem do comediante fracassado e desesperado após saber que sua esposa grávida havia acabado de morrer em um acidente doméstico tem uma relação direta com a imagem do comissário. Isso remete ao vilão tentando submeter Gordon ao mesmo sentimento de derrota e humilhação que ele vivenciou.



Figura 3 – O comediante vs Gordon.
Fonte: Moore e Bolland (1988, p. 26-27).

A primeira imagem mostra o comediante anônimo sentado à mesa, após receber a notícia do acidente com sua esposa; sobre a mesa, há uma foto do casal e, ao fundo, pessoas indiferentes aos fatos ocorridos, debochando e rindo de seu desespero. Isso também pode ter sido um fato que ajudou a traumatizá-lo ainda mais, porque as pessoas não riram de suas piadas, mas riram de sua desgraça. Na segunda imagem, aparece o comissário Gordon

na mesma posição em que o comediante estava no seu momento de agonia. Coringa tenta replicar a mesma cena de seu momento de dor, com fotos, pessoas debochando e rindo ao fundo, porém, nesse caso, ele provoca o desespero de Gordon, a fim de levá-lo também à loucura. Por fim, ao final da última analepse, a imagem retorna ao presente, com o Coringa totalmente transformado, após a lembrança do acidente.

Ao contrário da analepse, a anacronia também pode aparecer por meio de prolepse (*flashforward*). Silva (2011, p. 754) explica que esse tipo de anacronia consiste, “[...] porém, numa antecipação no plano do discurso, de um fato ou de uma situação que, em obediência à cronologia diegética, só deviam ser narrados mais tarde”. Quanto à prolepse, em *A piada mortal*, poderá existir ou não, isso dependerá da interpretação dada ao final da narrativa. A possível prolepse encontra-se na fala do Batman, enquanto ele conversava com a pessoa disfarçada de Coringa em um sanatório, logo no início da história: “Estive pensando muito ultimamente, sobre você e eu. Sobre o que vai acontecer no fim. Nós vamos matar um ao outro. Talvez você me mate, talvez eu te mate [...]” (MOORE; BOLLAND, 1988, p. 7). No final da obra, ocorre essa dualidade, gerando a dúvida de se esse fato realmente ocorreu ou não.

O espaço é a cidade de Gotham, e a ambientação predominante ocorre dentro de um parque antigo e abandonado, que foi usado pelo vilão para manter o comissário Gordon aprisionado, até que sua tese fosse comprovada. Lins (1976, p. 84) considera que essa espécie de ambientação é classificada como dissimulada, uma vez que “[...] vão fazendo surgir o que a cerca [a personagem], como se o espaço nascesse dos seus próprios gestos”. Nos quadrinhos, essa movimentação não se dá pela descrição, mas pela

organização das imagens nos quadros. Face a isso, McCloud (1995, p. 100) defende a ideia de que, “[...] nas histórias em quadrinhos, tempo e espaço são uma única coisa”. Por isso, “[...] nós temos a vaga sensação de que, movendo-se pelo espaço, nossos olhos também estão se movendo pelo tempo” (MCCLOUD, 1995, p. 101).

Além disso, ao contrário do que se possa imaginar, as imagens não inibem a imaginação do leitor, pois os quadrinhos não apresentam os acontecimentos passo a passo, ou seja, há supressões entre uma cena e outra. Nesse caso, as ações não estão completas, mas entrecortadas. Assim, o leitor precisa completar em sua mente o que acontece nas imagens que estão faltando e “[...] criar um movimento que, na verdade, não existe. Dessa forma, ele se torna um coautor da narrativa” (LUCCHETTI; LUCCHETTI, 1993, p. 27). Esse recurso é uma característica das histórias em quadrinhos, mas não impede que o leitor entenda os detalhes das cenas, pois a ausência de algumas imagens é preenchida pela mente, e a movimentação das ações é dada pela imaginação do leitor.

Por fim, no próximo item, veremos as diversas possibilidades de compreensão que a obra pode proporcionar ao leitor. As diferentes interpretações e discussões que a narrativa de Alan Moore e Brian Bolland nos proporciona não deixam dúvidas de que, mesmo com mais de 30 anos após sua publicação, o texto ainda é atual e se renova a cada leitura, podendo variar de acordo com a perspectiva de cada leitor.

A CRÍTICA POLÍTICA E A VITIMIZAÇÃO DO VILÃO

Destacaremos, neste item, duas possibilidades de análise para refletirmos sobre a temática do texto em *A piada mortal*. Em primeiro lugar, o

que nos chama a atenção é a crítica ao sistema político da época e o debate existente sobre a vitimização do vilão. Coringa é visto como vítima da sociedade devido a algumas razões como sua situação financeira decadente, seu desemprego, com a mulher grávida, e seu acúmulo de dívidas, tornando-o um fracassado perante a sociedade. Logo, tais fatores contribuíram para que ele se transformasse em vilão e entrasse para o mundo do crime.

Santos (1991, p. 2) salienta que *A piada mortal* apresenta características de uma narração subjetiva, uma vez que “[...] faculta aos personagens desnudar seu íntimo, tornando claras suas ambigüidades, a ponto de desaparecer a fronteira entre protagonistas e antagonistas”. Essa ambigüidade pode transmitir ao leitor sentimentos opostos em relação às personagens. Nessa perspectiva, Coringa poderia, na verdade, ser a vítima da história, por consequência dos problemas sociais, assim como ocorre em *Joker* (2019), em que o comediante Arthur Fleck é ignorado pela sociedade e afetado diretamente pelo caos social.

Sob outro ponto de vista, em *A piada mortal*, Coringa encontrava-se naquela situação por suas próprias escolhas, *i.e.*, por um planejamento que não deu certo. Por exemplo, quando ele estava planejando o assalto com os outros dois compassas, ele mesmo diz: “[...] comecei como assistente de laboratório, *era um bom trabalho... bom mesmo*”; depois, ele completa: “daí...daí...*resolvi ser comediante...é...eu achava que tinha talento...*” (MOORE; BOLLAND, 1988, p. 18, grifo nosso).

A declaração “resolvi ser comediante” deixa aberta a possibilidade de que essa decisão poderia ter sido tomada após ele ter sido demitido do emprego, ou seja, algo que ocorreu por consequência de um acontecimento anterior, caso contrário, não ocorreria. O trecho no qual isso é mencionado

não deixa claro se ele foi demitido ou pediu demissão. Porém, no texto original em inglês, nas partes grifadas, é dito “[...] *was a good job. Real good job*”, e, ainda, “so, what I did, *I quit to become a comedian* [...]”. Nessa versão original, sua fala é muito mais enfática quanto à escolha de abandonar um bom emprego, o que indica que ele pediu demissão em busca de um sonho pessoal, porque estava certo de que tinha talento e seria bem-sucedido como comediante. Com efeito, isso foi uma escolha pessoal dele, mas seu plano fracassou.

Batman, por outro lado, foi atingido por uma tragédia inevitável sem direito à escolha. O mesmo ocorreu com o drama vivido por Gordon e sua filha em *A piada mortal*. Esse mal ocorreu inesperadamente enquanto eles estavam em casa trabalhando, até que, de súbito, uma catástrofe terrível marcou suas vidas deixando cicatrizes permanentes, sobretudo para Bárbara Gordon, que perdeu o movimento das pernas. Em contrapartida, as marcas que Coringa levava em seu corpo foram consequência de mais uma escolha equivocada. Ora, o comediante desempregado decide participar de um assalto na indústria onde trabalhava, a fim de consertar sua decisão precipitada, quando saiu de um bom emprego. Contudo, na fuga, ele cai nos resíduos contaminados por produtos químicos, transformando-se definitivamente em Coringa.

Outra dúvida que divide opiniões é: Batman matou o Coringa? A discussão se inicia com a dualidade representada na história do início ao fim. Logo no começo, o farol do carro do Batman reflete dois feixes de luz na poça de água, que podem representar as vidas do Batman e do Coringa (Figura 4a).



Figura 4 – a) Dois fechos de luz no início – b) Um fecho de luz no final.
 Fonte: a) Moore e Bolland (1988, p. 4); b) Moore e Bolland (1988, p. 49).

Até a piada contada pelo vilão remete às duas personagens que se contrapõem, deixando evidentes duas atitudes diferentes, em um suposto *bad day*. Ou seja, os dois amigos, na cobertura do prédio, viram a liberdade do outro lado, e isso significa que ambos tinham a mesma oportunidade de serem livres, mas eles precisavam saltar para o outro prédio. Um deles teve coragem de pular (Batman); o outro, não (Coringa). Essa atitude diferente entre eles já é um fator a ser considerado, pois representa a escolha de ambos diante das adversidades.

Silva Junior (2017) pondera que o

[...] facho de luz refletido sobre a poça d'água no penúltimo quadrinho, a mesma luz não aparece no último quadrinho, dando lugar à escuridão, o que pode ser simbólico, pois na piada do Coringa o facho de luz da lanterna é apagado pelo homem que salta para a liberdade primeiro (Batman), enquanto o segundo homem (Coringa) morre saltando na escuridão.

Nesse caso, a situação é hipotética, pois o segundo homem não pula, com receio de a lanterna ser apagada e, conseqüentemente, ocasionar a sua queda no vão entre os dois prédios, assim, a luz apagada simbolizaria a morte do Coringa. Além disso, é o que sugere o título *A piada mortal*.

Na continuidade da piada, o que pulou oferece ajuda ao que se acovardou diante da situação, porque se rendeu a suas fraquezas. Isso também poderia ser comparado com o momento em que Batman oferece ajuda ao Coringa, dando-lhe uma possibilidade de regeneração, mas o vilão a recusa e afirma que não havia mais tempo. Quanto à imagem dos dois fachos de luz do início da história (Figura 4a), que se reduz a apenas um no final (Figura 4b), poderia simbolizar a luz da lanterna que, ao se apagar, ocasiona a morte de um deles, nesse caso, do vilão. Assim, reforça-se a ideia de que Batman teria matado Coringa. Caso isso tenha de fato acontecido, cumpre-se o que foi prenunciado por meio da prolepse: “[...] o que vai acontecer no fim. Nós vamos matar um ao outro. Talvez você me mate, talvez eu te mate [...]” (MOORE; BOLLAND, 1988, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As HQs possuem uma linguagem própria, assim como outras representações artísticas. Além disso, configuram-se como uma forma de mani-

festação literária que usa a linguagem visual e escrita. Embora a linguagem visual predomine sobre a escrita em alguns momentos, as imagens também devem ser lidas como um texto, pois transmitem sua mensagem e são indispensáveis para sua compreensão. Nossa análise baseia-se, então, tanto na linguagem visual como na linguagem escrita, uma vez que as duas se complementam entre si. As analepses são indicadas ao leitor mormente pelas imagens monocromáticas, enquanto a prolepse é percebida pela linguagem escrita, em uma fala do Batman, por exemplo.

Todavia, no caso de um texto apenas escrito, as anacronias devem ser sinalizadas apenas por meio das palavras. Quanto aos recursos de descrição (lugar, personagens etc.), que podem demandar alguns parágrafos quando compostos somente por palavras, nas HQs, podem ser substituídos e sintetizados pelas imagens. Diante disso, as HQs estão conquistando cada vez mais seu espaço e servem de base não somente aos estudos linguísticos, mas também às diversas áreas do conhecimento, devido à importância que, atualmente, elas ocupam dentro do meio acadêmico.

Vimos ainda que as temáticas das HQs, assim como qualquer obra literária, também são passíveis de reflexões, pois elas trazem questões sociais, políticas, ideológicas, entre outras. As discussões sobre as questões polêmicas tratadas em *A piada mortal* são debatidas até hoje. Aquelas que foram tratadas aqui abrem possibilidades para diferentes interpretações, sob diversos pontos de vista. Se, de um lado, o vilão é vítima da sociedade ou de suas próprias escolhas, dependerá dos fatores ideológicos de abordagens, e essa questão permanecerá aberta ao longo do tempo e alcançará diversas gerações. Se, de outro lado, Batman matou Coringa também é uma questão que sempre suscitará divergência de opiniões. Porém, o que temos de

fascinante na obra são essas variedades de observação existentes no roteiro escrito por Alan Moore. Desse modo, mesmo com o passar do tempo, *A piada mortal* ainda nos permite divagar sobre diversas questões dentro e fora da própria obra, que se pereniza como um texto aberto a múltiplas e variadas interpretações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. Arquitetura da história em quadrinhos: vozes e linguagens. **Linguagem & Ensino**, [s. l.], v. 4, n. 1, 2001, p. 113-140.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CANDIDO, A. A personagem do romance. In: CANDIDO, A. *et al.* **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1964.

EISTEN, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JOKER. Direção: Todd Phillips. Los Angeles: Warner Bros Pictures, 2019. 1 DVD (135 min).

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

LUCCHETTI, R. F.; LUCCHETTI, M. A. História em quadrinhos: uma introdução. **Revista USP**, São Paulo, n. 16, p. 24-35, fev. 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25683/27420>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LUYTEN, S. M. B. **O que é quadrinhos?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MCCLLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MOISÉS, M. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOORE, A.; BOLLAND, B. **Batman: A piada mortal**. New York: DC Comics, 1988.

RAHDE, M. B. Origens e evolução da história em quadrinhos. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 103-106, nov. 1996. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/2954/2238>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SANTOS, R. E. O caos semiótico dos quadrinhos: um estudo das graphic-novels. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 18, p. 71-77, 1992. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/8167/6640> Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA JÚNIOR, A. C. Histórias em quadrinhos como fonte de pesquisa: uma análise sócio-histórica acerca do graphic novel “Batman: a piada mortal”. **UnilaSalle Diálogo**, Canoas, n. 34, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/3183/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SIIVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2011.

CAPÍTULO 4

JOSÉ DE ALENCAR E SUA BUSCA POR UMA LÍNGUA NACIONAL¹

Marcelo dos Santos Carneiro

INTRODUÇÃO

José de Alencar (1827-1877) escreveu suas obras inspirado no Romantismo, um dos movimentos mais férteis de nossa literatura, por seu caráter de busca e definição da identidade nacional. Romântico convicto, Alencar tinha como tema de seus livros o brasileiro, personificado nos heróis indígenas, que criava em seus romances indianistas, bem como a elite carioca que viveu no império de D. Pedro II, retratada em seus romances urbanos, e a criação idealizada do interior do Brasil encontrada em suas obras regionalistas.

¹ Este texto é parte da tese de doutorado em Língua Portuguesa *Polêmicas em torno da língua nacional: uma questão linguística ou política?*, defendida na PUC-SP, em 18 de fevereiro de 2020.

Sobre a estética romântica, segundo Veríssimo (1998, p. 164), o Romantismo surgiu na Alemanha, pelos fins do século XVII, irradiando-se para a Inglaterra e a França, já no início do século XIX. Nessa época, Portugal e Brasil ainda mantinham suas atividades culturais inspiradas no classicismo da Arcádia. Portugal só viria a registrar suas primeiras manifestações românticas no segundo quartel desse século. Por seu caráter revolucionário e de ruptura com o passado clássico, dessa vez, não foi Portugal que nos apresentou a nova estética, mas a França, que viria a ser a grande fornecedora de ideias ao nosso Romantismo.

Antimonárquico, o Romantismo foi uma reação ao Classicismo europeu e, por isso, recusava as formas rebuscadas e o racionalismo da arte clássica, tão preferida das camadas mais abastadas da monarquia, buscando, em sua livre manifestação artística, traduzir o mundo que imagina e a realidade que idealiza o autor, conforme explica Coutinho (2004, p. 7)

O estado de alma ou temperamento romântico é uma constante universal, oposta à atitude clássica, por meio das quais a humanidade exprime sua artística apreensão do real. Enquanto o temperamento clássico se caracteriza pelo primado da razão, do decoro, da contenção, o romântico é exaltado, entusiasta, colorido, emocional e apaixonado. Ao contrário do clássico, que é absolutista, o romântico é relativista, buscando satisfação na natureza, no regional, pitoresco, selvagem, e procurando, pela imaginação escapar do mundo real para um passado remoto ou para lugares distantes ou fantasiosos. Seu impulso básico é a fé, sua norma a liberdade, suas fontes de inspiração a alma, o inconsciente, a emoção, a paixão. O romântico é temperamental, exaltado, melancólico. Procura idealizar a realidade, e não produzi-la.

O escritor romântico cria “seu mundo” ao idealizar a realidade; o sentimento que aflora na pena do escritor nega a racionalidade do passado clássico e apresenta ao leitor um novo olhar para a literatura.

A chegada do Romantismo ao Brasil coincidiu com o mesmo momento histórico da nossa liberdade, dos nossos anseios de passar de colônia de Portugal à grande nação diante do mundo e da busca por nossa identidade. Por essa razão, encontramos nas obras dos nossos escritores as marcas do nacionalismo. Foi motivado por essa estética que José de Alencar escreveu sua obra *Iracema: lenda do Ceará* (1865), que apresentava aos demais escritores de sua época uma nova maneira de escrever, uma literatura que renunciava a afeição à estética clássica e mergulhava de vez nas raízes brasileiras.

Assim, o objetivo deste capítulo é fazer uma leitura da obra *Iracema* do escritor José de Alencar, mostrando seu caráter de ruptura com a literatura portuguesa clássica, e também com a Língua Portuguesa utilizada em Portugal, por meio da análise da incursão de vocábulos de origem das línguas indígenas na Língua Portuguesa em uso no Brasil. Veremos que suas ideias, apesar de terem sido fortemente criticadas na época em que escreveu sua obra, hoje em dia, é uma das características que diferenciam a Língua Portuguesa utilizada em Portugal da Língua Portuguesa em uso no Brasil.

O SÉCULO XIX E A BUSCA POR UMA AFIRMAÇÃO EM SUA IDENTIDADE CULTURAL: A QUESTÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA

Segundo Veríssimo (1998, p. 183), o Brasil foi favorecido intelectualmente com a vinda de D. João VI e da Corte portuguesa, que se instalou

no Rio de Janeiro, já que, nessa época, o Brasil passou de colônia a reino, e o Rio de Janeiro tornou-se a capital da monarquia portuguesa. Assim, uma série de mudanças em nossa economia e política veio a despertar nos brasileiros um sentimento de autonomia e emancipação. Esse sentimento resultaria na independência do Brasil em 1822, conforme explica Veríssimo (1998, p. 183): “Tivesse o príncipe regente de Portugal, logo depois rei D. João VI, o propósito de preparar o Brasil para a independência, não haveria porventura procedido tão aliada e eficazmente”. A emancipação do Brasil surgiu do conflito entre essa autonomia e a reação recolonizadora portuguesa.

Os jovens intelectuais brasileiros que cresceram nesse período presenciaram essas mudanças, como a criação de faculdades, o Banco do Brasil, a abertura dos portos às nações amigas, escolas, institutos de instrução e de imprensa e, mais tarde, a independência. Esses jovens, inspirados pelo romantismo europeu e por um forte desejo de mudança, foram os responsáveis pela eclosão do Romantismo no Brasil (VERÍSSIMO, 1998).

Para Bosi (1970, p. 106-107), quanto ao nível estético, o nosso Romantismo oficial teve início com a publicação de *Suspiros poéticos e saudades* (1836), do escritor Gonçalves de Magalhães (1811-1882). Para o autor, a história fixou esse livro como a introdução do movimento no Brasil. Magalhães, nessa época, esteve ligado a um grupo de intelectuais que visaram a uma reforma da literatura brasileira, entre eles, Porto Alegre (1806-1879), Sales Torres Homem (1812-1876) e Pereira da Silva (1817-1898), que, juntos, em Paris, fundaram a *Niterói, revista brasiliense* (1836).

Contudo, foi com o indianismo, uma vertente romântica, que o Brasil encontrou o ápice de seu nacionalismo literário, pois, se os poetas desejavam romper com a Arcádia, segundo a forma da poesia e a busca de

temas populares, isso aconteceu definitivamente com o nosso indianismo, ao encontrar no índio a inspiração para a criação de um herói nacional. Das obras escritas nessa vertente, a de maior destaque, sem dúvida, foi *Iracema: lenda do Ceará* (1865), de José de Alencar, pois, além de recontar a história, idealizando a formação do Ceará e criando um herói nacional na figura da indígena personagem homônima à obra, o romancista propôs uma nova maneira de escrever para a Língua Portuguesa que rompesse com a tradição portuguesa.

As rupturas e as reações à cultura portuguesa, próprias da época, eram aquecidas pelo forte desejo de nossa afirmação cultural. Essa busca pela identidade nacional motivou, também, um episódio na história de nossas letras que marcaria o cenário cultural e linguístico do país, a “Questão da Língua Brasileira”: de um lado estavam os puristas da língua, que defendiam a ideia de que as escolas brasileiras deveriam continuar ensinando a Língua Portuguesa, como em Portugal, e, do outro lado, os intelectuais de pensamento mais liberal que advogavam o ensino e o uso oficial de uma língua brasileira, mais próxima da fala cotidiana do brasileiro, como atesta Cunha (1976, p. 15):

Posto nestes termos, os problemas da língua derivaram naturalmente para o conflito de paixões. As duas correntes – a tradicionalista e a nacionalista – esquecem-se dos problemas e passam a viver o conflito dos velhos e novos preconceitos. De um lado o purismo exagerado, uma concepção fossilizada da língua; de outro, o anelo por uma língua nacional própria, desvinculada da portuguesa, o que os mais ardentes chegam, ainda hoje, a considerar um imperativo de nossa soberania.

Para Orlandi (2001, p. 8-9), esse período foi um momento crítico e de busca de nossa identidade nacional nas letras:

O século XIX, no Brasil, é um momento crítico na reivindicação por uma língua e sua escrita, por uma literatura e sua escritura, por instituições capazes de assegurar a legitimidade e a unidade desses objetos simbólicos sócio históricos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania. A política dessa cidadania é a Independência e, em seguida, a República.

A autora destaca que essa reivindicação de uma língua nacional se iniciou a partir de 1826, quando um deputado propôs que os diplomas de medicina fossem redigidos em linguagem brasileira. Esse momento se caracterizou pelo anseio de ruptura cultural com Portugal e pela busca de uma identidade nacional que eclodiria na segunda metade do século XIX (ORLANDI, 2001).

Anos mais tarde, o professor e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro Antônio Álvares Pereira Coruja (1806-1889) viria a publicar duas obras, uma delas intitulada *Compendio da grammatica da lingua nacional dedicado à mocidade rio-grandense*, publicada em 1835, e outra, *Compendio da orthographia da lingua nacional*, em 1848. Percebemos que nenhuma dessas obras escritas por Coruja traz a palavra “portuguesa” em seus respectivos títulos, mas “língua nacional”.

Essa *língua nacional* a que se referia o professor é a própria Língua Portuguesa, porém essas mudanças nas nomenclaturas davam início a uma nova maneira de ver e interpretar os estudos sobre a Língua Portuguesa no Brasil, um olhar voltado para as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal e seus habitantes, que falavam a mesma língua, mas marcada por peculiaridades causadas pela distância geográfica e cultural, diferenciando

a língua falada no Brasil daquela falada em seu país de origem, Portugal. Tais diferenças levaram alguns de nossos escritores, no tocante à literatura brasileira, a buscar uma nova escritura, como Gonçalves Dias, que dizia ser preciso modificar altamente o português utilizado no Brasil:

Temos uma imensa quantidade de termos indígenas ou sejam africanos, que até nos dicionários se introduziram, mas que na maior parte só aparecem na conversação – nomes de comidas, termos de pesca, de lavoura etc., que não são clássicos, mas indispensáveis [...] Os vaqueiros, os mineiros, os pescadores – os homens da navegação fluvial estão neste caso. Pois o romance brasileiro não há de poder desenhá-los nenhum destes tipos, porque lhe faltam os termos próprios do clássico? (DIAS apud PINTO, 1978, p. 37).

Se, por um lado, escritores como Gonçalves Dias, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar e João Salomé de Queiroga (1810-1878) abraçaram sua literatura em seu modo de escrever buscando na “cor local” inspirações para suas obras, por outro, os puristas portugueses, aliados à elite conservadora brasileira, resistiam à ideia de que nascia uma nova língua portuguesa em terras brasileiras, oriunda da união das línguas que aqui já existiam e das que vieram a se agregar.

Segundo Elia (2003, p. 139), esse problema sobre a língua, levantado no século XIX, teve como origem dois fatores: o movimento de independência, no cenário político, que liberou o país da submissão oficial ao cânone português; e o Romantismo, no cenário cultural, cujos escritores buscavam na alma do povo as bases da cultura nacional.

O autor ainda salienta:

Contudo, um novo rumo não poderia ser tomado sem turbulência. Em nossa elite cultural, continuavam ativos

vários letrados portugueses, que contavam, aliás, com a solidariedade de alguns colegas brasileiros. Demais, como separar o que já era brasileiro do que permanecia português? Daí as “polêmicas da língua”, em que de um lado, pontificava um escritor brasileiro, de outro um português. (ELIA, 2003, p. 140).

Como vimos nas palavras do catedrático, no excerto citado, ainda havia, no Brasil, muitos letrados portugueses arraigados em nossa elite cultural que, somados aos brasileiros de opinião conservadora, foram contrários às inovações linguísticas propostas pelos jovens escritores e gramáticos, fossem elas de origem semânticas ou sintáticas.

Essas opiniões opostas foram geradoras de polêmicos debates que marcaram a história de nossas letras, sendo que “[...] a primeira grande e rumorosa polêmica foi a que se travou entre o romancista brasileiro José de Alencar e o publicista português Pinheiro Chagas” (ELIA, 2003, p. 140). Essa polêmica diz respeito à obra *Iracema* e à tentativa de nacionalização da língua nela utilizada, assunto que veremos no tópico a seguir.

JOSÉ DE ALENCAR E SUA RUPTURA LINGÜÍSTICA COM PORTUGAL

Se os outros escritores brasileiros entendiam que estava na cultura dos índios a fonte de inspiração para encontrarmos elementos para a nossa identificação e, por isso, utilizavam cenas da vida indígena para realizarem suas obras, José de Alencar os elogiava quanto à busca desses elementos culturais na vida nativa, porém os censurava quanto à forma clássica escolhida para escreverem suas obras, pois, para ele, o texto também deveria trazer características linguísticas, e não apenas o tema das histórias, como se via até então.

Sua primeira polêmica, ao defender sua opinião sobre a língua a ser utilizada na literatura brasileira, foi quando censurou o poema épico *A Confederação dos Tamoios* (1856), escrito por Gonçalves de Magalhães e dedicado ao imperador D. Pedro II, que, por sua vez, financiou a publicação do épico. Assim, envolvido diretamente com Magalhães e sua obra, o monarca, ao ler as críticas no *Diário*, saiu em defesa do poeta, publicando uma série de textos no *Jornal do Comércio*.

Segundo Magalhães Junior (1970), de todas as cartas em favor do poema de Magalhães, destacaram-se as de Manuel de Araújo Porto Alegre, as de frei Francisco Monte Alverne e as de D. Pedro II, que se esforçou em aliciar novos defensores “convocando” Alexandre Herculano, Gonçalves Dias e Francisco Adolfo de Varnhagem, que, contudo, se recusaram a defender o épico. O português Herculano respondeu ao imperador dizendo que a epopeia era um gênero que não mais coadunava com o século.

Assim escrevia o último imperador do Brasil ao *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, sob o pseudônimo de *Outro amigo do poeta*, em defesa do poema de Magalhães, em 4 de agosto de 1856, em suas *Reflexões às cartas sobre a Confederação dos Tamoyos assignadas por IG*:

A nacionalidade da poesia ver-se-ha que não a faz consistir o Sr. Magalhães no emprego de algumas palavras tupis, as quaes também não devemos desprezar, seguindo o meio termo entre os dois systemas, como justamente diz o censor, de quem sempre me custa discordar. (OUTRO AMIGO DO POETA, 1856, p. 4)².

Ao defender o épico justificando o valor literário e nacionalista do texto de Magalhães, o imperador argumentou que a inclusão das palavras

² Nesse e em outros trechos retirados de textos escritos no século XIX, será mantida a ortografia original.

de origem tupi na Língua Portuguesa, ideia defendida por José de Alencar, não caracterizava a obra como genuinamente brasileira. D. Pedro II se posicionou dessa maneira porque o poema exaltava seu império e o próprio Imperador, a quem o escritor dedica o poema: “Á sua majestade imperial, o senhor D. Pedro II, imperador constitucional e defensor perpetuo do Brasil” (MAGALHÃES, 1857).

Anos mais tarde, ao escrever o posfácio da primeira edição de *Iracema*, o autor parece ter feito um aconselhamento aos demais poetas e romancistas de como fazer um poema realmente brasileiro. Observemos, no trecho a seguir, que Alencar (1865, p. 194-196) sugere aos poetas indianistas o conhecimento da língua indígena, pois ela reflete de maneira fiel as imagens da vida selvagem:

Lia as producções que se publicavão sobre o thema indígena; não realisavão ellas a poesia nacional, tal como me apparecia no estudo da vida selvagem dos autoctnes brasileiros [...] é preciso que a língua civilisada se molde quanto possa á singeleza primitiva da lingua barbara [...] O conhecimento da lingua indígena é o melhor critério para a nacionalidade da litteratura. Elle nos dá não só o verdadeiro estylo, como as imagens poéticas do selvagem, os modos de seu pensamento, as tendências de seu espirito, e até as menores particularidades de sua vida. É nessa fonte que deve beber o poeta brasileiro; é della que hade sahir o verdadeiro poema nacional, tal como eu o imagino.

Assim, o indianismo, estilo que já vinha sendo aceito como representante da literatura americana, toma um sentido mais amplo no estilo de José de Alencar, pois ele propunha o conhecimento da língua indígena para que suas composições traduzissem melhor o sentimento dos índios. *Iracema* sintetizava os ideais nacionalistas de José de Alencar; por essa razão,

as primeiras críticas ao romance vieram logo após sua publicação, e, sem dúvida, a mais importante delas e que deu ao autor e a sua obra grande notoriedade, colocando-o como centro das atenções no cenário das discussões sobre língua e literatura dentro e fora do país, foi o artigo do escritor e publicista português Pinheiro Chagas intitulado “Litteratura brasileira – José D’Alencar”, publicado em seu *Novos Ensaios Críticos* (1867). Nele, o crítico, poeta, novelista, dramaturgo, historiador, jornalista, orador e político português não faz observações depreciativas em relação ao tema indianista; ao contrário, elogia o autor de *Iracema* pela busca de um cenário nacional em suas descrições da natureza e dos personagens indígenas que nela habitam, afirmando ser esse o caminho certo para que os poetas brasileiros encontrem a verdadeira poesia nacional em nosso país:

[...] a morte ceifou Gonçalves Dias antes d’elle ter inaugurado verdadeiramente a literatura nacional do Brazil, e que á *Iracema* do snr. José d’Alencar pertence a honra de ter dado o primeiro passo affeito na selva intrincada e magnificante a velhas tradições. (CHAGAS, 1867, p. 218).

Na opinião de Pinheiro Chagas (1867, p. 219-220), Gonçalves Dias não conseguiu encontrar essa poesia nacional em seus poemas indianistas, mas José de Alencar havia superado essa falta ao escrever *Iracema*:

Felizmente o snr. José d’Alencar livrou a sua patria d’esse labéu. *Iracema* é uma tentativa, uma lenda apenas de 156 paginas, mas em que se revela o estylista primoroso, o pintor entusiasta das paisagens nataes e o chronista sympathico dos antigos povos brasileiros [...] Pela primeira vez apparecem os Indios, fallando a sua linguagem colorida e ardente pela primeira vez se imprime fundamente o cunho nacional n’um livro brasileiro [...] A musa nacional solta-se emfim dos laços europeus, e vem sentar-se melancholica e pensativa, á sombra das bananeiras, vendo o sol apagar

o seu facho ardente na perfumada orla das florestas americanas.

Após dar certo crédito ao escritor José de Alencar quanto ao tema por ele escolhido como representante da literatura brasileira e, também, elogiá-lo pela maneira como construiu as personagens indígenas e suas ações na narrativa, Pinheiro Chagas chegou à sua crítica referente à Língua Portuguesa com características brasileiras, já reclamadas por Alencar em outras obras do autor, escritas antes de *Iracema*:

O defeito que eu vejo n'essa lenda, o defeito que vejo em todos os livros brasileiros, e contra o qual não cessarei de bradar intrépidamente, é a falta de correcção na linguagem portuguesa, ou antes a mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho portuguez, por meio de neologismos arrojados e injustificáveis, e de insubordinações grammaticaes, que (tenham cautella!) chegarão a ser risíveis se quizerem tomar as proporções d'uma insurreição em regra contra a tyrannia de Lobato. (CHAGAS, 1867, p. 221).

Esses defeitos vistos na obra alencariana, chamando a atenção do escritor, que se mostrou ofendido, são os desvios das normas gramaticais da Língua Portuguesa encontradas em *Arte da Grammatica da Língua Portuguesa* (1770), de Antônio José dos Reis Lobato (a quem o crítico faz referência), e os novos vocábulos da língua nativa que o português julgava ser uma série de neologismos injustificáveis. Porém, para José de Alencar, esses desvios não se tratavam de erro gramatical, mas uma maneira de aproximar a língua escrita da língua falada no Brasil, pois o romancista acreditava que sua literatura deveria ser lida e entendida por brasileiros.

Alencar escreveu uma resposta a Pinheiro Chagas que ficou registrada no pós-escrito da segunda edição de *Iracema*, no ano de 1870. Nela,

nosso romancista, além de se defender em relação à linguagem empregada no romance, em defesa de si e dos demais escritores brasileiros que buscavam uma nova escritura para comporem seus livros, deixou claro que via na fala do brasileiro um motivo de transformação e modernização do “velho português”. Assim dizia José de Alencar (apud PINTO, 1978, p. 75):

Acusa-nos o Sr. Pinheiro Chagas a nós escritores brasileiros do crime de insurreição contra a gramática de nossa língua comum. Em sua opinião estamos possuídos da mania de tornar brasileiro uma língua diferente do velho português! Que a tendência, não para a transformação profunda do idioma de Portugal, existe no Brasil, é fato incontestável. Mas em vez de atribuir-nos a nós escritores essa revolução filológica, devia o Sr. Pinheiro Chagas, para ser coerente com a sua teoria, buscar o germe dela e o seu fomento no espírito popular, no falar do povo, esse “ignorante sublime” como lhe chamou.

Na opinião de Alencar, era fato incontestável a transformação do idioma português em solo brasileiro, e isso não deveria ser atribuído aos escritores, mas ao povo, que, em seu falar cotidiano, transformava a língua ensinada pelos gramáticos. Para o escritor de *Iracema*, de nada adiantava os portugueses – auxiliados por brasileiros, que ele classificava como “estacionários” – lutarem contra essa transformação do idioma, pois isso fazia parte da ordem natural.

Como observamos nos trechos lidos da crítica de Pinheiro Chagas, o português concordava com José de Alencar em algumas coisas, como quando ele criticava as obras dos outros escritores indianistas que faziam uma literatura “importada” e, mesmo tendo o nativo brasileiro em seus temas, parecia-lhes faltar algo em seus textos; contudo, discordavam quanto à solu-

ção encontrada por Alencar, que era alterar a estrutura linguística da Língua Portuguesa.

O autor de *Iracema* não advogou por uma língua brasileira, mas pela liberdade na escrita, em que o escritor brasileiro pudesse se desprender de regras gramaticais e vocábulos que representavam o velho mundo, como deixou registrado no posfácio à segunda edição de seu romance *Sonhos d'ouro* (1872), texto intitulado “Benção paterna”: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronuncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspêra?” (ALENCAR apud PINTO, 1978, p. 96).

Esse trecho do posfácio ilustra bem o juízo crítico do sujeito em relação à Língua Portuguesa utilizada pelos povos do Brasil e de Portugal. Ele interroga seus críticos e adversários políticos ao comparar as possibilidades linguísticas de cada povo em relação à realidade vivida em cada país de origem, Brasil e Portugal.

O léxico é o conjunto de palavras próprias de uma língua e utilizadas para se comunicar. Muitas das palavras de origem tupi que se agregaram à Língua Portuguesa dos colonizadores e que, com o passar dos anos, permaneceram no cotidiano da língua falada dos brasileiros, ficaram ausentes na língua escrita. José de Alencar, portanto, não criou uma nova *língua ao incorporar elementos linguísticos do léxico tupi ao português*; apenas utilizou aspectos da língua falada em seus textos. Se, à época, o escritor recebeu críticas, hoje em dia, isso faz parte dos livros e dicionários, como veremos a seguir.

A BUSCA DE UMA LÍNGUA NACIONAL EM *IRACEMA*

Em *Iracema*, José de Alencar cria uma alegoria sobre a formação do cearense que representa, também, a miscigenação da raça brasileira, em princípio oriunda do encontro entre os colonizadores e os nativos. Essa miscigenação não foi apenas biológica, mas étnica e cultural e, portanto, linguística. Dessa maneira, quando o escritor de *Iracema* se referia a “uma poesia nova”, que deveria ser encontrada no seio das matas brasileiras, ele buscou não apenas o cenário e as personagens para essa poesia, mas, na linguagem característica dessa miscigenação, a língua ideal para sua obra. Portanto, o hibridismo linguístico que Alencar procura apresentar em sua obra é o resultado de uma sociedade também híbrida, que vinha se formando no Brasil com a colonização portuguesa.

Nesse encontro histórico e desumano de que o Brasil foi palco, em que protagonizaram portugueses e indígenas no início do século XVI, a Língua Portuguesa, uma vez transplantada para o Brasil, aos poucos, foi se submetendo ao terreno da língua tupi falada pelos nativos e se modificando naturalmente com a miscigenação. Era mister para os colonizadores o contato “amigável” com os “aborígenes”, pois eles poderiam levá-los ao encontro de riquezas oferecidas pela nova terra.

As palavras de origem nativa abundam durante a narrativa e é possível interpretá-las mesmo sem o auxílio de dicionários, por sua funcionalidade no texto, apesar de que o autor as traduzia ao final da obra, em suas Notas do Autor, como no caso da palavra *Iracema*, que nomeia a protagonista. Sobre seu significado, assim explicou: “*Iracema*. — Em guarany significa lábios de mel — de ira — mel e *tembe* lábios, *Tembe* na composição altera-se em *cerne*, como na palavra *ceme-yba*” (ALENCAR, 1865, p. 164).

Daí, a intenção do autor em se referir à índia descrevendo-a como uma jovem meiga e virgem, cujos lábios, tão doces quanto o mel, tornam-se desejo dos homens que a encontram, como foi o caso de Martim, que por ela se apaixonou. Em sua composição metafórica, Alencar utiliza dois elementos da natureza brasileira, o mel e a índia. Para o romancista, havia musicalidade na fala dos indígenas e poeticidade nas palavras em tupi, que eram carregadas de metáforas e alegorias próprias da poesia.

Para algumas dessas palavras, o escritor inseriu o significado no próprio texto, em forma de aposto explicativo, como fez com o substantivo Tabajaras, na cena em que a índia apresenta a Martim sua tribo: “Bemvindo seja o estrangeiro aos campos dos Tabajaras, senhores das aldeias, e á cabana de Araken, pae de Iracema” (ALENCAR, 1865, p. 7). Ao final do texto, em Notas do Autor, sua tradução para os leitores: “*Tabajaras* – Senhores das aldeias – de *taba* – aldeia – e – *jara* senhor. Essa nação dominava o interior da provincia, especialmente a Serra da *Ibyapaba*” (ALENCAR, 1865, p. 164).

Transcrevemos a seguir outro trecho da obra, retirado do capítulo XXIII, em que é descrito um local onde Iracema esperava seu irmão e Martim. É possível perceber que, mesmo com as incursões dos vocábulos da língua tupi, o sentido do texto flui normalmente, sem prejudicar seu significado:

Outras vezes não era a Jererahú que a levava sua vontade, mas do opposto lado, junto da lagoa da Sapiranga, cujas águas dizião que inflamavão os olhos. A' cerca d'ahi havia um bosque frondoso de muritys, que formavão no meio do taboleiro uma grande ilha de formosas palmeiras. Iracema gostava do Murityapuá, onde o vento suspirava docemente; ali espalpava ella o vermelho coco, para fabricar a bebida refrigerante, endossada com o mel da abelha, que os guerreiros amavão durante a maior calma do dia. Uma

manhã Poty guiou Martim á caça. Caminharão para uma serra, que se levanta ao lado da outra do Maranguab sua irmã. O alto cabeça se curva a semelhança do bico adunco da arara; pelo que os guerreiros a chamarão Aratanha. Eles subirão pela encosta da Guaiuba por onde as águas descem para o valle, e forão até o correjo habitado pelas pacas. Só havia sol no bico da arara quando os caçadores descerão de Pacatuba ao taboleiro. De longe virão Iracema, que viera espera-los a margem de sua lagoa da Porangaba. (ALENCAR, 1865, p. 109).

No decorrer de toda a narrativa, percebe-se a atmosfera das florestas brasileiras e os costumes de seu povo nativo, mostrados de forma que o leitor, ao se envolver com a leitura, por um instante, é levado para o mundo recriado pela imaginação do autor, como nesta descrição do bosque “A’ cerca d’ahi havia um bosque frondoso de muritys, que formavão no meio do taboleiro uma grande ilha de formosas palmeiras” (ALENCAR, 1865, p. 109).

As palavras de origem tupi que fazem parte do texto se misturam à Língua Portuguesa sem alterar a estrutura das frases e, dessa forma, não modificam a língua, mas dão a ela uma nova característica, que José de Alencar julgava essencial ao escritor moderno que ansiava por abrigar sua literatura. Esses vocábulos, grafados a partir do sistema fonético-fonológico do português, ajudam na integração ao léxico da Língua Portuguesa. O mesmo pode ser percebido em “O alto cabeça se curva a semelhança do bico adunco da arara; pelo que os guerreiros a chamarão Aratanha” (ALENCAR, 1865, p. 109).

As palavras de origem tupi que José de Alencar utilizou em *Iracema* (1865), propondo, assim, um novo léxico para a língua escrita no Brasil, de acordo com a grafia da época, são: *Ceará* (p. 1); *girau* (p. 2); *Iracema, grauna, Jati, Ipu e tabajara* (p. 4); *oiticica, gará, ara, uru, crautá e juçara* (p.

5); *uiraçaba* (p. 6); *Ibyapaba* (p. 9), *igaçaba* (p. 10), *Jaguaribe* e *pytiguaras* (p. 11); *jurema*, *Irapuam* e *acaraiú* (p. 13); *boicinga* e *oitibó* (p. 14); *boré* e *ocara* (p. 16); *potiguara*, *poçema* e *Andira* (p. 17); *Acacati* (p. 20); *anhangá* (p. 25); *Camucim* e *guabiroba* (p. 32); *moquém* (p. 35); *Jurupari* e *ubaia* (p. 37); *Jandaia* e *inhuma* (p. 40); *inubia* (p. 42); *guará* (p. 44); *jiboia* (p. 45); *sucuri* (p. 46); *abaty* (p. 48); *Ubiratam* (p. 61); *maracajá*, *caetetus* e *jaguar* (p. 62); *acauan* (p. 65); *saby* (p. 66); *carioba* (p. 68); *Jacy* (p. 72); *bucã* (p. 74); *abaeté* (p. 75); *Jacaúna* (p. 83); *coandu* (p. 84); *japy*, *ibyapina* e *jatobá* (p. 88); *meruoca* (p. 92); *uruburetama*, *mundabu* e *Potengi* (p. 93); *Soipé*, *Pacoty* e *iguape* (p. 96); *mocoriçpe* (p. 97); *mayry* e *batuiretê* (p. 99); *jatobá* (p. 101); *quixeramobim* (p. 102); *maranguab* e *Pirapora* (p. 103); *Porangaba* (p. 108); *jererabu* (184); *Sapiranga*, *muri-tyapuá*, *aratanha*, *Pacatuba* e *guayúba* (p. 109); *coatya* (113); *coatyabo* (115); *mocejana* e *Carbeto* (p. 125); *monguba* (p. 126), *imbu* (p. 128), *jacarecanga* (p. 129); *japim*, *tupinambás* e *maracatim* (p. 133); *caiçara* (p. 137); *Moacyr* (p. 140); *Cariman* (p. 147); *tauape*, *piauí* e *itaoca* (p. 150), *manacá* (p. 152); *cupim* (p. 153).

Para demonstrar que suas ideias a respeito da inclusão de novos vocábulos para o léxico da Língua Portuguesa utilizada no Brasil, contestáveis no século XIX como vimos, são vistas com naturalidade em nossos dias, selecionamos algumas palavras de origem tupi retiradas da obra *Iracema* e comparamos o significado explicado por Alencar, em *Notas do Autor*, com os significados encontrados no dicionário *Houaiss* (2009), tendo como critério de seleção o vocábulo que, simultaneamente, foi traduzido por Alencar e está presente no referido dicionário. Para tanto, organizamos a comparação em sete grupos diferentes, segundo o campo lexical a que as palavras esco-

lhidas pertencem. Assim, agrupamos os termos em sete quadros: Quadro 1, a flora; Quadro 2, a fauna; Quadro 3, o indígena brasileiro; Quadro 4, utensílios e instrumentos musicais; Quadro 5, bebida e comida; Quadro 6, costumes e; Quadro 7, entes sobrenaturais. Nos quadros, transcrevemos o trecho de *Iracema* em que se encontra o vocábulo dado como exemplo, para, em seguida, compararmos seu significado segundo Alencar em Notas do Autor com o dicionário *Houaiss* (2009).

O primeiro e o segundo quadros de palavras pertencem ao campo lexical da flora e da fauna brasileira respectivamente; indicam o ideal nacionalista de José de Alencar de valorizar as florestas brasileiras e os animais que nela habitam, como era seu anseio e ficou registrado em uma de suas críticas ao épico de Magalhães.

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Oitycica (ortografia em 1865); Oiticica (ortografia atual)	“Banhava-lhe o corpo a sombra da oitycica, mais fresca do que o orvalho da noite” (ALENCAR, 1865, p. 4-5).	“Árvore frondosa, apreciada pela deliciosa frescura que derrama sua sombra” (ALENCAR, 1865, p. 164-165).	“Árvore de até 15 m. (<i>Licania rigida</i>) da fam. das crisobalanáceas, nativa do Brasil (PI até BA), de folhas alternas, flores amarelas em espigas ramosas e frutos drupáceos (...)” (HOUAISS, 2009, p. 1381).
Jussara (ortografia em 1865); Juçara (ortografia atual)	“[...] as agulhas da Jussara com que tece a renda” (ALENCAR, 1865, p. 5).	“Palmeira de grandes espinhos, das quaes servem-se ainda hoje para dividir os fios da renda” (ALENCAR, 1865, p. 165).	“Palmeira de até 12 metros nativa do Brasil” (HOUAISS, 2009, p. 1136).
Guabiroba	“O mel dos labios de Iracema é como o favo que a abelha fabrica no tronco da guabiroba” (ALENCAR, 1865, p. 32).	“Deve ler-se Andiroba. Arvore que dá um azeite amargo” (ALENCAR, 1865, p. 172).	“ANGIOS design. Comum a diversas árvores e arbustos de frutos comestíveis” (HOUAISS, 2009, p. 993).

Quadro 1 – Flora brasileira.

Fonte: Alencar (1865); Houaiss (2009).

Ao valorizar a flora brasileira, temos marcada a oposição Brasil *versus* Portugal, uma vez que as florestas brasileiras eram o *habitat* dos indígenas. Essa valorização é característica da estética romântica, em que o homem buscava, em seu interior, a fuga para a realidade, encontrando, no passado heroico, um cenário pitoresco e natural para suas obras. Em *Iracema*, essa característica do Romantismo ganha um *status* político e de ruptura cultu-

ral com a metrópole, ao abordar a oposição colonizado *versus* colonizador, quando valoriza o ambiente em que vivia o índio, de modo que levou esse tema à discussão entre críticos de ambos os lados.

A seguir, o Quadro 2 contendo as palavras da fauna brasileira:

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Graúna	“Iracema, a virgem dos labios de mel, que tinha os cabellos mais negros que a aza da graúna” (ALENCAR, 1865, p. 4).	“é o pássaro conhecido de côr negra luzidia. – Seu nome vem por corrupção de guira pássaro e una; abreviação de picuena, preto” (ALENCAR, 1865, p. 164).	“[...] guará ‘ave, ‘guará+ ‘una preto, negro” (HOUAISS, 2009, p. 987).
Jaty (ortografia em 1865); jati (ortografia atual)	“O favo da jaty não era doce como seo sorriso” (ALENCAR, 1865, p. 4).	“Pequena abelha que fabrica delicioso mel” (ALENCAR, 1865, p. 164).	“Abelha mosquito” (HOUAISS, 2009, p. 1129).
Gará	“Enquanto repousa empluma das pennas do gará as flechas de seo arco” (ALENCAR, 1865, p. 5).	“Ave palludal, muito conhecida pelo nome de guará. Penso eu que esse nome anda corrompido de sua verdadeira origem que é – ig, água e ará, arara; arara d’agua, pela bella côr vermelha” (ALENCAR, 1865, p. 165).	“ave ciconiforme da fam. tresquiornítídeos (<i>Eudocimus ruber</i>), típica de manguezais da costa atlântica setentrional da América do Sul, encontrada em bandos, com até 58 cm de comprimento, plumagem vermelha” (HOUAISS, 2009, p. 995).

(continua)

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Ará	“A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela” (ALENCAR, 1865, p. 5).	“Periquito. Os indígenas como aumentativo usavam repetir a ultima sílaba da palavra e as vezes toda a palavra – como murémuré. Muré-frauta – muremuré, grande frauta. Arara vinha a ser pois o aumentativo de ará, e significaria a espécie maior do gênero” (ALENCAR, 1865, p. 165).	“[...] designação geral de aves afins da arara, do tucano do periquito” (HOUAISS, 2009, p. 170).
Boicininga	“O irmão de Iracema tem o ouvido subtil que presente a boicininga entre os rumores, da matta” (ALENCAR, 1865, p. 14).	“é a cobra cascavel – de boia, cobra e cininga chocalho” (ALENCAR, 1865, p. 169).	“Cascavel (...)” (HOUAISS, 2009, p. 305).
Oitibó	“[...] e o olhar do [...] e o oitibó que vê melhor na treva” (ALENCAR, 1865, p. 14).	“[...] é uma ave nocturna, espécie de coruja” (ALENCAR, 1865, p. 169).	“bacural” (HOUAISS, 2009, p. 1581).
Andira (ortografia em 1865); Andirá (ortografia atual)	“O velho Andira, irmão do Pagé, a deixou tombar, e calcou no chão, com o pé agil ainda e firme” (ALENCAR, 1865, p. 18).	“morcego: é em allusão á seu nome que Irapuam dirige logo palavras de desprezo ao velho guerreiro” (ALENCAR, 1865, p. 170).	“1. Morcego [...] 3. Indígena pertencente ao grupo dos andirás” (HOUAISS, 2009, p. 130).

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em <i>Notas do Autor</i> , de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Jandaia	“A gente tupy a chamava jandaia, porque sempre alegre estrugia os campos com seu canto fremente” (ALENCAR, 1865, p. 40).	“Este nome que anda escripto por diversas maneiras nhendaia, nhandaia e em todas alterado é apenas um adjectivo qualificativo do substantivo ará. Deriva-se elle das palavras nheng – fallar – antan, duro, forte, áspero, e ara desinencia verbal que exprime o agente – nh’ ant’ ara; substituído o t por d – e o r por i, tornou-se nhandaia, donde jandaia, que se traduzirá por periquito grasnador. Do canto desta ave, como se vio, é que vem o nome de Ceará, segundo a ethmologia que lhe dá a tradição” (ALENCAR, 1865, p.173).	“1.2 [...] periquito rei” (HOUAISS, 2009, p.1125).

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Inhuma	“Foi o canto da inhuma que accordou o ouvido de Araken?” (ALENCAR, 1865, p. 40).	“Ave nocturna palamedea. A especie de que se falla aqui é a palamedea chavaria, que canta regularmente a meia-noite. A orthographia melhor creio ser anhuma, talvez de anho, só, e anum, ave agoureira conhecida. Significaria então anum solitario, assim chamado pela tal ou qual semelhança do grito desagradável” (ALENCAR, 1865, p. 173-174).	“m.q. Anhuma” (HOUAISS, 2009, p. 1085); “Anhuma: ave anseriforme, paludícola, da fam. dos anhimídeos” (HOUAISS, 2009, p. 137).

Quadro 2 – Fauna brasileira.

Fonte: Alencar (1865); Houaiss (2009).

Em relação à fauna, os nomes de pássaros indicam a liberdade que o homem indígena tinha antes da chegada do europeu em terras brasileiras. Essa liberdade é mostrada por meio da relação íntima que o nativo tinha com esses pássaros, como mostramos, referente ao vocábulo *Ara*, no trecho da obra inserido no quadro de palavras, em que é descrita a relação de amizade que a índia tinha com sua ave. A liberdade que havia na vida dos indígenas seria desfigurada com a chegada do colonizador.

Ainda sobre os animais, a cobra e o jaguar representam a astúcia e a força indígena em lutar contra e repelir o poder do colonizador, que, nessa época, já tinha armas de fogo, materiais bélicos desconhecidos nas tribos brasileiras, mas não intimidou muitos nativos brasileiros, que resistiram até sua dizimação.

Além dos nomes de animais e outros elementos da floresta, o autor se refere aos seus personagens, segundo as próprias designações do indígena, demonstrando respeito ao povo nativo brasileiro e sua língua, valores do Romantismo no Brasil, reforçando seus ideais nacionalistas em criar um texto tão híbrido quanto o próprio brasileiro, para melhor representá-lo, conseguindo, assim, minimizar o domínio cultural que Portugal impunha sobre o Brasil. Podemos conferir essas designações no Quadro no 3.

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Tabajara	“[...] a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipú, onde campeava sua guerreira tribu, da grande nação tabajara” (ALENCAR, 1865, p. 4).	“Senhores das aldeias – de taba – aldeia – e – jara senhor. Essa nação dominava o interior da provincia, especialmente a Serra da Ibyapaba” (ALENCAR, 1865, p. 164).	“Indígena pertencente ao grupo dos tabajaras [...] grupo indígena que habita o município de Viçosa CE” (HOUAISS, 2009, p. 1799).

(continua)

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Pytiguaras (ortografia em 1865); Pitiguaras (ortografia atual)	“Sou dos guerreiros brancos, que levantarão a taba nas margens do Jaguaribe, perto do mar, onde habitão os Pytiguaras, ennemigos de tua nação” (ALENCAR, 1865, p. 11).	“Grande nação de índios que habitava o littoral da província e estendia-se desde o Parnayba até o Rio Grande do Norte. A orthographia do nome anda mui viciada nas diferentes versões pelo que se tornou difficil conhecer a ethmologia” (ALENCAR, 1865, p. 167).	“menos us. que potiguar” (HOUAISS, 2009, p. 1503); “potiguar: do tupi poti'war o que come camarão” (HOUAISS, 2009, p. 1533).
Irapuam (ortografia em 1865); Irapuã (ortografia atual)	“O maior chefe da nação tabajara, Irapuam, descera do mais alto da serra Ibyapaba” (ALENCAR, 1865, p. 13).	“de ira-mel e apuam redondo: é o nome dado á uma abelha virulenta e brava, por causa da forma redonda de sua calmea. Por corrupção reduzio-se esse nome actualmente á arapua” (ALENCAR, 1865, p. 168).	“1. Abelha social brasileira” (HOUAISS, 2009, p. 1109).
Potyguara (ortografia em 1865) Potiguará (ortografia atual)	“[...] e abandonamos ao bárbaro Potyguara, comedor de camarão, as areias nuas do mar” (ALENCAR, 1865, p. 17).	“Comedor de camarão; de poty – e uara. Nome que por desprezo davao os ennemigos aos Pytiguaras, que habitavão as praias e vivião em grande parte de pesca” (ALENCAR, 1865, p. 170).	“1. Indígena pertencente ao grupo dos potiguaras 2. Língua outrora falada pelos potiguaras” (HOUAISS, 2009, p. 1533).

Quadro 3 – O indígena brasileiro
 Fonte: Alencar (1865); Houaiss (2009).

O índio citado em *Iracema* é sempre descrito como corajoso, forte e com valores morais superiores. Temos como exemplo disso a tradução de *tabajaras*, senhores das aldeias ou, ainda, na descrição do chefe dos tabajaras, o *Irapuã*, o maior chefe das aldeias, vocábulo que se traduz como abelha virulenta, ou seja, violenta. Dessa forma, o autor descreve a nação tabajara como senhores e seu chefe como um bravo guerreiro.

Para valorizar o nativo, apresentando-o como formador da raça brasileira, foram mostrados em *Iracema* seus costumes e seu cotidiano. Assim, ao introduzir vocábulos em tupi em sua obra, também o faz com os nomes dos utensílios utilizados pelos indígenas em seu dia a dia (Quadro 4), seus hábitos alimentares (Quadro 5) e um de seus costumes em épocas de conflitos (Quadro 6).

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário Houaiss (2009)
Uru	“[...] outras remexe o urú de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes” (ALENCAR, 1865, p. 5).	“Cestinho que servia de cofre às selvagens para guardar seus objectos de mais preço e estimação” (ALENCAR, 1865, p. 165).	“Cesto indígena com alça, feito de palha de carnaúba” (HOUAISS, 2009, p. 1911).
Igaçaba	“Depois a virgem entrou com a igaçaba, que enchera na fonte proxima de agua fresca para lavar o rosto e as mãos do estrangeiro” (ALENCAR, 1865, p. 10).	“de ig – água e a desinencia caba – cousa própria” (ALENCAR, 1865, p. 166).	“Recipiente de barro, ger. de boca larga, us. para guardar líquidos, farináceos e outros genéricos” (HOUAISS, 2009, p. 1044).

(continua)

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Boré	“Eis retroa o boré pela amplidão do valle” (ALENCAR, 1865, p. 21).	“fruta de bambu, – o mesmo que mure” (ALENCAR, 1865, p. 170).	“espécie de flauta indígena” (HOUAISS, 2009, p. 314).
Camocim	“Mas nunca fora do combate elles deixarão aberto o camocim da virgem na taba de seu hospede” (ALENCAR, 1865, p. 32).	“vaso onde encerravão os indígenas os corpos dos mortos e lhes servia de túmulo; outros dizem camotim, e talvez com melhor orthographia, porque se não me engano o nome é corrupção da frase co-buraco, ambyra-defuncto, anhotim-enterrar – buraco para entrar o defuncto – c’ am’ otim. O nome dava-se também á qualquer pote” (ALENCAR, 1865, p. 171-172).	“1. Pote de barro de cor preta 2. vaso de barro em que os indígenas enterravam seus mortos” (HOUAISS, 2009, p. 380).
Inubia (ortografia em 1865); Inúbia (ortografia atual)	“De repente o rouco som da inubia reboou pela mata” (ALENCAR, 1865, p. 42).	“Trombeta de guerra. Os indígenas, segundo Lery, as tinham tão grandes que mediao um deametro na abertura” (ALENCAR, 1865, p. 174).	“tipo de trombeta de guerra dos índios tupis-guaranis, feita de dois pedaços ocos de maçaranduba, unidos entre si com cipó” (HOUAISS, 2009, p. 1103).

Quadro 4 – Utensílios e instrumentos musicais.

Fonte: Alencar (1865); Houaiss (2009).

Dos utensílios que os indígenas utilizavam em seu dia a dia citados em *Iracema*, observamos que, apesar de serem rudimentares e inferiores

aos utensílios utilizados pelos portugueses para a mesma finalidade, o índio se mostra apegado aos seus objetos pessoais, como no trecho que mostra o vocábulo *uru*. O mesmo acontece com objetos usados para sua sobrevivência, entretenimento, guerra e funeral.

Esse apego que os indígenas tinham com seus objetos representa a luta dos povos indígenas pela própria sobrevivência e por suas tradições. Esses objetos de uso pessoal também existiam na sociedade portuguesa, como mencionamos, porém, ao descrever cenas do cotidiano dos índios utilizando seus próprios utensílios, indicando a importância que esses objetos tinham para a sociedade indígena, marca-se, mais uma vez, a oposição entre o homem da selva e o homem da metrópole.

No Quadro 5, temos mais dois exemplos – bebida e comida – em que observamos os hábitos alimentares dos nossos nativos.

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário Houaiss (2009)
Jurema	“É ella que guarda o segredo da jurema e o misterio do sonho” (ALENCAR, 1865, p. 13).	“Árvore mean, de folhagem espessa; dá um fructo excessivamente amargo, de cheiro acre, do qual juntamente com as folhas e outros ingredientes preparavão os selvagens uma bebida, que tinha o effeito do hatchis, de produzir sonhos tão vivos e intensos, que a pessoa frua nelles melhor do que na realidade. A fabricação desse licor era um segredo, explorado pelos Pagés, em proveito de sua influencia. Jurema é composto de ju-espinho e rema cheiro desagradável” (ALENCAR, 1865, p. 168).	“Árvore (<i>Pitbecellobium tortum</i>) da fam. das leguminosas, subfam. <i>Mimosoidea</i> nativa do Brasil [...] 2. Bebida preparada com a casca raiz ou fruto dessa planta, us. como alucinógeno em rituais religiosos” (HOUAISS, 2009, p. 1140).
Moquém	“Filha de Araken, escolhe para teu hospede o presente da volta e prepara o moquém da viagem” (ALENCAR, 1865, p. 35).	“Do verbo mocaém assar na labareda. Era a maneira porque os indígenas conservavão a caça para não apodrecer, quando a levavão em viagem. Nas cabanas a tinhao no fumeiro” (ALENCAR, 1865, p. 172).	“grelha de paus sobre o lume, us. para colocar peixe ou carne para assar ou secar” (HOUAISS, 2009, p.1316).

Quadro 5 – Bebida e comida.
 Fonte: Alencar (1865); Houaiss (2009).

No Quadro 5, estão presentes dois vocábulos: *jurema* e *moquém*. Quanto ao primeiro vocábulo, *jurema*, significa, na obra, uma bebida sagrada, pois é fabricada apenas pelas mãos da virgem para o uso exclusivo do pajé da tribo. Portanto, não se trata de uma simples bebida consumida por todos os indígenas em qualquer ocasião, mas uma bebida especial, consumida pelo pajé em seus rituais. Assim, esse vocábulo apresenta também um costume da tribo citada. Na sociedade portuguesa, também há bebidas utilizadas em rituais sagrados, como o vinho na Santa Missa. Nesse caso, criar uma cena em que é mostrado o uso dessa bebida sagrada também denota a preocupação de Alencar em evidenciar a importância das tradições para a sobrevivência das sociedades indígenas, bem como marcar a oposição colonizado *versus* colonizador.

A seguir, o Quadro 6 mostra um momento importante na vida da tribo retratado na obra, um costume utilizado em períodos de conflitos. Como se sabe, nas tribos indígenas, também havia guerreiros.

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Pocema	“Troa e retroa a pocema da guerra” (ALENCAR, 1865, p. 17).	“grande alarido que fazião os selvagens nas ocasiões solemnes como em começo de batalha, ou nas expansões da alegria; é palavra adoptada ja na língua portugueza e inserida no dicionario de Moraes” (ALENCAR, 1865, p. 170).	“1. Grito de guerra 2. Rumor de muitas vozes” (HOUAISS, 2009, p. 1512).

Quadro 6 – Costumes.

Fontes: Alencar (1865); Houaiss (2009).

Sobre o vocábulo *poçema*, trata-se de um costume da tradição aborígine em períodos de conflitos, um grito de guerra usado para intimidar o inimigo. Isso mostra que os povos nativos foram unidos e resistiram às invasões dos colonizadores, como dito anteriormente.

Palavra retirada de <i>Iracema</i> (1865)	Trecho de <i>Iracema</i> em que se encontra a palavra	Significado encontrado em Notas do Autor, de José de Alencar	Significado encontrado no dicionário <i>Houaiss</i> (2009)
Anhanga (ortografia em 1865); Anhangá (ortografia atual)	“Anhanga turbou sem duvida o somno de Irapuam” (ALENCAR, 1865, p. 25).	“Davão os indígenas este nome ao espirito do mal; compõe-se de anho só e anga alma. Espirito só, privado de corpo, fantasma” (ALENCAR, 1865, p. 171).	“1. ente que protege os animais, sobretudo os mais indefesos, de caçadores e pescadores inescrupulosos (...) 3. Espírito maléfico” (HOUAISS, 2009, p. 137).
Jurupary (ortografia em 1865); Jurupari (ortografia atual)	“Jurupary se esconda para deixar passar o hospede do Pagé” (ALENCAR, 1865, p. 37).	“demônio; de juru-boca e apara-torto, alejado. O boca torta” (ALENCAR, 1865, p. 173).	“entidade sobrenatural, legislador de mitos indígenas e que preside em rituais de iniciação masculina [...] ‘diabo’ entre os indígenas” (HOUAISS, 2009, p.1140).

Quadro 7 – Entes sobrenaturais

Fontes: Alencar (1865); Houaiss (2009).

No Quadro 7, os entes espirituais citados em *Iracema* mostram suas crenças e sua maneira de conceber o mundo espiritual. Abordar esse assunto, com o respeito dado no texto, levando-se em conta que os preceitos religiosos das nações indígenas se diferem da religião imposta pelos colonizadores, manifesta uma posição anticolonialista, por ser desafiador ao

sistema da época, uma monarquia que reconhecia apenas a religião dos portugueses como oficial no país. Assim, escrever um romance dando “voz” aos entes sagrados das religiões indígenas, por meio de cenas que apresentam as crenças do nativo brasileiro, significava mostrar à monarquia que havia, no Brasil, outras religiões, que, na época, não eram aceitas nem respeitadas.

Dessa forma, José de Alencar, ao introduzir vocábulos da língua tupi em seu romance, levou ao leitor o universo do nativo brasileiro e, ao mostrar isso do ponto de vista do índio, como herói da narrativa, trouxe para a sociedade do século XIX um novo olhar sobre o indígena, desapegado do preconceito europeu e elevando seu *status* a formador da nação brasileira.

O tema que diz respeito à valorização do Brasil e do nativo se encaixa nos ideais românticos sobre a construção da nacionalidade, porém, em *Iracema*, esse ideal é hiperbolizado na descrição dos costumes indígenas, mostrando-se contra a cultura imposta pela nação colonizadora ao introduzir, na Língua Portuguesa escrita, vocábulos da língua tupi, em sua intenção de criar um texto que representasse o brasileiro.

Quanto à comparação que fizemos dos significados encontrados em Notas do Autor com os significados presentes no dicionário *Houaiss* (2009), percebemos que não há diferença quanto à definição das palavras, apenas na maneira de explicar, pois, em *Iracema*, o escritor estava em 1865, período em que esses vocábulos ainda não tinham sido incorporados ao léxico da Língua Portuguesa; por essa razão, ao inseri-los em seu romance, o escritor precisou explicar a origem etimológica e a razão do uso dos vocábulos por ele escolhidos, enquanto o dicionário define essas palavras da mesma forma como define as demais, dado que já fazem parte do léxico do português do Brasil; é o caso do termo *pocema*, que José de Alencar traduziu e explicou

seu uso entre os indígenas, ao passo que o *Houaiss* definiu utilizando seu sinônimo.

Para comprovar o que foi dito sobre José de Alencar e sua obra *Iracema*, procuramos, ainda, em um moderno dicionário de origem portuguesa, apurar se essas palavras estão presentes apenas nos dicionários brasileiros ou se já fazem parte do léxico do português europeu. Assim, utilizamos o *Dicionário da Língua Portuguesa* (2010), da Porto Editora, e constatamos que alguns dos vocábulos utilizados por José de Alencar em *Iracema* estão presentes na obra portuguesa, assim como outras da língua tupi, porém com designações próprias para palavras de língua estrangeira, contendo sua etimologia e a área geográfica à qual pertence, como a palavra *graúna*, que tem a seguinte definição: “[Brasil] ORNITOLOGIA ave cantora do Brasil da família dos icterídeos, de plumagem preta e com brilho violáceo, também conhecida por craúna, chico-preto, etc. (Do tupi wira’una, <<id.>>)” (DICIONÁRIO..., 2010, p. 817).

Assim como é definida a palavra *graúna*, o mesmo padrão é adotado para outras palavras oriundas de países que, assim como o Brasil, também foram colônias de Portugal e não utilizam o português europeu, como a palavra angolana “zunga [Angola] venda nas ruas (Do quimbundo kuzunga, <<circular>>)” (DICIONÁRIO..., 2010, p. 1675), ou, ainda, o vocábulo moçambicano “moluene [Moçambique] criança abandonada; criança vagabunda (Do ronga molwêni, <<id.>>)” (DICIONÁRIO..., 2010, p. 1078).

Além de *graúna*, as palavras da língua tupi que fazem parte de *Iracema*, presentes no dicionário do Porto, são descritas segundo o padrão explicado no parágrafo anterior. São elas: *tabajara*, *ara*, *juçara*, *jurema*, *boré*, *pocema*, *andirá*, *anhangá*, *guabiroba*, *moquém*, *jandaia*, *guará*, *jiboia*,

sucuri, maracajá, jaguar, saí, japi, sapiranga, imbu, japim, tupinambás, maracatim, piau e cupim.

Portanto, verificamos, por meio de uma análise do dicionário *Houaiss* (2009), que os vocábulos de origens no Brasil são abordados da mesma forma como as palavras de origem portuguesa, sem distinção dessas línguas, por entenderem que esses vocábulos, apesar de as origens serem distintas, são responsáveis por formar o léxico da mesma língua, o português brasileiro, ao contrário dos dicionários de origem portuguesa que concebem esses vocábulos designando sua origem estrangeira, como pudemos conferir no *Dicionário da Língua Portuguesa* (2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura deste texto, pudemos mergulhar em um capítulo singular da história da cultura brasileira, denominado pelos críticos e historiógrafos de nossas letras como *A questão da língua brasileira* ou *Português do Brasil*. Nessa época, conforme pesquisamos, os escritores, os professores, os intelectuais e os políticos ligados ao meio artístico e literário advogavam por uma maneira própria de escrever para nossa literatura que representasse o povo brasileiro em desapego à literatura de Portugal. Esse momento representou, para nós brasileiros, a busca pela conquista da independência cultural no campo das letras, antes alcançada no campo político.

Foi nesse contexto que o respeitável escritor cearense e político nacionalista José de Alencar publicou o seu romance indianista *Iracema: lenda do Ceará* (1865), apresentando ao público leitor e aos outros escritores uma nova maneira de escrever que pudesse romper de vez com a literatura portuguesa. Alencar inseriu, em seu texto escrito em Língua Portuguesa,

vocábulos de origem da língua tupi, na intenção de levar ao texto literário o hibridismo formador do povo brasileiro oriundo da mestiçagem entre o colonizador europeu e o indígena colonizado.

Em princípio, sua obra causou polêmica em seus leitores, que se dividiam quanto à sua opinião. Enquanto, de um lado, muitos entenderam e aceitaram suas ideias como fonte para um “nacionalismo linguístico” que surgia em reação ao conservadorismo português, do outro lado, havia aqueles mais conservadores da língua que não aceitavam as mudanças e, por isso, criticavam o escritor e sua obra.

O texto termina mostrando que José de Alencar atingiu seu objetivo em demonstrar que havia, no registro falado pelo brasileiro, peculiaridades linguísticas que deveriam ser utilizadas em nossos textos, com o intuito de nacionalizar a literatura brasileira. Isso pode ser observado em algumas obras de linguistas e dicionaristas de nossos dias.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. **Iracema**: lenda do Ceará. Rio de Janeiro: Typ. de Vianna & Filhos, 1865. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4660>. Acesso em: 20 set. 2017.

ALENCAR, J. **Ao imperador cartas de Erasmo**. Rio de Janeiro: Typ. de Mello, 1865. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4698>. Acesso em: 12 set. 2017.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.

CARNEIRO, M. S. **Polêmicas em torno da língua nacional: uma questão linguística ou política?** 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CHAGAS, M. P. **Novos ensaios críticos**. Porto: Casa da Viúva Moré, 1867. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=4408>. Acesso em: 5 nov. 2017.

COUTINHO, A. S. **A literatura no Brasil**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2004. v. 3. Parte II. Era Romântica.

CUNHA, C. F. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. 6. ed. atual. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. (Coleção Temas de Todo Tempo).

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Porto: Porto, 2010.

ELIA, S. **Fundamentos histórico-linguísticos do Português do Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAGALHÃES, D. J. G. **A Confederação dos Tamoyos**. Rio de Janeiro: Empresa Typographica Dous de Dezembro, 1857. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4154>. Acesso em: 15 out. 2017.

MAGALHÃES JUNIOR, R. **José de Alencar e sua época**. Rio de Janeiro: Lisa Livros Irradiantes S. A., 1970.

ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OUTRO amigo do poeta. Reflexões as cartas sobre a Confederação dos Tamoyos assignadas por IG. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, p. 4, 4 ago. 1856. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_04&pasta=ano%20185&pesq=Magalhães. Acesso em: 23 abr. 2018.

PINTO, E. P. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos. 1 – 1820/1920 – Fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1978.

VERÍSSIMO, J. **História da Literatura Brasileira**: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908). 7. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

CAPÍTULO 5

A TRADIÇÃO ORAL E A COMPOSIÇÃO LINGÜÍSTICA NOS VERSOS DE MULHERES NEGRAS DO PACÍFICO COLOMBIANO

Néstor Raúl González Gutiérrez

INTRODUÇÃO

A tradição oral tem sido um legado cultural que se preserva pela memória coletiva dos antepassados, tendo como referência o conhecimento da humanidade transmitido através das civilizações, tais como os egípcios, os gregos, os maias. Inclusive, os textos sagrados, que se conservam até a atualidade, preservam a importância da palavra enunciada e disseminada pelas comunidades, para perpetuá-las na sabedoria local.

No ato de transmitir a palavra, o sujeito que enuncia se converte em um agente ativo da comunicação, informando e compartilhando os ideais e

os pensamentos que, progressivamente, se transfiguram em conhecimentos e saberes ligados à tradição de narrar.

Ainda retomando os textos sagrados, os profetas são um exemplo de como a propagação de uma ideia se transformou, com o tempo, em uma ideologia e uma filosofia de vida, como foi o advento do catolicismo e, posteriormente, a perpetuação dos saberes mediante o uso da palavra para doutrinar, ensinar, converter e escravizar. Alvaro Pedrosa e Alfredo Vanin (1994, p. 75) salientam que

La tradición oral es necesariamente un testimonio oral y su validez se fundamenta en el hecho de que es transmitido de boca a boca por medio de lenguaje, es un testimonio que comunica un hecho que no ha sido verificado, ni registrado por el mismo testigo.¹

Para o mundo acadêmico, a história da tradição oral se descreve como a forma de narrar os eventos e os saberes de um povo através da herança cultural, com o intuito de manter uma genealogia por meio dos saberes e das práticas.

No caso particular das comunidades de ascendência africana, a tradição oral se vincula com a memória corporal, que resguarda uma ritmicidade plasmada nos gestos, na dança, nas palavras, na arte, na música, nas canções e em sua relação com a natureza, como um elemento básico da sua identidade, cujo reconhecimento se preserva nas marcas étnico-culturais do povo negro.

1 “A tradição oral é necessariamente um testemunho oral e sua validade baseia-se no fato de que é transmitida de boca a boca por meio da linguagem, é um testemunho que comunica um fato que não foi verificado, nem registrado pela mesma testemunha” (tradução nossa).

Percebe-se como a palavra do negro é apagada ao longo da história da humanidade, o que reforça os discursos hegemônicos e colonizadores eurocentristas, contando a história da África a partir de uma perspectiva católica que enfatiza a escravidão, as tensões entre raças e etnias, para criar uma hierarquização de saberes e uma supremacia branca.

Quando se toma uma postura ideológica, todas aquelas perspectivas que fogem da norma são rejeitadas e/ou perseguidas sob o lema da punição e do controle. As comunidades negras fora da África foram estigmatizadas, e suas manifestações culturais foram avaliadas na comparação com os valores europeus. No caso particular da oralidade, foi interpretada como uma socialização primária ausente das tecnologias de preservação dos saberes, pois muitas comunidades afrodescendentes mantêm, até hoje, a tradição oral como fonte e instrumento crucial no seu desenvolvimento (RESTREPO, 2011).

Concomitantemente, a religião professada na Europa desde o século XV tem descaracterizado e colocado em um estado de subordinação a pessoa negra, no momento de expressar uma narração cultural, porque suas manifestações são interpretadas como representações simbólicas e pejorativas da maldade, sugerindo, assim, uma discriminação, quando se pensa a cor “negra” como uma alegoria da escuridão (NAVARRETE, 1995).

Dessa maneira, muitas dessas tradições orais foram menosprezadas pela Igreja Católica, que as converteu em relatos tênues e inferiores perante a raça branca. As personagens afrodescendentes estabeleceram o equilíbrio e o contraponto entre o bem e o mal, mas, de acordo com a visão do catolicismo, foram retratadas por meio da imperfeição, da aculturação e da falta

de valores burgueses e europeus, carecendo de uma voz própria e negando à pessoa negra o direito de contar sua própria história.

Nesse sentido, nota-se que a palavra pode ser utilizada para fugir de um tema central e é transformada no tempo, conforme defende Manuel Zapata Olivella (1997, p. 282):

La palabra viva, ignorante de la escritura; aunque pierda memoria recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía. Por ocultos meandros el cerebro del ágrafo y el letrado, reciben y transmiten por igual a sus descendientes las experiencias indispensables para su vida e historia. Pero la voz mariposa, inmovilizada por la letra, puede convertirse en espejo que nos informa como verdades las mentiras que sirvieron para esclavizarnos. Principalmente en lo que concierne a nuestra verdadera historia.²

A história dos afrodescendentes na América Latina se desenvolve, em um primeiro momento, com a escravidão, com a chegada de navios negreiros vindos de diversas regiões do continente africano a um espaço geográfico desprovido de leis e de recursos ambientais e físicos que garantissem seu desenvolvimento, sendo tratados como objetos de produção, para cumprir as pretensões do colonizador. Tais ações se configuraram em exploração, torturas, longas jornadas de trabalho, desnutrição, propagação de doenças, comércio de pessoas, prostituição e assassinatos, que causaram a privação gradativa da língua, de costumes e conhecimentos que se perderam nas lutas constantes entre a escravidão e a barbárie.

2 “A palavra viva, ignorante da escrita; embora perca a memória, recria o pensamento, a linguagem e a rebelião. Por ocultos meandros o cérebro do ágrafo e do letrado, recebem e transmitem igualmente aos seus descendentes as experiências essenciais para a sua vida e história. Mas a voz borboleta, imobilizada pela letra, pode se tornar um espelho que nos informa como verdades as mentiras que serviram para nos escravizar. Principalmente no que diz respeito a nossa verdadeira história” (tradução nossa).

Os conhecimentos e saberes que se mantiveram pela oralidade tiveram uma transmissão entre pares de forma silenciada e pouco visível na presença do colonizador, funcionando como um mecanismo de oposição às normas da época e de resistência negra ante as forças de opressão. A busca pelas identidades perdidas foi a gênese para uma reconstrução do passado abolido e silenciado pelo colonizador

Maria Mercedes Jaramillo (2006) menciona que os afrodescendentes, por meio da escrita, especialmente da poesia, resgataram uma memória oral nas tradições dos seus povos. Muitas delas reiteram e denunciam as situações de discriminação que continuam transversalmente na história, por serem, durante muitos anos, comunidades ágrafas. Inclusive seus relatos orais sofreram uma perseguição por parte dos colonizadores, que marginalizaram suas palavras e seus saberes e conhecimentos.

Apesar de parecer evidente, as dimensões apresentadas na oralidade se recriam na fantasia, no contexto histórico e nas reflexões sobre o impacto no presente, tendo, assim, uma história baseada no tempo, em que o lugar se cria sob a poesia, regulando um ensino de ver, pensar e sentir por meio dos contos e das manifestações produzidas por eles.

No caso particular da Colômbia, os africanos e seus descendentes preservaram uma evolução oral histórica a partir da conquista, da colônia até a República, transformando-se em sujeitos ativos e resilientes na luta contra a colonização espanhola e a escravidão. Aníbal Quijano (1999) enfatiza que o negro se converte em um agente de transformação dentro do contexto histórico, pois suas lutas se transfiguraram em marcas da resistência e na proteção de valores religiosos, que se mantiveram ao longo do tempo

no sincretismo e no culto de deidades que cuidam da natureza, mas foram ignorados pelos historiadores.

Para se inserir na cultura da oralidade, deve-se enfatizar a importância do agente transmissor do conhecimento que, tomando a palavra como eixo reivindicador e de manutenção cultural, apropria-se da tradição oral para convertê-la no ponto central de interação e de preservação da sabedoria, atribuindo significados às realidades que se criam e se configuram no interior das comunidades.

Nas comunidades indígenas e afrodescendentes da América Latina, as pessoas mais velhas cumpriam essa função de agente aconselhador, transmissor e formador das futuras gerações devido ao acúmulo de experiências e o respeito pela pessoa idosa, já que, como assinala Walter J. Ong (2001, p. 91), *“La comunidad remite continuamente de la única forma posible de perpetuarse en la esfera de la oralidad: por medio de la misión reiterada y siempre renovada por parte de los actores que la representan”*.³ No caso dos negros escravizados, a mulher, em especial, a mãe, era quem carregava a responsabilidade de ser o meio transmissor do ensino e da cultura pelo uso da palavra, para manter a ritualidade e a ancestralidade herdadas dos antepassados (BELLO, 2002).

Cabe ressaltar que a oralidade surge a partir do mito e da fantasia. A crença em deuses consolidou formas de organização e de entendimento do mundo fundamentado na adoração e ritualização de oferendas para solicitar favores, sendo decodificados em cantos e dança, no emprego de utensílios

3 “A comunidade refere-se continuamente à única forma possível de se perpetuar na esfera da oralidade: por meio da missão reiterada e sempre renovada por parte dos atores que a representam” (tradução nossa).

ritualísticos como os tambores, no uso da natureza para simbolizar o fogo e a terra, na utilização do tabaco e das ervas respectivamente.

Walter J. Ong (2001, p. 77) reconhece que a oralidade fomenta os vínculos familiares unidos pelos costumes, seu espaço e tudo aquilo que tem consolidado o sujeito para fomentar o poder da língua e o benefício histórico que começa na África e transcende até as Américas, pois, como o autor afirma, “[...] *la palabra hablada proviene del interior humano y hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas, la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos*”⁴.

Nesses deslocamentos geográficos, transcritos nas viagens de navios negreiros, muitos costumes e ideias foram apagadas no mar, e os poucos que se mantiveram foram resgatados pela tradição oral e pela transmissão de relatos e de experiências por meio da palavra. Para entender o passado do negro, é necessário compreender a escravidão, assim como a presença das comunidades negras sob a influência do colonizador, a ruptura dos costumes culturais e dos núcleos familiares e a quebra das tradições (QUIJANO, 2007).

Os quilombos se transformaram em um espaço importante para o desenvolvimento da tradição oral como forma de transmissão dos relatos fantasiosos e das crenças religiosas e seus costumes, fomentando o uso da língua para conservação de alguns fonemas provenientes dos dialetos africanos, pois a memória linguística de muitos negros escravizados foi sendo

⁴ “A palavra falada vem do interior humano e faz os seres humanos se comunicarem uns com os outros como interiores conscientes, como pessoas, a palavra falada faz os seres humanos formarem grupos intimamente unidos” (tradução nossa).

apagada pela língua do colonizador e dificultada e castigada pela violência da colonização.

Frantz Fanon (2008, p. 19), ao tratar da questão da fala, tece a seguinte observação: “*Hablar. Esto significa emplear cierta sintaxis, poseer la morfología de esta o aquella lengua, pero, fundamentalmente, es asumir una cultura, soportar el peso de una civilización*”⁵. Nessa perspectiva, a fala torna-se o resultado de um ato subjetivo na representação da língua imposta pelo colonizador, para concretizar uma institucionalização da linguagem, conforme complementa o estudioso Iván Mendizábal (2012, p. 95):

*Entiendo el lenguaje, en términos generales como el espacio que permite la comunicación donde el habla es la forma activa o performativa y la lengua como la codificación institucionalizada. Fanon se pronuncia desde la performatividad del lenguaje y hace constar que el habla (como la propia lengua) inscriben a la institución colonial que las colectividades afro hasta hoy han debido incorporarse.*⁶

O deslocamento forçoso de tribos africanas para o continente americano e a força da colonização produziram uma eliminação da cosmovisão e das práticas existentes da origem da pessoa negra, perdendo legados culturais relacionados à língua e à oralidade quando, na chegada, várias tribos oriundas de diversas culturas tiveram que encontrar e consolidar novas formas de representação para criar outras manifestações literárias de contar e

5 “Falar. Isto significa usar certa sintaxe, possuir a morfologia desta ou daquela linguagem, mas, fundamentalmente, é assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (tradução nossa).

6 “Entendo a linguagem, em termos gerais, como o espaço que permite a comunicação onde a fala é a forma ativa ou performativa e a língua como codificação institucionalizada. Fanon se pronuncia a partir da performatividade da linguagem e afirma que a fala (como a própria linguagem) inscreve a instituição colonial a que as coletividades afro até hoje tiveram que se incorporar” (tradução nossa).

sentir o mundo. O novo espaço representou a reinterpretação e o entendimento do universo no qual foram inseridas.

Nesse sentido, a tradição oral teve que ser transformada e reconstruída com traços e marcas da memória coletiva, para criar outras histórias e outros discursos, cuja intenção foi a de informar e compartilhar relatos para manter vigentes algumas das raízes perdidas ou apagadas pela miscigenação, pela presença indígena e pela imposição da colonização europeia.

Assim, entende-se que a falta da escrita causa uma grande perda na historicidade e no mapeamento das origens e da representação e da ressignificação da pessoa negra vista e interpretada pelos olhos da cultura ocidental.

Quando se reconhece a tradição oral como uma trajetória histórica e social, é necessário considerar as esferas políticas e culturais que influenciaram o cotidiano da pessoa negra. A oralidade esteve regulada pelas normas e leis impostas em uma sociedade de brancos, forçando a pessoa negra a substituir costumes e comportamentos para pertencer às dinâmicas impostas pela comunidade.

Salienta-se que, na época da escravidão, a narração oral foi a única forma de transmissão de conhecimentos por parte da pessoa negra, pois, frente ao desconhecimento da palavra escrita, sua difusão ficara reduzida aos poucos momentos de socialização condicionada ao potencial de narrar e ao poder de memorização de conteúdos e mensagens que deviam ser gravados ou mantidos, mas que, com o tempo, careceram de precisão e de sentido (ONG, 2001).

Embora a escrita se apresente, na humanidade, como uma invenção tecnológica de proteção e de conservação da memória, definida por Walter

J. Ong (2001) como uma oralidade secundária, o referido estudioso defende que, *“No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aún en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria”*⁷ (ONG. 2001, p. 20).

Nesse processo de representação e ressignificação da pessoa negra, evidencia-se como várias poetisas afro-colombianas⁸ exaltam a preservação cultural e os valores nativos, para projetar os mecanismos de proteção da sua identidade e fomentar o desenvolvimento social a partir de sistemas que garantam a igualdade de oportunidades perante a sociedade.

POEMAS ESCRITOS POR MULHERES NEGRAS

O livro *¡Negras somos! Antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la Región Pacífica!* foi a primeira coletânea de poemas escritos por mulheres negras do Pacífico Colombiano, integrando todo o conhecimento local em uma obra que plasma a resistência da mulher negra na região.

O propósito nos poemas escritos pelas mulheres reforça a conservação da oralidade para evocar a fantasia e ensinar, mediante a palavra, os saberes e conhecimentos dos seus antepassados, a fim de criar uma identidade racial que enalteça seu presente, sem esquecer as lutas enfrentadas durante

7 “No entanto, em vários graus, muitas culturas e subculturas, mesmo em um ambiente altamente tecnológico preservam grande parte do molde mental da oralidade primária” (tradução nossa).

8 Embora exista um debate acerca do prefixo “afro”, o presente capítulo utilizará o termo “afro-colombiano” para se referir à escrita das pessoas negras colombianas, em concordância com a promulgação da Lei 70, de 1993, do governo da República de Colômbia, em que se reconhece esse termo como o mais adequado para se referir às culturas, aos costumes, às sabedorias e aos valores étnicos de herança africana em território colombiano.

a história. O uso da palavra também pode ser plasmado nas representações culturais que evocam uma memória, sendo configuradas em artesanatos, nas festas tradicionais, nas danças, nas ritualidades, assim como nos símbolos que enaltecem o legado histórico.

O poema “*La negrita*” (“A negrinha”), escrito pela poetisa Maria Teresa Ramírez, evoca as raízes negras por meio da dança, do folclore e dos costumes, salientando a importância da mulher na sociedade para resgatar os valores culturais.

La negra negrita menea su talle,
suspiran de envidia las palmas del Valle.
La negra negrita oscura de sol,
se va pa' la rumba a bailar el son.
La negra pinchada mueve las caderas,
el viento atrevido se mete en su falda.
La negra negrita, parece culebra
que pica y repica la negra bonita.
La negra me mira la negra pinchada,
mueve las caderas es sensemayá.
Sabor de mamey, boca de caimito,
los dientes de coco partido en trocitos.
La negra de África,
la negra de América,
todas las negras,
*todas somos hermanas.*⁹ (RAMÍREZ, 2008, p. 70)

A metaforização da mulher como a cobra que rastreia simboliza o conhecimento pautado no texto bíblico da gênese, quando Adão e Eva tro-

9 “A negra negrinha sacode seu quadril,/ suspiram de inveja as palmas do Valle./ A negra negrinha escura por causa do sol,/ vai *s'embora pra* rumba a dançar ao ritmo do som./ A negra elegante move seu quadril,/ o vento ousado entra na sua saia./ A negra negrinha parece uma cobra/ Que pica e repica a negra bonita/ A negra me olha a negra elegante,/ mexe seu quadril é sensemayá./ Gosto de *mamey*, boca de *caimito*/ dentes de coco quebrados em pedacinhos./ A negra da África,/ a negra da América,/ todas as negras,/ todas somos irmãs” (tradução nossa).

cam algumas palavras com a serpente, que vai tentá-los a desobedecer a Deus, e se instaura a questão da dualidade entre o bem e mal. Essa temática reverbera no poema, pois como expressa o eu lírico, “[...] *pica e repica la negra bonita*”, sugerindo que o olhar e o movimento do quadril representam a sedução e as formas de cativar da mulher; tal como a cobra, que hipnotiza suas vítimas, a figura feminina do poema tem poder em relação aos homens que a observam.

A enumeração vista nas constantes repetições da expressão “*negra negrita*” sugere um processo de evolução e de transcurso do tempo, porque percebe-se como o eu lírico descreve uma criança que, sequencialmente, passa por uma transformação de menina-mulher. Tais ações confirmam que existe uma herança e uma manutenção geracional na transmissão de valores e conhecimentos mediados pela tradição oral.

É interessante ressaltar que o eu lírico induz o leitor a identificar, por meio da ritmicidade do poema, a força de enunciação e a folclorização presentes nas comunidades negras, afirmando sua vitalidade com elementos linguísticos e rimas toantes nos primeiros versos, que enaltecem a corporalidade e o movimento do quadril como alegoria das danças do Pacífico (PIEDRAHITA, 2013).

Por outro lado, a tradição oral se evidencia na gastronomia local como uma manifestação de apropriação simbólica da cultura que emerge das práticas de socialização e de integração no momento de compartilhar os alimentos. Mencionam-se as frutas típicas da região do Pacífico: “*Sabor de mamey, boca de caimito, / los dientes de coco partido en trocitos*”.

No poema, a recolha de frutos provenientes da terra alude às plantações e à conformação de pequenas hortas como lugares favoráveis para o

ensino por meio da tradição oral, pois o conhecimento da terra, do tratamento e dos períodos de plantação, assim como de regadio e colheita são transmitidos pela oralidade, sem esquecer dos espaços de venda ou dos centros de comércio tais como os armazéns, mercados ou feiras (GARCÉS, 2016). Nesse sentido, Coronado (2010 apud BRAVO, 2016, p. 248) defende esses espaços quando afirma:

Las plazas de mercado representan el sitio de encuentro entre vecinos, conservando una memoria cultural alimentaria, rica en tradiciones locales y regionales, base para fortalecer la identidad y la pertenencia en una ciudad plural e incluyente. Hoy, se constituyen en espacios populares para intercambiar sabiduría tradicional, fomentar prácticas culturales, incrementar el sentido de pertenencia de comerciantes y vecinos.¹⁰

É válido reconhecer como a intertextualidade potencializa a importância da tradição oral, quando o eu lírico traz a figura do autor Nicolás Guillén (1971) na sua enunciação, por meio da alusão à dança e à morte da cobra no poema “Sensemayá, canto para matar una Culebra”, pois relembra os cânticos e a força do ritmo nos inesquecíveis versos de “¡Mayombe-bombe-mayombé!”

Esses recursos estilísticos reforçam a oralidade e as sugestões melódicas e rítmicas que aproximam a poesia da música e do folclore, para criar uma sintonia de significação, potencializando a transmissão dos conhecimentos mediados pela cultura oral.

10 “Os postos de mercado representam o lugar de encontro entre vizinhos, conservando uma memória cultural alimentícia, rica em tradições locais e regionais, base para fortalecer a identidade e a pertença numa cidade plural e inclusiva. Hoje em dia, se consolidam em espaços populares para intercambiar sabedoria tradicional, fomentar práticas culturais, incrementar o sentido de pertencimento de comerciantes e vizinhos” (tradução nossa).

Nos últimos versos, o eu lírico expressa a união e a comunhão como resultado do intercâmbio de saberes pela oralidade, que, sem importar a sua origem, mantêm um eixo homogeneizante no momento de pensar em “*todas las negras*”, já que todas elas possuem raízes étnicas e raciais que as caracterizam como sujeitos convergentes, com um passado histórico de significação e representação cultural, e isso é manifestado pelo verso final “*todas somos hermanas*”.

Do mesmo modo, a tradição oral permite que a transmissão de valores se mantenha em constante movimento, para preservar o pensamento social e os valores culturais projetados mediante a repetição como um legado entre gerações. Isso pode ser observado no poema “Cuando mi padre llamaba” (“Quando meu pai chamava”), composto por Ana Teresa Mina Diaz (2008, p. 63):

*Quando mi padre llamaba,
a alguno de sus diez hijos,
y si uno respondía: «¡Que...!»
¡Mi padre se enfurecía!*

[...]
*¿Cómo me has contestado?
¡Pues así no te he enseñado!
Recuerda decir: Señor,
un momento ahora voy.*

*Que no vuelva a repetirse,
responderle mal a nadie
ni a tu madre, ni al abuelo,
ni a tíos ancianos ni viejos,
porque cueriza tendrás.
No lo repitas jamás,
responderle mal a nadie,
recuerda que respeto humano*

*es lo mejor que se tiene,
cuando se vive entre Hermanos.*¹¹

Os valores e os costumes estão ligados aos padrões de educação e de ensinamento, os quais, por sua vez, são anunciados num primeiro momento, a partir do contato que se cria no interior das famílias, pois são elas que permitem a socialização primária, cuja importância se centraliza no aprimoramento da interpretação de símbolos, para, posteriormente, serem aplicados na sociedade.

O poema relata como a enunciativa manifesta a importância do respeito às pessoas mais velhas, aludindo à manutenção de valores e sentimentos culturais, que devem ser conservados e ensinados entre gerações, uma vez que o eu lírico descreve a figura do pai como mantenedor dos princípios éticos e morais da cultura, pois é ele que, por meio da oralidade, expressa suas ideias aos seus descendentes.

Fabio Teolindo Perea (1996) aponta como a tradição está fortemente relacionada com a herança, interpretada não só como a difusão de pensamentos, mas também como a projeção e a proteção de uma identidade que foi marginalizada e condenada pela colonização. Dessa maneira, o valor da transmissão de crenças, valores e comportamentos ligados à pessoa negra está vinculado a um processo de significação de preconceitos raciais que atacaram com agressividade o modo de agir da enunciativa, projetando nos

11 “Quando meu pai chamava,/ a algum dos seus dez filhos,/ e se alguém respondia “O que foi!”/ Meu pai se aborrecia!/ [...] O que foi que você disse?/ Pois assim não te ensinei!/ Lembre-se de dizer: *Senhor,/ Um instante, já estou indo.*/ Que não aconteça de novo/ responder de qualquer jeito/ nem para sua mãe, nem para seu avô,/ nem para seus tios idosos, nem para os velhos,/ porque vai apanhar./ Que não aconteça jamais/ responder de qualquer jeito,/ lembre que o respeito/ é o melhor que se tem/ quando convivemos como irmãos” (tradução nossa).

filhos a importância de preservar e de combater as formas de discriminação que vive a pessoa afro até os dias atuais.

No poema, é evidenciada a preocupação em manter os ensinamentos dos antepassados quando se menciona: “*¡Pues así no te he enseñado! / Recuerda decir: Señor, /un momento ahora voy*”, cuja intenção é cultivar a educação e os bons modos do homem civilizado, já que as marcas da escravidão deixaram resquícios na memória social.

A estrutura lexical do poema retoma aspectos da oralidade em termos de narração, já que a enunciadora descreve os fatos no pretérito imperfeito (*llamaba, respondia*), para se atualizar num presente que cumpre a função de universalizar o narrado, pois este se renova em cada enunciação no sentido de imprimir, na consciência do leitor, um sentimento de continuidade e temporalidade (BENVENISTE, 1975).

Nesse ponto, o uso de verbos em segunda pessoa do singular no tempo presente, tais como “*Recuerda, No repitas*”, induzem aos processos de subjetividade que tem o locutor no momento de se reconhecer como sujeito, atualizando constantemente o *tu* e o *eu* na enunciação, por meio da consciência permanente experimentada nos contrastes dialógicos e constitutivos da *persona*. Há reciprocidade de ser *tu* na alocação daquele que foi designado como *eu* e vice-versa (BENVENISTE, 1975).

Do mesmo modo, surge essa consciência coletiva mediada pela oralidade, que se reforça nas personagens enunciadas, já que todas configuram uma transposição emocional, quando se mencionam as figuras presentes na família, como a mãe, os tios e os irmãos, assim como as pessoas velhas. Todas elas se atualizam no momento em que o leitor se defronta com o texto e

se autorreconhece como o sujeito enunciado pela relação estabelecida entre o eu lírico com seus familiares.

Na última estrofe, a voz enunciativa confessa a necessidade de união e de fraternidade intermediadas pelo respeito e pela tolerância, reunificando em comunhão as diferenças, para, assim, conseguir ver o outro e ver-se a si mesma como um agente de transformação, que leva consigo laços de fraternidade sem importar idade, tempo, raça ou cor.

Seguindo esse raciocínio, o poema “*Contando el cuento*” (“Contando o conto”), escrito por Mary Grueso Romero, exprime, como já foi mencionado anteriormente, a importância da oralidade e da transmissão de sentidos a partir dos diálogos culturais e históricos criados pela herança e pela contação de histórias:

*Soy mareña
Y seguiré siendo
Mientras aiga peje
Mientras aiga rio
Mientras aiga mar
Y aun pueda soñá
Pescá y amá.*

[...]
Hecho mi canoa
y empiezo a bogá
cantando canciones
que llegan al alma
de un pasado de angustia
que no volverá.

Y seguiré cantando
canciones muy tristes
que me enseñó mi agüela
de príncipes negros
traídos de África

vendidos en el mercado
como negros sin casta.

Y yo cuento a mis hijos
y también a mis nietos
para que ellos a su vez
lo sigan contando
a travé del tiempo
y la historia siga
por todos los siglos
y nunca morirá [...] ¹² (GRUESO, 2008, p. 81-83).

O título reforça a importância de se conservar os valores e as crenças para manter viva uma memória histórica dos povos, que narram as vidas passadas e dos seus ancestrais, que se perpetuam em uma memória acumulativa, na preservação de uma identidade transformadora dos fenômenos socioculturais, políticos, étnicos e econômicos (ZAPATA, 1997).

Percebe-se como os cantos e as músicas são aspectos e características predominantes na vida do litoral do Pacífico colombiano, pois o eu lírico descreve o cotidiano das pessoas que moram perto de lagoas, rios e do mar, sobrevivendo da pesca e dos alimentos oriundos das águas que banham a região.

Do mesmo modo, infere-se como os trajetos longínquos realizados nas canoas reforçaram a criação e a imaginação para construir histórias ou

12 “Sou do mar/ E permanecerei sendo/ Enquanto tenha “peixe”/ Enquanto tenha rio/ Enquanto tenha mar/ E ainda possa sonhá/ Pescá e amá/ [...] Jogo minha conoa/ e começo a navegá/ cantando canções/ que atingem a alma/ de um passado de angústia/ que não voltará./ E continuarei cantando/ canções muito tristes/ que me ensinou minha vó/ de príncipes negros/ trazidos da África/ vendidos no mercado/ como negros sem casta./ E eu digo aos meus filhos/ e também aos meus netos/ para que eles, por sua vez/ continuem contando/ travéis do tempo/ e a história continue/ durante séculos/ para nunca morrer [...]” (tradução nossa).

para ensinar aquelas que foram aprendidas, além do fato de que a mesma viagem permitiu o contato com povos distantes e o intercâmbio de saberes.

Os rios foram espaços propícios para a exploração e para a incursão em lugares inexplorados, ora pelo colonizador, ora pelo escravo, na procura de riquezas e de territórios que pudessem garantir uma estabilidade climática e agrícola para se estabelecerem. Dessa forma,

En los ríos, las gentes con sus cantos, danzas y juegos tienen otros motivos para reunirse, ya no es sólo el encuentro ritual con los Santos o con sus muertos, ahora llega a la reunión el decimero para recordar cómo nació la organización del río, para evocar el viaje que algunos de la comunidad emprendieron con el objetivo de enseñar sobre el territorio que luchaban y para contar cómo era la vida de las gentes del Pacífico. Canto y danza se integran en la dimensión del encuentro político, los viejos cuentan la historia del poblamiento del río, en el mapa van marcando los sitios donde se asentaron los primeros mayores, enseñan sobre historias de esclavos y amos, sobre comidas y fiestas del pasado, sobre indios y negros, sobre la historia que en el encuentro es portadora de identidad. (VILLA, 1998, p. 444-445).¹³

Os rios simbolizam a vida e os movimentos dos povos africanos, que tiveram que deixar suas terras e aprender a viver em novos locais. Ademais, a existência de suas águas favorecia os assentamentos populacionais, ligan-

13 “Nos rios, as pessoas com seus cânticos, danças e jogos têm outros motivos para se reunir, já não é só um encontro ritualístico com os santos ou com os mortos, agora é o encontro para lembrar como nasceu a organização do rio, para evocar a viagem que alguns da comunidade empreenderam com o objetivo de ensinar sobre o território que defendiam e para contar como era a vida das pessoas do Pacífico. Os cantos e as danças se integram na dimensão do encontro político, os idosos contam a história do povoamento do rio, no mapa vão marcando os lugares onde se estabeleceram os primórdios, ensinam sobre a história dos senhores e escravos, sobre comidas e festas do passado, sobre índios e negros, sobre a história que no encontro é portadora de identidade” (tradução nossa).

do-se inextrincavelmente às tradições e às memórias das populações oriundas da África. A tradição oral é representada pelos seus antecessores, sendo configurada na figura do avô como mantenedor das histórias e possuidor do conhecimento e do poder da palavra.

Essas histórias remetem novamente a um passado de escravidão e às raízes pelas quais as pessoas afrodescendentes evocaram a migração forçada e a saída do continente africano; a perda dos seus valores e da dignidade é produto da escravidão, porque se mencionam os príncipes negros, “*traídos de África/ Vendidos en el mercado/ como negros sin casta*”.

Dessa forma, ressalta-se como o eu lírico se apresenta como um agente de resistência e adquire o estatuto de defensor da palavra e da identidade da pessoa afrodescendente. No último verso, a enunciativa, mesmo que melancólica pela recordação das histórias tristes contadas pela sua avó, se regozija ao reafirmar a necessidade de difundir esse conhecimento para os seus filhos e para os filhos dos seus filhos, com o intuito de manter elevada a memória racial, política e cultural dos seus antepassados, preservando seus saberes através dos séculos, para que continuem seu fluxo por muitas gerações, como mecanismo de enaltecimento do passado, presente e futuro das comunidades negras provindas da multiculturalidade e da resistência histórica e social.

Mesmo que a escrita seja uma tecnologia de preservação da palavra (ONG, 2001), quando se analisa a estrutura lexical, percebe-se como a oralidade está presente desde o começo do poema. A enumeração consolida uma reiteração daquilo que é enunciado e apresentado pela via oral. Ditas repetições aludem à musicalidade e reafirmam o ritmo e a entonação que criam no leitor a circularidade e a gradação dos eventos por meio do

som. Do mesmo modo, o leitor se depara com a forte presença da oralidade quando identifica o uso do dialeto na primeira estrofe, expressando, assim, as marcas identitárias e culturais de um grupo étnico e linguístico diferenciado.

Para explicar o exposto acima, faz-se necessário mencionar os estudos linguísticos realizados por Germán de Granda (1973), na comunidade de Iscuandé, uma pequena cidade do interior que limita com o município de Guapi (no departamento de Cauca) e, no Leste, com o Oceano Pacífico, cujas variáveis lexicais se apresentam com assiduidade em outras cidades do Pacífico como Guachené e Chocó (DE GRANDA, 1973).

De Granda (1973) identifica dialetalmente a região pacífica, que se caracteriza pela aspiração ou enfraquecimento consonantal dos fonemas /s/, /d/ assim como a inexistência de vocalização, aspiração ou assibilação do fonema /r/ no final das palavras. Max Caicedo (1988) retoma os postulados de Granda e pontua que, no Pacífico colombiano, a variável /r/ no final de cada palavra sofre um enfraquecimento latente ou o desaparecimento total, principalmente na terminação dos verbos no infinitivo, assim como a neutralização dos fonemas /r/, /d/, em posição intervocálica ou preconsonântica, respectivamente.¹⁴ Tal fenômeno pode ser evidenciado nos dois últimos versos da primeira estrofe, quando o eu lírico faz menção aos verbos no infinitivo: “*soñá, pescá y amá*” (sonhar, pescar e amar, nessa ordem).

14 Para melhorar a compreensão, Max Caicedo (1988, p. 79) descreve esse fenômeno linguístico quando dá o seguinte exemplo: “*¿cree uté, hermosa, que se enamoran de mujere de su igualdá, é decí de su mismo tipo? Pue no señó: la que le gutan son la de coló*” (“Você acredita, lindeza, que se interessam por mulheres como você, isto é, do seu tipo? Pois não senhor; eles gostam de mulheres de cor”). A transcrição para o espanhol normativo seria: “*¿cree usted, hermosa, que se enamoran de mujeres de su igualdad, es decir, de su mismo tipo? Pues no señor; la que le gustan son las de color*”.

Outros fenômenos linguísticos que descrevem uma variável dialetal presente no Pacífico colombiano são a aspiração ou eliminação do fonema /s/ no final das sílabas – “*Lo sigan contando/ a travé del tiempo*” – e a velarização do fonema oclusivo evidenciada na quarta estrofe– “*Que me enseñó mi agüela*”.¹⁵

Semelhantemente, a primeira estrofe está marcada e enunciada por um traço de coloquialidade, pois a palavra “*aiga*” (*baiga*) se refere a uma forma dialetal e de uso oral para conjugar o verbo “*haber*” no presente do subjuntivo, substituindo a forma normativa proposta pela Real Academia Espanhola, “*baya*”. Essa fala está relacionada com as comunidades dialetais que estão longe do centro e que, principalmente, estão localizadas no litoral pacífico ou atlântico colombiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poemas analisados permitem identificar a importância da tradição oral, ainda presente, nas comunidades do Pacífico colombiano, reafirmando a diáspora africana e a resistência na preservação dos saberes herdados entre gerações.

A composição linguística nos versos permite reconhecer características culturais e sociais das pessoas negras na região do Pacífico, usando a escrita para manter seu legado cultural e social em cenários de invisibilização política.

15 Avó – *Abuela*.

REFERÊNCIAS

BELLO, A. La equidad y la exclusión de los pueblo indígenas y afrodescendientes en América Latina y del Caribe. **Revisa CEPAL**, [s. l.], n. 76, p. 39-54, 2002.

BENVENISTE, E. El aparato formal de la enunciación. **Langages**, Paris, año 5, n. 17, p. 12-18, 1975.

BRAVO, R. Galerías y plazas de mercado como espacio de conservación cultural y producción audiovisual. **Revista Nexus Comunicación**, Cali, ed. 20, p. 246-267, jul./dic. 2016.

CAICEDO, M. **Sociolingüística: elementos teóricos y metodológicos**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DE GRANDA, G. **Dialectología, historia social y sociología lingüística en Icuandé**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1973.

FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Akal, 2008.

GRUESO, M. Contando el cuento. *In*: CUESTA, G.; OCAMPO, A. (org.). **¡Negras somos!**: antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2008. p. 81-83.

JARAMILLO, M. Los alabaos, los arrullos y los chigualos como oficios de difuntoy ritos de cohesión social en el litoral pacífico colombiano. **Revista INTI, Revistade literatura hispánica**, Providence, v. 1, n. 63-64, p. 277-298, 2006.

MENDIZÁBAL, I. R. La lengua y lo afro: de la literatura oral a la oralitura. **ChasquiRevista Latinoamericana de Comunicación**, n. 120, p. 93-101, 2012.

MINA, A. Cuando mi padre llamaba. *In*: CUESTA, G.; OCAMPO, A. (org.). ¡Negras **somos!**: antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2008. p. 63.

NAVARRETE, M. **Prácticas religiosas de los negros en la colonia**: Cartagena, Siglo XVIII. Cali: Universidad del Valle, 1995.

ONG, W. **Oralidad y escritura**: tecnología de la palabra. Traducción de Angélica Scherp. 4. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

PEDROSA, A.; VANIN, A. **La vertiente afropacífica de la tradición oral**: géneros y catalogación. Cali: Universidad del Valle, 1994.

PEREA, F. **Diccionario afrocolombiano**: afrorregionalismos, afroamericanismos y elementos de africanidad. Quibdó: Corporación Autónoma Regional para el Desarrollo Sostenible del Chocó, 1996.

PIEDADRAHITA, V. Percepciones y prácticas corporales estética de un grupo de jóvenes universitarias afrodescendientes de Cali. **Revista CS: Trayectorias Afrodescendientes: Tendencias y Percepciones**, Cali, n. 12, p. 85-125, 2013.

QUIJANO, A. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *In*: OLIVER, K. *et al* (org.). **De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad**. Buenos Aires: Biblos, 2007. p 123-144.

RAMÍREZ, M. La negrita. *In*: CUESTA, G.; OCAMPO, A. (org.). ¡Negras **somos!**: antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2008. p. 70.

RESTREPO, E. El Pacífico: región de fronteras. **Anuario Fucla**, [s. l.], v. 3, p. 237-250, 2011.

VILLA, W. Movimiento social de comunidades negras en el Pacífico colombiano: la construcción de una noción de territorio y región. *In*: MAYA, A. (org.). **Geografía humana de Colombia: los afrocolombianos**. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1998. v. 6. p. 431-449.

ZAPATA, M. **La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura**. Bogotá: Altamir, 1997.

CAPÍTULO 6

AS FALAS DA SECA: UM DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E CINEMA EM *VIDAS SECAS*

Talita Annunciato Rodrigues

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, os universos das letras e das imagens foram vistos como meios distintos de ver o mundo. Apesar do crescente apagamento das fronteiras entre as linguagens em tempos modernos, a literatura e o cinema ainda podem ser considerados formas autônomas, cada qual com suas devidas especificidades e recursos próprios. Parece ser inegável, entretanto, a constante troca entre ambas as instâncias, como aponta Paulo Emílio Sales Gomes (apud CANDIDO, 1976, p. 105-106) ao discutir a personagem cinematográfica:

O cinema é tributário de todas as linguagens, artísticas ou não, e mal pode prescindir desses apoios que eventualmente digere. Fundamentalmente arte de personagens e

situações que se projetam no tempo, é sobretudo ao teatro e ao romance que o cinema se vincula. A história da arte cinematográfica poderia limitar-se, sem correr o risco de deformação fatal, ao tratamento de dois temas, a saber, que o cinema deve ao teatro e o que deve à literatura.

Essa relação amplamente discutida pode ser constatada nas inúmeras adaptações de romances para a película, como é o caso do filme *Vidas secas*, produzido em 1964 pelo diretor Nelson Pereira dos Santos, baseado na obra homônima de Graciliano Ramos e que, como esta, poderia ser considerado aquilo que Antonio Candido tão bem apontou sobre o romance em sua coletânea de ensaios sobre o escritor alagoano, *Ficção e confissão* (1992): “[...] é a perfeita adequação da técnica literária à realidade expressa” (CANDIDO, 1992, p. 86-87). Por meio das imagens captadas pela câmera e das técnicas cinematográficas como a montagem e a fotografia, *Vidas secas* é considerado por muitos especialistas o melhor filme do diretor do chamado “cinema de autor”, “[...] que conseguiu reproduzir na linguagem cinematográfica a densidade contida na obra de Graciliano Ramos, acrescentando-lhe o vigor de uma narrativa cinematográfica sofisticada e rigorosa” (LEITE apud SÁ, 2007, p. 67).

Contudo, a adaptação de *Vidas secas* para o cinema torna necessário trazer para a discussão a teoria proposta por Haroldo de Campos, no *post scriptum* ao livro *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*, no qual o autor traça considerações sobre o processo de adaptação como “recriação criativa” (CAMPOS, 1981, p. 180). Para o crítico e poeta, a tradução é realizada não como uma simples transposição da literatura para a tela, mas como uma leitura atenta do original, uma tentativa de compreensão do objeto artístico, fato que abre possibilidades para a (re)criação de outras obras, inclusive

de um sistema semiótico para outro. Assim, pode-se considerar que Nelson Pereira dos Santos não realizou uma adaptação ou uma tradução fiel à obra original, mas, tendo como base a narrativa de Graciliano Ramos, criou sua própria obra, contribuindo para o cinema nacional com sua perspectiva.

Considerados esses aspectos, busca-se, neste texto, estabelecer um diálogo entre o aclamado romance de Graciliano Ramos *Vidas secas* (1938) e o filme homônimo de Nelson Pereira dos Santos, visando observar não somente a aproximação e o distanciamento de ambas as obras, considerando cada qual com sua respectiva linguagem, mas também abordar questões como a posição dos autores, uma vez que se verifica de extrema importância a visão de ambos sobre a obra artística, revelando-se como testemunho da realidade de um meio opressivo, e caracterizando-se, dessa forma, como uma voz representante para aqueles que estão à margem.

AUTORES À MARGEM

Ao ler os escritos de Graciliano Ramos, constata-se a forte relação entre a ficção e o âmbito social presente em seus contos, crônicas e romances, principalmente na obra *Vidas secas*, datada de 1938.

Denis de Moraes (2004) aponta que, em várias ocasiões, o escritor alagoano de Quebrangulo ressaltou as ligações dos intelectuais com as questões de sua época. Para o autor, Graciliano debruçava-se no cotidiano da escassez das classes subalternas em meio ao processo de consolidação capitalista em um país periférico. Moraes (2004) afirma que, para o escritor, as análises sobre o sistema social estariam afetadas se deixassem de apreciar fatores econômicos centrais para a hegemonia burguesa entre o povo. Conforme o autor, Graciliano recriminava os romancistas que não se detinham

nas imbricações entre a dimensão política e a infraestrutura material, entretanto, ressalva que o escritor não se prendia ao discurso doutrinário comumente presente no marxismo vulgar e que, segundo ele, reduziria “[...] as criações culturais a simples reflexos da base econômica” (MORAES, 2004, p. 207).

De acordo com o ensaísta, o distanciamento da realidade traduzia, no próprio entender do autor de *Vidas secas* (1938), um tipo de literatura “[...] que só se ocupa de coisas agradáveis, não se molha em dias de inverno e por isso ignora que há pessoas que não podem comprar capas de borracha, [...] acha que tudo está direito, que o Brasil é um mundo e que somos felizes” (RAMOS apud MORAES, 2004, p. 207). Ainda sob a perspectiva do escritor, ao silenciar sobre os conflitos decorrentes de uma lógica produtiva perversa, os escritores abriam mão de questionar a interferência das classes dominantes na fixação das pautas do poder, o que, visivelmente, Graciliano se recusou a fazer, como é possível observar em suas obras, sobretudo em *Vidas secas*.

Ao narrar a história de uma família de retirantes e sua constante fuga da seca, Graciliano Ramos expõe, segundo Moraes (2004, p. 208), “[...] o entorno de brutalidades no sertão nordestino, numa perfeita simbiose de elementos diversos: o homem, a paisagem, a terra, os bichos, a fome, a humilhação, a seca e os destinos errantes”. São palavras do próprio escritor:

O que me interessa é o homem, e homem daquela região aspérrima. [...] Procurei auscultar a alma do ser rude e quase primitivo que mora na zona mais recuada do sertão, observar a reação desse espírito bronco ante o mundo exterior, isto é, a hostilidade do meio físico e a injustiça humana. Por pouco que o selvagem pense – e os meus personagens são quase selvagens – o que ele pensa merece atenção. (RAMOS apud MORAES, 2004, p. 208).

Apesar desse intenso estudo do autor sobre o homem sertanejo, Moraes aponta que nada há de fortuito no fato de o latifúndio, o coronelismo e os conflitos agrários terem sido retratados com fôlego interpelativo por ele, pois “[...] sua opção preferencial é denunciar as exclusões sem o travo dos preconceitos” (MORAES, 2004, p. 209). Essa relação intrínseca da obra artística com o tecido social pode ser considerada base para o diálogo entre o romance *Vidas secas* (1938) e o filme homônimo do diretor Nelson Pereira dos Santos, elemento importante do chamado Cinema Novo no Brasil.

A definição da corrente estética e ideológica do Cinema Novo – movimento que teve início em 1945, com o Neorealismo italiano –, segundo Jean Claude Bernadet em *O que é cinema?* (1985), consiste, como aponta seu próprio título, em uma renovação no âmbito cinematográfico dada ao nível da temática, da linguagem, das preocupações sociais e das relações com o público.

A Itália, após seu período de superproduções cinematográficas, encontrava-se em profundo déficit devido ao regime fascista de Mussolini, da monarquia e da guerra. Bernadet (1985) aponta que, paralelamente ao ressurgimento de um cinema comercial nesse período, surgiria um cinema que vinha sendo desenvolvido por cineastas e críticos, anos antes do fascismo. O autor afirma que, nessa nova face do cinema, realizaram-se filmes voltados para a situação social italiana, rural e urbana, do pós-guerra. Nesse tipo de cinema, os enredos, os personagens e a cenografia eram despojados de todo o aparato imposto pelo cinema de ficção tradicional, e os cineastas voltavam-se para o cotidiano dos proletários, dos camponeses e da pequena classe média, ou seja, para aqueles que, naquela esfera, não tinham foco, aqueles que eram marginalizados.

Bernadet (1985), considerando a composição dos filmes característicos a esse tipo de cinema, aponta que as ruas e ambientes naturais substituíram os estúdios, atores pouco conhecidos ou até não profissionais apareceram no lugar de estrelas, a linguagem simplificou-se, procurando captar a luta diária dessas pessoas, buscando ficar sempre próxima dos personagens e de suas ações em diversas situações. Essas posturas estéticas, segundo o crítico, levariam a produções executadas com o mínimo de recursos, única solução viável para a situação na qual se encontrava a Itália.

Com relação ao Brasil, Bernadet (1985) afirma que os filmes italianos e suas ideias encontraram terreno receptivo, fortalecendo um grupo integrado, do qual fazia parte Nelson Pereira dos Santos, que procurava encaminhar-se para esse tipo de produção, posicionando-se contrariamente à produção cinematográfica de estúdio e ao que se julgava o estilo hollywoodiano no país. Esse grupo, segundo o crítico, procurava uma estética e uma temática expressivas da situação de subdesenvolvimento do Brasil, um cinema voltado para a questão social e para os oprimidos, capaz de fazer crítica a esse sistema social.

De acordo Bernadet (1985), até o golpe de Estado de 1964, o Cinema Novo concentrou-se, principalmente, na temática rural. Dentre as principais obras desse momento, destaca-se *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos, do mesmo ano. Para o autor, o filme tem uma expressão discreta que situa o personagem central, Fabiano, e sua família, em relação ao trabalho, à propriedade da terra, às instituições, à cultura popular e erudita, à repressão policial, à submissão e à violência. Bernadet (1985) considera que os filmes relacionados a essa temática não pretendiam tratar, de um modo específico, do camponês nordestino, mas procuravam dar uma visão abrangente dos

problemas básicos da sociedade brasileira e do Terceiro Mundo em geral. O crítico destaca que esse esforço intencional para alcançar uma compreensão global do social subdesenvolvido era algo totalmente inovador no cinema brasileiro. Intencionalmente também, esses filmes deviam levar a um público popular informações que o conscientizasse de sua situação social. Entretanto, vários problemas, como a questão da distribuição, a própria temática e a linguagem, dificultaram o acesso do público a esses filmes.

De modo geral, Bernadet (1985) aponta que o Cinema Novo se afirma em oposição ao cinema-indústria e ao filme de produtor. O *autor* cinematográfico tendia a ser seu próprio produtor¹. Era o autor, portanto, o responsável por pensar o projeto, procurar os meios de realizá-lo, filmar e acompanhar a obra em todas as etapas. Ele não faria, segundo Bernadet, uma obra encomendada, mas, sim, uma obra de acordo com sua vontade de expressão, tendo, dessa forma, uma maior liberdade criativa. Os temas não seriam vedados, e o cinema deixaria de ser um meio exclusivo de se contar histórias para se tornar também um meio de reflexão política, estética, ética, sociológica. Para o crítico, os filmes do Cinema Novo seriam concebidos com o propósito de levar ao público uma informação, quer seja a respeito do assunto de que tratam, quer seja pela linguagem à qual recorrem, que tende a se diferenciar do espetáculo tradicional.

Apesar do feliz diálogo que Nelson Pereira dos Santos conseguiu realizar com a transposição cinematográfica da narrativa, pode-se considerar que a relação entre as obras não se restringe apenas ao âmbito linguístico. Tal âmbito é de extrema importância para a realização e o sucesso de ambas, contudo, o diálogo também ocorre em outros âmbitos, abrangendo ques-

1 Originando a expressão conhecida como “Cinema de Autor”.

tões de ordem social e ideológica, conforme apontar-se-á ao longo deste trabalho, pois “[...] a raiz da equação, portanto, era entrelaçar arte e ideologia, sem que uma subjugasse a outra” (MORAES, 2004, p. 210).

DIFERENTES LINGUAGENS SOBRE A SECA: DIÁLOGO ENTRE O TEXTO E A TELA

Por meio de uma linguagem, seca, enxuta e objetiva, Graciliano Ramos narra a história de Fabiano, Sinhá Vitória, do menino mais velho, do menino mais novo e da cachorra Baleia, uma família de retirantes e sua constante fuga da seca. A história inicia com o estabelecimento da família numa fazenda e a contratação de Fabiano como vaqueiro. O sofrimento da família aumenta com a miséria, a fome e a humilhação de Fabiano pelo chefe, que o rouba, e pelo soldado amarelo, que o prende injustamente, até a família ter de fugir novamente em virtude de uma nova seca que assola a região da fazenda. Contudo, assim como o ciclo que fornece a base para a narrativa, os sonhos e as esperanças da família retornam com a nova mudança, trazendo aos personagens um contínuo ideal de uma vida nova.

O retrato do Sertão, embora considerado parte da experiência vivida pelo autor, parece transpassar a perspectiva regionalista e adquirir um significado maior, transformando-se num testemunho da condição humana em um meio opressivo. Isso só foi possível, segundo Candido (1992), graças ao intenso trabalho de Graciliano Ramos em sua obra:

É preciso todavia lembrar que essa ligação com o problema geográfico e social só adquire significado pleno, isto é, só atua sobre o leitor, graças à elevada qualidade artística do livro. Graciliano soube transpor o ritmo mesológico para a própria estrutura da narrativa, mobilizando recursos que

a fazem parecer movida pela mesma fatalidade sem saída. (CANDIDO, 1992, p. 48).

Enquanto a temática tratada em *Vidas secas* (1938) pode ser considerada recorrente nas obras do escritor, Candido (1964), no ensaio “Os bichos do subterrâneo”, afirma que esse é o único romance escrito em terceira pessoa, motivo que já bastaria para aguçá-lo o interesse sobre a obra. Sua composição, dada sob a forma de fragmentos, também estaria relacionada à adequação da técnica literária à realidade expressa, sugerindo um mundo que não se compreende e se capta apenas por manifestações isoladas:

Os seus capítulos e episódios foram escritos e publicados inicialmente como episódios separados [...] Ao reuni-los, o autor não quis amaciar a sua articulação, mostrando que a concepção geral obedecia de fato àquela visão tateante do rústico. (CANDIDO, 1964, p. 114).

Apesar da adaptação cinematográfica ter como base o texto literário, seguindo o mesmo enredo da narrativa, o caráter fragmentário da obra parece ter possibilitado Nelson Pereira dos Santos de seguir uma ordenação linear das cenas que não pode ser vista no romance. Enquanto no livro os “capítulos fragmentos” são claramente perceptíveis, podendo ser lidos independentemente, como se fossem pequenos contos, no filme, a maior parte desses capítulos tem sua ordem modificada, sendo até mesmo superpostos (como é o caso da fusão dos capítulos “Festa” e “Cadeia”), com exceção do primeiro, “Mudança”, e do último, “Fuga”, a fim de manter uma sequência que funcionaria melhor na película sem, contudo, interferir no caráter cíclico da obra, tampouco na “visão tateante do rústico”, como aponta Candido (1964).

Ismail Xavier (1984) afirma que Nelson Pereira dos Santos, em *Vidas secas*, teve uma notável influência do Neorrealismo italiano², que faz o retrato fiel do ambiente natural (seca) e de elementos pictóricos (quadros praticamente estáticos), para capturar a realidade e testemunhar a história. A caracterização do filme, segundo Xavier (1984), propõe a substituição do artifício da decupagem clássica pelo trabalho de obtenção da imagem, que, além de parecer, busca ser real, implicando na minimização do sujeito, pois, assim como no romance, o filme é praticamente sem diálogos, de modo a deixar o mundo visível captado transparecer o seu significado.

É possível observar também, como aponta o crítico, a exploração da profundidade de campo, criando, dessa forma, a possibilidade de concentrar informações num único plano, resultando na substituição dos cortes rápidos, frequentemente encontrados nos filmes do cinema clássico, pelo fluxo contínuo da imagem. A multiplicidade de planos e a montagem do método clássico estariam sendo substituídas, portanto, pelo uso de um único e longo plano chamado plano-sequência.

Esse caráter pictórico dado por Nelson Pereira dos Santos por meio dos recursos cinematográficos por ele utilizados parece dialogar com a obra de Graciliano Ramos no sentido de que nela também, mediante sua própria linguagem, pode-se observar um caráter estático, ou seja, uma ausência de movimentos contínuos, trazendo à obra não um fluxo contínuo, mas a impressão de movimentos truncados, desconexos e, muitas vezes, repetitivos. E, como o próprio autor de *Vidas secas* (1938) aponta no segundo parágrafo da narrativa, os personagens não têm movimento, eles não andam, mas se

² Cujas definição, para ele, é a de um veículo estético ideológico da resistência (XAVIER, 1984).

arrastam, assim como a narrativa parece ser por ele intencionalmente construída:

Arrastaram-se para lá, devagar, Sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de perdeira no ombro. O menino mais novo e a cachorra Baleia iam atrás (RAMOS, 1976, p. 9).

Conforme já apontado, Candido (1964), em seu ensaio “Os bichos do subterrâneo”, chama atenção para o fato de que *Vidas secas* é o único romance de Graciliano Ramos escrito em terceira pessoa, motivo que já bastaria para aguçar o interesse sobre a obra. Diferentemente de *São Bernardo* (1934) ou *Angústia* (1936), o romance apresenta o ponto de vista do explorado, do oprimido, visto a partir das personagens. Mediante o discurso indireto livre, o narrador onisciente parece dar corpo a esses personagens, criando uma espécie de narrativa subjetiva, na qual, ao mesmo tempo que descreve a situação em que se encontram, dá voz a elas.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar as coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. (RAMOS, 1976, p. 19).

Para Assis Brasil (1967, p. 28), esse aspecto foi extremamente importante para a adaptação fílmica na medida em que serviu como um recurso literário afim à linguagem do cinema.

RETRATOS DA RESISTÊNCIA: PERSONAGENS E NARRADOR

É possível observar, em *Vidas Secas* (1938), a humanização do animal por meio da personagem Baleia e por sua caracterização, bem como pela imagem criada por Graciliano Ramos ao fazer com que a cachorra, ao caçar um preá, partilhe sua presa com a família, trazendo, assim, a interação social: ela caça não apenas para matar sua fome, mas também a dos donos, agindo como uma espécie de consciência:

Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinhá Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensangüentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo. (RAMOS, 1976, p. 14).

A caracterização das personagens, assim como a própria linguagem utilizada na composição do romance, indica uma redução ao elementar, apresentada de maneira instintiva e ressaltada pela ausência dessa interação social, resultando, conseqüentemente, na ausência da comunicação, entre si e com os outros. A “ausência da fala” acaba por reduzir as personagens à condição de bicho:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a queadura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se agüentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopéias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da ci-

dade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas. (RAMOS, 1976, p. 21).

Essa condição de bicho é o elemento que impede Fabiano de argumentar com o soldado amarelo, um dos representantes do poder na narrativa, caracterizado como o poder da autoridade. Mediante a força dessa autoridade, a personagem, por um misto de respeito e medo, deixa-se levar para um jogo de cartas quando vai para a feira da cidade comprar mantimentos para a família, no qual perde e é acusado por não pagar a aposta. Mesmo consciente de ter sofrido uma grande injustiça por parte do “governo”, no fragmento intitulado “Cadeia” – em que é preso por não saber, ou melhor, por não poder se defender com base na argumentação –, não consegue escapar dessa injustiça devido à impossibilidade de se expressar. Ou seja, mesmo consciente de sua realidade, Fabiano é preso por não saber “traduzi-la” – para utilizar os termos de Michel Foucault (2003) –, como pode ser observado no excerto:

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arresados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas. (RAMOS, 1976, p. 39).

Na entrevista com Deleuze intitulada *Os intelectuais e o Poder*, Foucault (2003) aponta para a consciência das massas sobre sua situação:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. (FOUCAULT, 2003, p. 71).

Entretanto, é a ausência de uma “caixa de ferramentas” (expressão posta por Deleuze), representada no romance pela ausência da fala, que vai condicioná-las ao sistema de poder, visto na obra nas figuras do soldado amarelo, representante do poder da autoridade, do patrão, poder do latifúndio, e Seu Tomás da bolandeira, caracterizado pelo poder do saber, que é libertador na medida em que se adquire conhecimento:

Havia muitas coisas. Ele não podia explicá-las, mas havia. Fossem perguntar a Seu Tomás da bolandeira, que lia livros e sabia onde tinham as vendas. Seu Tomás da bolandeira contaria aquela história. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada. Só queria voltar para junto de Sinha Vitória, deitar-se na cama de varas. Por que vinham bulir com um homem que só queria descansar? Deviam bulir com os outros. (RAMOS, 1976, p. 36).

O próprio pensamento das personagens, como é o caso de Fabiano, parece ser condicionado a “manter a tradição”: “Não se arriscaria a prejudicar a tradição, embora sofresse com ela” (RAMOS, 1976, p. 80). A consciência da situação de exploração não desperta nas personagens um sentimento revolucionário, ou seja, elas não buscam quebrar as regras; pelo contrário, quando Fabiano reflete um pouco mais sobre sua condição, ele volta para a submissão. Ao admirar as palavras de Seu Tomás da bolandeira, “Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo” (RAMOS, 1976, p. 24). As “trevas” do cárcere estariam associadas com as trevas da própria personagem perante a ausência de conhecimento, a ausência das ferramentas necessárias para lutar contra sua posição desprivilegiada. Não cabia a ele, tampouco à sua família, questionar sua situação e o poder, pois a resposta àqueles que tinham como condição “ser bicho” era a repressão. Ao ousar questionar a palavra “inferno”, a personagem do menino mais

velho aprende a “manter a tradição” por meio da repressão, mesmo não concordando com ela:

Não acreditava que um nome tão bonito servisse para designar coisa ruim. E resolvera discutir com Sinhá Vitória. Se ela houvesse dito que tinha ido ao inferno, bem. Sinhá Vitória impunha-se, autoridade visível e poderosa. Se houvesse feito menção de qualquer autoridade invisível e mais poderosa, muito bem. Mas tentara convencê-lo dando-lhe um cocorote, e isto lhe parecia absurdo. Achava as pancadas naturais quando as pessoas grandes se zangavam, pensava até que a zanga delas era a causa única dos cascados e puxavantes de orelhas. Esta convicção tornava-o desconfiado, fazia-o observar os pais antes de se dirigir a eles. Animara-se a interrogar Sinhá Vitória porque ela estava bem disposta [...] (RAMOS, 1976, p. 63).

Pode-se considerar, dessa forma, que a palavra “inferno” estaria relacionada tanto ao próprio ato de questionar quanto à já referida ausência de uma caixa de ferramentas, que impossibilita a tradução da realidade circundante.

Assis Brasil (1967), ao discutir as ideias do teórico Marcel Martin a respeito do diálogo na linguagem cinematográfica, afirma que, juntamente com outros recursos como a música e a montagem, os diálogos “são um meio de expressão essencial ao cinema” (BRASIL, 1967, p. 101). Entretanto, Nelson Pereira dos Santos, assim como fez Graciliano Ramos, optou pela ausência da fala das personagens, reduzindo os diálogos ao mínimo necessário em sua obra, a fim de incorporar na tela a essência das personagens, sua caracterização de redução ao elementar. Observa-se também a supressão da música, substituída por sons descritos no romance, como a chuva, o som de animais e do carro de boi, que acompanha o desenrolar da história.

A respeito da condição de bicho das personagens, Antonio Candido (1992), em “50 anos de Vidas Secas”, afirma que, no romance, o narrador elabora uma linguagem virtual a partir do silêncio. A descrição da imagem da seca, tanto da paisagem quanto das personagens, dada pela já mencionada ausência da fala, parece, segundo o autor, transcender o realismo descritivo para desvendar “[...] o universo mental de criaturas cujo silêncio ou a inabilidade verbal leva o narrador a inventar para elas um expressivo universo interior, por meio do discurso indireto” (CANDIDO, 1992, p. 105). O narrador onisciente, dessa forma, parece não somente descrever a situação, agindo como testemunha, mas também dando voz aos personagens, uma vez que eles próprios não podem ter essa voz. Isso também parece ocorrer no filme *Vidas secas*, contudo, por meio de sua própria linguagem.

Assis Brasil (1967) pontua que, quando considerada a questão da narração no cinema, “*quem narra* um filme é a câmara” (BRASIL, 1967, p. 13). Tendo em vista essa ideia, pode-se considerar que, no filme, a perspectiva da câmara é de extrema importância, assumindo, portanto, o papel do narrador onisciente na trama.

Segundo Ismail Xavier (1984), a estratégia Neorrealista, tendo como ponto de partida o fato, estabelece que a significação essencial desse pequeno fato será captada pela observação exaustiva, pelo olhar paciente e insistente. O autor afirma que é preciso confiar na realidade diante de cada cena, permanecer nela, pois nela pode conter tudo aquilo de que necessitamos.

Em cada pedaço da realidade estão contidos todos os ingredientes capazes de nos revelar o que podemos saber sobre o real na sua totalidade, ou seja, cada fragmento representa o todo; *o expressa*. E uma verdade essencial sobre o homem ou a sociedade pode ser alcançada desde que

se saiba perceber o detalhe, o instante, de modo peculiar. (XAVIER, 1984, p. 60).

Xavier (1984) afirma ainda que a expressão “filtragem do real” corresponde a tal operação paciente da consciência que se deixa atravessar exaustivamente pelos dados que compõem uma situação singular, de modo que um pedaço integral de realidade nela se deposite, tal como a imagem fotográfica é resultado de um “depósito” do mundo visível na película. Essa estratégia parece servir como base para a realização de Nelson Pereira dos Santos no filme *Vidas secas*, buscando, mediante a filtragem do real, agir como uma testemunha de uma realidade injusta e opressora e, desse modo, denunciá-la.

Contudo, tanto no filme quanto na obra, o trabalho com a linguagem e a grandeza de *Vidas secas* transcende o realismo descritivo, trazendo não só a crítica, mas também aquilo que nota Lúcia Miguel Pereira (apud CANDIDO, 1992, p. 104): “a condição humana intangível e presente na criatura mais embrutecida”.

TEMPO E ESPAÇO: “LEI DA VIDA NAQUELA REGIÃO”

Embora o próprio Graciliano Ramos tenha assumido *Vidas secas* (1938) como um estudo sobre o homem, como aponta Candido (1964), o escritor o relaciona intimamente ao estudo da paisagem, ou seja, da seca, estabelecendo entre ambos um vínculo poderoso, “que é a própria lei da vida naquela região” (CANDIDO, 1964, p. 114). O primeiro capítulo da obra faz uma espécie de panorama do espaço da narrativa. A linguagem simples, seca, praticamente sem orações subordinadas, é tomada pela descrição das imagens visuais relacionadas à caatinga, *locus* onde se desdobra a obra. O

primeiro parágrafo já aponta para esse ambiente inóspito em que vivem as personagens:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. (RAMOS, 1976, p. 9).

Imagens recorrentes como “espinhos”, “lama seca”, “ossada” e “pedra”, ao longo do capítulo, indicam a paisagem natural do romance, tão bem representada pela palavra do menino mais velho: “inferno”. Essa paisagem vai ser substituída na narrativa conforme a seca segue seu ciclo, entretanto, isso não traz esperança para as personagens. No capítulo intitulado “Inverno”, o escritor expõe que a tirania da água pode ser tão cruel quanto a tirania da seca, mostrando as condições extremas em que vivem as personagens: a imagem do rio seco no início do romance é substituída pela violência da água invadindo a casa e arrastando animais. Após a destruição da água, a seca retorna novamente, completando seu ciclo. A palavra “inferno”, dentre suas outras significações dentro da narrativa, exprime a própria condição na qual vivem as personagens.

Esse caráter cíclico também pode ser observado em relação ao tempo da narrativa no romance: sem relatar um período específico, o narrador dá início à história na qual as personagens já se encontram em movimento: o primeiro capítulo, “Mudança”, indica a fuga da família da seca, apenas mais uma das várias que já passaram, e, ao final, no capítulo “Fuga”, a família retorna à peregrinação inicial, voltando da mesma forma ao marco zero de

sua miséria, embora sempre acompanhados pela esperança de um futuro melhor. Já na adaptação fílmica, o diretor optou por datar a história, iniciando em 1940 e terminando em 1942, pleno período da Segunda Guerra Mundial, retratando um mundo completamente diferente daquele que era o palco dos conflitos, porém, também cercado de miséria e sofrimento. Essa opção parece ter contribuído não apenas para a ordenação temporal do filme, vista na ordem linear que ele segue, mas também na ordenação lógica dos espaços em que se passam as cenas, cuja alternância entre fazenda e cidade divide-se em dois blocos: primeiro a fazenda, depois a cidade, diferentemente do livro, que mantém a alternância fazenda, cidade e fazenda.

Sem dúvida, o ambiente desolador é muito bem representado no filme por meio da fotografia, como a cena do juazeiro seco, no início do filme, e a presença da luz que, segundo Maria da Piedade Moreira de Sá (2007, n. p.), não só permite a visualização do espaço, como também acentua a inclemência da natureza: “[...] a luz ofuscante sugere temperatura elevada e dá ênfase à paisagem devastadora e hostil da seca que persegue o sertanejo e à qual a sua vida está subordinada”.

Percebe-se que, tanto no filme quanto no romance, a paisagem natural, possivelmente considerada como protagonista, integra-se em uma envolvente plasticidade, dada a minúcia com que ela é descrita na narrativa e a importância que adquire no filme, e a narração é feita sem sentimentalismo, de forma seca.

A seca da paisagem parece, dessa forma, estar atrelada intrinsecamente à linguagem presente na obra *Vidas secas*, e, nesse aspecto em especial, talvez resida o feliz diálogo que Nelson Pereira dos Santos conseguiu realizar com o romance, transpondo para a linguagem cinematográfica

aquilo que Graciliano Ramos busca fazer, ou seja, reduzir sua linguagem ao essencial, como aponta Antonio Candido em *Ficção e confissão* (1992, p. 102): “Esse medo de encher linguiça é um dos motivos da sua eminência, de escritor que só dizia o essencial e, quanto ao resto, preferia o silêncio”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DISCURSOS DA RESISTÊNCIA

Assim como Graciliano Ramos, ao se utilizar dessas estratégias da narrativa, Nelson Pereira dos Santos, com as técnicas cinematográficas escolhidas para a realização de *Vidas secas*, parece agir como o narrador de sua história: não só como testemunha, mas também como porta-voz daqueles que estão à margem. Para ambos, a arte não deveria existir por si só, mas entrelaçada com a ideologia, constituindo-se, desse modo, um trabalho social.

Ao ler a obra de Graciliano Ramos, torna-se indiscutível a presença da influência não apenas do Nordeste – região na qual viveu o autor e que serve não só como referência externa à realidade da obra, sobretudo pela constituição do tecido de sua linguagem –, mas também das contradições vividas em meio ao processo de consolidação do capitalismo, em um país periférico como o Brasil, que delimitavam e marcavam, cada vez mais, a hegemonia de classes. Considerando esse aspecto, Antonio Candido (1992) afirma que os romances do autor são “[...] experiências de vida ou experiências com a vida, manipulando dados da realidade com extraordinário senso de problemas” (CANDIDO, 1992, p. 66-67). É essa experiência da vida social, segundo Candido, que levou o escritor à repulsa pelas normas, incompatibilizando-o com a sociedade que elas regulam:

A leitura de seus livros mostra que, antes de qualquer adesão ao comunismo, já havia na sua sensibilidade a inconformada negação da ordem dominante e certa nostalgia de humanidade depurada [...] A adesão representa precisamente a aspiração a uma sociedade refeita segundo outras normas, e portanto completa de modo coerente a sua negação do mundo, indicando que ela era, na verdade, negação de um determinado mundo – o da burguesia e do capitalismo (CANDIDO, 1992, p. 67).

Ao seguir os preceitos estabelecidos pelo movimento do Cinema Novo, posicionando-se contra o “cinema-indústria” e ao filme de produtor no Brasil, Nelson Pereira dos Santos, bem como Graciliano Ramos, teve forte influência das contradições vividas na sociedade brasileira da época, buscando, com sua obra, negar e denunciar as normas da burguesia e do capitalismo, responsável pela marcante hegemonia de classes no país.

Embora tanto Graciliano Ramos quanto Nelson Pereira dos Santos estivessem em constante negação da ordem dominante, o que os constituiria como intelectuais por definição, segundo Eduardo Prado Coelho (2004), eles não cairiam nos perigos do dogmatismo, como aponta Denis de Moraes (2004, p. 216):

A rarefação da autonomia intelectual em nome do engajamento implica aprisionar-se nas paredes frias e ocas do dogmatismo, cujo efeito colateral é o anestesiamiento do vigor crítico. Os postulados dogmáticos insistem em operar com pontos de vista que, em certa época, constituíram a base espiritual para a existência, mas que, em outro contexto, ofuscam a percepção dos movimentos de renovação do ambiente sociopolítico.

Dessa forma, pode-se considerar que ambos os autores não condescendem com as regras da ordem dominante, tampouco se conformam com o partidarismo do engajamento, situando-se numa espécie de entrelugar, o

que lhes permite um distanciamento crítico tão importante no compromisso com a verdade, a qual afirma buscar Graciliano Ramos (*apud* MORAES, 2004, p. 218): “O artista deve procurar dizer a verdade. Não a grande verdade naturalmente. Pequenas verdades, essas que são nossas conhecidas”. Aqui, pode-se pensar tanto o escritor como o diretor, uma vez que cada um deles é pensado como o “autor” de sua obra, como intelectual, representado na figura do *outsider*, como aponta Edward Said, em *Representações do Intelectual* (2000, p. 62):

O exílio é um modelo para o intelectual que se sente tentado, ou até aturdido ou esmagado, pelas recompensas da acomodação, da consonância, da adaptação. Mesmo não sendo um verdadeiro imigrante ou expatriado, ainda é possível pensar como tal, imaginar e investigar apesar das barreiras, e afastarmo-nos sempre das autoridades centralizadoras em direção às margens, onde podemos ver as coisas que geralmente estão perdidas em mentes que nunca viajaram além do convencional e do confortável. [...] O intelectual *exílico* não responde à lógica do convencional, mas à audácia do atrevimento e à representação da mudança, do movimento que nunca para.

Apesar dos visíveis aspectos referentes ao contexto nacional, a obra de Graciliano Ramos, bem como o filme de Nelson Pereira dos Santos, conforme aponta Antonio Candido (1992), parecem transpassar as barreiras sociais e historicamente determinadas. Para o autor, em *Vidas secas* observa-se “[...] a superação do regionalismo e da literatura empenhada, devida a uma capacidade de generalização que engloba e transcende estas dimensões e [...], consegue exprimir a ‘vida em potencial’” (CANDIDO, 1992, p. 105). Percebe-se, desse modo, que o escritor – também cabendo dizer o diretor – utiliza-se de sua própria experiência, ou seja, daquilo que testemunhou como

“ferramenta” para a composição de suas obras: “[...] As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos” (RAMOS *apud* MORAES, 2004, p. 207). A experiência, porém, passa do plano real para o plano ficcional, sendo caracterizada por uma dialética do particular e do universal, por meio do discurso literário e cinematográfico, em que lhes são permitidas tentativas de se pensar e melhorar a condição humana em um meio opressivo.

REFERÊNCIAS

BERNADET, J. C. **O que é cinema?** São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1985.

BRASIL, A. **Cinema e literatura (choque de linguagens)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

CAMPOS, H. **Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CANDIDO, A. **Tese e antítese**. São Paulo: Nacional, 1964.

CANDIDO, A. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CANDIDO, A. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

COELHO, E. P. As novas configurações da função intelectual. *In*: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.

MORAES, D. Criação cultural, engajamento e dogmatismo: reflexões a partir de Graciliano Ramos. *In*: MORAES, D. (org.). **Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. São Paulo: Record; Martins, 1976.

SÁ, M. P. M. O espaço como elemento estruturador do romance e do filme *Vidas Secas*. **Graphos**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 67-77, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4713/3577>. Acesso em: 20 nov. 2009.

SAID, E. **Representações do intelectual: as palestras de Reith de 1993**. Lisboa: Colibri, 2000.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: opacidade e transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

CAPÍTULO 7

UM NARRADOR PARA SE DESCONFIAR E UM TIME A CELEBRAR: UMA LEITURA LINGUÍSTICA E LITERÁRIA DE “CORINTHIANS (2) VS PALESTRA (1)”, DE ALCÂNTARA MACHADO

James Rios de Oliveira Santos

INTRODUÇÃO

Segundo Damatta ([198-?]), o futebol, que foi trazido para o Brasil no final do século XIX, por meio de um documentado processo de difusão cultural, foi, primordialmente, praticado pelas elites, mais precisamente por estrangeiros aristocráticos que estavam ligados a uma gama de investidores europeus, os quais, no âmbito de suas intenções, buscavam explorar oportunidades que se encontravam abertas em meio a um país em desenvolvimento naquele século. No entanto, a problemática do futebol elitista eclodiu

quando os operários e negros “passaram a ser decisivos para que os times de brancos ricos ganhassem títulos” (GUTERMAN, 2009, p. 10). Disso vem a justificativa para a inserção cada vez mais assídua da massa trabalhadora, que encontrou, nesse esporte, um possível acesso à tão negada democracia.

Entre um jogo e outro, poder-se-ia dizer, em primeira instância, que o esporte bretão – e agora brasileiro – foi rumando à profissionalização. Esse fato é comprovado por meio das inúmeras competições que atraíam, nos campos de várzea, uma quantidade significativa de público que acirrava, de maneira incisiva, as partidas, o que pressupõe que, ainda a passos lentos, o esporte ensaiava alguns passos profissionais, pois “[...] os melhores jogadores passaram a ser disputados e remunerados por clubes cada vez mais interessados em competir para vencer” (GUTERMAN, 2009, p. 10).

O não extrapolamento do recorte desse período embrionário do futebol, que foi “adotado pelos brasileiros com uma paixão somente igualada por sua perícia em praticá-lo” (DAMATTA, [198-?], p. 11), permite a este trabalho melhor situar-se no contexto em que se insere o conto “Corinthians (2) x Palestra (1)”, de Antonio Alcântara Machado, já que a publicação desse texto data de 1928. Advém daí a necessidade de trazer, para o *corpus* deste capítulo, uma breve contextualização acerca da relação entre literatura e futebol, bem como algumas considerações bakhtinianas que permitem (re) conhecer as dimensões dos gêneros discursivos (narração esportiva radiofônica) e literário (conto modernista), dos quais o autor faz sua apropriação.

FUTEBOL: UMA TEMÁTICA PARA A LITERATURA BRASILEIRA

Em sua obra *Discurso na vida e discurso na arte* (1976), o teórico russo Mikhail Bakhtin, pontua que não se pode dissociar um autor de sua obra, uma vez que todo discurso é constituído sobre um contexto de produção. “Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo” (BAKHTIN 1976, p. 11), e, assim, o texto perde seu sentido real, tornando-se um produto abstrato. Nesse mesmo sentido, o autor ainda postula:

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (BAKHTIN, 1976, p. 5).

Considerando, pois, as proposições do teórico, compreende-se que o contexto da enunciação verbal exerce, até certo ponto, algumas influências em relação à temática escolhida pelo autor para elaboração de sua obra, seja ela literária ou não.

O futebol, que, segundo Guterman (2009, p.09), tornou-se um dos maiores fenômenos sociais do Brasil, pode ilustrar, dentro do contexto brasileiro, a premissa de Bakhtin, já que esse esporte “representa a identidade nacional”, uma vez que essa relação “de tão forte, é vista como parte da própria natureza do país”. Logo, subtende-se que essa manifestação esportiva serviria, mais cedo ou mais tarde, como temática a ser desenvolvida dentro de uma literatura que, no momento áureo da Semana de 22, ganharia incisivas contribuições estéticas que foram ao seu encontro.

A Semana da Arte Moderna, idealizada e promovida por uma plêiade de autores, como Mário e Oswald de Andrade, Anita Malfati, Tarsila do Amaral, Paulo Prado, Alcântara Machado entre outros, situava-se no início no século XX, período em que o esporte de origem bretã esboçava uma possível profissionalização no cenário nacional, o que permitiu a Oswald de Andrade, Lima Barreto e Graciliano Ramos questionarem a sua permanência no Brasil.

Se estes, por intenções próprias não quiseram ser escalados para entrar em campo, há, por outro lado, outra plêiade de homens que “[...] encontrou neste esporte uma sintonia fina da alma nacional, uma espécie de identidade de um povo que não sabe pensar ou sentir muito bem sem que os limites das quatro linhas intercedam (pró ou contra, não importa)” (BOSI, 2006, p.400). Dentre eles, pode-se citar Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Aníbal Machado, o boêmio Vinícius de Moraes, José Lins do Rego e, até mesmo, Clarice Lispector, que, timidamente, escreve uma crônica intitulada “Armando Nogueira, futebol e eu, coitada” ao então cronista esportivo do jornal *Correio da Manhã* justificando a sua não adesão ao tema em tela.

Conforme mencionado anteriormente, vale ressaltar que Alcântara Machado, autor do conto que será analisado neste trabalho, não só se insere no período em que o futebol se instala no país, como se apropria de seu contexto sócio-histórico, e faz dele uma nova temática para a literatura que, até então, não havia sido explorada.

Autor de vida breve (falecido em 1935), Alcântara não pode desfrutar de todo seu arcabouço literário. No entanto, foram quatro obras literárias (*Pathé Baby*, *Brás Bexiga* e *Barra Funda*, *Laranja da China*, *Mana Ma-*

ria) e um ensaio (*Cavaquinho e saxofone*) que merecem, segundo a crítica, uma devida atenção, já que, como acentua Bosi (2006), esse autor foi um dos mais importantes escritores da primeira geração modernista, pois sua contribuição para disseminação de novos ideais literários foi tamanha, que o fez fundar, na brevidade de sua vida, na companhia de Paulo Prado, Oswald e Mário de Andrade, as revistas *Terra Roxa e Outras Terras, Antropofagia e a Hora*.

Dentre as contribuições incisivas de A. Machado para o modernismo brasileiro, pode-se afirmar, com respaldo em Bosi (2006, p.401), que sua consagração enquanto autor reconhecido pela academia se dá com a publicação da obra *Brás, Bexiga e Barra Funda*, em 1928, obra que apresenta, entre outros importantes aspectos, a luta do italiano para conseguir seu dinheiro, sua ascensão social, a integralização com o brasileiro, o despreparo da cidade e dos adultos com as crianças. Não obstante, a leitura dos 11 pequenos contos reunidos na obra situa, além da crítica social diluída em cada narrativa do autor, o processo de abrasileiramento do imigrante italiano.

Desse modo, é possível compreender, novamente, que o autor em pauta se apropria de seu contexto extraverbal para produzir suas obras (BAKHTIN, 1976), pois é “[...] voltado para a vida da sua cidade que Alcântara Machado soube ver e exprimir as alterações que trouxera à realidade urbana um novo personagem: o imigrante” (BOSI, 2006, p. 400). Ainda nesse sentido, o historiador literário pontua que “[...] é nos contos de *Brás, Bexiga e Barra Funda* que se vão encontrar exemplos de uma ágil literatura cidadina, realista (aqui e ali impressionista), que já não se via desde os romances e as sátiras cariocas de Lima Barreto” (BOSI, 2006, p. 401).

O imigrante, presente em boa parte de literatura, encontra-se, também, como pano de fundo, no conto “Corinthians (2) x Palestra (1)”, que narra a história de Miquelina e, concomitantemente, uma partida de futebol entre dois arquirrivais paulistas: Corinthians e Palmeiras.

Compreendendo, pois, a relação existente entre o futebol e a literatura, é preciso atentar para um elemento imprescindível para a construção de qualquer narrativa de cunho esportivo (crônica) ou literário (conto, romance etc.), isto é, o narrador, elemento que, aliás, merece um olhar atento, já que, no curso da literatura tradicional, mais precisamente desde o Realismo, já não é mais o mesmo, pois seu discurso deixa transparecer sua ideologia, posição social e, não obstante, o seu ponto de vista (DALCASTGNÈ, 2000).

Tratando-se de uma narrativa modernista, cuja temática volta-se para o futebol, a figura desse narrador – que, inserido nesse contexto esportivo, tende, certamente, a torcer por um time – é colocada em cheque, uma vez que o futebol “[...] só admite dois sentimentos fortes e antagônicos: o amor e o ódio” (COSTA, [198-?], p. 85), o que não caberia, salvo raras exceções, a uma crônica esportiva ou a uma narração radiofônica, situadas na esfera jornalística, em que a imparcialidade deve ser colocada em primeiro plano. Na ficção literária de Machado, entretanto, o narrador apresenta marcas linguístico-enunciativas que revelam sua parcialidade diante do seu time preferido.

Para uma melhor identificação dessas marcas, este capítulo lança mão de uma breve conceituação, ou melhor, de um (re)conhecimento do gênero discursivo *narração esportiva radiofônica*, a fim de evidenciar o modo como seus elementos estruturais, estilo e suas finalidades se interseccionam, formando outro texto-enunciado, uma vez que o personagem res-

ponsável por narrar a fragmentada história de Miquelina apropria-se dessa linguagem, inserida nesse gênero.

DA NARRAÇÃO RADIOFÔNICA AO CONTO MODERNISTA: ALGUMAS REGULARIDADES

Fundamentados nas proposições bakhtinianas acerca dos gêneros do discurso, Duarte, Santos e Silva (2013) pontuam que não há comunicação humana a não ser via gêneros discursivos (BAKHTIN, 1976), uma vez que estes assumem diferentes formas de comunicação, pois, a cada momento, algum gênero é utilizado em determinada interação, de acordo com as necessidades comunicativas. Nesse mesmo viés, os autores ainda ressaltam que, em cada nova necessidade de comunicação, novos gêneros são criados, mas não surgem de maneira autônoma, e se constroem sobre as bases de outros gêneros já existentes, corroborando Bakhtin (1976, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo.

Bakhtin (1976, p. 262) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que agem dentro das diversas esferas da atividade humana e são constituídos a partir de três elementos indissociáveis – o estilo, o conteúdo temático, a estrutura composicional – juntamente com as condições de produção que permitem reconhecer as finalidades de um determinado enunciado. Desse modo, ao considerar os gêneros como relativamente estáveis, pressupõe entender que tal definição se dá por sua ca-

racterística um tanto quanto maleável, dado que estão sempre em constante modificação e desenvolvimento (DUARTE; SANTOS; SILVA, 2013).

Entre os elementos que constituem um gênero discursivo, cabe ressaltar, com devida importância, que é no *estilo* que se encontra toda a individualidade do enunciado, embora nem todos os gêneros apresentem estilo individual. Bakhtin (2003, p. 263) compreende que o enunciado é “[...] individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)”. Torna-se necessário ressaltar, ainda, que o *estilo* é parte intrínseca dos outros dois elementos, ou seja, da construção composicional e do conteúdo temático, visto que, em conjunto com as condições de produção, constituem a totalidade de um todo do enunciado concreto.

Aplicando os conceitos bakhtinianos ao gênero *narração esportiva radiofônica*, compreende-se que este surge em função de uma necessidade comunicativa, ou seja, no início da profissionalização do futebol, quando, segundo Guterman (2009), as partidas foram narradas por emissoras de rádio em 1931.

Narrar uma partida de futebol exige, geralmente, “[...] uma precisão e uma rapidez na divulgação dos acontecimentos” (SILVA, 2010, p.64). Mais do que isso, os locutores radiofônicos devem, devido a compromissos comerciais, cativar o ouvinte de rádio. Logo, a necessidade de utilizar uma linguagem que transmita “[...] emoções suficientes para que esse ouvinte/torcedor permaneça sintonizado nessa emissora” (SILVA, 2010, p. 62), linguagem que, situada na esfera jornalística, possui determinadas regras, como a objetividade, a clareza e a imparcialidade. Para uma melhor compreensão do gênero em pauta, o quadro a seguir ilustra, fundamentado no

trabalho de Silva (2010) e sistematizado dentro das proposições do teórico russo, as dimensões desse texto-enunciado:

Narração Esportiva Radiofônica	
Estrutura Composicional	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero de natureza oral; • Personagens reais; • Narração real; • Tempo cronológico (situado no presente); • Efeitos sonoros.
Estilo	<ul style="list-style-type: none"> • Tipologia narrativa; • Frases curtas, verbos de ação, singularidade do narrador; • Improviso natural, utilização de metáforas, apócopies, velocidade na pronúncia; • Repetição de palavras e frases inteiras.
Conteúdo Temático	<ul style="list-style-type: none"> • O jogo de futebol a ser narrado no momento da interação verbal (momento do jogo).
Função Social	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir, em tempo real, todos os lances da partida de futebol aos torcedores.

Quadro 1 – Narração esportiva e radiofônica.

Fonte: Elaboração do autor.

Dentre os elementos elencados acima, é no *estilo* que se pode melhor observar algumas marcas que permitem (re)conhecer a posição adotada pelo narrador, pois, além de constatar características próprias aos gêneros da esfera jornalística radiofônica (utilização de frases curtas, verbos de ação, repetição de palavras etc.), encontra-se a singularidade em meio ao calor de uma narração de uma partida de futebol.

Situado na esfera literária – ficção, portanto –, o conto, segundo Gotlib (1991, p. 12, grifo nosso), “[...] não tem compromisso com o evento

real. Nele, a realidade e ficção não têm limites precisos”, no entanto, ainda assinala a autora, “há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real”. É essa proximidade com o real que interessa, até certa medida, a este estudo, uma vez que Alcântara Machado mescla, em seu conto, elementos fictícios e reais¹.

Na esteira dessas apropriações, vale ressaltar, novamente, que o narrador ocupa, na diegese, um lugar em evidência, pois, quando narra a partida futebolística, se apropria de uma linguagem radiofônica até então não comum ao conto, o que dá margem para trabalhos desta natureza, cuja finalidade reside em demonstrar, de perto, o modo como esse personagem conduz a história (de Miquelina) diante da narração da partida entre Corinthians x Palestra.

CORINTHIANS X PALESTRA E O NARRADOR: A PARCIALIDADE

Antes de qualquer pontuação acerca da parcialidade do narrador, é preciso atentar para a construção literária do conto, uma vez que este é, conforme postula Sevcenko (1994, p. 32, grifo nosso), um “primor de concisão, ritmo e vibração”, pois ao “[...] mesmo tempo é fundamentalmente visual. É quase só imagem, movimento e ruído. *Verbos, interjeições e onomatopeia*. Só há um modo de ler esse texto: em voz alta, de um fôlego só, com o frenesi apaixonado de um locutor de futebol”. Apropriando-se, portanto, do gênero narração esportiva radiofônica, constata-se que algumas regularidades

1 É possível constatar, por meio da leitura do conto, a presença de personagens como Heitor, Neco, Melle, Filipino, Almílcar, Tedesco, Matias e Imparato, que, no curso da história dos clubes, vestiram as camisas de Corinthians e Palmeiras. A aproximação com a realidade estende-se, ainda, ao espaço situado na obra, isto é, no Parque Antártica, estádio pertencente ao Palmeiras Futebol Clube, localizado na zona oeste de São Paulo.

desse texto-enunciado – o *estilo*, por exemplo – estão presentes, ainda que num texto literário:

Priiii! [...] A bola foi parar na extrema esquerda. Melle desembestou com ela. A arquibancada pôs-se em pé. Conteve a respiração. Delírio futebolístico no Parque Antártica [...] Amílcar deu uma cabeçada. A bola foi bater em Tedesco que saiu correndo com ela. E a linha toda avançou. (MACHADO, 2005, p. 41-44).

Observa-se, diante desse fragmento, que Machado materializa a narração radiofônica em construção literária, pois “[...] essa é uma escrita de ênfase física, voltada para os sentidos, os nervos e os músculos, não mais para o intelecto, a sensibilidade e os sentimentos” (SEVCENKO, [198-?], p. 32). Compreende-se, portanto, que o autor do conto vai ao encontro das inovações modernistas, uma vez que, como reitera Bosi (2006, p. 369), “atingem vários estratos da linguagem literária”. Advém disso a justificativa para utilização de onomatopéias (Priiiii, Gooooo!, Fiu! Rebent’ a bomba! Pum!), de marcas de uma linguagem coloquial (O’...lh’a gasosa!, Aleguaguá, Hurra!) e, ainda, a inserção de marcas comerciais, como “G. Gasparoni & Filhos e Ramenzoni” (MACHADO, 2005, p. 42-46).

Na esteira das novas tendências literárias apropriadas pelo autor modernista, poder-se-ia dizer que a figura do narrador, que, na concepção tradicional de Benjamin (1994, p.197), “é algo distante, e que se distancia ainda mais”, está, no conto de Alcântara Machado, narrando a fragmentada história de Miquelina e a partida entre Corinthians e Palestra, “da plateia, da arquibancada” (SANTIAGO, 1989, p. 2), pois registra, de perto, os movimentos da torcida: “Palhetas subiram no ar. Com os gritos. Com entusiasmos. Pulavam. Dançavam” (MACHADO, 2005, p. 42).

Narrado em terceira pessoa, o texto de Machado é conduzido por um narrador onisciente intruso; esse “tipo de narrador tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima” (LEITE, 2005, p. 26), já que conhece todas as dimensões de seus personagens.

Era mesmo. *Gostava do Rocco*, pronto. Deu o fora no Biagio (o *jovem e esperançoso* esportista Biagio Panaiocchi, dirigente auxiliar da firma desta praça G. Gasparoni & Filhos e denodado meia-direita do S.C. Corinthians Paulista, campeão do Centenário) só por causa dele” (MACHADO, 2005, p. 88, grifo nosso).

Turumbamba na geral. A cavalaria movimentou-se. *Miquelina teve medo*. (MACHADO, 2005, p. 43, grifo nosso).

Por meio de uma leitura atenta, pode-se afirmar que o personagem em pauta não só narra à vontade, como também torce pelo seu time predileto – isto é, o Corinthians –, pois, sendo onisciente e tendo um “PONTO DE VISTA divino” (LEITE, 2005, p. 26), poderia narrar qualquer jogo de futebol entre qualquer equipe, de qualquer estado ou qualquer país, mas decide, por razões próprias, narrar o jogo de seu time, mais precisamente a partida em que a equipe alvinegra vence seu arquirrival dentro de sua própria casa. Esse fato é observado já no título “Corinthians (2) x Palestra (1)” (MACHADO, 2005, p. 1, grifo nosso). Nesse mesmo viés, ao narrar o jogo, é possível observar que são poucas as vezes em que o narrador relata as jogadas do time alviverde e, quando o faz, deixa explícito a seus interlocutores que essa equipe é desorganizada taticamente, como demonstra o seguinte fragmento: “Camisas verdes e calções negros corriam, *pulavam, chocavam-se, embaralhavam-se*, caíam, *contorcionavam-se*, esfalfavam-se, brigavam” (MACHADO, 2005, p. 42, grifo nosso)

Poder-se-ia pensar, em primeira instância, que o narrador, mantendo-se fiel à imparcialidade jornalística, apenas descreve, fielmente, a partida. Entretanto, no seguinte fragmento, é possível constatar que essa hipótese não se confirma, pois descreve, minuciosamente, a organização tática da equipe corintiana:

Biagio alcançou a bola. Aí, Biagio! Foi levando, foi levando. Assim, Biagio! Driblou um. Isso! Fugiu de outro. Isso! Avançou para a vitória. Salame nele, Biagio! Arremeteu. Chute agora! Parou. Disparou. Parou. Aí! Reparou. Hesitou. Biagio! Biagio! Calculou. Agora! Preparou-se. Olha o Rocco! É agora. Aí! Olha o Rocco! Caiu. (MACHADO, 2005, p. 2, grifo nosso).

Conforme posto, constata-se, no excerto, a presença marcante de vocativos como em “Aí, Biagio”, “Assim, Biagio”, “Salame nele, Biagio”, “Biagio, Biagio!”, os quais deixam explicitar o incentivo desse narrador para com seu time, na condição de torcedor, ou melhor, como “[...] espectador que ‘co-atua’ motoramente, de forma intensa, como se pudesse contribuir, com sua conduta aflita, para o sucesso de sua equipe, o que ele, enquanto ‘torcida’ – como massa de fanáticos que berram -, realmente faz” (ROSENFELD, 1993, p. 94).

É bem verdade que, materializado em texto literário, não se pode ouvir a entonação da voz desse narrador. Contudo, algumas marcas linguístico-enunciativas presentes no conto evidenciam, por meio do estilo, a necessidade daquele em abrir, por várias vezes, espaço para a torcida corintiana expressar sua euforia: “- Gooooo! Gooooo! [...] - Aleguá-guá-guá! Hurra! Hurra! Corinthians! [...] - Solt’o rojão! Fiu! Rebut’ a bomba! Pum CORINTHIANS!”. Não obstante, vale ressaltar que esses recursos expressivos

são limitados – em termos quantitativos – à torcida do Palestra, pois nem a narração do gol dessa equipe é colocada de forma explícita no texto:

Centra, Matias! Centra, Matias!

Matias Centrou. A assistência silenciou. Imparato emendou. A assistência silenciou. Imparato emendou. A assistência berrou.

- Palestra! Palestra! Aléguá-guá! Palestra! Aleguá! Aleguá!
(MACHADO, 2005, p. 43).

Conforme se observa no fragmento, não há nenhuma referência explícita utilizada pelo narrador para referir-se ao gol do time alviverde. Desse modo, pode-se concluir que ele procura distanciar-se o máximo possível do fato ocorrido, deixando ao leitor a tarefa de construir o sentido (do gol) por meio de seus vagos relatos, que se restringem à movimentação entre Matias e Imparato e, não obstante, da pequena exaltação da torcida: “Palestra! Palestra! Aléguá-guá! Palestra! Aleguá! Aleguá!” (MACHADO, 2005, p. 42). A construção total de sentido desse episódio – se é que assim se pode chamar – apenas termina quando

O italianinho sem dentes com um soco furou a palheta Remanezoni de contentamento. Miquelina nem podia falar. E o menino de ligas saiu de seu lugar, todo ofegante, todo vermelho, todo triunfante, e foi dizer para os primos corinthianos na última fileira da arquibancada:

- Conheceram, seus canjas! (MACHADO, 2005, p. 42-43).

O gol do Corinthians, entretanto, é demonstrado no texto com muita intensidade pelo narrador, pois procura descrever o percurso de Neco até a trave adversária e, o mais importante, o momento do gol: “Parecia um louco. Driblou. Escorregou. Driblou. Correu. Parou. Chutou -Gooooo! Gooooo! [...] Palhetas subiram no ar. Com os gritos. Entusiasmos rugiam. Pulavam.

Dançavam. E as mãos batendo nas bocas: -Go-o-o-o-o-ol!” (MACHADO, 2005, p. 42-43).

O segundo gol dos corintianos é fruto de um pênalti cometido por Rocco em cima de Biagio, pênalti provocado – nas entrelinhas do texto – pela protagonista, que pede ao namorado que “quebre” o adversário. É aproveitando desse ensejo que o narrador, sendo corintiano e, talvez, já um tanto furioso com a atitude de sua personagem, procura narrar, dramaticamente, o desfecho do conto com um olhar voltado para os sentimentos de Miquelina, que “[...] pôs a mão no coração. Depois perguntou: - Quem é que vai bater, Iolanda? – O Biagio mesmo. - *Desgraçado!*”. O resultado, como prenuncia o título, não poderia ser outro. O jogador alvinegro partiu para a cobrança e marcou.

À Miquelina, restou a “tristeza” tão enfatizada pelo narrador no momento em que ela e sua amiga, Iolanda, dirigem-se para casa e, em seu trajeto, deparam-se com a excitação da torcida alvinegra, que, expressando seu fanatismo, não perde a oportunidade de satirizar seu rival: “Que é – que é? É tubarão? Não é! *Miquelina não sentia nada!* – Então que é? CORINTHIANS! *Miquelina não vivia!*” (MACHADO, 2005, p. 45, grifo nosso). Não bastando demonstrar minuciosamente os sentimentos da personagem, o narrador necessita, para despojar-se de sua raiva – já natural pelo time rival e pela atitude da protagonista –, dirigir seu discurso restritamente a ela, mais precisamente quando um “[...] gordo de lenço no pescoço desabafou: - Tudo culpa daquele Rocco!/*Ouviu, não é Miquelina? Você ouviu?* (MACHADO, 2005, p. 46).

Não bastou dizer uma vez. Foi preciso dirigir ironicamente, por duas vezes, a pergunta à personagem – já embriagada pela melancolia –

com a intenção de entristecê-la ainda mais, ratificando, assim, o seu posicionamento enquanto torcedor. Esse fato é observado fora do estádio, quando, certamente algum torcedor corintiano entusiasmado pela vitória, afirma: “- O Palestra levou na testa” (MACHADO, 2005, p. 46), e ele (narrador), reiterando discretamente a afirmação do “colega” de torcida, crava: “*Cretinos*” (MACHADO, 2005, p. 46, grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatou-se que o conto de Machado apresenta, além das características modernistas mencionadas anteriormente, uma mescla entre dois gêneros: o *conto literário* e o gênero discursivo *narração esportiva radiofônica*. Dessa forma, os elementos estruturais de ambos os gêneros, bem como a(s) sua(s) finalidade(s) enunciativa(s), diluem-se pela linguagem, formando, assim, uma intergenerecidade ou, como bem postulam Koch e Elias (2010), uma hibridização. Adveio daí a necessidade de trazer para este capítulo discussões linguísticas, mais precisamente a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, que sustentassem a noção de gênero discursivo apropriado por Alcântara Machado para dar origem a seu conto.

Brasileiro autêntico, o autor modernista deixou-se levar, como muitos brasileiros, pelo encantamento da prática do futebol, tanto é que se pode dizer, em conformidade com as discussões realizadas neste trabalho, que a sua inovação não se restringiu apenas ao plano estético, mas também centrou-se na subtração de um tema latente em seu contexto extraverbal, o qual deixou de influenciar, até mesmo, o narrador, que, mesmo situado numa dimensão literária, deveria manter-se imparcial por apropriar-se de uma linguagem pertencente à esfera jornalística. Corintiano discreto, o per-

sonagem que conduz a história de Miquelina narra os fatos segundo a sua visão e sobremaneira conforme seus sentimentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1976.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 36. ed. São: Cultrix, 2006.

COSTA, F. O futebol na ponta da caneta. **Revista USP**, São Paulo, [198-?].

DALCASTAGNÈ, R. Contas a prestar: o intelectual e a massa em A hora da estrela, de Clarice Lispector. **Revista de crítica literária latinoamericana**, Lima-Hanover, n. 51, p. 83-98, 2000.

DAMATTA, R. Antropologia do óbvio: notas em torno do significado social do futebol. **Revista USP**, São Paulo, [198-?].

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUTERMAN, M. **O futebol explica o Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, V. I.; ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ROSENFELD, A. **Negro, macumba e futebol**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SANTIAGO, S. **O narrador pós-moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 38-52.

SCLIAR, M. **Saturno nos trópicos: A melancolia europeia chegou ao Brasil**, São Paulo, 2011.

SEVCENKO, N. Futebol, metrópoles, desatinos. **Revista USP**, São Paulo, [198-?].

SILVA, A.; SANTOS, J. R. O.; DUARTE, P. C. O. Uma proposta de análise dialógica do conto a pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA SÓLETRAS - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 10, 2013 Jacarezinho. **Anais** [...]. Jacarezinho, PR: Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2013.

SILVA, E. F. Narração esportiva no rádio: subjetividade e singularidade do narrador. **ECCOM**, Taubaté, v. 1, n. 2, p. 61-74, 2010.

PARTE II

| LINGUÍSTICA E LITERATURA: INTERLOCUÇÕES ALMEJADAS |

A história do homem poderia se reduzir à história das relações entre as palavras e o pensamento. Todo período de crise se inicia ou coincide com uma crítica da linguagem. [...] Coisas e palavras sangram pela mesma ferida. Todas as sociedades passaram por essas crises de suas bases que são sobretudo crises do sentido de certas palavras. Esquece-se com frequência que, como todas as outras criações humanas, os Impérios e os Estados estão feitos de palavras: são feitos verbais. [...] o homem é inseparável das palavras. Sem elas ele é incompreensível. O homem é um ser de palavras. (PAZ, 1982, p. 37)¹.

¹ PAZ, O. O arco e a lira. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CAPÍTULO 8

NO TEMPO DA GRAMÁTICA...!

Heloísa Marques Tupiná

Jornal *O Estado de São Paulo – Estadão* – 26 de março de 1989. Uma crônica de Augusto Nunes: *No tempo em que só a namorada podia falar errado*.

Vamos às ilustrações: num banco, um casal. A moça, sentada, olhos arregalados, corpo inclinado, pernas cruzadas, vestido cobrindo os joelhos e o colo, lábios cerrados. O rapaz, ajoelhado, olhos fechados, beijando-lhe a face. No balão, a fala reprensiva: “MAIS AMOR E MENAS CONFIANSSA!” Advérbio flexionado – MENAS –, grafia invertida do R, ss por ç. No outro quadro – negro –, *n* antes de *p* e *b* – PONBA, CANPO, Bonbom. Letra de forma, letra cursiva. A namorada fala – e escreve? – errado. O título já anuncia essa possibilidade: *No tempo em que só a namorada podia falar errado*. Só. Ninguém mais. Exceção, exclusão. A perífrase modal – “podia falar”, concessão, discriminação. Até aqui, da mulher. Na visão perversa do machis-

1 Este capítulo foi publicado originalmente na revista *Polifonia*, Cuiabá-MT, EduFMT, n. 02, p. 29-35, 1995.

mo da direita. Errado em oposição a certo. O óbvio mostra ou esconde? A crônica é um flagrante da fala errada da namorada?

Vamos ao texto.

01 *Uma criança dizia “nóis vai” e era de imediato*
02 *repreendida – às vezes com rispidez, quase*
03 *sempre com doçura – pela professora do grupo*
04 *escolar. Em seguida, o pequeno violador de códigos*
05 *do idioma se via compelido a escrever dez, vinte vezes*
06 *a expressão correta: “nós vamos”. Assim se ensinava*
07 *no Grupo Escolar “Domingues da Silva”, na*
08 *minúscula Taquaritinga dos anos 50. E assim*
09 *aprendiam, democraticamente nivelados, os filhos da*
10 *elite local e os meninos da roça.*
11 *Os meninos da roça eram a versão rural dos*
12 *miseráveis das modernas metrópoles. Caminhavam*
13 *a pé muitos quilômetros, desnutridos e famintos. A*
14 *sopa servida no recreio era insuficiente para permitir*
15 *que aqueles cérebros infantis se concentrassem na*
16 *idéia de que o M vem antes do B – eles preferiam*
17 *sonhar com o pão vindo junto com o ovo. Ainda*
18 *assim, apesar de castigados pelo assassinato diário*
19 *dos neurônios, os meninos da roça aprendiam lições*
20 *sempre úteis. Aprendiam, por exemplo, que é*
21 *incorreto dizer “nóis vai”. Aprendiam, sobretudo,*
22 *que saber português é um passo importante na*

23 *caminhada que leva para longe da miséria absoluta.*
24 *Sou, portanto, de um tempo em que agressões*
25 *muito pesadas ao idioma eram revidadas com*
26 *correções destinadas a evitar reincidências. (Só*
27 *mereciam tolerância ilimitada as namoradas que*
28 *sussurravam aos nossos ouvidos formidáveis*
29 *barbarismos). “Mais amor e menos confiança”, rezava*
30 *o mais freqüente entre todos. A última flor do Lácio*
31 *que fenecesse: confiança era o outro nome do*
32 *pecado, e alcançá-la exigia muita paciência, com a*
33 *amada e com o seu*
34 *discurso. (Mas esta é outra*
35 *história.)*
36 *Sou de um tempo em*
37 *que brigar para que os*
38 *brasileiros falassem e*
39 *escrevessem*
40 *corretamente era apenas*
41 *uma briga boa,*
42 *desprovida de nuances*
43 *ideológicas. Agora,*
44 *recomenda-se mais*
45 *cuidado aos que seguem*
46 *comovidos com o*
47 *espancamento*
48 *permanente da língua.*

49 Segundo o professor

50 Paulo Freire, a ordem é respeitar o direito à

51 ignorância, fundamentado na certeza de que as

52 vítimas de injustiças sociais costumam expressar-se

53 num particularíssimo dialeto. Desconfio de que essa

54 teoria, derivada da sacrilização da pobreza, é

55 insuportavelmente elitista, por justificar o

56 confinamento de milhões de brasileiros no beco dos

57 iletrados. Mas quem somos nós para discutir o que é e

58 o que não é elitista com o professor Paulo Freire?

59 Na visão perversa do paternalismo da esquerda,

60 brasileiros de origem humilde podem (ou devem)

61 falar errado – mesmo quando levados pelo destino

62 às cercanias do poder. Lula, por exemplo. Ouvir

63 algum discurso do deputado Luiz Inácio Lula da Silva

64 sugere que, para ele, a preposição de está para o

65 verbo assim como o piquete para a greve: um não vive

66 sem o outro. “Eu acho de que...”, “eu acredito de

67 que...”, vive dizendo o candidato à Presidência

68 da República, sem que algum companheiro mais

69 familiarizado com o bê-a-bá da gramática se atreva a

70 corrigi-lo. E, sempre que Lula diz menas, sua platéia

71 reage com a mesma indulgência amorosa que

72 reservávamos às antigas namoradas.

73 Talvez não seja má idéia incorporar à assessoria

74 do candidato à Presidência uma velha professora

- 75 *interiorana. A cada escorregão gramatical, ela o*
 76 *obrigaria a escrever dez, vinte vezes a frase certa.*
 77 *Afinal, administrar o idioma com mais competência*
 78 *é um pré-requisito sempre valioso para quem*
 79 *pretende – nada mais, nada menos – administrar*
 80 *o Brasil.*

Voltemos ao título: o que sinaliza é abordado da l.² 26 à l. 35, entre parênteses. “Mas esta é outra história”. Claro. A frase-título é circunstancial. A história é outra, de outro tempo: domingo, 26 de março de 1989. Campanha eleitoral para a Presidência da República. Fernando Collor de Mello começava a despontar nacionalmente. Não demoraria muito tempo para colocar-se como candidato da elite. O bem-nascido, culto, venceria o 2º turno disputado com Luiz Inácio Lula da Silva, torneiro-mecânico, nordestino, ex-líder sindical. Collor não é mencionado no texto. Lula aparece como exemplo na l. 61, no penúltimo parágrafo. O que temos até aí? Retomemos o texto: “Uma criança dizia ‘nóis vai’ [...]”. Anos 50. Interior de São Paulo. Caracterização do ensino de Língua Portuguesa três décadas antes. Da l. 1 à l. 43, Augusto Nunes escreve sobre esse tempo. Tomemos, então, essa primeira parte, cujo final é marcado pelos “Agora” da l. 43. Até esse ponto predominam as formas verbais de pretérito imperfeito do indicativo – “dizia”, “era”, “via”, “ensinava”, “aprendiam”, “eram”, “caminhavam”, “era”, “preferiam”, “aprendiam”, “aprendiam”, “aprendiam”, “eram”, “mereciam”, “sussurravam”, “rezava”, “era”, “exigia”, “era” – materializando linguisticamente a postura reacionária do autor (1 vez o verbo “ensinar”, 4 vezes “aprender”

2 l. = linha.

e 6 vezes “ser”). Em contraposição, 6 ocorrências de presente do indicativo – “é”, “é”, “leva”, “sou”, “é”, “sou” – para assinalar o que, na visão do autor, prevalece nos dois momentos confrontados (5 vezes o verbo “ser”, 1 vez “levar”).

Dentro do campo semântico de “escola”, estabelece-se a oposição entre “ensinar” e “aprender”, “correto” e “incorreto”. De um lado, a prontidão da professora – “de imediato” (l. 1); de outro, a opressão da criança – “repreendida” (l. 2), “pequeno violador dos códigos do idioma” (l. 4/5) “se via compelido a escrever dez, vinte vezes a expressão correta” (l. 5/6), “agressões [...] eram revidadas” (l. 24/25). Na parte seguinte, os correlatos: “espancamento [...] da língua” (l. 47/48), “confinamento” (l. 56), “iletrados” (l. 57).

“E assim aprendiam, democraticamente nivelados, os filhos da elite local e os meninos da roça” (l. 8/10). Augusto Nunes refere-se ao interior do estado de São Paulo, onde tal nivelamento não existia: os meninos da roça frequentavam as escolas rurais, e não eram “a versão rural dos miseráveis das modernas metrópoles” (l. 11/12), nem “desnutridos e famintos” (l. 13). As professoras é que se deslocavam com dificuldade para a zona rural. Mas voltavam com ovos, galinha, leite, queijo, milho verde... Entre os miseráveis das modernas metrópoles, estão os filhos do êxodo rural produzido pela competência que trouxe a miséria absoluta para o campo e para a cidade. O passo importante na caminhada que leva para longe da miséria absoluta nunca foi saber português, e sim dispor de recursos para a produção. Mas essa é outra história. A Augusto Nunes interessa condicionar a competência para administrar o Brasil (l. 80) à competência para administrar o idioma

(l. 77). Para tanto, leva-nos à década de 50, quando os filhos da elite, que tinham acesso à escola, não diziam “nóis vai”, como Lula também não diz.

Depois de descaracterizar o ensino de seu tempo, o autor coloca em cena as namoradas de que fala no título. Repete o “só” (l. 27). Com a amada e seu discurso, tolerância ilimitada, muita paciência. “Mais amor e menas confiança”: “o mais freqüente entre os formidáveis barbarismos”. A fala da ilustração, sem a inversão do R e “confiança” com ç.

No quarto parágrafo, a repetição de “sou de um tempo”, para entrar na briga. Depois de fazer dos meninos da roça os miseráveis das modernas metrópoles, tenta retirar qualquer nuance ideológica da briga para que os brasileiros falassem e escrevessem corretamente. Como se o ideológico já não estivesse nas oposições “certo/errado”, “correto/incorreto”, filhos da elite local/meninos da roça – os da elite local são filhos; os da roça são meninos, no nivelamento pretensamente democrático. A briga boa é a da repreensão, da repressão – “o pequeno violador dos códigos do idioma [...] compelido a escrever dez, vinte vezes a expressão correta”; a criança “de imediato repreendida” – “às vezes com rispidez”, “quase sempre com doçura”; “caminhada que leva para longe da miséria absoluta”; “agressões muito pesadas ao idioma [...] revidadas com correções destinadas a evitar reincidências”. Boa briga... Sem nuances ideológicas. Nada de ideológico nas escolhas lexicais que vão construindo a gramática da exclusão.

E chegamos ao “Agora”. Antes se ensinava, agora recomenda-se. Estruturas indeterminadas. Apagamento do sujeito. Briga desprovida de nuances ideológicas? Agora já é o espancamento permanente da língua. E Paulo Freire é posto em cena para ordenar que se respeite o direito à ignorância. Augusto Nunes parece sair em defesa das vítimas de injustiças sociais que,

para Paulo Freire, costumam expressar-se num particularíssimo dialeto. Não é preciso ter lido Paulo Freire para desconfiar da argumentação do cronista, já fragilizada pelas considerações até aqui expostas. E elitista é Paulo Freire...

“Sou, portanto, de um tempo”, “Sou de um tempo”, “Desconfio. Mas quem somos nós...”. Na ironia, Augusto Nunes já envolve o(s) interlocutor(es) na 1ª pessoa do plural. Recurso para camuflar a subjetividade até então assumida. O que segue já não é o discurso de um EU explicitado: “ouvir” (l. 62), incorporar (l. 73), “administrar” (l. 77).

O autor coloca a oposição “direita/esquerda”: a “visão perversa do paternalismo da esquerda” (l. 59), segundo a qual, de acordo com ele, brasileiros de origem humilde podem (ou devem) falar errado (l. 60/61). Da perífrase modal de possibilidade – “podem falar” – para a perífrase modal da necessidade – “devem falar”. O direito à ignorância já virou dever.

“[...] mesmo quando levados pelo destino às cercanias do poder”. Alguém de origem humilde, vítima de injustiças sociais pode chegar ao poder? Levado pelo destino. Lula, por exemplo. Frase nominal, apenas um exemplo, que lhe ocorreu agora. Poderia ser outro, mas, por acaso, é Lula.

“Ouvir... sugere...” Estrutura de sujeito indeterminado para produzir o sentido de generalização: quem quer que ouça...

“[...] a preposição de está para o verbo assim como o piquete para a greve: um não vive sem o outro” (l. 64/65). Regra de três – “regra que permite, dado um conjunto de valores de várias grandezas direta ou inversamente proporcionais a uma delas, determinar o valor desta última, correspondente a um determinado grupo de valores restantes” (HOLANDA, 1975, p. 1208) – ou regra-três? Augusto Nunes correlaciona regência – uma relação de su-

bordinação – à greve que, na sua visão, não existe sem piquete. Os trabalhadores são manipulados por pequenos grupos que insuflam a paralisação.

“Vive” (l. 65), “vive dizendo” (l. 67): o aspecto – duração do processo – está marcado lexical (“vive”), flexional (“dizendo”) e sintaticamente (“vive dizendo”). A reiteração não é gratuita.

“Sem que algum companheiro mais familiarizado com o bê-a-bá da gramática se atreva a corrigi-lo” (l. 68/70). No PT, o máximo que pode haver é algum companheiro mais familiarizado com o bê-a-bá. E, ainda assim, nenhum companheiro se atreve a corrigi-lo. Por quê? Lula é intocável, intransigente, prepotente? “[...] sempre que Lula diz menas [...] Não “quando”, mas “sempre”, assinalando a frequência, a reiteração já apontada em “vive” e “vive dizendo”, e sua plateia, sugerindo circo. Voltam as namoradas, a 1ª pessoa do plural, o pretérito imperfeito do indicativo, a indulgência amorosa.

E o *gran finale*: “Talvez não seja má idéia incorporar à assessoria do candidato à Presidência uma velha professora interiorana” (l. 73/75). Algo contra as jovens professoras da capital? Lula não diz “nóis vai”. Dizia “eu acho de que”, “eu acredito de”. Além de não serem fatos do mesmo nível, o grau de estigmatização de uma ocorrência como *nóis vai* é mais acentuado. Mas Lula é posto como o violador dos códigos do idioma, que deveria ser obrigado, compelido a escrever dez, vinte vezes a expressão correta ou a frase certa. Tudo converge para: “Afiml, administrar o idioma com mais competência é um pré-requisito sempre valioso para quem pretende – nada mais, nada menos – administrar o Brasil.

O parágrafo iniciado com um cauteloso “talvez” evolui para o contundente “afiml”. Xeque-mate. Com a mesma paciência exigida para alcan-

çar o pecado, o jogo vai sendo conduzido para subordinar a competência para administrar o Brasil à competência para administrar o idioma: na visão perversa da direita, uma visão não existe sem a outra. Portanto, quem foi excluído da escola está excluído do poder. Paramos no tempo da gramática. A gramática da exclusão. Essa, sim, aprendem, democraticamente nivelados, os filhos da elite e os miseráveis. Isso, sim, é insuportavelmente elitista.

REFERÊNCIA

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira., 1975.

CAPÍTULO 9

SEMIOSFERA DO “LITORAL CENTRAL”: A URBANIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR SUL-MATO-GROSSENSE

Alan Silus

INTRODUÇÃO

O processo de construção cultural de um povo ocorre no dia a dia, pois é no espaço cotidiano das pessoas que a cultura se consolida e ganha forma. Para Duncan e Rosa (2001), a cultura é a soma dos bens materiais produzidos pelo homem em oposição aos produtos da natureza. É por meio dela que o homem constrói e reconstrói. Sem ela, nada restaria das civilizações a não ser o pó inicial com que foram concebidas.

Em Mato Grosso do Sul, esse pluralismo cultural evidencia-se nos níveis político, socioeconômico, linguístico e artístico, o que nos identifica com o Brasil. A proximidade fronteiriça com a Bolívia e o Paraguai também marcou a história e a cultura de nosso estado. Nesse sentido, situamos a

música sul-mato-grossense como objeto semiodiscursivo cujo território é elemento distintivo de sua construção identitária.

Assim, pretendemos apresentar um panorama histórico da música sul-mato-grossense a partir de suas origens até o movimento denominado Música do Litoral Central (MLC), cunhado inicialmente por Geraldo Roca, músico consagrado no estado. Para ilustrar esses traços identitários iniciados pela MLC, elencamos três canções compostas por músicos que viveram os primórdios e o acréscimo do movimento, que constitui parte da história e da cultura sul-mato-grossense.

Dividimos este texto em três partes, sendo a primeira intitulada “A música de Mato Grosso do Sul: das origens aos festivais”, para tratarmos do ponto inicial da música em MS até os anos 1960, marco dos festivais televisivos. Na segunda parte, “O ‘Litoral Central’: a consolidação e urbanização da música em MS”, apresentaremos o contexto da música sul-mato-grossense a partir do movimento da Música do Litoral Central, dos anos 1980 até os dias atuais. Por fim, na terceira parte, intitulada “A semiosfera do Litoral Central: caminhos para uma constituição identitária”, elencamos três canções para desenvolvermos uma análise com base nos estudos do Círculo de Bakhtin e da Semiótica da Cultura.

A MÚSICA DE MATO GROSSO DO SUL: DAS ORIGENS AOS FESTIVAIS

Quando pensamos na história da música em Mato Grosso do Sul, uma série de informações pode ser vinculada a essa temática. “A Música de um lugar é reflexo do homem que o habita e este homem é influenciado não só por seus sentimentos, mas pelo que o rodeia. A identidade de um local

acompanha a trajetória de sua ocupação” (TEIXEIRA, 2009, p. 37). Para isso, precisamos rememorar alguns fatos importantes da história musical sul-mato-grossense, até chegar ao movimento da música popular urbana.

Em primeiro lugar, é importante mencionar que a interferência do fim Guerra do Paraguai (1864-1870) traz ao estado um grande avanço: a construção do Porto Geral em Corumbá, cidade fronteiriça com a Bolívia e ladeada do rio Paraguai, um dos principais afluentes de água doce de MS. Nesse período, a “cidade branca”, como era denominada, detém o *status* de maior entreposto comercial do Mato Grosso ainda indiviso.

Nas últimas décadas do século XIX e na primeira do século XX, a única via de penetração em Mato Grosso era pela Bacia do Prata. Partindo do Rio de Janeiro, passava-se por Buenos Aires, Montevideu e Assunção, para, subindo o Rio Paraguai, alcançar Corumbá, ponto terminal da navegação internacional. De Corumbá, em navios de menor calado, seguia-se para as demais cidades do norte (GUIZZO, 1982). Outro fato marcante foi a instalação da Marinha do Brasil na cidade, trazendo gente nova das diversas localidades do país.

Os 30 primeiros anos de 1900 constituem-se bastante promissores para Corumbá e Mato Grosso do Sul: com o Porto Geral em amplo funcionamento, uma diversidade de produtos que, até então, eram impossíveis no estado, passam a chegar com maior agilidade; com isso, surgem os movimentos das bandas e seus respectivos maestros.

Guizzo (1982) relata que a primeira filiação musical do estado foi o Conjunto Matias que recebeu esse nome em referência ao seu maestro, Matias Saragosa Ferreira, e teve suas atividades iniciadas em 1900 e encerradas em 1911, deixando a cidade sem animações musicais de grande importância

por um intervalo de três anos, até a chegada da Orquestra do Mestre Ferro (1914), liderada por Álvaro Ferro.

Outro nome de importância foi o de Emídio Campos Widal, que, de acordo com Rosa (1990), fez parte da tripulação de navios da Companhia Loyd Brasileiro, tendo contato com a música e a cultura de diversos países da América do Sul, apaixonando-se, assim, pela música clássica. Durante suas viagens, “[...] estudou sozinho o mistério das composições e chegou a dominar diversos instrumentos, cuja técnica transmitiu aos alunos. Depois das andanças, fixou-se em Corumbá, onde tocava na orquestra do Cine Excelsior” (ROSA, 1990, p. 55). Em 1916, passa a dirigir a Orquestra Filarmônica Corumbaense, da qual torna-se maestro até o ano de 1919, quando uma grande oportunidade lhe é oferecida.

A convite do empresário Juvenal Alves Correa, mudou-se em 1920 para Campo Grande a fim de dirigir a orquestra do Trianon Cine Clube, que animava os filmes mudos. Por muitos anos, até a chegada do cinema falado, [...] com seu violino, impregnava a atmosfera do Trianon com o ritmo das valsas de Strauss, polcas, sambas e melodias do canção popular brasileiro. (ROSA, 1990, p. 55).

Com a partida de Widal para Campo Grande, a única banda que resiste em Corumbá é a Orquestra Martins Paniagua, regida entre os anos de 1918 a 1924, num momento em que, de acordo com Teixeira (2009), Corumbá iniciara um período de declínio econômico por uma diversidade de motivos, entre os quais podemos destacar: a elevação do povoado de Campo Grande a posto de cidade, em 1918; a chegada da Ferrovia Noroeste do Brasil à futura capital sul-mato-grossense; e a fertilidade territorial que as cidades abraçadas pelos trilhos do trem forneciam aos novos migrantes e imigrantes.

Desde os anos 1930, Campo Grande começou a melhorar sua infraestrutura e, na década de 1940, recebeu seu primeiro Plano Urbanístico. Edifícios como o Colégio Dom Bosco, o Hotel Americano, a Agência dos Correios e Telégrafos, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora bem como os monumentos Obelisco e Relógio da 14 apareceram na futura capital de MS (TEIXEIRA, 2009).

Teixeira (2009) mensura também que, na década de 1940, alguns músicos eruditos residentes em Campo Grande formaram um grupo para tocar violino, violoncelo, violão e piano. Músicos militares eram chamados para os instrumentos de sopro. Eles se apresentavam nos cinemas de Campo Grande, como o extinto Cine Santa Helena, e em cidades do interior, com um repertório sinfônico adaptado para a formação, e tocavam música de salão.

Os anos de 1950 foram marcantes para o estado, em especial a capital, pois é nesse período que alguns músicos migraram de Corumbá e, liderados por Frederico Libermann e Emídio Widal, apresentavam-se em clubes e salões como o do Cine Santa Helena e Rádio Clube. Teixeira (2014) afirma que o próprio Rádio Clube, em Campo Grande, foi palco de grandiosos *shows* como os de Nelson Gonçalves, Roberto Carlos, Juca Chaves, entre outros.

Na década seguinte, a chegada da TV Morena ao estado de MS marca um ápice no desenvolvimento cultural e musical. Para Caetano (2017, p. 105), “[...] num certo sentido, foi através dela que a juventude local pode ter acesso às transformações culturais que estavam acontecendo pelo mundo”. Além disso, o autor menciona também que

[...] os musicais, os programas humorísticos e as novelas obtidas junto as redes Record e Excelsior fizeram parte da programação inicial da emissora, antes dela afiliar-se à TV Globo, em 1976. Naquela época havia ainda uma pequena reserva à programação local, que se restringia a um telejornal que foi ao ar logo nos primeiros dias da emissora, intitulado *Notícias do Dia*. Com edição diária de 25 minutos, de segunda até sexta-feira, o jornal veiculava notícias internacionais, nacionais e locais. (CAETANO, 2017, p. 105).

Junto a essa programação, é dado início ao período dos festivais musicais promovidos pelas diversas emissoras e rádios de São Paulo e Rio de Janeiro, fazendo brilhar, nos corações de jovens cantores e compositores do estado, e sobretudo de Campo Grande, o desejo de cantar e ter sua música apresentada para além das fronteiras.

O primeiro festival de música datado com popularidade foi o I Festival de Música Popular Brasileira da extinta TV Excelsior, que teve por vencedora a canção “Arrastão”, de Edu Lobo e Vinícius de Moraes, interpretada por Elis Regina. Para Mello, com o festival, programa musical na televisão brasileira seria outra coisa. Uma coisa única no mundo. E mais: “[...] pela primeira vez na história da televisão brasileira, quem estava em casa tinha um contato direto com o que acabava de sair do forno, a nova usina de produção de música popular” (MELLO, 2003, p. 74).

Em Mato Grosso do Sul, a geração desses espectadores, já um tanto quanto florescida nas composições e canções, foi a primeira a fazer isso no campo da música autoral, e essa tradição segue até hoje na música sul-matogrossense (TEXEIRA, 2009). Frente aos acontecimentos musicais do país em 1967, Caetano (2017, p. 106) argumenta que os

[...] membros de movimentos artísticos e intelectuais locais mobilizaram-se para a promoção do *I Festival de Música*

Popular Brasileira de Campo Grande, ocorrido de 11 a 14 de dezembro de 1967. Entre eles, a professora Maria da Glória Sá Rosa, representante da Aliança Francesa, o Pe. Félix Zavattaro, diretor do *Jornal do Comércio*, Nelson Natchif, diretor-social do Clube Surian, organização vinculada à colônia árabe de Campo Grande, e Ailton Guerra, diretor da Rádio Educação Rural, colaboradora na divulgação e na cobertura jornalística do evento.

Teixeira (2014) menciona que, com a criação de Mato Grosso do Sul, a geração que havia começado a florescer nos festivais estudantis, em Campo Grande, se firma como a detentora da “verdadeira” música do novo estado. Entre eles, citam-se: Grupo Acaba, Família Espíndola, Paulo Simões, Carlos Colman.

A partir daí, floresce, no estado, a era dos festivais, ora apoiados pela sociedade civil, ora apoiado pelas duas universidades existentes na capital: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMT), hoje Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e a Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), hoje Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O I Festival Mato-grossense de Criatividade Musical (FEMACRIM), ocorrido em 1973, surgia da parceria entre a UEMT e a Secretaria de Estado de Educação, e apresentou novas vertentes da música regional que, muitas vezes, eram fecundadas nas escolas como o Colégio Estadual Campo-Grandense, o Colégio Dom Bosco, o Colégio Auxiliadora e a Escola Estadual Joaquim Murтинho.

O FEMACRIM foi produzido até a sua quarta edição, em 1974, encerrando o primeiro período da era dos festivais em MS. Esses eventos só passam a ser reorganizados no primeiro semestre de 1979, com a promoção do Festival Sul-Mato-Grossense de Música (FESSUL), que, de acordo com

Fonseca e Simões (1981), passa a ter uma nova estrutura: o patrocínio de empresários do estado, a poderosa cobertura da TV Morena e a mudança de espaço (do Teatro Glauce Rocha para os Ginásios Poliesportivos da UCE e da UFMS).

Outra circunstância que teve marcante influência na realização e nos resultados do 1º FESSUL, foi a recente divisão do antigo Mato Grosso, com a elevação de Campo Grande à categoria de capital. Por ser o primeiro acontecimento artístico do novo Estado, o festival recebeu importante apoio financeiro do governo, e a premiação final acabaria por refletir uma inclinação dos jurados e organizadores no sentido de prestigiar as manifestações de uma proposta regionalista. (FONSECA; SIMÕES, 1981, p. 23).

No semestre seguinte, os mesmos organizadores do FESSUL promovem o I FESTÃO, um “[...] festival destinado ao esnobado, mas não desprezado comercialmente, gênero sertanejo, na realidade a mais pujante manifestação artística do Estado” (FONSECA; SIMÕES, 1981, p. 23). Nos anos seguintes, novas edições dos festivais seriam promovidas, e novas personalidades da música da capital e de outras cidades do MS seriam contempladas.

Com a federalização da UEMT, a novata UFMS criou alguns núcleos de apoio aos cursos e à comunidade. Dentre eles, destaca-se a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRESC), que tinha um núcleo de cultura comandado pela Professora Glorinha Sá Rosa, cuja equipe contava com Cândido Alberto da Fonseca e Moacir Lacerda, dois expoentes da cultura do estado atualmente (TEIXEIRA, 2016).

Foi por meio desse grupo que o projeto começou a ser gestado. Cândido Fonseca relatou a Rodrigo Teixeira (2016) que a proposta do evento surgiu quando ele fora ao Rio de Janeiro e assistira a um *show* com aca-

dêmicos de Medicina da UERJ, evento que se intitulava “Prata da Casa”. Foi então que teve a ideia de fazer o mesmo em MS, com aqueles que muito faziam pela música do estado.

No ano de 1982, no Teatro Glauce Rocha, em Campo Grande, aconteceu a culminância do projeto, o qual reuniu os grandes nomes da música sul-mato-grossense. O espetáculo foi gravado pela TV Morena (afiliada da Rede Globo) e reapresentado para todo o estado dias depois. Simultaneamente a essa gravação, um especial intitulado “Velhos Amigos – Prata da Casa” foi produzido e apresentado também a todo o MS pela emissora.

Esse rico e grandioso projeto, que ficou guardado, adormecido durante trinta anos, reavivou com uma iniciativa da coordenadoria de cultura da UFMS, que, em 2012, desenvolveu o projeto Músicas & Sons, o qual relembrou os 30 anos do Prata da Casa e relançou as duas obras que surgiram no mesmo período.

No *show*, quase todos os participantes de 1982 estavam presentes (com exceção dos já falecidos) e alguns novos convidados e músicos. Teixeira (2016) afirma que o projeto Músicas & Sons, além do *show*, promoveu um ciclo de eventos envolvendo programas na TV UFMS e uma palestra com docentes dos cursos de Jornalismo, Letras e Música da universidade.

O projeto Músicas & Sons da UFMS, além de render um belíssimo espetáculo musical, culminou também no lançamento da segunda edição das duas primeiras obras a tratar da música em Mato Grosso do Sul: *A moderna música popular urbana de Mato Grosso do Sul* (de José Octávio Guizzo) e *Festivais de música em Mato Grosso do Sul* (de Glorinha Sá Rosa, Cândido Alberto da Fonseca e Paulo Simões).

O “LITORAL CENTRAL”: A CONSOLIDAÇÃO E URBANIZAÇÃO DA MÚSICA EM MS

Com o fim do Prata da Casa, há uma estagnação na história da música do MS. Os anos 1990 se aproximam, e uma nova geração surge com muita vontade e fôlego. Além disso, um movimento que Neder (2014) apresenta em suas pesquisas se consolida: a Música do Litoral Central (MLC).

A MLC pode ser considerada como uma tendência ou um movimento proposto pelo cantor e compositor Geraldo Roca, nos anos 1970, e perdura até os dias de hoje, com a nova geração da música em MS. Um dos principais estudiosos sobre a MLC é o Professor Doutor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Álvaro Neder. Sua tese de Doutorado, publicada sob forma de livro em 2014, é uma das principais referências sobre o estudo da Música do Litoral Central.

Neder (2014) relata que a ideia geral da MLC surge a partir da proposta de constituição identitária do estado, e o nome do movimento engloba temáticas variadas dentro dos estudos sobre música sul-mato-grossense. Para o pesquisador da UNIRIO,

[...] esse provocativo “litoral central” a que Roca se refere deriva da chamada “música litoraleña argentina”, da região conhecida como “litoral argentino”, a bacia do rio da Prata. Esta bacia possui importância primordial para o Estado, pois, em situação de isolamento, era por seus rios que recebia mantimentos, fazia comércio e mantinha intercâmbios culturais. (NEDER, 2014, p. 19-20).

O autor afirma, ainda, que conhecemos pouco sobre esse “Brasil interiorano e fronteiriço à América Platina”, e, em vista disso, é necessário que estudemos muito sobre a MLC, a fim de nos orientarmos sobre a constitui-

ção social, cultural e territorial dessa faixa de terra muitas vezes desprezada (NEDER, 2014).

O anseio pela criação ou afirmação de uma identidade local apresentou-se cada vez mais nitidamente nas expressões artísticas. Sem deixar de lado o fenômeno da globalização, a Música do Litoral Central foi um dos projetos mais específicos desse projeto identitário. É por isso que, ao pensarmos sobre qual o conteúdo real das canções que podem ser enquadradas na MLC, vamos perceber que parte das inspirações vem dos gêneros caipira e fronteiriço.

Outro ponto importante a ser relatado é que, por anos, o movimento da MLC foi produzido e consumido por aquelas pessoas que Caetano (2012/ 2017) descreve em suas pesquisas como “elites letradas”, que, em uma análise particular, consideramos que, de certo modo, provocou um tipo de exclusão cultural. Essa “elite letrada”, de maneira pretensiosa ou não, muitas vezes, tentou desprezar as referências sobre a fauna e a flora pantaneiras, bem como a presença do indígena. Isso se dá nas primeiras composições daqueles que saíram do estado para concluir seus estudos e retornam ao MS com essas influências.

Nos anos 1990, ocorre o ressurgimento do trabalho com a música erudita em Mato Grosso do Sul. A criação do Centro Arte Viva, dirigido por Clarice Maciel e Evandro Higa, evidenciou esse gênero musical, principalmente em Campo Grande. Rosa (1999, p. 223) menciona que “[...] os corais fazem parte da maioria das instituições de ensino da cidade. Um dos mais criativos é o Coral da Universidade Federal”.

As discussões acerca da MLC são infintas e geram uma diversidade de polêmicas a partir dos contextos em que forem inseridas. Contudo, fica

claro que ela surge em oposição ao movimento ruralista do fim dos anos 1960, com vistas à procura dos caminhos culturais da urbanização (NEDER, 2014) e, não raro, suas manifestações foram exclusivamente pujantes nas grandes cidades do estado, como Campo Grande, por ser a capital de MS, e Dourados mais recentemente.

Retomando o processo histórico da música sul-mato-grossense, vamos caminhar para a década de 1980, quando surge um grande movimento, que dá novos rumos aos estudos musicológicos: a Polca-Rock, vertente sobre a qual apresentaremos breve histórico com base nos estudos de Amizo (2009).

Segundo a autora, no final dos anos 1980, a música regional do MS estava consolidando-se com a geração do Prata da Casa, bem como por meio da aparição de Tetê Espíndola e Almir Sater no cenário nacional, fazendo com que nossa região se tornasse conhecida.

É nessa época que os músicos Caio Ignácio e Rodrigo Teixeira começaram a discutir uma maneira de romper com o que vinha sendo feito até então. A proposta era de universalizar a música regional, “urbanizar” os temas locais abordados por ela, sem, contudo, permitir que perdesse suas características próprias. (AMIZO, 2009, p. 182).

A partir daí, surge a Polca-Rock, que mistura os ritmos paraguaios com o *rock n’roll*, diferenciando-se dos ritmos do Prata da Casa e modernizando e trazendo à música do MS uma linguagem universal. (AMIZO, 2009).

Amizo (2009) relata que, assim como a MLC, a Polca-Rock traz muita polêmica ao cenário das pesquisas em música do MS; uma delas é a questão das primeiras composições no novo estilo, uma vez que, em 1985, Jerry

Espíndola e Ciro Pinheiro compuseram a música “Colisão”, um *rock* em compasso ternário, característico do gênero.

Outro ponto mencionado pela autora é a questão do nome do movimento que dá origem ao gênero: muitos consideram que o grupo *Têê e o Lírio Selvagem* é o primeiro a construir canções “na Polca-Rock”, mas, em entrevista concedida a Amizo (2009), Rodrigo Teixeira acredita que o grupo seja um “pré-Polca-Rock”, uma vez que não se constituem plenamente das características propostas que enquadram as canções do LP como Polca-Rock.

A proposta da polca-rock em muito se assemelha ao movimento musical que acontecia no mesmo período em Recife (PE), o manguebit. A ideia de se desvencilhar dos movimentos regionais que haviam se estabelecido [...] é um exemplo de como isso ocorre. [...] Ambos se apropriaram de elementos da cultura de massa, como o rock, o pop e a música eletrônica, objetivando universalizar a linguagem regional. (AMIZO, 2009, p. 85).

A Polca-Rock pode ser dividida em dois momentos: o primeiro vai do início dos anos 1980 até o fim dos anos 1990, com o ideal de quebrar as tendências do Prata da Casa e a ideia de cantar apenas sobre a avifauna estadual e sobre os indígenas, e o segundo, a partir dos anos 2000, numa versão mais consolidada do movimento.

A música “Colisão” fora gravada em 2000, no disco *Pop Pantanal*. A crítica receptiva do cantor Paulinho Moska ao CD foi pertinente, pois ele incentivara “Jerry a retomar a proposta de fusão da música regional com outros ritmos nacionais e internacionais” (AMIZO, 2009, p. 187). Jerry uniu-se a outros músicos de Campo Grande, formando o Jerry & Croa, que, por sua vez, foi inserido no projeto Rumos e Tendências, do Instituto Itaú Cultural,

em que a Polca-Rock é reconhecida nacionalmente e recebe o reconhecimento da crítica musical do início dos anos 2000.

Em 2002, o grupo lançou o disco Polca-Rock, distribuído pela multinacional Sony Music, e passou a fazer shows em diferentes cidades do Brasil. Desse modo, Jerry Espíndola, além de autor da primeira polca-rock “consciente”, tornou-se, ao lado do Croa, o maior divulgador do estilo. (AMIZO, 2009, p. 188).

A cientista social Isabella Amizo (2009) menciona que no segundo momento, a Polca-Rock perde seu requinte de rebeldia. Para ela, de certa forma, as influências dos veteranos aos aderentes do movimento fizeram com que os mesmos traços elitistas preconizados nos anos 1970 fossem vinculados ao novo gênero musical de MS.

Ainda na década de 1990, temos uma diversidade de festivais e projetos de música patrocinados e promovidos por instituições superiores como a UCDB, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) e a UFMS. O primeiro deles foi o Caramujo Som, de 1993, ocorrido na universidade federal, marcando a reabertura do Teatro Glauce Rocha, até então fechado para reformas.

Outro projeto de relevância foi o *Mato Grosso do Som*, realizado na capital, em 1995. O projeto

[...] traçou o mapeamento da música de Mato Grosso do Sul em três CDs que abrangem a sertaneja, a nativa e a folclórica (CD1), a urbana (CD2), o canto coral e lírico e a pop, rock e blues (CD3). Seu idealizador, o compositor Moacir Lacerda, fez uma viagem ao coração da música do Estado da qual regressou com um produto da melhor qualidade. (ROSA, 1999, p. 225).

Mato Grosso do Som é considerado um CD que demarca as singularidades e universalidades de MS. De acordo com Alves (2003, p. 29), “[...] se o singular é a forma singular de realização do universal, só iluminado pelo universal e através dele pode conter elementos que contribuam para cimentar a identidade entre os povos”. Dessa forma, os sons singulares e plurais se unem, constituindo a identidade musical do estado.

No mesmo ano do *Mato Grosso do Som*, a Fundação de Cultura de MS deu início ao Festival de Música do MERCOSUL, evento que, em suas edições de 1995, 1997 e 1998, “[...] uniram as vozes de brasileiros, paraguaios, uruguaios e argentinos em três CDs da melhor qualidade. No último deles teve [...] a presença da compositora e instrumentista campo-grandense Helena Meireles (consagrada no Brasil e no exterior)” (ROSA, 1999, p. 225).

Chegados os anos 2000, temos, na música sul-mato-grossense, novas potencialidades e novas formas de manifestação. Uma dessas novas formas de manifestação constitui-se no entrelaçamento da música com outras artes, como é o caso da literatura. Em 2001, o poeta Emmanuel Marinho lança seu CD *Téré*, com poemas cantados e declamados. Em 2004, a cantora Tetê Espíndola e a poetisa Raquel Naveira lançam o CD *Fiandeiras do Pantanal*, sobre o qual trataremos adiante. Em 2009, o poeta Geraldo Ramon Pereira, sob o codinome Gê da Viola, lança o CD *Porteira de Vara*, com poemas autorais.

Na mesma década, a ascensão das bandas de *rock* e *blues* acontece no estado. Os já consagrados Bêbados Habilidadeosos e o Bando do Velho Jack passam a dividir espaço no cenário com outras bandas como Haiwana, Naip, Rockfeller, Filho dos Livres, Vaticano 69, Olho de Gato, Muchileiros, Banda Rivers, Dimitri Pells, Jennifer Magnética, V12, V8, Cover Up, entre outros.

A popularidade dos artistas cresce com o apoio das rádios e TVs. Destaque para a Rádio TVE e TV Educativa, que dão espaço à música regional. A música toma conta das praças em promoções como A Noite da Seresta, MS Canta Brasil, os Festivais Universitários, o Festival de Arte e Cultura Latino Americana em Corumbá, o Festival de Bonito, o Festival América do Sul em Corumbá, o projeto Som da Concha. (DUNCAN; ROSA, 2009, p. 25).

De todos os projetos citados, resistem apenas os três últimos, uma vez que são mantidos por meio das leis de incentivo à cultura promovidas pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, que abre editais específicos, trazendo vozes do estado e de outras localidades do país e do mundo.

O movimento da Música do Litoral Central rendera muitos frutos. Dois deles foram o trio Hermanos Irmãos e o coletivo Clube do Litoral Central. O primeiro, composto por Jerry Espíndola, Márcio de Camillo e Rodrigo Teixeira, “[...] passeia entre o universo folk e os ritmos fronteiriços da polca paraguaia e da guarânia, com um repertório que alia o trabalho autoral a canções de compositores como [...] Renato Teixeira, Geraldo Espíndola, Almir Sater, Paulo Simões e Geraldo Roca” (LOPES, 2018, n. p.). Com três CDs lançados, os amigos iniciaram sua trajetória com um projeto desenvolvido nos *campi* da UFMS, onde convidavam cantores referência do estado para participarem de seus *shows*, como “a dama do rasqueado” Delinha e a “cantora dos pássaros na garganta” Tetê Espíndola.

O Clube do Litoral Central é um grupo composto por Guga Borba, Jerry Espíndola, Ju Souc, Leandro Perez, Renan Nonato, Rodrigo Sater e Rodrigo Teixeira. Formado em 2017, o grupo

[...] tem como finalidade reunir diversas vertentes da música composta em Mato Grosso do Sul, apresentando em seu diversificado repertório vários clássicos da música sul-ma-

to-grossense, releituras de grandes nomes do cancionero do MS e composições próprias de seus integrantes. O coletivo musical também abre espaço para as participações especiais de jovens e artistas já consolidados, fortalecendo vínculos e referências de uma musicalidade brasileira que o Clube do Litoral Central considera como um reflexo da riqueza musical do interior e fronteiroço do Brasil. (YUKIO, 2018, n. p.).

O grupo marca a mais recente vertente da MLC, em que “[...] a construção de gêneros musicais na música popular não pode ser analisada sem levar em conta os processos históricos, sociais, econômicos e culturais que compõem a complexa teia de significações que estão associadas aos discursos identitários” (HIGA, 2016, p. 206).

O Clube apresentou-se em diversos locais da capital e do estado. O último evento registrado até o momento desta pesquisa foi um tributo ao cantor e compositor Geraldo Roca (1954-2015), em que cantores do estado e de São Paulo reuniram-se para lembrar as canções do consagrado músico.

Hoje, a música sul-mato-grossense resiste. Com o baixo investimento do poder público, as diversas formas de militância propostas pelos grupos de músicos e cantores se unem em prol da difusão da nossa cultura, da nossa gente e do nosso estado.

A SEMIOSFERA DO “LITORAL CENTRAL”: CAMINHOS PARA UMA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Ainda que muito recente, o estudo do texto artístico para além das ciências das Artes Visuais ou da Pedagogia necessita de uma série de pressupostos teóricos que fundamentem essa prática no campo da Linguística

e, até mesmo, da própria Literatura, que mais se vale desses estudos. Para Lotman (1978), ao apreciar uma obra de arte – que entendemos como qualquer manifestação artística –, sempre haverá dois pontos de vista possíveis e necessários: o de quem as aprecia para compreendê-las e os de quem as aprecia para ter prazer estético.

Em Medviédev (2016, p. 92), a obra de arte é, muitas vezes, vista como uma totalidade fechada em que cada um dos seus aspectos e “[...] adquire seu significado não na correspondência com algo localizado no exterior da obra (natureza, realidade, ideia), mas somente na estrutura autossignificante da própria totalidade”.

O texto como fonte de arte é algo que ultrapassa os limites da linguagem. Ele avança outras ciências, pois, ao produzir conhecimentos, reflete e refrata outras realidades. Apoiamo-nos nas ideias de Lotman (2010a) para afirmar que a produção da arte, ou do texto artístico, é a construção advinda de um processo ideológico. Sobre esse processo, Bakhtin argumenta que “[...] tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem *signos* não existe *ideologia*” (BAKHTIN, 1988, p. 31, grifos do autor). É na ideologia que constituímos nossa produção social e cultural, e, assim, o homem produz suas formas de arte.

Para Iuri Lotman (2010a, p. 37),

[...] o valor das coisas é semiótico, uma vez que ele é determinado não pelo próprio valor destas, mas pela significação daquilo que ele representa. Esta ligação não é convencional: por força da iconicidade das relações, sob o ponto de vista da moral ou da religião, um conteúdo valioso exige expressão valiosa.

Assim, o estudo das três canções apresentadas a seguir representa não só uma valoração do conteúdo, mas também do plano da cultura, visto que falar sobre Mato Grosso do Sul como um estado cujas fontes culturais são riquíssimas ainda é algo impreciso. As análises do conteúdo das canções objetivam mostrar que “[...] a descrição estrutural do texto não pode limitar-se a destacar os níveis e a criar uma série de características estáticas” (LOTMAN, 2010b, p. 134). Apoiamo-nos nas ideias do autor que, ao analisar tais características, considera que elas devem ser complementadas pelas estruturas e pela constituição das diferentes tendências socioculturais adotadas pelo que foi escrito.

Uma dessas tendências é o reavivamento da memória. A memória tem um papel fundamental na construção social de um indivíduo, pois no caso de Mato Grosso do Sul, ela está expressada a partir dos resgates das trajetórias da criação do estado, por meio dos fatos que compõem sua história cultural e que tem na sua música um dos pontos de articulação desse reavivamento memorial.

Com a ideia da constituição de uma nova identidade para o novo estado, as referências sobre natureza, aves, animais e indígenas ganham força nas canções da MLC. As letras registradas priorizam “uma busca de valorização das raízes sul-mato-grossenses” (NEDER, 2014, p. 126). Isso acontece, principalmente, nas letras de Geraldo Roca, Paulo Simões e do Grupo Aca-ba, das quais apresentamos como exemplo a letra de “Kananciuê”, vencedora do I FESSUL, em 1979:

KANANCIUÊ

Composição: Moacir de Lacerda e João Luiz Bittencourt

Aruanã Etô é lugar das máscaras
Maste Purú é lugar dos homens
Aruanã Etô é lugar das máscaras
Maste Purú é lugar dos homens

Nasci na terra onde o sol se levanta
Com jenipapo urucum pintei meu corpo
Com rabo de canastra fiz flauta
Pra ter meu cantar
(Pra ter meu cantar)

Pesquei pirarucú com arupema e cipó de imbó
Mandioca braba, inhame e cará plantei
Pra alimentar meu corpo
(Pra alimentar meu corpo)

Aruanã Etô foi invadido
Meu colar, meu tacape, minhas armas
Não fazem mais sentido
(Não fazem mais sentido)

Nada vive muito tempo
Só a terra e as montanhas
Vem ver o que resta do seu povo, Kananciuê
(Kananciuê)

Vem Jurumá expulsar Anhanguera
Jaci, Tupã, filhos de Kananciuê
Ninguém quer mais a paz do que eu
na caminhada final
(Na caminhada final)
Cante comigo o seu canto
Grite comigo o meu grito

Arauanã Etô Maste purú, Kananciuê
Arauanã Etô Maste purú, Kananciuê

Tacape, cocar, mangaba, cajá
Arauanã Etô Maste purú, Kananciuê

Tacape, cocar, mangaba, cajá
Arauanã Etô Maste purú, Kananciuê

Tacape, cocar, mangaba, cajá
Arauanã Etô Maste purú, Kananciuê
(CAETANO, 2017, p. 124-125).

O aparecimento do Grupo Acaba no contexto da Música do Litoral Central apresenta-nos a diferença que o sul do Mato Grosso tanto ensejava em sua arte, cultura e demais manifestações sociais. Para Neder (2014, p. 128), “[...] a poética do Acaba se funda em um processo de descoberta, um achado, um desvelamento das raízes que estavam à disposição de quem as quisesse procurar, e não uma técnica, uma construção, um artifício e uma tecnologia”.

Para Lotman (1996, p. 58, tradução nossa),

[...] a duplicação do mundo na palavra e a do homem no espaço formam o semiótico inicial do dualismo. A cultura, em correspondência com o tipo de memória inerente, seleciona em toda essa massa de comunicados o que, do seu ponto de vista, são “textos”, isto é, está sujeito à inclusão na memória coletiva¹.

Ainda conforme o semioticista russo, “[...] ao longo do seu desenvolvimento histórico, cada sociedade elabora as formas determinadas de uma organização sociopolítica que lhe é própria” (LOTMAN, 1978, p. 25-26), e são essas formas de organização com as quais nos inquietamos, e, nes-

1 “*La duplicación del mundo en la palabra y la del hombre en el espacio forman el dualismo semiótico de partida. La cultura, en correspondencia con el tipo de memoria inherente a ella, selecciona en toda esa masa de comunicados lo que, desde su punto de vista, son «textos», es decir, está sujeto a inclusión en la memoria colectiva*”.

sas inquietações, produzimos a arte. Para o semioticista da cultura, há muito tempo que a necessidade da arte se assemelha à necessidade do saber e que a própria arte é uma das formas de conhecimento da vida, uma das formas da luta da humanidade por uma verdade que lhe é necessária.

Dessa forma, classificar que, a partir dos anos 1980, desenvolve-se a consolidação da cultura em MS é uma forma de refração do desenvolvimento local, uma vez que, analisados na dispersão, buscam um caráter idealista em que as personagens históricas são valorizadas (BAKHTIN, 2002). Em contrapartida,

[...] as concepções existentes da cultura explicam-nos a necessidade da existência da produção e das formas da sua organização, a necessidade da ciência. A própria arte pode ser um elemento facultativo da cultura. Podemos determinar qual é a influência que a estrutura não artística do real exerce nela. (LOTMAN, 1978, p. 28).

Nessa conjuntura, entendemos que a cultura popular constitui uma nova fonte de cultura, excluindo as especificidades do global, haja vista que, para Bakhtin (2002), ao se popularizar, a cultura produz novas fontes de riqueza em suas manifestações, sejam elas orais ou escritas.

“É Necessário” constitui-se outra canção que marca o movimento da Música do Litoral Central. Apresentamo-la dividida em duas estrofes com o mesmo refrão (em destaque na letra reproduzida a seguir), que se repete igualmente e sem alterações.

É NECESSÁRIO

Composição: Geraldo Espíndola

É necessário você
 Preparar seu amor
 Arrumar sua cama
 Acender sua chama
 Para me receber esta noite
 Para não pretender mais que sou
 Para se proteger disso tudo
 Seu pavor
 Ninguém vai nos fazer mal

*Quando você cai dentro
 Do meu coração
 É como se o sol e lua
 Se esparramassem pelo chão...*

É importante você
 Me saber acolher
 Quando colho em você
 Esperança de querer
 Me deitar ao seu lado de noite
 E deixar que a paixão me domine
 Num abraço pretender
 Ser mais forte do que as leis
 Que me prendem a você

*Quando você cai dentro
 Do meu coração
 É como se o sol e a lua
 Se esparramassem pelo chão...*

(ESPÍNDOLA, 1978, grifo nosso).

A primeira estrofe se inicia com uma ação na qual o enunciador dá ao Outro algumas recomendações a serem executadas a fim de que aquele “seja recebido” por este na mesma noite. Os traços poéticos que envolvem a letra demonstram que “[...] alguns autores muito especiais já ergueram,

outros (os que ainda estão vivos e em atividade) vêm erguendo obras que ilustram magnificamente bem a poetização da canção popular” (RENNÓ, 2003, p, 55).

Essa poetização ainda permanece na terceira estrofe, quando, no jogo com as palavras “acolher” e “colho”, o enunciador desvela o seu real sentimento para com esse Outro: deitar-se com ele, deixar que a paixão o domine e ser abraçado por ele. Nessa canção, o cronotopo conforme apresenta Bakhtin (2018a), não é passível de identificação, uma vez que o conceito proposto por ele – a relação tempo-espço e seu processo de assimilação no tempo histórico real – não podem ser verificados no processo constitutivo da letra da canção em voga.

Os efeitos de sentidos provocados pelos verbos no infinitivo (preparar, arrumar, acender) mostram o desejo explicitado do locutor ao seu remetente: que as proposições solicitadas por ele promovem, em um ambiente de amorosidade, uma devolutiva carinhosa ao Outro que é demonstrada por meio de outros verbos no infinitivo nos versos 5, 6 e 7 da primeira estrofe.

Na outra estrofe, não temos essa diversidade de verbos remetendo aos desejos. O que se apresenta é uma possível aceção do destinatário das proposições do remetente, dando ao texto uma ideia de continuidade e aceitabilidade do que foi proposto. O refrão, por sua vez, complementa e reitera essa aceção do Outro.

Na letra, locutor e interlocutor assumem um mesmo grau de realidade concreta e se entrelaçam a partir da relação com o conteúdo temático da canção. Para Lotman (1998, p. 125, tradução nossa), “[...] como regra, eles estão localizados em um determinado tempo e espaço comum²”, mes-

2 “Por regla, están situados en cierto tiempo y espacio comunes”.

mo que convergindo e divergindo notavelmente conforme as ações demandadas pelos verbos que se apresentam no texto.

A letra lida e analisada na estrutura de um texto pode gerar, de início, certo estranhamento; mas consideramos que ela possui uma unidade temática bem definida. Para Pavel Medviédov (2016), aportado nos estudos de Tomachévski, as unidades temáticas de uma obra são constituídas de orações isoladas que se combinam, formando um significado.

Nesse sentido, Volóchinov (2019, p. 370-371) afirma que

[...] a música perde qualquer ligação com a realidade no sentido mais amplo desta palavra. Ela é excluída do meio de todos os interesses vivos da vida: sociais, pessoais, filosóficos, interesses específicos da atualidade, etc. Devemos nos abstrair totalmente de tudo o que vivemos tensamente, em todos os momentos da nossa vivência empírico-real, para adentrar no santuário da música.

Ao contrário dos sistemas de comunicação não artísticos, nos quais a estrutura da linguagem é rigorosamente dada antecipadamente, e apenas a mensagem é informativa, e não a linguagem, os sistemas artísticos também podem conter informações sobre a própria linguagem (LOTMAN; USPENSKI, 1998).

É possível afirmar que a letra da canção evidencia, também, uma representação do diálogo amoroso, que se mostra no entrelaçamento de tudo o que foi expresso nas estrofes anteriores e que estão em concordância afetiva. Todos esses sentimentos ganham força em romantismo quando acompanhados da musicalidade. É, portanto, uma letra de música poetizada pelo contexto social de uma época histórica em que, embora se presentifique pelos sons agitados das discotecas, mostra-nos que o romantismo não está fora de lugar.

Dessa forma, música e palavra têm suas funções sociais. Esta, como signo ideológico, promove nos leitores sentidos e significados de compreensão das manifestações culturais humanas (VOLÓCHINOV, 2019); aquela tem, por sua vez, funções sociais estética, lúdica e, por vezes, terapêutica, que, por meio dos signos ideológicos, reafirmam e mantêm as culturas e promovem novas formas e instrumentos culturais.

O trajeto do trem – único e mais rápido meio de locomoção interestadual nos anos 1970 e 1980 – tem sua presença marcada em outra canção composta por Geraldo Roca, precursor da MLC. Na canção, “Santa Branca”, temos uma narrativa de um interiorano que se prepara para sair do seio de sua família para ir além-fronteiras. Seu caminho? Incerto! Apenas, o trem pode dizer onde vai dar.

SANTA BRANCA

Composição: Geraldo Roca

Na varanda da casa
Mala pronta e cheia de medo
E as pessoas sorrindo sinistras do meu silêncio
Assuntando do meu futuro
De escola a capital
Anel de grau
No lugar da bombacha, um terno doutoral.

Minha mãe na estação me dizia
Meu filho cuidado
Minha mãe apontava chorando
Uma janela do trem
De repente eu estava do lado de lá
Da janela
Do lado de lá
Do lado de lá

Santa Branca até um dia

Que o trem corria pelo campo
 Molhado de fim de dia (ai, ai!)
 Santa Branca eu te dizia
 Adeus e a Deus pedia
 Pra um dia eu voltar
 (ESPÍNDOLA, 1978).

A categorização de lugar nessa canção é marcada pelas cenas relatando a trajetória de uma jovem pessoa que deixa sua casa para estudar em outra cidade. Essas cenas estão presentes na primeira estrofe e podem ser aliadas à própria história social do estado, já que, até os anos 1960, ainda não tínhamos, no sul de Mato Grosso, universidades, e o acesso à UFMT em Cuiabá era bastante difícil.

A materialização da vida na arte, por meio da palavra, é elemento essencial na compreensão da letra, sob o viés da Análise Dialógica do Discurso. Para Valentin Volóchinov (2019, p. 117),

[...] a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido.

Na concepção de discurso de Bakhtin, o enunciado concreto e vivo tinha como objeto um discurso situado e com finalidades próprias (PISTORI, 2019). Dessa forma, “Santa Branca” apresenta-se como um lugar-comum a todos aqueles que necessitavam sair de suas cidades natais (ou pequenas cidades) para os grandes centros (capitais) em busca de estudos superiores.

Outro ponto a ser destacado é o discurso do progresso. Na letra, pressupõe-se que o enunciador sairá de um lugar-comum aos demais indivíduos da sociedade para atingir um patamar acima do que estava. Isso se

evidencia no verso “No lugar da bombacha um terno doutoral”. O diálogo promovido pela figura da “mãe” mostra que

[...] a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e suas comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar fronteiras. (BAKHTIN, 1988, p. 150).

Assim, no discurso relatado em “Santa Branca”, há uma união de acontecimentos anteriores que ficam explícitos ao leitor e que culminam com a partida do enunciador. Este, por sua vez, apela para a figura do lugar (Santa Branca) para que um dia ele regresse, conforme expressa nos três últimos versos da última estrofe: “Santa Branca eu te dizia / Adeus e a Deus pedia/Pra um dia eu voltar”.

Com isso, deduzimos que a herança cultural presente nas canções estudadas faz parte da constituição da música do estado, que, ao longo desse período, sempre inova e encanta públicos das diversas faixas etárias e sociais. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2016), o discurso também é dominado pela memória de outros discursos; no entrelaçamento entre história e cotidiano é que a memória constrói uma identidade local tão requisitada pelo movimento da MLC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a divisão do estado em dois (MT e MT), a efusão de novos caminhos para a história da cultura e das artes da nova unidade da federação se intensificaram. Nesse processo, as preocupações e os movimentos de fomento à cultura cresceram, proporcionando à comunidade campo-gran-

dense e sul-mato-grossense uma série de ações que enriqueceram as manifestações e a história cultural do jovem MS.

Conforme pontuado por Caetano (2012), a divisão do estado acarretou um desmonte na estrutura administrativa do Mato Grosso e na composição de uma nova equipe, que, em suas preocupações, evidencia “[...] demandas de valorização de uma identidade cultural regional que não ficaram restritas apenas aos domínios políticos tradicionais, dissipando-se pelas mais variadas esferas da sociedade” (CAETANO, 2012, p. 115).

Ainda de acordo com o autor,

No caso da música, que atuou efetivamente nessa iniciativa, existe certo consenso entre pesquisadores sobre o tema indicando que a Divisão do Estado acentuou em nossos compositores a necessidade de afirmação da identidade cultural o que significava dar ênfase aos temas regionais, como o cerrado, o Pantanal, o folclore, a vida nas tribos indígenas. (CAETANO, 2012, p. 116-117).

As canções analisadas demarcam o ensejo da construção de uma identidade local, cuja articulação de vários personagens tem como ponto de partida a própria representação, considerada como processo de suas produções. Contudo, a busca pela construção da identidade local reflete a estrutura social, ao mesmo tempo em que (re)age sobre ela, conservando-a ou transformando-a.

Portanto, em Mato Grosso do Sul, fica evidenciado um projeto de emancipação sociocultural em que a música foi a responsável por trazer as primeiras manifestações. A MLC ainda ecoa nas influências dos cantores, grupos e bandas contemporâneas do estado, mostrando que esse projeto – ainda não concluso – permanece em ampla ascensão.

REFERÊNCIAS

- AIVES, G. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: UNIDERP, 2003
- AMIZO, I. B. Polca-Rock em Mato Grosso do Sul: aspectos da identidade cultural na pós-modernidade. *In*: MENEGAZZO, M. A; BANDUCCI JÚNIOR, A. (org.). **Travessias e limites: escritos sobre o regional**. Campo Grande: UFMS, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michél Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara F. Vieira. 5. ed. São Paulo: HUCITEC; Annablume, 2002.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2018.
- CAETANO, G. L. **A música regional urbana e identidades culturais de Mato Grosso do Sul: questões a partir da musicologia histórica**. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.
- CAETANO, G. L. **A música nos domínios do poder: uma análise sócio-histórica a respeito da ideia de música sul-mato-grossense (1977-1990)**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.
- DUNCAN, I.; ROSA, M. G. S. **Cultura brasileira**. 4. ed. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2001. (Coleção Caderno de Estudos, n. 35).

ESPÍNDOLA, T. **Tetê e o Lírio Selvagem**. São Paulo: Phillips, 1978. 1 LP (34 min). Estéreo.

FONSECA, C. A.; SIMÕES, Paulo. Os festivais de música no Sul de Mato Grosso (1967 – 1981). *In*: FONSECA, C. A.; SIMÕES, P.; ROSA, M. G. S. (org.) **Festivais de música em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1981. (Projeto Universidade 81).

GUIZZO, J. O. **A moderna música popular urbana de Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982.

HIGA, E. R. **Polca paraguaia, guarânia e chamamé**: estudos sobre três gêneros musicais em Campo Grande. Campo Grande: UFMS, 2010.

HIGA, E. R. Música popular urbana e fronteiras em Mato Grosso do Sul no livro de Álvaro Neder. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 34, p. 206-210, 2016.

LOPES, M. Trio sul-mato-grossense, Hermanos Irmãos representa o Brasil em festival no Peru. **Mídiamax**. Campo Grande, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Ym1h6L>. Acesso: 10 jul. 2019.

LOTMAN, I. **A estrutura do texto artístico**. Tradução de Maria do Carmo V. Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Estampa, 1978. (Coleção Teoria, n. 41).

LOTMAN, I. **La Semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Tradução de Desiderio Navarro. Valência, Espanha: Ediciones Catedra, 1996.

LOTMAN, I. Sobre algumas dificuldades de princípio na descrição estrutural de um texto. *In*: SCHNAIDERMAN, B. (org.). **Semiótica russa**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a. (Série Debates, v. 162).

LOTMAN, I. Sobre o problema da tipologia da cultura. *In*: SCHNAIDERMAN, B. (org.). **Semiótica russa**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010b. (Série Debates, v. 162).

LOTMAN, I.; USPENSKI, B. La convencionalidad en el arte. *In*: LOTMAN, I. **La Semiosfera II: semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio**. Valência, Espanha: Ediciones Catedra, 1998.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.

MELLO, Z. H. **A era dos festivais: uma parábola**. São Paulo: 34, 2003.

NEDER, Á. “**Enquanto este novo trem atravessa o Litoral Central**”: música popular urbana, latino-americanismo e conflitos sobre modernização em Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

PISTORI, M. H. C. Reflexões e diálogo: lugares-comuns, pensamento bakhtiniano e autoria. *In*: BRAIT, B; PISTORI, M. H. C; FRANCELINO, P. F. **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

RENNÓ, C. Poesia literária e poesia de música: convergências. *In*: OLIVEIRA, S. R. *et al.* **Literatura e música**. São Paulo: SENAC/Itaú Cultural, 2003.
ROSA, M. G. S. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: UFMS, 1990.

ROSA, M. G. S. Música, signo revelador de uma cidade. *In*: ROSA, M. G. S. **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz, 1999.

ROSA, M. G. S.; DUNCAN, I. **A música em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2009.

TEIXEIRA, R. **Os pioneiros: a origem da música sertaneja em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2009.

TEIXEIRA, R. **Os pioneiros: a origem da música sertaneja em Mato Grosso do Sul**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2014.

TEIXEIRA, R. **Prata da Casa: um marco da música sul-mato-grossense**. Campo Grande: UFMS, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova-Américo. São Paulo: 34, 2019.

YUKIO, C. Clube do Litoral Central reúne grandes músicos de MS no Teatro Glauce Rocha. **Midiamax**. Campo Grande, 26 set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Ykjmlv>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CAPÍTULO 10

O SEBASTIANISMO RECUPERADO DA LITERATURA PELO CINEMA: DIFERENTES RITOS PARA O MESMO MITO

Eunice Lopes de Souza Toledo

INTRODUÇÃO

Dada a importância da criação do mito sebástico tanto para o povo português quanto para a nação brasileira, mesmo que em diferentes épocas e por diferentes razões, iniciamos este capítulo com a definição de mito, conforme apresentada no *Dicionário de teoria folclórica*, de Paulo Carvalho-Neto (1989, p. 146), que diz:

[Mito] Em nossa classificação é uma parte do **folclore narrativo**. Consiste na personificação de um ser inexistente. É a representação mental e irreal de um elemento com formas humanas, de astros, de peixes, de outros animais, ou de qualquer coisa. O mito pode ser descrito ou desenhado de acordo com estas descrições, na qual se fixam os seus traços físicos e, no possível, suas características sobrenaturais e costumeiras. É sobretudo através destas últimas que

o mito mantém suas relações com o homem, enquanto que sobrenaturalmente se mostra possuidor de extraordinários poderes: metamorfoses sobretudo.

No que concerne a Dom Sebastião, Rei de Portugal, a aura mítica que o envolve teve início no imaginário popular, a partir de seu misterioso desaparecimento na Batalha de Alcácer-Quibir, no século XVI, ano de 1578, quando tentava converter os mouros em cristãos, dentro do processo de política expansionista do seu império.

No início do mesmo século, um sapateiro de Trancoso, o poeta Bandarra, havia profetizado o nascimento de um novo rei português que faria de sua nação um império universal, destacando-se por grandes conquistas territoriais, intelectuais e culturais em relação às demais. O mesmo Bandarra, em suas *Trovas*, profetizou o posterior retorno messiânico do rei para resgatar a independência e a identidade do povo e da nação portuguesa.

Como o corpo de Dom Sebastião não fora encontrado após seu desaparecimento em território africano, em consequência do falecimento de seu sucessor após dois anos de reinado, Portugal passou para o domínio espanhol, assim permanecendo por sessenta anos.

Foi exatamente nesse período que o imaginário coletivo que sustentava o sonho da volta messiânica do rei – para libertar o povo português do jugo espanhol – ganhou maior expressão, fortalecendo-se de tal maneira que, séculos depois de sua constituição, mantinha-se forte o suficiente para dar sentido às crenças e ações do sertanejo do nordeste brasileiro, vítima das mazelas causadas pelas diferenças sociais sofridas do outro lado do oceano.

O mito sebástico interferiu, desse modo, não apenas na cultura portuguesa, mas também nos eventos sócio-históricos da nação brasileira, com

sérias influências sobre a cultura popular nordestina, resgatada pelas artes em geral, como a literatura, a música, o teatro, a dança e o cinema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA

Temos constatado, durante o percurso até então empreendido em busca de crescimento, tanto no campo pessoal quanto no profissional, que as práticas interacionistas são de fundamental importância, até mesmo vitais, se o ser humano realmente deseja participar, de forma engajada e produtiva, dos grupos sociais nos quais se insere no decorrer da vida, por prazer ou por necessidade.

De acordo com as reflexões de Landowski (2002, p. 71), “Toda construção identitária, toda ‘procura de si’ passa por um processo de *localização do mundo* – do mundo como alteridade e como presença (mais ou menos “presente”) em relação a si”. Penso que a “boa” ou “má” formação do indivíduo pode ser considerada como resultado dos graus quantitativo e qualitativo das relações por ele vividas junto ao “outro”, desde a sua concepção. A identidade humana é construída, portanto, gradativamente, por influência de fatores de ordem hereditária, inata, cognitiva ou sociocultural, sobre os componentes físico, psicológico, espiritual e intelectual. Em suma, o homem é ontologicamente um ser de natureza dialógica, logo, social e sociável, devido a sua alteridade essencial.

Partem, pois, dessas constatações, nossos questionamentos e dúvidas acerca da validade de pesquisas muito fechadas ou especializadas que “olham” para apenas um aspecto do tema a ser trabalhado, muitas vezes ignorando as relações intrínsecas que ele mantém com outras áreas do conhecimento humano.

Para Campbell (1990, p. 10),

A especialização tende a limitar o campo de problemas de que o especialista se ocupa. Ora, quem não é um especialista, mas um generalista, como eu, vê aqui algo que aprendeu com um especialista, mais além algo que aprendeu com outro especialista – mas a nenhum deles ocorreu perguntar por que isso ocorre aqui e também ali. Com isso, o generalista – este, aliás, é um termo pejorativo no mundo acadêmico lida com uma escala de problemas que, você poderia dizer, são mais genuinamente humanos do que especificamente culturais.

A partir dessas reflexões, sustentamos nossa postura científica de tentar alargar os horizontes dos objetos/textos sobre os quais nos debruçamos, sem, no entanto, tratá-los com superficialidade, procurando captar suas dimensões, bem como entender os variados processos utilizados na construção de seus sentidos. Antes de iniciar, abrimos um parêntese para apresentar algumas reflexões sobre o que entendemos por texto.

Conceituar texto é uma tarefa sempre complexa e, até mesmo, imprecisa, já que, entre os próprios estudiosos da ciência linguística, não há um consenso, devido aos variados pontos de vista pretendidos pelas diferentes abordagens e pelas inúmeras correntes teóricas a elas relacionadas.

Na condição de pesquisador, que fundamenta suas análises nas teorias de texto, preferimos sustentar, a partir de Bakhtin (2003, p. 307), que:

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. O texto “subentendido”. Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.

Uma vez tratando o assunto por esse prisma, sentimo-nos confortáveis para afirmar, também, que nossos trabalhos acadêmicos podem ser entendidos como janelas abertas para o mundo, pois, como estão sempre em busca das intertextualidades e das interdisciplinaridades, que dão vida e sentido aos textos, podemos detectar os mais singulares diálogos entre variadas áreas do conhecimento humano, em complementaridade aos aspectos propriamente linguísticos.

No empenho de nos mantermos coerentes com nossas preocupações pessoais e profissionais, empregamos o conceito de intertextualidade, entendido como elemento de coerência textual, pela ótica da vertente da ciência Linguística denominada Linguística Textual ou da Análise Crítica do Discurso, bem como dos conceitos de dialogismo e/ou polifonia, pela ótica da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, reforçados por noções como as de interdiscurso, interdisciplinaridade, interação, interdependência social e alteridade, por permitirem maior flexibilidade de análise dos dados selecionados em cada pesquisa, bem como por possibilitarem maior trânsito pelas variadas áreas do saber humano para as quais esses dados remetem seus observadores e/ou pesquisadores.

DA NATUREZA INTRINSECAMENTE DIALÓGICA DO CINEMA

Dada a natureza interdisciplinar da arte cinematográfica, as criações audiovisuais – produzidas para serem veiculadas pelo cinema ou pela televisão – apresentam-se como um dos mais férteis terrenos para a produção de diálogos intertextuais ou construção de espaços polifônicos, como temos procurado demonstrar em anos de pesquisa voltada para a complexidade e

complementaridade da tessitura de textos fílmicos, buscando sempre dar ao cinema o lugar que ele merece nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes de todo e qualquer nível de escolaridade, em escolas que realmente se preocupam com a formação identitária e cidadã de sua clientela.

Com intuito de enfatizar, mesmo que de forma bastante sucinta, a importância da imagem e do som na arte cinematográfica, como elementos determinadores dos processos dialógicos estabelecidos no interior de textos fílmicos, cabe citar as colocações de Almeida (2004, p. 11-12), conforme transcritas a seguir.

Se pensarmos em imagens e sons do cinema, este tem uma linguagem própria. O cinema ao contar uma história está mostrando ao mesmo tempo como foi construída essa história em imagens e que sentido tem. Significado pelo processo de filmagem, de concepção, da tecnologia da máquina, da possibilidade-limite da inteligência e da técnica em dado momento da história. O significado de um filme não é linear, é corporal, conflituado, não leva a uma conclusão inequívoca.

Desta forma, os filmes mantêm uma relação profunda com outros produtos da cultura, outras partes. E é nessas relações que ele se mantém como uma forma específica de arte.

No que tange à sua importância enquanto forma de linguagem intertextual e interdisciplinar a ser explorada no contexto da sala de aula, temos, por exemplo, em Napolitano (2003, p. 11-12), a seguinte afirmação:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim dos mais comerciais e descom-

prometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para trabalho escolar.

O SEBASTIANISMO RESGATADO DA LITERATURA PELO CINEMA

No presente capítulo, a proposta é estabelecer um paralelo entre dois “ritos” fílmicos que buscam resgatar e discutir as consequências da criação do mito sebástico, de natureza messiânica, nos territórios português e brasileiro, a partir de obras literárias de ambos os países. Para tal, a discussão se centrará nos aspectos intertextuais que possam ter servido de suporte para as criações cinematográficas, assim como no entendimento individualizado de cada obra cinematográfica, com vistas a atentar, mais uma vez, para as possibilidades e ganhos de se desenvolver um trabalho rico em fatos sócio-históricos e culturais de diferentes nações em momentos sociais particularizados.

Relatos históricos acerca da constituição social dos mais diferentes povos do mundo mostram-nos a necessidade natural do homem de recorrer ao imaginário como forma de aliviar situações de extrema miséria física e emocional. Os movimentos messiânicos são fortes exemplos dessa recorrência, por pressuporem a vinda de um enviado divino capaz de resgatar a dignidade de um determinado povo pelo estabelecimento da paz, da justiça, da liberdade e da felicidade.

Se voltarmos um pouco no tempo, veremos que, dentro da visão teológica da religião judaica, o Messias representava um ser ungido de Deus que tinha como missão libertar o povo de Israel da escravidão imposta pelo Império Romano. Com o advento do cristianismo, Jesus adquire a forma

do Messias Guerreiro que libertará a humanidade do poder do Anticristo, quando do seu retorno no final dos tempos.

Historicamente, no entanto, segundo Queiros (1965, p. 5),

[...] o messias é alguém enviado por uma divindade para trazer a vitória do Bem sobre o Mal, ou para corrigir a imperfeição do mundo, permitindo o advento do Paraíso Terrestre, tratando-se pois de um líder religioso e social. O líder tem tal status não porque possui uma posição dentro da ordem estabelecida, e sim porque suas qualidades pessoais extraordinárias, provadas por meio de faculdades mágicas ou estáticas, lhe dão autoridade; trata-se, pois, de um líder essencialmente carismático. Assim, age graças ao seu dom pessoal apenas, colocando-se fora ou acima da hierarquia eclesiástica ou civil existente, desautorizando-a ou subvertendo-a, a ruptura de ordem estabelecida podendo ser breve ou de longa duração.

É comum, portanto, serem associadas ao messianismo as crises sociais, políticas e culturais dos povos, subentendendo, naturalmente, mudanças radicais em termos de posses ou condições materiais de vida, bem como a superação do mal pelo bem, com possibilidade de salvação a todos aqueles que estiverem dispostos a reconhecer os erros cometidos até então.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a criação do mito sebástico, objeto deste trabalho, pautou-se tanto em terras portuguesas como brasileiras, na crença de que, envolto em poderes messiânicos, Dom Sebastião supriria as mais prementes necessidades de transformação pessoal e social almeçadas pelos dois povos.

A TRANSCODIFICAÇÃO POLIFÔNICA DO TEXTO LITERÁRIO PARA O TEXTO FÍLMICO PORTUGUÊS

Em seu país de origem, Dom Sebastião despertou a inspiração de três dos maiores representantes da literatura lusitana: Camões, em *Os Lusíadas*, Fernando Pessoa, em *Mensagem*, e Pe. Antônio Vieira, em *o Quinto Império*. No cinema, no entanto, a única obra, de que temos conhecimento, que se propôs a discutir a participação do excêntrico rei na vida sócio-histórica do povo português foi o texto fílmico *Non: ou a vã glória de mandar*, de Manoel de Oliveira (1985), cujo conteúdo reflete uma dura crítica às verdadeiras razões que, segundo o diretor, levaram alguns monarcas, e em especial Dom Sebastião, a colocar o país em condições geralmente indecifráveis, quando não humilhantes.

Dialogando intertextualmente com o estilo próprio do filme documentário, Oliveira traça um itinerário histórico das principais batalhas lusitanas ocorridas entre a invasão do Império Romano, bravamente enfrentada por Viriato, e a Revolução dos Cravos, que marcou o fim do regime autoritário denominado Estado Novo, além de representar o início da descolonização dos países africanos. Por meio do resgate histórico, Oliveira intenta buscar respostas para a pergunta que perpassa toda a obra, sem, contudo, apresentar uma posição clara sobre a questão “Qual o destino de Portugal?”

A intertextualidade com a arte teatral permitiu ao diretor criar representações dentro do texto fílmico, para discutir os momentos históricos por ele escolhidos, dos mais heroicos aos mais inconsequentes, e que, no seu entendimento, contribuíram com maior intensidade para a formação identitária da nação portuguesa. Para tal, dialoga igualmente com a arte cinematográfica, lançando mão da técnica do *flashback*, que lhe permite

trabalhar com acontecimentos passados. Além disso, estabelece um diálogo interno bastante forte entre o texto fílmico e os textos teatrais, fazendo com que os protagonistas do primeiro passem a protagonistas das peças que ajudam a estabelecer a coerência e o sentido de sua narrativa audiovisual.

No campo da literatura, a mais forte produção intertextual acontece por meio do resgate explícito da parte de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, quando da representação da Ilha dos Amores, descrita no Canto IX dessa obra que é considerada a epopeia portuguesa por excelência, no contexto da história literária mundial. É importante ressaltar que, à narrativa literária de Camões, Oliveira acrescentou, em um processo de intertextualidade implícita, elementos da arte musical, como o canto gregoriano e o fado, como forma de intensificar características míticas, idílicas e oníricas dos versos camonianos.

Finalmente, no texto fílmico de Oliveira, destacamos a voz implícita do Pe. Antônio Vieira sobre a constituição do V Império, que seria efetivado por Dom Sebastião, segundo o imaginário popular português. De acordo com as colocações do protagonista,

O V Império, para o Pe. Antônio Vieira era visto como instauração do Reino consumado de Cristo na terra. Um reino de mil anos, que havia de durar até a vinda do anti-cristo. Um reino que abrangeria todos os continentes, raças e culturas. Seria um reino cristão e católico, que converteria todos os hereges, maometanos, pagãos e judeus num reino de paz e concórdia entre todos os habitantes do mundo. (OLIVEIRA, 1990).¹

Se, por um lado, o mito sebástico causou o maior desastre histórico de Portugal, por outro, deu origem a inúmeros eventos sócio-históricos e

¹ Trecho de uma fala do protagonista do filme *Non: ou a vã glória de mandar*, de Manoel de Oliveira (1990).

culturais em outras terras, como o Brasil, fortalecendo, conforme Manoel de Oliveira, a importância da dádiva dos portugueses para o mundo, iniciada com as Cruzadas e comparada “[...] à chegada do homem à lua e aos resultados da exploração da estratosfera com naves espaciais” (OLIVEIRA, 1990).

Pensamos ser de fundamental importância atentar para a voz política assumida por Oliveira, que lhe permite sustentar, em pleno século XX, que os Impérios que conseguem se manter pelo uso da força, mesmo que por muito tempo, sempre serão efêmeros à luz das grandes heranças que um povo pode deixar para a humanidade, a despeito de os responsáveis por esses povos encararem o fazer político com a “vã glória de mandar”. Desse modo, fazem do futuro da nação uma incógnita e do seu destino o equivalente a uma verdade indecifrável, definida pelo diretor, na resposta do protagonista à questão já mencionada que perpassa a narrativa fílmica, com a seguinte colocação “[...] a verdade é algo secreto e inexplicável. Em vez de ter sentido lógico, esta verdade inacessível possui um sentido último que tudo explica” (OLIVEIRA, 1990).

O SEBASTIANISMO EM TERRAS BRASILEIRAS

Adentrando o Brasil pela via da literatura de cordel, o mito messiânico de Dom Sebastião ganhou força, especialmente entre os sertanejos socialmente injustiçados da região nordeste do país, três séculos depois de sua constituição lusitana, conforme afirmado anteriormente.

Os dois principais e mais conhecidos eventos representativos do “sebastianismo brasileiro” no século XIX foram os episódios da Serra do Rodeador, em 1819, e da Pedra Bonita, entre 1836 e 1838, ambos no interior do estado de Pernambuco, sendo esse último o foco central das relações

intertextuais do presente capítulo, transpostas da obra literária *A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna, para a obra cinematográfica homônima, de Luiz Fernando de Carvalho. Embora extintos, deixaram raízes que foram revividas em outros episódios de grande relevância para a história e a cultura brasileira: a Guerra de Canudos (de Antônio Conselheiro) e a Era do Cangaço (de Virgulino Lampião).

No castelo artístico-literário de Ariano Suassuna, o Rei D. Sebastião se desencanta na figura de Quaderna, um palhaço multifacetado que revive a saga do rei português em pleno sertão brasileiro. No desejo de universalizar os sonhos e as lutas do sertanejo nordestino, repleto de uma religiosidade profunda que o fortalece diante da vida e da morte, Suassuna conquista o encantamento do diretor cinematográfico Luiz Fernando Carvalho, que se propõe a estender os horizontes intertextuais das palavras para as imagens, por meio de uma narrativa audiovisual, em forma de minissérie, para ser veiculada pela televisão, e de filme, para ser apresentado em vários cinemas digitais espalhados pelo país. Tal intento se deu pela transcodificação do texto literário para o texto fílmico, de forma paciente, profunda e sensível, pelas vias do *psicológico, da imaginação, do sangue e do sonho*, com vistas a não deixar que se perdesse a essência do universo armorial suassuniano.

Na viagem que leva do texto literário de Suassuna ao texto fílmico de Carvalho, que ora nos propomos a “navegar”, deparamo-nos, cheios de encanto, com um oceano de alegria, sensibilidade, cultura e criatividade do escritor, cujas águas límpidas e turbulentas se mesclam às águas igualmente oceânicas de luzes, imagens e cores do diretor cinematográfico, em forma de um irresistível convite a todos os que desejam mergulhar nas profunde-

zas de *pensamentos, vivências, palavras e textos* que dialogam entre si e para além de si mesmos.

A riqueza polifônica que sustentou a feitura de cada obra, estimulando a passagem de um estado de arte a outro, é, no mínimo, comparável ao desejo daquele que decide ver com os próprios olhos e sentir com a própria pele os mistérios e a imensurável beleza do mundo submarino. Entre a arte literária de Suassuna e a arte cinematográfica de Carvalho, há mais marulhos e arrebenções conduzindo os sonhos e as lutas do sertanejo nordestino do que sonha nossa vã sabedoria.

Perscrutar o romance d'*A Pedra do Reino* pela ótica das duas artes é tarefa para escafandrista nenhum deixar de se sentir fascinado com os incontáveis tesouros submersos que sustentam o reaparecimento de um mito, que, tendo nascido em terras de além-mar, encontra, do outro lado do oceano, um ambiente propício para fomentar a cultura de um povo, que, entre a lágrima do sofrimento e a alegria da fé, não se cansa de esperar por um libertador.

Como afirmado anteriormente, apoiados no conceito de intertextualidade, pela ótica da Linguística Textual ou da Análise Crítica do Discurso, e nos conceitos de dialogismo e polifonia, pela ótica da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, propomo-nos a decifrar a cascata polifônica que, uma vez se fazendo presente na narrativa literária de Suassuna, deságua incontinentemente no fazer narrativo audiovisual apresentado por Carvalho.

Embora nosso objetivo neste capítulo não seja promover uma discussão acerca de gêneros literários, concordamos que um dos maiores diálogos intertextuais estabelecidos no interior de *A Pedra do Reino* é justamente a recorrência a diferentes formas de expressão literária, ainda que respeita-

dos os traços distintivos de cada uma. Esse fato faz da narrativa de Suassuna uma obra de magnitude ímpar, uma vez que não se deixa classificar como pertencente a um gênero único, o que lhe permite lançar voos para além da capacidade de imaginação e crítica de todo e qualquer estudioso que possa almejar encarcerá-la nos limites de uma única análise ou de uma única ciência.

De acordo com Micheletti (1997, p. 18), em estudo voltado para a confluência de formas literárias presentes no discurso polifônico de Quaderna/Suassuna,

A narrativa se compõe de modo híbrido, abrigando traços distintivos de vários subgêneros ficcionais. Inspira-se em técnicas do folhetim, mas se constrói com características do folheto, do romance de cavalaria, da epopeia, dos textos bíblicos, em especial do mito apocalíptico, do memorial, da crônica, do ensaio, do romance. Daí decorrem a dificuldade de enquadrá-la num gênero preciso e a necessidade do estudo da mescla.

Micheletti (1997, p. 16) também acrescenta que,

Perplexos, críticos enredam-se nas malhas tecidas pelo autor e, na tentativa de encontrarem uma classificação que responda pelas múltiplas facetas da obra, recorrem a uma farta adjetivação que mais acentua o caráter composto do texto.

Embora o mito central que sustenta a narrativa de e sobre Quaderna seja o retorno messiânico de D. Sebastião, com vistas a construir o Quinto Império português em solo brasileiro, o herói suassuniano congrega os aspectos contraditórios, paradoxais, conflituosos e heterogêneos presentes nos mitos criados pelo imaginário popular no decorrer da história humana e resgatados em diferentes épocas por variadas produções literárias, teatrais,

cinematográficas, entre outras. Portanto, torna-se lícito afirmar que Quader-na se apresenta como um mosaico de características heroicas e míticas, até mesmo anteriores à constituição do sebastianismo, como é o caso das referências implícitas aos heróis presentes nos romances de cavalaria, convergindo, no entanto, para as particularidades do povo nordestino, a fim de se perpetuar como mito brasileiro.

Em *A Pedra do Reino*, o herói Quader-na se autoapresenta por meio das seguintes colocações:

Outra coisa importante é que [...] a tradição da minha família é sempre a fundação de um Reino junto a uma Pedra, dentro da qual, prisioneiro e encantado, está El-Rei Dom Sebastião, O Desejado, [...] Tudo isso ia sendo paciente-mente estudado e entendido por mim que, à medida que me punha adulto, ia guardando tudo isso em meu coração, para quando se completasse, de 1935 a 1938, o Século da Pedra do Reino, abrindo-se caminho para que um Ferreira Quader-na se sentasse novamente no Trono do Sertão do Brasil. (SUASSUNA, 1972, p. 37).

Acerca do sebastianismo no Brasil, temos em Nogueira (2003, p. 35-36):

El-Rei não morreu, encantou-se. A tentativa é recompor a trajetória do mito da batalha de Alcácer-Quibir travada em 1578 na África, para o sertão. Tempo não-linear e espaço qualitativo, próprios do mito.

[...]

Tal trajetória transcende linearidades, ao mesmo tempo que traz à tona o arquétipo do herói, encarnado por D. Sebastião, e ter encarnado em Conselheiro, Lampião, Padre Cícero, e em beatos por esse serão agora. O Sebastianismo nordestino é amplo e fornece subsídios para a conformação da visão paradisíaca do Brasil, lugar escolhido por D. Sebastião para ressuscitar, devido às suas qualidades de flora, fauna, suas riquezas e seus tesouros.

O mito de D. Sebastião existe no sertão: o rei está vivo, mas **encantado**, deve voltar um dia e estabelecer a justiça na terra.

[...]

Esse mito do herói encontra-se igualmente em **Quaderna...**

Sobre o caráter caracteristicamente nordestino de Quaderna, a autora afirma:

Trata-se de um personagem emblemático, pois representa um dos tipos mais importantes existentes no sertão nordestino: o chamado “amarelinho”, homem do povo, que enfrenta as adversidades da vida com astúcia, é também representado pelos personagens **João Grilo, Chicó, Canção, Benedito**. (NOGUEIRA, 2003, p. 30)

A tessitura polifônica de informações e recorrências veladas a gêneros, figuras humanas, míticas ou heroicas que perpassa toda a obra de Suassuna, sem que sejam feitas referências diretas às fontes de inspiração – o que exige do leitor uma bagagem profunda de conhecimento para poder se aproximar dos sentidos por ele pretendidos –, denominamos, a exemplo de muitos estudos em Linguística Textual, intertextualidade de conteúdo implícito, podendo ser entendida ora em sentido amplo (interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva, para os pesquisadores em Análise Crítica do Discurso), ora em sentido estrito (como sinônimo de polifonia e dialogismo), como preferimos entendê-la.

As malhas textuais tecidas por Suassuna não apresentam, porém, apenas diálogos implícitos com outros saberes. É bastante comum encontrar, no decorrer da obra, referências explícitas (intertextualidade manifesta, para a Análise Crítica do Discurso): a fatos históricos, como as Guerras de 1912 e 1930, na página 433, a Revolução Comunista de 1935 e o Golpe Mi-

litar de 1937, nas páginas 187 e 188, a Guerra de Canudos, na página 7 etc.; falas, escritos e acontecimentos de vida de variadas personalidades sociais e políticas (presença estrangeira na exploração do algodão e minério), na página 393; falas de personagens da vida cotidiana, representantes da sabedoria popular (versos na literatura de cordel declamados ou cantados), na página 187; obras de poetas e escritores de diferentes formações, épocas e lugares (Antero de Quental, página 211, Camões, página 219, Martins Fontes, página 193; Afrânio Peixoto, página 604), entre outros.

Entre muitos outros exemplos, destacamos os versos, transcritos abaixo, utilizados por Suassuna para finalizar o romance d'*A Pedra do Reino*, compostos no século XIX e atribuídos por Quaderna a Antônio da Cruz Cordeiro Júnior, poeta, escritor, jornalista e biógrafo paraibano, que viveu entre os anos 1832 e 1895:

De onde vem esse Bardo Peregrino
 E esse Canto de fogo e do Divino
 De Arcanjos, pedra e Luz?
 Ante o Gênio da Raça o Povo anseia
 e a grande Pátria sua Voz alteia
 pois o Gênio reluz!
 Ó Quaderna, perdoa! Esse delírio
 Quer dizer que teu Gênio, ai do Empíreo,
 Adeja sobre nós!
 Perdoa, ó Rei, se aqui aos pés do Trono,
 viemos teu Sonho, e a Visão e o Sono
 quebrar com rude Voz!
 É que, da Turba brilhante,
 teu Vulto se destacou:
 Muito acima e muito adiante
 como um Gavião plainou.
 No voo de Fogo altaneiro
 é o Gavião Brasileiro
 que mais alto se elevou.

Subiu, subiu e o seu Grito
foi sagrado no Infinito
onde o Sol o consagrou! (SUASSUNA, 1972, p. 674)

E no balanço de ideias e diálogos ora implícitos, ora explícitos, Suassuna tece as malhas de seu texto, despertando, entre outras, as reflexões de Maximiliano Campos, apresentadas em análise crítica em forma de posfácio do romance d'A *Pedra do Reino*:

Nesse livro de Ariano Suassuna encontramos esse parentesco com Cervantes e o Daudet de Tartarin de Tarascon. Principalmente com o Dom Quixote, com o sonho épico, o riso e a ironia do seu autor.

Afinidades esse romance tem com tudo o que é brasileiro. Afinidades de propósitos com as poesias de Gonçalves Dias e Castro Alves, os romances de José de Alencar e José Lins do Rêgo, a obra de Euclides da Cunha, a música dos compositores barrocos do século XVIII e a de Villa-Lobos, a crítica de Sílvio Romero e a pintura selvagem de Francisco Brennand. Afinidades com os cantadores e poetas populares nordestinos, com os quais José Lins do Rêgo disse haver aprendido mais do que com romancistas europeus. Afinidades com alguns artistas mais novos que, no Recife, Suassuna tem descoberto e incentivado. (CAMPOS, 1972, p. 682-683)

Imprescindível se faz atentar para o fato de que o romance d'A *Pedra do Reino* deu origem a um dos maiores teatros a céu aberto do mundo: a Cavalgada de Belmonte, ou Cavalgada da Pedra do Reino. Trata-se de um evento genuinamente popular, com forte apelo simbólico, que traz as cores da cultura lusitana para o coração do Brasil. Reunindo mais de 700 cavaleiros, cujos trajes medievais em vermelho e azul simbolizam a batalha entre mouros e cristãos em Alcácer-Quibir, o teatro gera não uma guerra, mas uma grade festividade, aos pés da Pedra do Reino, na Serra do Catolé,

regada de muita cantoria, forró e alegria, representando, atualmente, um dos principais movimentos histórico-artístico-educacionais do Nordeste brasileiro, que a população de Belmonte faz questão de preservar como objeto de orgulho, autoestima e, principalmente, como elemento de formação da identidade sociocultural de seus moradores.

A TRANSCODIFICAÇÃO POLIFÔNICA DO TEXTO LITERÁRIO PARA O TEXTO FÍLMICO BRASILEIRO

Aceitar o desafio de promover o percurso entre a narrativa literária e a narrativa audiovisual é algo, ao mesmo tempo, temerário e louvável, pois, de acordo com as palavras de Moreira (2005, p. 17),

[...] nesse percurso de relações entre linguagens, torna-se inevitável mencionar aquelas que se estabelecem entre a literatura e a “sétima arte”, importantes, múltiplas e peculiares. Talvez o que nos ocorra primeiro seja a constatação relativamente óbvia das inúmeras adaptações (transcodificações) que levaram tantas obras do papel às telas do cinema, preenchendo caminhos do imaginário com seu encanto de transformar as vidas de papel em algo cada vez mais concreto e verossímil.

No entanto, as relações entre literatura e cinema não se restringem à transposição do texto escrito para o texto fílmico [...]

O diretor Luiz Fernando Carvalho, em entrevista concedida a Luiz Joaquim (2006, n. p.) acerca da elaboração do texto fílmico d’*A Pedra do Reino*, declara:

Recuso a ideia de adaptação. Ela me parece sempre redutora. Nos melhores momentos, seja trabalhando para a TV ou para o cinema, talvez tenha alcançado uma espécie de resposta aos textos, ou, no meu modo de sentir, um diálogo, uma reação criativa à literatura.

Quem teve a oportunidade de assistir ao texto fílmico proposto por Carvalho viu, entusiasmado, que sua adesão ao universo Armorial de Suasuna se deu de maneira paciente, profunda e sensível, pelas vias do “psicológico, da imaginação, do sangue e do sonho”, com vistas a não deixar que se perdesse a essência do texto literário, conforme destacado anteriormente.

A abertura em forma de um caleidoscópio em constante movimento estabelece o primeiro diálogo intertextual explícito com a circularidade da obra literária, cuja composição se dá pela elaboração de folhetos que se interligam, indo e vindo incessantemente no tempo e no espaço.

Ao comentar a obra de Kristeva acerca da noção de intertextualidade, Fairclough (2001, p. 134-135) lembra:

Kristeva observa que intertextualidade implica “a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história”. [...] Por “a inserção da história em um texto”, ela quer dizer que o texto absorve e é construído de textos do passado (textos sendo os maiores artefatos que constituem a história). Por “a inserção do texto na história”, ela quer dizer que o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes. Essa historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no (sic) limite principal da mudança social e cultural [...]

Essas conclusões científicas encontram-se, de alguma forma, presentes em diferentes momentos de reflexão de Carvalho (2007) sobre a importância e a premência de tecer as malhas do filme *A Pedra do Reino*, no âmbito do Projeto Quadrante (sobre a transposição do texto literário para o texto fílmico), que pode ser resumida como um exemplo ou um protótipo de comunicação, além de um processo de educação, em que o quesito es-

tético caminha ao lado da ética cidadã e profissional daquele que pretende transpassar da literatura para o cinema fatos históricos do país. É possível reconhecer uma influência do romance *A Pedra do Reino*, de Suassuna, também no filme *Lavoura arcaica*, do mesmo diretor.

O conceito de transposição é reforçado por Bráulio Tavares, auxiliar de direção e componente da equipe de Carvalho, que a entende como um processo primoroso de transfiguração da realidade, presente em outras obras de Suassuna e Luiz Fernando Carvalho, como se pode assistir em *Uma mulher vestida de sol*, *Farsa da boa preguiça*, *Hoje é dia de Maria*, e aprimorado brilhantemente em *A Pedra do Reino*.

Dialogando com a força natural da arte teatral e circense – para garantir a adesão do espectador –, com um verdadeiro mosaico de texturas sonoras, com as características presentes nas narrativas populares dos cordelistas, bem como com técnicas próprias da arte cinematográfica, Carvalho soube manter o comprometimento com a essência da obra de Suassuna.

Vale frisar que o fato de o escritor se encontrar em plena atividade intelectual permitiu que ele participasse ativamente da condução do texto audiovisual, não apenas elucidando algumas interpretações acerca da obra literária, mas também sugerindo o fechamento de histórias de personagens que, no texto escrito, permanecem em aberto.

No que tange à arte da encenação, Carvalho constrói seu texto por meio da recorrência intertextual explícita aos recursos, tanto do teatro popular de rua (mambembe) quanto do circo. Em um processo de interdisciplinaridade, insere o teatro “malabar” no cinema e, lançando mão da técnica cinematográfica do *flashback*, faz com que, diferentemente da narrativa literária, o personagem Quaderna conte, já idoso, sua própria história, estabele-

cendo, desse modo, uma ligação simples e direta com o público espectador, do teatro e do filme. Ao impor um ritmo mais acelerado à narrativa fílmica, permite que o plano imagético substitua muitas descrições “lingüísticas” necessárias ao texto literário.

A construção musical foi programada por Carvalho para desempenhar papel equivalente ao de um personagem-protagonista, pois, inúmeras vezes, exerce a função de narrador auxiliar da cena em andamento. Construída pelo estabelecimento de diálogos entre culturas e estilos variados (entre eles, as cantigas de cordel, o estilo armorial, o lírico ou o clássico), a concepção musical transitou entre sons originados de ruídos de animais e forças da natureza, bem como de outros, cuidadosamente criados pela equipe responsável, que teve na coordenação o compositor Marco Antônio Guimarães, do grupo Uakti (nome inspirado em uma lenda indígena criada pelos indígenas Tukano, do Alto Rio Negro). Exemplo prático da proposta polifônica de sonoridade pode ser percebido no trabalho de personificação da morte pela personagem denominada Moça Caetana, elaborado por Beto Ferraz, responsável pelo desenho de sons e efeitos do texto fílmico d'*A Pedra do Reino*. Como exemplo, é possível afirmar que Ferraz construiu os sons dos movimentos das asas da personagem por meio da recorrência a ruídos de vários metais, como grades e elementos feitos de latão e alumínio, folhas de cobre, folhas de flandres e mola de caminhão, enquanto o som de suas pegadas foi produzido por movimentos sobre vidro moído, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de textos tão ricamente construídos, como é o caso da elaboração das narrativas literárias dos dois lados do Atlântico, em Portugal e no Brasil, assim como das narrativas fílmicas de Oliveira e Carvalho, construídas com o objetivo de dar vida e movimento em forma de luzes, imagens e sons ao que tão bravamente existia apenas no papel, todo estudioso se vê envolto por um mar igualmente rico de conhecimentos, emoções e criatividade, conforme sugerido no decorrer deste trabalho, que o levam a constatar o óbvio: trata-se de material capaz de gerar um número infinitamente elevado de pesquisas e reflexões, devido ao seu alto grau de informação e circularidade.

Em vista dos propósitos estabelecidos no presente capítulo, centrados no detectar de possíveis diálogos que sustentam o tecer e o entrelaçar das malhas de uma e outra forma narrativa, bem como a dialética estabelecida entre ambas, concluímos que é humanamente impossível resgatá-los em um único trabalho. Faz-se necessário, portanto, deixar tais intentos em aberto, como forma de convite a futuros pesquisadores, que, ao aceitarem o desafio, certamente, contribuirão para enriquecer ainda mais as áreas de saber humano contempladas pelos variados objetos que, minimamente, acabamos de examinar.

Finalmente, sentimo-nos confiantes para afirmar que as obras literárias e fílmicas a que tivemos acesso, para entender e refletir sobre o sebastianismo português e brasileiro, conquistaram a universalidade indispensável a qualquer obra que se pretenda grande, valorizando não apenas o caráter mítico de Dom Sebastião, mas as heranças culturais advindas de sua memória.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, D. P. de; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1999.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAMOCARDI, E. M. **Mensagem: história, mito, metáfora**. São Paulo: Arte & Ciência, 1996.

CAMPBELL, J.; MOYERS, B. **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, M. Posfácio. *In*: SUASSUNA, A. **A Pedra do Reino: e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972. p. 676-683.

CARVALHO, Luiz Fernando. **A Pedra do Reino**. [S. l.]: Globo, 2007. Estojo ilustrado com 5 cadernos de filmagens + diário de elenco e equipe.

CARVALHO, L. F. Diretor fala da concepção de A Pedra do Reino. [Entrevista cedida a] Luiz Joaquim. **Cinemaescrito**. [S. l.], 26 out. 2006. Disponível em: <https://www.cinemaescrito.com/2006/10/entrevista-luiz-fernando-carvalho/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CARVALHO NETO, P. de. **Dicionário de teoria folclórica**. 2. ed. Quito, Equador: Abya-Yala, 1989.

COUTO, J. G. *et al.* (org.). **Lições com cinema: coletânea**. São Paulo: FDE, 1994. v. 2.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UNB, 2001.

GÓES, L. T. de. **O mito cristão no cinema: “o verbo se fez luz e se projetou entre nós”**. Salvador: EDUFBA; EDUSC, 2003.

GRANGEIRO, C. R. P. **O discurso religioso na literatura de cordel de Juazeiro do Norte**. Crato, CE: A Província, 2002.

JAKOBSON, R. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

KOCK, I. G. V. **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCK, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KUPSTAS, M.; CAMPOS, M. T. R. A. **Literatura, arte e cultura**. São Paulo: Ática, 1988

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. Tradução de Mary Amazonas. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MICHELETTI, G. **Na confluência das formas**: o discurso polifônico de Quaderna/Suassuna. São Paulo: Clíper, 1997.

MONZANI, J. M. A. S. **Gênese de Deus e o diabo na terra do sol**. São Paulo: Annablume; Fapesp; Fundação Gregório de Matto, UFBA, 2005.

MOREIRA, L. C. M. M. Narrativas literárias e narrativas audiovisuais. *In*: FLORY, S.F.V. (org.). **Narrativas ficcionais**: da literatura às mídias audiovisuais. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

MÜNSTER, A. **Ernst Bloch**: filosofia da práxis e utopia concreta. São Paulo: Unesp, 1993.

MÜNSTER, A. **Utopia, messianismo e apocalipse nas primeiras obras de Ernster Bloch**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Unesp, 1997.

NOGUEIRA, M. A. L. **O cabreiro tremalhado**: Ariano Suassuna e a universidade da cultura. São Paulo: Palas Athena, 2002.

OLIVEIRA, M. de (dir.). **Non**: ou a vã glória de mandar. Portugal, Espanha, França, 1990. 108 min. cor.

QUADROS, A. **Fernando Pessoa**. 2. ed. Lisboa: Arcádia, 1968.

QUEIROZ, M. I. P. de. **O messianismo no Brasil e no mundo**. São Paulo: Dominus, 1965.

RAMPAZZO, L. **Antropologia, religiões e valores cristãos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SUASSUNA, A. **A Pedra do Reino: e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

TOLEDO, E. L. S. **Tecendo as idéias: Saint-Exupéry e o Novo Testamento**. São Paulo: Arte & Ciência: Fapesp, 2006.

TOLEDO, E. L. S. História, religiosidade e cultura: reflexos do sebastianismo brasileiro em *Deus e o diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha. In: **Linguística textual: literatura, relações textuais e ensino**. TOLEDO, E. L. S.; SPERA, J. M. S. (org.). São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

CAPÍTULO 11

AUTOAPRENDIZAGEM DOCENTE: COMO ME TORNEI PROFESSOR DE MIM PARA ME CONSTITUIR DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA (DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA) PARA MEUS ALUNOS

Adauto Locatelli Taufer

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1996, p. 38).

INTRODUÇÃO: UM SINGELO RELATO SOBRE COMO ME TORNEI PROFESSOR DE MIM

Na antiga Roma – época em que a *polis* dos cézares era o centro do mundo, no século I, quando o Império Romano se estendia da Inglaterra

(antiga Bretanha) ao Irã (antiga Pérsia) –, os 80 quilômetros de estradas (*cursus publicus*) construídos nesse período deram origem à expressão *Omnes viae Romam ducunt*, ou seja, “Todos os caminhos levam a Roma”. Ao analisar meu percurso profissional, isto é, meus pontos de partida e de chegada, posso afirmar, com muita segurança que, se todos os caminhos levavam a Roma, tomando emprestada essa expressão e contextualizando-a à minha trajetória profissional, todos os caminhos, igualmente, levaram-me à docência.

Embora, antes de ter ingressado no curso de Letras, eu tenha frequentado os cursos de Arquitetura e Urbanismo¹ e de Direito², a vocação para o mundo das letras esteve no meu horizonte de expectativas desde a saudosa adolescência, quando eu tinha 14 anos. Nessa áurea época, quando eu era estudante da Educação Básica, tive muitos professores de Língua Portuguesa³ e de Literatura⁴ que apreciavam meus textos, liam-nos para os colegas da classe, reconheciam e valorizavam meu gosto pela leitura e me faziam indicações de leituras, as quais eram, inclusive, bastante desafiadoras para a minha pouca idade. Foi desse modo que, dos 12 aos 14 anos, li a trilogia *O*

1 De 1994 a 1998, fui estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desisti desse curso no 8º trimestre, porque fui encorajado por um professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo a abandonar essa graduação e a ingressar no curso de Letras.

2 De 1999 a 2000, fui estudante do curso de Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Abandonei o curso de Direito no 3º trimestre por dois motivos: (1) porque estava bastante infeliz no curso; e (2) porque uma professora que apreciava as resenhas que eu escrevia para a sua disciplina me incentivou, por meio de um vasto panorama que me apresentou acerca do curso de Letras e das possibilidades da carreira docente, a trocar o mundo das leis pelo mundo das letras, dizendo-me “Tu podes até ser um grande advogado, mas o teu caminho é o das Letras”.

3 Doravante LP.

4 Doravante LIT.

tempo e o vento, de Erico Verissimo, *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, e alguns livros de Moacyr Scliar⁵, entre tantas outras obras literárias.

Ainda na Educação Básica, no Ensino Fundamental, quando eu e meus colegas nos reuníamos no contraturno para estudar, eu os auxiliava – e contava com o auxílio deles – em dúvidas e dificuldades que tínhamos a respeito dos conteúdos, atuando como se fosse o “professor” da turma, mal sabia que, ali, estava começando a me tornar professor de mim.

Posteriormente, no Ensino Médio, sobretudo nos questionamentos que surgiam em relação às disciplinas relacionadas à área de Humanidades, os colegas consultavam-me constantemente e, novamente, eu me via atuando na condição de “professor” da turma e professor de mim, pois eu estudava o que não sabia para lhes ajudar.

Somado a tudo isso, meu gosto pela leitura e meu amor pela literatura foram se refinando e se solidificando nessa época. No período de prestar o vestibular, havia da minha parte, entretanto, muito desconhecimento, devido ao meu contato com os professores se restringir somente aos docentes que tive, e ao grande preconceito que estava arraigado em mim, em virtude das más condições de trabalho, da baixa remuneração e da desvalorização profissional acerca da carreira docente. Eu não queria aquela triste realidade caracterizada pelo pouco (ou quase nenhum) reconhecimento profissional e pela baixa remuneração. Por isso, antes de prestar vestibular para o curso de Letras, fui acadêmico dos cursos de Arquitetura e Urbanismo

⁵ Na oitava série do Ensino Fundamental, em 1988, após ter lido *A guerra do bom fim*, *O exército de um homem só*, *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*, todos da autoria de Moacyr Scliar, tive a oportunidade, aos 14 anos, de conhecer e de entrevistar esse escritor. Esse contato foi possível porque minha professora de LP daquele ano era amiga da família Scliar e intermediou o contato entre mim e o escritor de origem judaica.

(UFRGS) e de Ciências Jurídicas (UNISINOS), entre 1994 e 2000, últimos anos do século XX.

No Ensino Superior, antes de ingressar no curso de Letras, nos grupos de estudos que formamos, tanto na Arquitetura e Urbanismo quanto no Direito, inúmeras vezes, a condição de professor que havia em mim se manifestava e, frequentemente, lá estava eu atuando como “professor”, aprendendo com meus colegas e lhes ensinando algo daquilo que eu sabia. A inclinação à docência, portanto, sempre foi inerente a mim. Desde a adolescência, ela esteve latente, tentando-me a segui-la feito um doce saboroso para quem está privado de degustá-lo.

Quando ingressei no curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em 2001/1, na medida em que ocorria a sucessão dos semestres e eu tinha contato com diferentes professores e com suas respectivas metodologias de ensino, a vocação para a docência emergia de modo contumaz, e eu me apaixonava gradativamente pelo fascinante e instigante mundo das letras, um mundo que sempre me pareceu muito familiar e dentro do qual eu transitava com muita desenvoltura e tranquilidade.

Na condição de estudante de Letras, tive a oportunidade de atuar como bolsista de Iniciação Científica em dois projetos de pesquisa: o primeiro relacionado aos Estudos Literários Contemporâneos (2002); o segundo, aos Estudos Linguísticos das Teorias do Discurso (2003). Ainda na condição de acadêmico do curso de Letras, além de ter participado desses dois importantes projetos, cuja atuação como bolsista foi de fundamental importância para a constituição do meu perfil de professor-pesquisador, atuei como monitor de produção textual para os estudantes que escreviam seus TCCs no curso de Pedagogia da UNISINOS (2004), e como professor de Leitura,

Informática e Produção de Textos (2004) para os trabalhadores da empresa Doux-Frangosul⁶.

Além dos estágios curriculares em Língua Portuguesa e Literatura (Ensinos Fundamental e Médio), essas foram duas experiências docentes capitais para sedimentar minha vocação à docência. Nascia ali, de maneira despretensiosa e um pouco insegura, mais um professor de Língua Portuguesa e Literatura. Antes de receber o Diploma de Licenciado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, sem perceber, eu já havia me tornado professor de mim.

Assim, depois de ter tido a oportunidade de atuar nesses importantes projetos, somados aos estágios curriculares que realizei no período em que fui estudante da graduação do curso de Letras e após ter atuado como professor de LP e de LIT em escolas da rede privada de Porto Alegre ao mesmo tempo que realizava o Mestrado e o Doutorado em Letras, tornei-me professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁷, na capital do estado do Rio Grande do Sul, onde atuo na Unidade do Colégio de Aplicação desde 2011, diária e cotidianamente tornando-me professor de mim e de meus alunos, significando e ressignificando continuamente minha prática docente.

6 Projeto de Letramento e de Alfabetização Digital, uma parceria entre a UNISINOS e a Doux-Frangosul. Minha participação nesse importante projeto de inclusão social consistia em implementar práticas de leitura e de produção de textos – além do manuseio com o computador e de noções de digitação e de formatação de textos, entre outros – para os(as) trabalhadores(as) desse frigorífico que não haviam concluído a Educação Básica.

7 O ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul se deu via concurso público realizado em 2010.

Tendo em vista a constante reelaboração da prática docente no que diz respeito ao ensino de LP e de LIT, como, a meu ver, deve ser pensado o trabalho docente, considerando uma perspectiva crítica?

SER PROFESSOR DE LP E DE LIT HOJE: O TRABALHO DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Geralmente, professores das diversas áreas do conhecimento, ao concluir a licenciatura e ingressar no mercado de trabalho, tendem a imitar os professores e a adotar as estratégias pedagógicas que tiveram tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Comigo, isso não foi diferente!

Ao longo do curso de Letras, entre 2001 e 2004, período em que realizei essa graduação, tive a oportunidade de atuar em sala de aula como professor de LP; de LIT, não. Além disso, naquela época, a grade curricular do curso de Letras privilegiava mais os estudos linguísticos que os literários. Nas diversas disciplinas relacionadas à Linguística Aplicada, aprendi muito sobre o papel do professor estar voltado à formação dos alunos, seja por meio da transmissão de valores adequados, de hábitos saudáveis, de atitudes necessárias ao despertar da consciência crítica dos discentes, seja por meio da constituição de sua cidadania, privilegiando a troca de conhecimentos e a interação entre professores e alunos, todos agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Com muitas críticas ao Estruturalismo Linguístico, que desconsiderava os fatores sociais e externos da linguagem, entendi que o processo de ensino e aprendizagem de LP deveria contemplar o conhecimento pragmático e social da língua, já que esta deveria/deve ser construída cotidianamente na interação entre professores e alunos, dentro e fora da sala de aula, nas

mais diversas situações de comunicação em que estávamos/estamos envolvidos, uma vez que, de acordo com os pressupostos de Travaglia (2001, p. 41), a escola deve abarcar a “pluralidade dos discursos”, pois

[...] nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc. Todavia se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta [...]

Ao inserir essa premissa de Travaglia na minha prática docente, as mais variadas experiências linguísticas, em que os alunos dialoguem e usem a oralidade e o seus conhecimentos prévios, tornaram-se práticas constantes nos meus planejamentos. Isso se deu/dá pela adoção de estratégias de leitura e de escrita que consideravam/consideram, também, os interesses dos estudantes, a fim de que a interlocução entre meus alunos, entre mim e meus alunos, e entre mim, meus alunos e a sociedade se processe de maneira natural, dentro de uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a figura remanescente do professor mecanicista, aquele apenas preocupado em transmitir conhecimentos, em disciplinar os estudantes, em privilegiar o ensino da gramática normativa dissociada do texto e da reflexão linguística e em ignorar a voz dos alunos, deve ceder lugar ao professor que contemple a gramática do texto, as teorias do discurso e o interacionismo linguístico em suas práticas pedagógicas. Tal interação, no entendimento de Neves (2002, p.153), deve ser vista na perspectiva do diálogo em sala de aula, visto que

[...] a palavra-chave da linguística bakhtiniana é diálogo. Só existe língua onde houver possibilidade de interação

social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação.

Ao incorporar os posicionamentos de Travaglia e de Neves às minhas práticas de sala de aula, meu trabalho com o ensino da LP tem sido mais eficaz, pois tem contemplado os interesses dos estudantes ao promover uma abordagem metodológica que abarca os gêneros textuais diversificados e muitos temas discorridos cotidianamente que são caros a eles, tais como: causas e consequências do uso de drogas, corrupção política e social, culto exacerbado ao corpo, despolitização social, estereótipos, estilo de vida *McDonald's*, feminicídio, gravidez na adolescência, machismo, preconceitos de ordem étnica, linguística, religiosa, sexual e social, racismo, entre outros.

Esclareço, ainda, que, na minha prática docente, os gêneros textuais estão sempre presentes no trabalho desenvolvido em sala de aula; afinal, não é possível esquecer que as ações e a comunicação humanas ocorrem por meio dos gêneros textuais, uma vez que textos, literários ou não literários, alicerçam-se nos gêneros textuais. Corroborando esse pensamento, Marcuschi (2008, p. 147), acerca dos gêneros textuais, afirma que:

Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva do discurso de qualquer tipo, falado ou escrito com ou sem aspirações literárias. É assim que se usa noção gênero textual.

Ademais, as mudanças histórico-econômicas, identitárias e político-culturais são práticas sociais constantemente debatidas em sala de aula, cujos principais propósitos centram-se em: (1) promover permanente o de-

bate acerca das questões que pululam na sociedade; e (2) desenvolver o hábito *da* e o prazer *pela* leitura crítica como alternativas à ascensão social. Assim, o direcionamento pedagógico que subjaz ao ensino de LP deve estar voltado ao protagonismo dos alunos, dando-lhes voz e vez para que possam expressar, livre e criticamente, suas opiniões e defender, de modo consistente, seus pontos de vista por meio do uso da língua que privilegie interações sociodiscursivas.

Ao concluir a graduação em Letras, no que diz respeito ao ensino de LP, tinha a certeza de que não deveria partir de uma sequência linguística isolada, mas de propostas que considerassem os gêneros textuais. Partindo desse princípio, tive/tenho muita clareza de que não deveria/devo ensinar tópicos linguísticos dissociados de um contexto real de aprendizagem. Por isso, acreditava/acredito no ensino contextualizado da norma culta, vista dentro de uma abordagem social, descartando, portanto, quaisquer situações específicas de aprendizagens distantes da realidade dos estudantes.

Entretanto, “nem tudo foram flores” em meu percurso docente! Se, ao me graduar em Letras, tinha muita segurança do trabalho que deveria realizar em relação ao ensino de LP, infelizmente, o mesmo não ocorreu no que diz respeito ao ensino de LIT. Na graduação em Letras, de modo diverso às disciplinas centradas nos estudos linguísticos, as disciplinas relativas aos estudos literários pouco, ou quase nada, contemplavam questões concernentes ao ensino de LIT, pois a maioria do corpo docente privilegiava exaustivas discussões apoiadas em textos teóricos, e enfadonhas abordagens centradas no ensino da historiografia literária; pouco se privilegiava, portanto, o trabalho com o texto literário e a reflexão sobre a educação e o letramento literá-

rios, além das estratégias a serem adotadas à mediação literária e à formação de leitores. Então, o que fazer? Essa pergunta me perseguia diariamente.

Como escrevi anteriormente, professores em formação, geralmente, tendem a imitar os modelos e as estratégias pedagógicas com que tiveram contato ao longo da Educação Básica e do Ensino Superior. E foi exatamente isso o que fiz quando comecei a ministrar aulas de LIT, uma vez que minhas aulas eram basicamente a reprodução fiel das que tive, apoiadas no livro didático por imposição da Direção de Ensino. Por isso, no início de minha carreira de professor de LIT, promovi chatíssimas discussões teóricas adaptadas aos estudantes do Ensino Médio, além de ter contemplado muito o ensino da periodização literária (solicitando aos alunos a leitura dos textos do livro didático e a resposta às questões propostas acerca desses textos), em detrimento do trabalho com o texto literário que era muito precário ou quase inexistente. Sem perceber, lamentavelmente, estava reproduzindo exatamente um modelo educacional para o qual sempre tive severas críticas. Mas eu sabia ensinar de outro modo? Não! Com dada frequência, ouvia meus alunos indagarem-me: “Professor, por que as aulas de LIT são tão diferentes das aulas de LP?” “Diferente”, para eles, era um eufemismo para “chatas”, “maçantes”, “enfadonhas”, tudo relacionado às aulas de LIT.

Na medida em que ia amadurecendo profissionalmente (para felicidade dos meus alunos e minha, essa maturidade chegou muito cedo), percebia, utilizando as palavras de Cosson (2013, p. 12), que eu estava seguindo

[...] talvez com excessiva fidelidade as instruções curriculares das secretarias de educação, seguindo a prática dos colegas mais experientes e apoiando-me fortemente nas prescrições do manual de literatura, que termina abonando uma longa e combatida trajetória de ensino da literatura centrado sobre a periodização de estilos e a identificação

de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras.

Ao constatar que minhas práticas de ensino de LIT estavam em crise, já que pouco privilegiavam o letramento literário e a formação do leitor, também entrei em crise, pois havia me tornado o alvo de minhas críticas. Assim, identifiquei, de um lado, aulas em que ocorria a perpetuação de escolhas de estratégias de ensino inapropriadas e ultrapassadas, como o ensino de LIT centrado na História da Literatura, por exemplo; de outro, constatei que meus alunos e eu estávamos insatisfeitos com meu modo de ensinar essa disciplina. Era preciso, então, que eu me reinventasse enquanto professor de LIT e repensasse minhas práticas de ensino desse componente curricular.

Embora eu ainda não soubesse o que fazer para reverter tal insatisfação, parecia-me bastante claro que precisava repensar propostas de ensino de LIT, como alternativas à tradicional, que tivessem como espinha dorsal o desenvolvimento dos adolescentes, respeitando seus interesses, estimulando-os ao pensamento livre e à criatividade, pois, conforme Piaget (1998, p. 12),

[...] a educação do pensamento, da razão e da própria lógica é necessária e é condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória e conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas.

Nesse sentido, é preciso entender que não há desenvolvimento da autonomia num ambiente em que prevalece o autoritarismo do professor, que os alunos veem como dono absoluto do saber. Se essa afirmativa é verdadeira, é importante aceitar que se está fadado a considerar que a simples

transmissão do saber será a prática na sala de aula. Tal maneira tradicional de conceber o ensino e as práticas docentes é o contrário do exemplo que apresento, a seguir, contemplando o ensino de LIT dentro de uma perspectiva crítica.

ENSINAR DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: UM EXEMPLO POSSÍVEL

Para Schön (2000), é possível reconhecer o profissional reflexivo por meio de três descrições, quais sejam: (a) conhecimento-na-ação; (b) reflexão-na-ação; e (c) reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. A primeira definição é a que se relaciona ao saber fazer, ou seja, à experiência direcionadora das ações humanas a partir de experiências e de reflexões pretéritas. Nesse caso, o conhecimento está diretamente relacionado ao ato de saber fazer, mas não está diretamente ligado ao ato de saber explicar o que é feito. Era mais ou menos assim que eu agia, ao imitar modelos de professores de LIT que tive, quando comecei a ministrar aulas de LIT.

A segunda definição é a que está atrelada, por exemplo, a um determinado tipo de conhecimento objetivado por meio dos sentidos (audição, tato, visão etc.), que, continuamente, envolve o ato de apreciar e de reconhecer, dando origem a valorações normativas, como as noções de “certo” e de “errado”, isto é, preferências pessoais e profissionais que propiciam a realização de determinadas escolhas por meio da tomada de decisões que envolvem tais apreciações. Em outras palavras, *refletir-na-ação* diz respeito ao pensar sobre aquilo que se está fazendo concomitantemente ao que se faz.

Especificamente no meu caso, a *reflexão-na-ação* ocorreu em dois momentos, quais sejam: (1) quando, por meio da lembrança visual, ao ministrar aulas de LIT, eu passei a imitar modelos de professores que tive e a adotar escolhas pedagógicas com as quais tive contato quando fui estudante; e (2) quando percebi, mediante a valoração de meus alunos e a minha, que minhas estratégias pedagógicas para ensinar LIT eram inapropriadas, tendo em vista que eu estava repetindo um modelo que outrora tanto havia criticado e do qual queria me distanciar, afinal, ao me tornar professor, eu acreditava (e acredito) que deveria e poderia ensinar LIT de um modo diverso ao que aprendi.

A terceira e última definição considera o distanciamento crítico que os profissionais devem ter em relação às atividades laborais que exercem. Graças a esse afastamento, os professores, por exemplo, podem recordar, analisar e avaliar suas práticas docentes. Essa separação temporal entre a realização da prática e a reflexão sobre a prática realizada possibilita que haja maior compreensão e reestruturação do que foi feito, corrigindo problemas e implementando novas práticas a partir da percepção sobre estratégias pedagógicas inadequadas.

Tudo isso, trazido para meu contexto de professor iniciante de LP/LIT, esteve e está atrelado ao ato que deve ser inerente a todos nós, professores: refletirmos crítica e permanentemente sobre as práticas docentes que realizamos, uma vez que é por meio desse olhar crítico-reflexivo lançado sobre o trabalho que realizamos que “[...] são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do

problema, a determinação de metas, a escolha de meios” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 105).

Para isso acontecer, entretanto, é preciso que os professores sejam flexíveis e estejam dispostos a sair das famosas “zonas de conforto”, a ousar, a se experimentar, pois “[...] no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104). E foi exatamente isso que comecei a fazer: sair da minha zona de conforto que me desconfortava.

Para ilustrar momentos de sala de aula em que, a partir de atividades planejadas para os estudantes, percebi meu posicionamento crítico em relação à minha *práxis* e o posicionamento crítico de meus alunos no que diz respeito às minhas escolhas pedagógicas, registro, a título de exemplo, duas situações.

Certa vez – no primeiro ano em que atuei na condição de professor de LIT, numa escola da rede privada da capital gaúcha, quando ingressei na escola no meio do ano letivo em substituição ao professor titular –, propus a leitura da obra *Fogo morto*, de José Lins do Rêgo. Tratava-se de uma leitura obrigatória definida, no início do ano, pela coordenação pedagógica e pelo professor titular que substituí. Para a realização da atividade, agora, na posição de professor titular de LIT da turma, solicitei que os alunos lessem integralmente essa obra, tendo em vista que teriam de realizar uma prova para fins de verificação de conhecimentos acerca de leitura. Antes de aplicar esse instrumento avaliativo, elaborei uma sequência de aulas de quatro períodos, totalizando três horas-aula, com o propósito de fazer uma explanação bastante detalhada sobre o conteúdo do livro.

Pois bem. Nesses períodos, distribuídos ao longo de duas semanas, as aulas tiveram como foco os elementos da narrativa (enredo, espaço, linguagem, narrador, personagens, tempo, por exemplo), o período literário em que a obra está inserida (romance brasileiro de 1930), o contexto histórico em que a obra foi escrita (Crise de 1929, Revolução de 30 etc.), além de dados biográficos do autor e a relação com outras de suas obras literárias. Terminadas essas quatro aulas, os alunos realizaram a avaliação, e a maioria deles obteve rendimento abaixo do satisfatório.

Depois que lhes devolvi as provas corrigidas, realizei a correção da prova e expliquei os critérios de avaliação; percebi que eu havia cometido um dos maiores erros que um professor de LIT pode cometer, qual seja: no “debate” (essa palavra está entre aspas porque, em momento algum dessas três horas de aula expositiva, dei voz aos meus alunos; não houve debate, portanto) sobre a leitura, em nenhum momento perguntei a opinião dos estudantes a respeito do livro lido. Por isso, enquanto eu apresentei à turma o planejamento didático sobre a referida obra, os estudantes ficaram mudos, apenas ouvindo o som da minha voz, bocejando, dormindo, conversando em volume baixo uns com os outros.

Não houve, da minha parte, sensibilidade para explorar os conhecimentos dos estudantes a respeito do romance lido, permitindo que se manifestassem e que revelassem suas impressões sobre *Fogo morto*. E qual foi o resultado dessa escolha metodológica equivocada? À insatisfação e à chuva de reclamações dos alunos em relação à metodologia que eu havia escolhido para abordar esse romance de José Lins do Rêgo, reagi com veemência, argumentando que não haviam lido a obra e que o baixo rendimento, portanto, era o resultado de seu descaso para com a leitura.

Naquela época, faltou-me, pois, autocrítica para reconhecer que, na verdade, eu não os havia motivado à leitura de uma obra tão densa, cujo assessoramento ao longo da leitura era importante e necessário. Essa situação, naquele momento, impediu-me de me posicionar criticamente em relação ao meu planejamento didático para explorar uma leitura que não foi escolhida pelos estudantes, mas imposta pela coordenação pedagógica da escola e, de certa forma, por mim.

Hoje, ao relembrear esse episódio, percebo que eu estava reproduzindo um modelo autoritário de conduzir a aula de LIT e de reagir às críticas feitas pelos estudantes: somente eu estava com a razão; faltaram, portanto, objetivos claros e consistentes para promover um trabalho com a leitura, cujo foco tivesse sido a fruição da leitura e a formação do leitor, objetivos que, a meu ver, devem estar sempre presentes em qualquer prática docente que envolva o ensino de LIT.

Em se tratando de leitura do texto literário, cometi um grave erro, qual seja: em momento algum contemplei as impressões dos alunos a respeito da obra lida. A discussão – especificamente um monólogo orquestrado por mim – contemplou apenas a minha experiência de leitura e as minhas observações sobre o texto literário lido em conjunto. Eu desconsiderei completamente as percepções da minha comunidade leitora: meus alunos.

No que atine às impressões e à experiência de leitura a que me referi no parágrafo anterior, é necessário e oportuno trazer à baila as reflexões de Larrosa Bondía (2002, 21-22) quando discorre a respeito da informação e da experiência individual:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo

tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

[...]

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

De acordo com essa importante constatação de Bondía, cheguei a uma conclusão acerca do que eu estava proporcionando aos meus alunos nas aulas de LIT: eu apenas e unicamente lhes transmitia informação, saturava-lhes com informações relacionadas à minha experiência de leitura. Eu compartilhava com eles as minhas impressões de leitura a partir da experiência que eu tinha vivido, mas não lhes dava a oportunidade de compartilhar suas experiências comigo e com a nossa comunidade leitora, os colegas da turma. Por sorte, dos meus alunos e minha, percebi muito cedo, no primeiro ano de docência, após a conclusão do curso de Letras, que eu precisava ressignificar meu modo de ensinar literatura e de abordar a leitura literária em sala de aula. O que me faltava, então, era descobrir as impressões de leitura e as experiências individuais de meus alunos referentes ao que liam. Para Bondía (2002, p. 24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a aten-

ção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O contato com os postulados teóricos de Bondía (2002) foi o responsável pela “virada de chave”, pois foi o “divisor de águas” na minha maneira de ensinar literatura e de abordar o texto literário dentro de uma comunidade leitora: comecei a dar vez e voz aos meus alunos e a ouvir o eles tinham a dizer a mim e aos demais colegas sobre o que haviam lido. Com isso, possibilitei que a informação cedesse espaço à experiência e às impressões individuais de leitura. Segura e certamente, essa mudança de paradigma foi mais um momento capital na minha formação docente: mais uma vez, tornei-me professor de mim para, posteriormente, tornar-me professor dos meus alunos. Agora sim, posso dizer que, de fato, eu havia conseguido ensinar algo a respeito do texto literário, que fazia sentido para mim e para meus alunos; havia encontrado uma maneira de descobrir o que eles tinham descoberto; tinha nas mãos, portanto, uma importante arma: o prazer e a consciência proporcionados pelo contato com a leitura!

Doutra feita, quando eu planejei um Seminário de Obras Literárias para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, propus uma atividade de leitura que contemplasse suas escolhas literárias. Para a realização desse seminário, eles deveriam escolher, baseados em suas preferências, o livro que leriam e, posteriormente à leitura, deveriam apresentar a obra aos colegas da turma. O nome do seminário era “Quem escolhe o que leio sou!”. A seleção dos livros para leitura (e posterior socialização) contou com obras como: *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; *A náusea*, de Jean-Paul Sartre; *Lisístrata: a greve do sexo*, de Aristófanes; *O livro dos mortos*

do rock, de David Comfort; *O apanhador no campo de centeio*, de Jerome David Salinger; *O dia do Curinga*, de Jostein Gaarder; *O menino do pijama listrado*, de John Boyne; *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, entre outras escolhas literárias.

O planejamento didático das atividades foi elaborado da seguinte forma: (1) apresentação da proposta de leitura aos estudantes; (2) livre escolha da obra literária por parte dos estudantes; (3) leitura da obra escolhida; (4) apresentação em formato de seminário para os colegas da turma; (5) debate acerca dos seminários apresentados pelos alunos; (6) escritura de resenha sobre a obra lida; (7) debate sobre a sequência didática proposta; e (8) registro das impressões e das experiências individuais de leitura dos discentes.

Após a conclusão do Seminário de Obras Literárias, sobretudo no desenvolvimento das etapas 5 a 8, percebi o posicionamento crítico de meus alunos, pois, pela primeira vez, constatei o modo como se apropriaram das leituras escolhidas, apresentando e debatendo temáticas que lhes eram caras e que tinham relação com suas histórias de vida, com seus percursos de leitores, com seus gostos pessoais. Por meio de “Quem escolhe o que leio sou eu!”, experienciei, de fato, uma proposta de leitura que esteve centrada na fruição do leitor, que estimulou o protagonismo dos estudantes em relação a muitas outras práticas docentes voltadas à leitura, cujo produto final tem como principal objetivo a realização de uma prova ou de um teste para verificar os conhecimentos dos estudantes acerca da leitura realizada.

Mediante o planejamento didático proposto para “Quem escolhe o que leio sou eu!”, acredito que eu tenha oportunizado a meus alunos um trabalho de leitura de textos literários mais direcionado à formação de um

leitor autônomo e crítico, mais prazeroso, portanto, aos estudantes e a mim. Isso só foi possível, entretanto, quando ficou bastante claro para mim que o texto literário não era mero pretexto para a realização de uma atividade de leitura com vistas à realização de uma prova para verificar os conhecimentos acerca da leitura realizada. Com efeito, o texto literário é muito, mas muito mais que isso (ou não é nada disso), pois sua principal função é transformar os alunos em leitores, é habituá-los permanentemente a ler. E ler, na concepção de Lajolo (*apud* ZILBERMAN, 1984, p. 59),

[...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para o professor de LIT, entender e incorporar o pensamento de Lajolo às suas práticas voltadas ao trabalho com a leitura, com vistas à formação do leitor, é capital, uma vez que, ao adotar o texto literário como pretexto, o professor atesta que não é um leitor maduro e não percebe o quão importante é, para formar leitores, realizar as operações descritas acima. Trabalhar com a leitura numa perspectiva crítico-reflexiva visando à formação do leitor requer, por parte do docente, lastro de leitura e formação constante e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a leitura literária e com a formação de leitores é uma tarefa bastante árdua e exige que o professor esteja constantemente ressignificando e reconstruindo suas práticas docentes, revendo suas es-

colhas e suas estratégias pedagógicas, portanto. Além disso, muitos alunos chegam à escola, muitas vezes, sem o hábito de ler e o gosto pela leitura, dado que não foram estimulados no ambiente familiar. Diante dessa realidade, o professor não deve, de modo algum, utilizar-se da leitura para fins única e exclusivamente avaliativos. Adotar esse estratagema de atribuição de nota às atividades de leitura para garantir que os estudantes leiam é uma escolha desastrosa que mais afasta os alunos das práticas de leitura do que os aproxima dela.

Não se pode mais, em relação ao ensino de LP e de LIT, repetir os modelos educacionais e as estratégias pedagógicas vivenciadas outrora, afinal, o perfil dos estudantes mudou. Eles, hoje, são mais críticos e, por vezes, mais exigentes em relação à aprendizagem. Desse modo, a tentativa de impor algo valorativo (avaliativo) como garantia de realização da leitura de um livro que não desperta qualquer interesse dos estudantes, por exemplo, demonstra, no mínimo, despreparo, falta de autocrítica e de reflexão sobre as práticas docentes realizadas e a falta de bom senso por parte do professor. Se o perfil discente mudou, é necessário que os docentes também mudem.

O ensino, tanto para professores quanto para alunos, deve ser visto dentro de uma perspectiva crítica como agente transformador, pois o que foi bom numa dada época, para uma geração, não é mais garantia de que hoje o será. Encontrar novas metodologias que incluam as crianças e os adolescentes no fascinante universo da leitura deve ser uma preocupação permanente no planejamento do professor para quem a leitura é algo caro. Receitas mirabolantes, que solucionarão todos os problemas e todas as defasagens de leitura, não há, tendo em vista que cada escola, cada sala de aula, cada professor e cada estudante é particular e possui percursos formativos

distintos. Se não há receitas prontas de como fazer, é necessário que o professor tenha o olhar crítico para as mudanças pelas quais ele e os alunos passam frequentemente. Essa visada atenta e essencial sobre o mundo e sobre as estratégias metodológicas do professor é crucial para auxiliar os alunos a continuarem lendo por prazer e a se constituírem continuamente como leitores críticos e autônomos. Esse é um dos possíveis caminhos para garantir o prazer e o gosto pela leitura.

Logo, para que o estudante leia com um objetivo, o professor precisa deixar de avaliá-lo a todo o momento atribuindo-lhe notas que privilegiam uma reta ascendente num gráfico de rendimento. Nessa perspectiva, Cosson (2012) apresenta uma sequência que contém três indicações para a avaliação da leitura literária dissociada da atribuição de notas exclusivamente, quais sejam: (1) os períodos que acompanham a leitura do livro – momentos de conferência do andamento da leitura que possibilitam ao professor e aos alunos compartilharem suas primeiras impressões sobre a obra; (2) a discussão, o debate acerca do livro lido; e (3) os registros da compreensão e da interpretação dos estudantes sobre o livro lido. Para Cosson (2012, p. 115), a avaliação

[...] não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor, antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores.

Considerando o posicionamento de Cosson, o professor, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva de trabalho, tem de oportunizar aos alunos momentos significativos de leitura do texto literário. Sua preocupação, por-

tanto, deve ser, fundamentalmente, a de formar leitores para além da decodificação primária das informações contidas nos textos. Em síntese, o que todo professor que se preocupa com a formação do leitor deve privilegiar, em suas práticas docentes voltadas ao ensino da LP e da LIT, é a constituição de leitores que se apropriem autônoma e criticamente dos textos (literários ou não) e, principalmente, que se sintam parte importante do processo de leitura. Aos professores que têm a preocupação de fomentar as práticas de leitura, cabe o exercício permanente de refletir criticamente sobre suas escolhas metodológicas, cujo propósito maior seja o de que todos os caminhos escolhidos conduzam seus estudantes à fruição e ao prazer da leitura.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. Prefácio. *In*: PINHEIRO, A. S. RAMOS, F. B. (org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Ed. UFGD, 2013.

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

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p 51-62.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 12

LUCÍNDICA ESCRITURA-ESCREVÊNCIA: UM OLHAR À DIMENSÃO GLOBAL DO POEMA “CARTA ESCRITA EM CORAÇÃO MATERNO” A PARTIR DO CONCEITO DE *TEXTUALIZAÇÃO*

Roger Henrique Frioli Faccioli Pozza

Tania Regina Montanha Toledo Scoparo

INTRODUÇÃO

Basta de tanto ensino centrado em irrelevâncias, em saberes inócuos e improdutivos, que não servem senão para o dia do exame. Basta de tantas expectativas frustradas, de tantos entusiasmos cerceados, por parte de alunos e professores. Basta de tanto tempo perdido, de tanto esforço, de tanto investimento para nada ou para muito pouco. Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a

interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta. (ANTUNES, 2010, p. 63).

À guisa de contextualização, faz-se necessário apontar que o ensino de língua e literatura vem sendo, já há algum tempo, como sugere a epígrafe, criticado por diversos teóricos, professores e pesquisadores, em razão do foco no ensino da gramática descontextualizada, de frases isoladas, unidade fechada, acabada em si, ou seja, pela simples e inócua categorização das palavras em suas respectivas classes gramaticais, bem como pelo fato de ignorar outros tantos campos que são de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, como, por exemplo, o texto como unidade complexa de sentido. Além disso, a própria arte literária vem sendo deixada à deriva: a poesia, por exemplo, encontra-se desprestigiada pelo olhar pedagógico cotidiano e está distante das salas de aula de forma frequente. Pinheiro (2018, p. 11) afirma que pesquisas, tanto de outrora como atuais, apresentam “certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico”.

Nessa perspectiva, identifica-se que o ensino de Língua Portuguesa e literatura vem sendo, em partes, omitido nas escolas brasileiras, visto que um dos seus papéis fundamentais é que o educando tenha efetivo domínio sobre a linguagem e sobre os textos, literários ou não, que promovem e auxiliam os processos de construção de sentidos. Cabe, portanto, aos professores de Língua Portuguesa, bem como a todos os profissionais da educação, um olhar mais atento e sensível a essa realidade, promovendo, de

forma satisfatória, um ensino-aprendizagem relevante e assertivo, visando à qualidade na formação dos jovens estudantes da Educação Básica.

O presente trabalho se justifica, pois os autores vêm apresentar uma proposta teórico-metodológica com vistas a sua aplicabilidade em sala de aula: o trabalho se enquadra, em sentido de delimitação temática, na seara do Ensino da Leitura, ou seja, a partir de uma análise textual do poema contemporâneo “Carta escrita em coração materno”, da poeta capixaba Elisa Lucinda, permite-se, objetivamente, exemplificar uma possibilidade de leitura a partir dos pressupostos teóricos. Para essa costura, fundamentaram-se os autores em duas grandes áreas de estudos do campo das Letras, quais sejam: a Teoria da Literatura, por meio das noções de *escrevência*, *escritura* e *escritura-escrevência*, advindas da Teoria do Texto de Roland Barthes, e a Linguística do Texto, por meio dos conceitos de *texto*, *textualidade* e *dimensão global*, advindos das proposições de Irandé Antunes.

Sublinha-se, ainda, que, metodologicamente, o trabalho arquitetase como uma pesquisa de cunho qualitativo, com objetivo descritivo, tendo como fontes de informação e procedimentos o levantamento bibliográfico. O texto é dividido em seções, que estão organizadas da seguinte maneira:

Em “Introdução”, seção primeira, o capítulo como um todo será apresentado, para que o leitor tenha conhecimento da temática, das influências teóricas, das bases nocionais e conceituais e do objeto de estudo utilizados na composição do trabalho, além da roteirização, para que seja possível o entendimento do funcionamento do texto a ser lido.

Já em “Arcabouço teórico: concepções, noções, conceitos e aplicabilidades”, seção segunda, o leitor encontrará os pressupostos teóricos nor-

teadores deste trabalho de forma mais detalhada, bem como sua proposta de aplicabilidade prática em sala de aula.

Adiante, em “Lucíndicas escrituras-escrevências no Ensino Médio: implicações pedagógicas”, seção terceira, a proposta teórico-metodológica propriamente dita será esquematizada passo a passo, para que seja possível o entendimento de forma didática e satisfatória.

Na sequência, em “Análise e discussão dos dados”, seção quarta, são tecidas reflexões acerca das propriedades do texto na perspectiva do seu sentido global e de seus desdobramentos, a fim de reforçar a importância que se deve dar ao texto como totalidade, abarcando, além da produção de sentido, suas intenções.

Para finalizar, em “Considerações finais”, um pequeno resumo do texto será realizado, tendo, como adição, comentários críticos relacionados aos pontos fulcrais do capítulo somados ao tema delimitado de forma geral.

Por esse viés, traçamos um grande desafio e, sob a inspiração de Barthes (2001, p. 47), iniciamos essa caminhada recheada de provocações, uma vez que:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe, mas vem em seguida outra em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

ARCABOUÇO TEÓRICO: CONCEPÇÕES, NOÇÕES, CONCEITOS E APLICABILIDADES

Concepções acerca da Língua

Inicialmente, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, é imperativo que se assuma, desde já, o posicionamento teórico em relação à concepção de *língua* que conduzirá este trabalho, pois ela orientará nosso relacionamento com o objeto de trabalho, qual seja, o texto. Geraldi (2011, p. 34) afirma que, “fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas”, visto que a *língua* pode ser considerada como:

[...] *expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

[...] *instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

[...] *forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Nessa perspectiva, em síntese, Geraldi (1998) explica que as três concepções de língua apresentadas, grosso modo, estão relacionadas às correntes de estudos linguísticos desenvolvidas até a contemporaneidade,

sendo elas: a gramática tradicional (que se utiliza da concepção de linguagem como expressão do pensamento), o estruturalismo e o transformacionismo (que se utiliza da concepção de linguagem como instrumento de comunicação) e a linguística da enunciação (que se utiliza da concepção de linguagem como forma de interação, desenvolvida no Círculo de Bakhtin).

Conforme Irandé (2021, p. 202), a “linguagem é uma atividade eminentemente interativa”, ou seja, o desempenho linguístico realiza-se entre sujeitos contextualmente presentes ou esperados

“Ninguém fala sozinho”, outra vez, assim define a sábia intuição popular. O que se espera é que aconteça um conhecimento partilhado entre os interlocutores, movidos por uma espécie de compromisso – mesmo tácito – de mútua cooperação. Quanto mais esse compartilhamento cognitivo for denso e pertinente, mais o encontro será profícuo. A gente, naturalmente, não percebe o desenvolvimento desse mútuo pacto ou contrato. Tudo acontece de maneira tácita, numa espécie de empenho automático. (ANTUNES, 2021, p. 202).

Na concepção de linguagem como forma de interação, a preocupação do professor deve ser levar o aluno não somente ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, principalmente, ao crescimento da capacidade de refletir criticamente sobre o outro, sobre o mundo – a sociedade, a comunidade em que vive – e, particularmente, sobre o uso da língua como forma de interação social; um aluno transformado em sujeito, agente social, atuante, crítico. Nesse viés, o texto tem papel fundamental para o ensino, pois, como afirma Koch (2002, p. 17), “[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”.

O presente trabalho se fundamenta nessa concepção, já que promove um estudo cujo entendimento se dá em torno da visão de *língua* como um espaço sociocognitivo-interacional no qual os falantes interagem entre si de acordo com regras e relações pré-estabelecidas socialmente, indo, assim, ao encontro dos vieses da Teoria da Literatura e da Linguística do Texto adotadas neste trabalho.

*Noções de **escrevência**, **escritura** e **escritura-escrevência***

Professor e escritor francês (1915-1980) cuja produção, em sua maior parte, foi voltada ao estudo da literatura, Roland Barthes foi, também, crítico literário e cultural. Nesse contexto, pode-se afirmar que foi um dos grandes expoentes do século XX, e suas contribuições ainda exalam contemporaneidade. Inúmeras são suas contribuições ao campo da Teoria da Literatura, entretanto, neste trabalho, focaremos nas noções de *escrevência*, *escritura* e *escritura-escrevência*. Antes, porém, é necessário fazer um adendo para apontar, utilizando as palavras de Perrone-Moisés (2012, p. 75), que, tais termos são menos “[...] que um *conceito* (representação mental geral e abstrata de um objeto)”, pois tratam “de uma noção (conhecimento sintético intuitivo e impreciso)”, ou seja, “Essa noção permite reconhecer, em certos textos, um conjunto de traços que os definem como particulares, sem que esses traços constituam, entretanto, uma totalidade fechada, um modelo”.

Desde o início de suas publicações, Barthes defendia uma espécie de Teoria do Texto, que se tornou gradativamente mais clara a partir de alguns escritos determinantes para o desenvolvimento dessa visão, como, por

exemplo, *O grau zero da escritura*, *Crítica e verdade* e *O prazer do texto*, além de diversos ensaios esclarecedores.

Nessa caminhada, Barthes (2013) defendeu a divisão do texto em duas noções. A primeira é noção de *escrevência*, que seria o texto em forma transitiva, cujo objetivo é transmitir uma mensagem, isto é, o texto de *escrevência* pretende passar uma mensagem para o leitor, e o escrevente, seu criador, a faz pelo compromisso com a comunicação. Essa noção encaixa-se com muito mais clareza em textos não-literários, como a notícia, o artigo de opinião e, até mesmo, o artigo científico-acadêmico, pois eles têm como objetivo a argumentação: desejam convencer o leitor de alguma coisa, agindo sobre o leitor/ouvinte.

Já a *escritura* seria o contrário, pois se dá de forma intransitiva, não pretendendo se comunicar; existe porque seu criador tem prazer em fazê-la; é a arte de arquitetá-la, de construí-la, é criada pelo bel-prazer da criação artística. O escritor, seu criador, a faz pelo gozo; a única importância existente é o próprio texto. Portanto, a *escritura* nada mais é do que um texto artístico. Barthes (2013, p. 32-33) nos ensina, nesse sentido, que

O escritor realiza uma função, o escrevente uma atividade, eis o que a gramática já nos ensina ao opor justamente o substantivo de um verbo (transitivo) do outro. Não que o escritor seja pura essência: ele age, mas sua ação é imamente ao objeto, ela se exerce paradoxalmente sobre seu próprio instrumento: a linguagem [...]

Em *Crítica e verdade*, Barthes vai ao encontro dessa ideia e apresenta, por fim, uma terceira noção, pois afirma que percebe uma determinada junção entre a *escrevência* e a *escritura*. Obras que contêm, simultaneamente, traços de *escrevência* (traços de transitividade, de comunicação, de

mensagem) e traços de escritura (traços de intransitividade, foco na própria linguagem, construção e arquitetura dos significantes) tornam-se textos de *escritura-escrevência* ou *escrevência-escritura*, que são textos em que a comunicação e a intransitividade ocorrem de forma simultânea, olhares simultâneos de transitividades e de função: o paradoxal da existência dúbia.

Assevera-se que, para Barthes (2013), o texto de *escrevência* é significado, e o texto de *escritura*, por outro lado, é significação; em outras palavras, o texto de *escrevência* é resultado, e o texto de *escritura* é processo. Quem valida os textos são, claramente, os leitores, mas, na *escritura*, o leitor tem uma relevância ainda maior, pois se insere no próprio texto, buscando entender o processo e dando vida à significação. O entendimento é de sua responsabilidade. A significação existe na dança efervescente entre texto e leitor. Barthes a chama de gozo em *O prazer do texto*.

Essa relação *escritura-escrevência* é, de certa forma, uma atualização do próprio texto, uma pulsão da própria literatura, já que muitos são os ímpetos e devaneios desses textos, que, ao mesmo tempo que querem passar uma mensagem, querem ser intransitivos, misturam o texto *legível* (*escrevência*) com o texto *scriptível* (*escritura*). Barthes (2013, p. 37-38), por fim, defende a existência da junção dessas duas noções no âmago textual:

Descrevo aqui uma contradição que, de fato, é raramente pura: cada um hoje se move mais ou menos abertamente entre as duas postulações, a do escritor e a do escrevente; a história, sem dúvida, o quer assim, pois ela nos fez nascer tarde demais para sermos escritores soberbos (de boa consciência) e cedo demais (?) para sermos escreventes escutados. Hoje, cada participante da *intelligentsia* tem em si os dois papéis, encaixando-se mais ou menos bem num ou noutro: os escritores têm bruscamente comportamentos, impaciências de escreventes; os escreventes se alçam

por vezes até o teatro da linguagem. *Queremos escrever alguma coisa*, e ao mesmo tempo *escrevemos só*. Em suma, nossa época daria à luz um tipo bastardo: o escritor-escrevente. Sua função ela mesma só pode ser paradoxal: ele provoca e conjura ao mesmo tempo; formalmente, sua palavra é livre.

Portanto, sob essa filosofia, as noções de escrivência e escritura são de singular importância para o entendimento do texto, principalmente para o entendimento do texto literário, visto que as poéticas diversas são recheadas não só de histórias, de estética, de estilo, mas também de crítica, de análise, de (in)transitividade social.

Os conceitos de texto e de textualidade

O texto é um traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual. (ANTUNES, 2010, p. 37).

O *texto* pode ser definido, segundo Schimidt (1978, p. 170 *apud* ANTUNES, 2010, p. 31) como “um conjunto-de-enunciados-em-função”. Isso significa que o texto não é um emaranhado de palavras soltas, mas um conjunto de palavras que possuem uma função pré-estabelecida, uma finalidade, independentemente de sua extensão: por exemplo, uma placa de trânsito cujo aviso é “Pare” é um texto que possui uma função pré-estabelecida, qual seja, a de orientar os motoristas de forma breve e assertiva.

Marcuschi (*apud* ANTUNES, 2010, p. 29) afirma que “No momento em que alguém abre a boca para falar, começa um texto”. Só é possível a comunicação entre pessoas por meio do texto: essa é a visão de Marcuschi, de Antunes e da Linguística do Texto de forma geral, pois a língua, como vimos anteriormente, é um espaço de interação.

Por sua vez, esses textos são concretos a partir do momento que se tornam gêneros textuais ou, em outras palavras, quando adquirem *textualidade* que pode ser definida como

[...] a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado - que porta sempre uma função comunicativa - apresenta *necessariamente* a característica da textualidade ou uma “conformidade textual. (ANTUNES, 2010, p. 29).

A língua é um lugar de interação e, para que isso seja possível, ela se manifesta por meio de textos que, por sua vez, manifestam-se por meio de gêneros textuais. Essa conformidade textual corresponde aos gêneros textuais utilizados no cotidiano. O gênero é empregado de acordo com a função social daquele texto, ou seja, de acordo com a sua finalidade, e cada função social reclama um tipo de texto e um gênero textual.

É preciso asseverar, ainda, que o texto se constitui somente em situações de comunicação, quando as partes (locutor e interlocutor) têm consciência e objetivos comunicativo-interacionais, visto que “[...] todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo” (ANTUNES, 2010, p. 30-31). Nesse sentido, caracteriza-se “[...] como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados” (ANTUNES, 2010, p. 30-31). Ainda conforme a autora, não há atividade de linguagem desprovida de finalidade, e ficar “calado”, em alguns momentos, já pode ser considerado um propósito necessário. Antunes (2010, p. 31) complementa com a seguinte definição: “[...] compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento

comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Para finalizar, o texto nasce a partir de uma pretensão comunicativa e sempre possui um interlocutor, independentemente de sua modalidade (verbal ou não-verbal) ou de sua extensão (curto, médio ou longo), um destinatário previsto. Antunes (2010) apresenta, ainda, alguns aspectos importantes para que o texto se constitua como texto, isto é, para identificarmos um texto como sendo um conjunto-de-enunciados-em-função, ele deve ser analisável a partir das suas *propriedades e condições de efetivação*. As propriedades textuais são: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade; quanto às *condições de efetivação*, são: intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. Sem esses sete pontos, o texto não pode constituir-se como um texto.

Análise de textos: foco na dimensão global

Segundo Antunes (2010, p. 65), ao analisar um texto, primeiramente, o interesse “[...] deve estar orientado para a apreensão de seus aspectos globais, ou seja, para o entendimento do *texto como um todo*, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos”. Além disso, deve-se produzir sentidos, e não somente os extrair (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011); deve-se agir ativamente, levando ao texto conhecimentos de mundo, as palavras do outro, para formular o sentido, produzir ligação, diálogo, interação entre o que já foi dito e o novo, e, nesse viés, construir o conhecimento, uma interação entre relações sociais, diálogo (leitor-texto-autor) e os objetivos de leitura, enfim, de entendimento do texto como um todo.

Antunes (2010, p. 49) apresenta alguns pontos importantes para serem entendidos pelo professor no processo de ensino de Língua Portuguesa e no processo de análise textual:

Pois bem: analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer.

O autor complementa com a afirmação de que

O exame de tais regularidades é que nos permite levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam. O conhecimento desses modelos é fundamental para a ampliação de nossas competências comunicativas, uma vez que - insisto - somente nos comunicamos através de textos, nem que eles tenham apenas uma palavra. (ANTUNES, 2010, p. 49).

Cabe salientar que os textos devem ser analisados em sala de aula, pois desenvolvem competências para o processo de compreensão, para análise e para os usos da fala e da escrita, e, para isso, é preciso que sejam mobilizados alguns conhecimentos, quais sejam: o conhecimento linguístico (lexicais e gramaticais), o conhecimento de mundo (conhecimento geral), o conhecimento referente aos modelos globais do texto (regularidades dos tipos e gêneros textuais) e o conhecimento sociointeracional (comportamentos dos indivíduos em determinadas situações sociais) (ANTUNES, 2010).

O estudo do texto (análise textual) pode ocorrer de forma global e de forma local: é possível analisá-lo como um todo ou por meio de uma ou outra parte. Neste trabalho, faremos uso da análise numa dimensão global. Para isso, a orientação (ou roteiro) em relação à análise de textos se dá a partir dos sete tópicos relacionados no quadro a seguir:

Proposta de roteiro para análise de textos

- O universo de referência: é preciso analisar as entidades às quais o texto compete, ou seja, se o texto se refere ao mundo real ou fictício, qual o campo social de atuação desse texto, qual a sua adequação contextual, quais os possíveis interlocutores/destinatários previstos;
- A unidade semântica: todo texto é orientado por um tema, por um tópico, por ideia central, a que possível pergunta esse texto responde, qual o ponto de vista do texto;
- A progressão do tema: o que se diz sobre o tema, como essa progressão ocorre no texto e o que está sendo acrescentado no desenvolvimento do texto;
- O propósito comunicativo: o objetivo com o qual o texto foi elaborado;
- Os esquemas de composição – tipos e gêneros: o tipo de texto; o gênero textual; a relação da função do gênero textual com o propósito comunicativo do texto;
- A relevância informativa: qual a novidade apresentada pelo texto e qual a relevância da informação apresentada;
- As relações com outros textos: qual a relação desse texto com outros do mesmo universo discursivo-textual.

Quadro 1 – Roteiro.

Fonte: Elaboração dos autores.

LUCÍNDICA ESCRITURA-ESCREVÊNCIA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Que a prática de análise de poemas na escola concorra para o desenvolvimento dessa capacidade de o leitor pe-

netrar no mundo do sentimento, no mundo do simbólico, do gosto e do encantamento estético. (ANTUNES, 2010, p. 110).

Para o desenvolvimento do presente estudo, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental de caráter descritivo e abordagem qualitativa, levando-se em consideração a necessidade de embasamento teórico, assim como a análise e a reflexão sobre o tema discutido, que consiste em apresentar uma possibilidade de aplicação didática de análise do poema “Carta escrita em coração materno”, da poeta capixaba Elisa Lucinda, por meio das ferramentas teóricas disponibilizadas trazidas a este trabalho a partir dos estudos de Roland Barthes e Irandé Antunes.

Dessa forma, a seguir, será apresentado um pequeno roteiro para a realização das análises:

Passo 1: o professor, em parceria com a turma, organizará a sala em formato meia lua para que, dessa forma, possam fazer a leitura do poema “Carta escrita em coração materno”.

Carta escrita em coração materno

Espero meu filho amado voltar da rua.
 Lindo, estudado, sábio,
 Impecável brasileiro em
 Construção poética de boa massa.
 Meu menino, meu sarará que foi
 Trabalhar com o cinema dele
 Nessa noite escura de chuva forte.
 De longe eu o amparo,
 Meu rapaz, minha ternura, minha recompensa,
 Meu presente de esquecer todas as agruras,
 Prenda que dá melhor valência aos esforços do viver,
 E oferece preciosa colheita ao ir e vir do plantar.
 Espero meu filho, é noite.
 Muitas mães em suas casas falam comigo agora.

Falam comigo sem saber.
Esperam, como eu, seus filhos expostos, como o meu,
A este extenso desamparo civil.
Apenas eu escrevi primeiro.
Sou uma mãe do Brasil,
Sou uma mãe do Rio de Janeiro.

Passo 2: após a leitura, o professor trará aos estudantes alguns questionamentos em relação ao texto, algumas perguntas vinculadas às propriedades e condições de efetivação do texto apresentadas por Irandé Antunes, como visto na seção anterior.

Exemplos de indagações que podem ser realizadas aos estudantes

1. Após a leitura do texto, podemos identificar que ele faz parte de qual campo social-discursivo?
2. Você acredita que o eu-lírico esteja falando de que lugar: de um mundo fictício ou do mundo real? Qual parte do texto pode ser apresentada como pista para se chegar a essa resposta?
3. Qual é o tipo de linguagem utilizado nesse poema: formal ou informal? Qual seria a razão desse tipo de uso?
4. Quem seria o possível interlocutor/destinatário pensado pelo eu-lírico ao criar esse poema?
5. Qual é o tema do texto lido, qual é a ideia central?
6. Ao analisarmos o poema do início ao fim, qual seria a possível pergunta à qual esse poema vem responder?
7. Qual é o ponto de vista do eu-lírico na construção do texto?
8. Em relação à progressão do tema, o que é dito sobre ele no poema?
9. Quais são as palavras que remetem ao tema e quais são seus efeitos de sentido?
10. Qual é a finalidade/propósito desse poema?
11. Em relação à tipologia textual e ao gênero textual do poema, o texto se conforma, se adequa a sua intenção? Você conhece ou já leu outros textos que possuíam a mesma temática? Qual é a informação que eles traziam?

Quadro 2 – Questionamentos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Passo 3: após as indagações, o professor, junto aos estudantes, poderá, por fim, construir um fio condutor das ideias apresentadas pelo poema e produzir uma pequena crítica do poema, cujo conteúdo deverá envolver todos os tópicos abordados na análise coletiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O texto como unidade de sentido deve ser, cada dia mais, objeto de análise em sala de aula, pois, como defende Roland Barthes, o texto é plural, compõe outros textos e é composto por eles, os discursos se entrelaçam, e essa materialização, esses enunciados-em-função são o espaço sociocognitivo-interacional em que o ser humano exercita sua cidadania, motivo pelo qual é o lugar de efervescência da linguagem, onde a língua acontece.

Irané Antunes defende que a análise de textos se dá de forma decomposicional, logo, é preciso separar, dividir, decompor o texto para entendê-lo, mas sem separar de forma a isolar as partes, pois todo o texto está em função, todo o texto se entrelaça, cada palavra, cada frase ocorre em função do todo. Nesse sentido, a análise de textos promove o desenvolvimento de diversas competências, as quais são fulcrais para a formação de cidadãos. Assevera-se que a análise de textos é uma ação não só linguística, mas cognitiva e social, e visa, entre outros pontos, a formação crítica dos cidadãos.

A partir das propriedades e condições de efetivação do texto cunhado pela professora Irané Antunes, pontos norteadores para o entendimento do texto, além dos sete tópicos de análise da dimensão global – o universo de referência, a unidade semântica, a progressão do tema, o propósito comunicativo, os esquemas de composição, tipos e gêneros, a relevância informativa e as relações com outros textos –, pode-se afirmar que há um

ferramental teórico de consistência, pesquisado, explicado e didaticamente teorizado exaustivamente para que todos os profissionais da área da Educação tenham acesso e coloquem em prática com seus educandos.

Em síntese, nas atividades elencadas para a leitura do poema, pode-se verificar que toda a sua tessitura se deu com o objetivo de externar um sentimento muito particular de uma mãe que espera o seu filho voltar do trabalho, à noite, aguardando-o com profunda preocupação. Ao identificarmos esse sentido, identificamos também uma crítica social, um apelo, um alerta, um grito de socorro, que torna clara a noção de *escrevência*, pois o eu-lírico promove uma interação, o texto é transitivo e tende a agir sobre o outro, como uma atividade que tende a ter um objetivo.

No poema, encontram-se orientações lexicais que nos apresentam dados relevantes em relação à etnia desse filho aguardado pela mãe. É possível identificar, pela palavra *sarará*, que ele é um cidadão afro-brasileiro, e, portanto, a crítica social se aguça, já que a luta contra o racismo continua em alerta e sensível atualmente. Entretanto, é cristalina a presença, simultaneamente, da *escritura*, visto que a feitura textual é envolta por uma poética salutar, desde o início, e de forma intransitiva, particular, oferecendo ao leitor significações múltiplas.

Em tempo, façamos um adendo em relação à temática do racismo que o poema deixou entrever, pois é salutar fomentar, na sala de aula, a consciência negra contra a discriminação racial, em favor da inserção pessoal, cultural e social da população afrodescendente. É importante o debate com os educandos sobre o racismo estrutural que permeia as práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade. Ademais, conforme Francisco e Scoparo (2021, p. 8),

A desigualdade racial e a violência contra o negro ainda persistem na sociedade. Também é papel dos educadores, frente a seus alunos, desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação para promover no educando o respeito ao outro e aos direitos humanos, sem preconceito de qualquer natureza.

Ainda dentro dessa perspectiva, a BNCC, nas competências gerais da educação básica, em linhas gerais, assim se manifesta quanto à diversidade:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Os documentos oficiais em geral, bem como vários programas criados a partir do decreto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e a inclusão do artigo 26-A, com a vigência da Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade de estudos da história e cultura afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em todo o território nacional, tiveram como objetivo, principalmente, corrigir desigualdades históricas na sociedade brasileira. A obrigatoriedade da reorganização do currículo, nas escolas, voltada às diversidades cultural, social e racial, afigura-se como um valioso avanço na luta contra as desigualdades de qualquer natureza e ressignifica e politiza toda uma sociedade. Sendo assim,

Discutir e analisar a temática africana e afro-brasileira com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de respeito e empatia às pessoas nas salas de aula propicia a promoção dos direitos humanos e o interesse dos estudantes pela vida social e pela busca de sua identidade.

Não basta reconhecer a diferença, é necessário refletir, debater e integrá-la ao ambiente educacional. (FRANCISCO; SCOPARO, 2021, p. 25-26).

Nesse sentido, o poema trouxe a promoção da participação do leitor nas inferências e deduções que exaltam a representatividade no âmbito da temática transversal. Fez-se, assim, uso de atribuição de sentidos pelo leitor a partir dos elementos que o texto trouxe e de seus próprios conhecimentos de mundo. Dessa forma, há interação, diálogo entre o texto e os participantes do discurso, atividade interativa, um dizendo ao outro, presumindo a presença do outro; o trabalho com o texto extrapolou o domínio da decodificação, promovendo sua leitura crítica, o entendimento da totalidade dos sentidos expressos, como bem orienta a BNCC (2018) para as habilidades de compreensão das práticas de linguagem que decorrem da interação ativa entre o leitor e o texto. Portanto, a interação leitor/texto propiciou o desenvolvimento autônomo do estudante para selecionar procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e para expressar avaliação sobre o texto lido.

Nesse viés, ainda na questão sobre a temática do texto, o educando foi convocado a participar com aquilo que está lendo, tornando-se ativo no processo de entendimento do texto. Também houve a consideração sobre a linguagem como uma operação dialógica ao remeter à escolha do gênero poesia, levando em conta o uso efetivo e concreto da comunicação. Ademais, conforme a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa não deve ser tomado como um fim em si mesmo, mas deve estar envolvido em práticas de reflexões que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens, em leitura, em produção de texto, enfim, em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018).

Outra questão relevante a propósito do texto foi o direcionamento dado quanto à sua finalidade comunicativa. Em atividades dessa natureza, o aluno é convidado a refletir sobre a proposição “o que o autor quer dizer com isso?”, uma reflexão em torno das estratégias argumentativas, clara ou velada, para convencer e/ou conquistar a adesão do leitor a algo dito. Entender um texto pressupõe essa habilidade de definir entre “o que é o propósito e que são as estratégias para se conseguir esse propósito” (ANTUNES, 2010, p. 70). Em um texto, nada é por acaso, as atividades linguísticas têm um propósito, e reconhecê-las é alcançar a compreensão discursiva.

Em relação à adequação do gênero, o educando entrou no universo da composição do gênero, das características e particularidades textuais que o fazem pertencer à poesia, comparando-a e confrontando-a com outros modelos preexistentes. A relevância sociodiscursiva do gênero poesia leva o educando a perceber novas informações e ideias que o transformam em sujeito mais crítico para avaliar a qualidade do texto e sua pertinência social.

Por fim, a leitura também envolveu as relações com outros textos, já que induziu o aluno a recorrer à palavra do outro, a outros textos, para apoiar determinado posicionamento, dar força aos argumentos estabelecidos, ou, até mesmo, para ampliar seu conhecimento ou refutar o já dito, conforme ratifica Antunes (2010, p. 78):

Não há saída: nossos textos estão ancorados em outros textos prévios, textos científicos, literários ou do saber comum. As conexões que se vão estabelecendo entre esses saberes é que geram concepções mais integradas e favorecem um entendimento mais global do mundo.

Enfim, compreender a dimensão global de um texto é extremamente importante na atividade de analisar a linguagem, e é nessa dimensão que

os sentidos se completam e se fundamentam. O trabalho com a composição do gênero, a construção do seu sentido e de suas intenções, quando presente em sala de aula, impele o aluno a refletir sobre os recursos textuais, a compreender os mecanismos de construção, entender as estratégias para a produção de sentido, encontrando seu pleno significado. Espera-se que a competência discursiva seja construída em atividades dessa natureza e que aprender a respeito das estratégias discursivas possa ser um compêndio acessível e útil aos educandos em suas interações diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pode-se afirmar que há possibilidades pedagógicas sólidas para um estudo mais assertivo em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica. Para isso, é preciso que os professores de Língua Portuguesa, bem como a gestão escolar e outros profissionais da área da educação cultivem a sensibilidade em relação ao ensino de língua materna.

As análises propostas para realização em sala de aula a partir do poema de Elisa Lucinda explanam as noções de escritura e escrevência, postuladas por Roland Barthes, e os conceitos de texto, textualidade e dimensão global, cunhados por Irandé Antunes, assim como a poética e a estética da poeta capixaba. Por sua vez, o estudante aprende a colocar em ação a análise textual por meio das ferramentas teóricas disponibilizadas, além de desfrutarem da poesia brasileira contemporânea de qualidade.

O ensino de Língua Portuguesa cientificamente tem resultados altamente defendidos pelos pesquisadores quando levam em consideração o texto como objeto de ensino. Nesse sentido, a convergência teórica entre a

Teoria da Literatura e a Linguística do Texto apresentada neste trabalho pode auxiliar de forma profícua nesse objetivo.

O presente escrito é não só um trabalho de pesquisa com fins de conclusão de curso, mas também uma demonstração de possibilidade de didáticas outras na aula de língua materna. De forma mais clara, os autores apresentaram uma forma de ensino de Língua Portuguesa não focada no ensino de gramática com frases isoladas, descontextualizadas. Pretendeu-se apresentar aos professores e leitores em geral a proposição do ensino de língua materna por meio do texto, visto que este, sim, é a manifestação original do ser humano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, I. Concepções (de linguagem, de gramática, de léxico, de texto) e ensino de língua: que relações têm? *In*: WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. de (org.). **Texto e gramática**: novos contextos, novas práticas. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/E-book.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 2006.

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FRANCISCO, E. C.; SCOPARO, T. R. M. T. **Os signos educativos em Felicidade por um fio: uma abordagem às relações étnico-raciais**. São Carlos: Pedro & João, 2021.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/15401-53099-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/15401-53099-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 12 ago. 2022.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCINDA, E. **Vozes guardadas**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MACEDO, M. S. A. N. (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

PERRONE-MOYSÉS, L. **Texto, crítica, escritura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CAPÍTULO 13

UMA PRÁTICA DE LEITURA PELO VIÉS DA SEMIÓTICA GREIMASIANA EM TIRAS DA MAFALDA

Daniela Raffo Scherer

Este texto é um recorte da minha tese de doutoramento¹, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina. Considerando a natureza deste livro, que reúne vários trabalhos, selecionei da tese as partes que tratam da revisão bibliográfica com os principais conceitos da semiótica greimasiana os quais apliquei em análises prévias de onze tiras da Mafalda.

Parti da hipótese de que a exposição a mais de um texto protagonizado pela mesma personagem pudesse mobilizar a construção do *ethos*, sendo o estudo desse *ethos* uma ferramenta para a obtenção de melhores resultados na proficiência leitora de sujeitos em idade escolar. A pesquisa

1 SCHERER, Daniela Raffo. **Mafalda em dez tirinhas**: uma prática de leitura pelo viés da semiótica greimasiana. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000227001>.

foi realizada com duas salas de oitavo ano da Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, em Campo Grande – MS, ao longo de 2018. A opção por Mafalda justificou-se na medida em que suas tiras apresentavam terreno fértil às reflexões sobre humanidade, elemento presente no eixo central dos documentos norteadores da Educação Básica brasileira. Utilizei como base teorias que se ocupam do texto, da leitura e dos procedimentos de construção do sentido via semiótica greimasiana, os quais apresento a seguir.

ELEMENTOS TEÓRICOS: CONCEPÇÕES DE TEXTO

Textos são materiais linguísticos produzidos pela humanidade em suas atividades comunicativas inseridas em contextos específicos. Marcuschi (2008, p. 71-72) explica que

[...] os textos são, a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. O texto é resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.

O caráter enunciativo diz respeito à subjetividade da produção discursiva cujas marcas são estudadas na materialidade textual. Levando em conta essa materialidade, o texto pode ser considerado como um tecido estruturado (MARCUSCHI, 2008, p. 70), um artefato “sócio-histórico”. Numa concepção bakhtiniana, texto é discurso:

Cumprе salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano [...], o relato familiar, a carta [...], a ordem militar padronizada,

em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais [...], o universo das declarações públicas. (BAKHTIN, 1997, p. 279-280, grifo do autor).

Segundo Koch (1996), o termo *texto*, assim como ocorre com o termo *discurso*, pode ser tomado em sentido lato, ou seja, está presente nas mais variadas manifestações (KOCH, 1996, p. 21) – pintura, escultura, romance, poema, música, filme, entre outros –, em que os signos estão em jogo. Quando visto como objeto de comunicação verbal, o texto relaciona-se intimamente com o discurso e os elementos que o atravessam: locutor, interlocutor, conjunto de enunciados e a enunciação. O discurso, então, manifesta-se por meio de textos – falados ou escritos – e se constitui de uma unidade semântico-pragmática (KOCH, 1996).

De acordo com a semiótica greimasiana, a interação entre leitor, texto e autor organiza-se segundo o Percurso Gerativo de Sentido. Os sujeitos envolvidos passam a ser denominados sujeitos da enunciação. Procura-se por um corpo, uma voz, um estilo e um *ethos* no ato de ler. Nesse sentido, a teoria semiótica contribui com o conceito de leitura que desenvolveu:

Em se perguntando se a leitura assim compreendida, isto é, a reconstituição do significante textual sem que se recorra a seu significado, é possível, deve-se reconhecer que ela é inicialmente – e essencialmente – uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Vê-se imediatamente que tal *performance* pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 281).

A concepção de leitura elaborada por esses autores mostra que as interpretações, as produções de sentidos originadas no processo de leitura não podem ser aleatórias, pois existe uma relação entre enunciador e enunciatário que se constitui no percurso, uma vez que a semiótica leva em conta a reconstrução do sentido do texto.

A SEMIÓTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA LEITURA DE TEXTOS SINCRÉTICOS

A leitura, na visão da semiótica, está relacionada ao objeto *texto*, que, por sua vez, se manifesta, na concretude, por uma robusta variedade corpórea. Isso se deve ao próprio conceito de texto com que a teoria trabalha e engloba inúmeros objetos textuais, tais como HQ, pintura, cinema, entre outros gêneros nos quais ocorrem duas ou mais linguagens. A semiótica analisa os códigos particulares de que se constituem esses textos, em especial sua materialidade, para (re)construir seus significados.

O sincretismo ocorre quando um único enunciado se manifesta por meio da composição de um plano de expressão em que linguagens diferentes estão em jogo. Greimas e Courtés (2008) empregam o termo “sincretismo”, atribuindo-lhe dois sentidos. Adotamos, na pesquisa, o que se refere às ditas semióticas sincréticas, as quais analisam objetos que “acionam várias linguagens de manifestação” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 467). A construção do sentido ocorre sempre em dois planos: o da expressão e o do conteúdo. Quando o plano da expressão se constitui por diferentes linguagens, temos o sincretismo, exemplo do que ocorre nas HQs e nas tirinhas.

O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO E SEUS NÍVEIS

A semiótica discursiva (ou francesa) é definida como uma teoria da significação. Relembra Fiorin (2009, p. 20) que o percurso gerativo de sentido é “[...] uma sucessão de patamares, os quais se organizam de tal forma que é possível percebê-los do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto”.

O simples e o abstrato podem ser reconhecidos como aspectos gerais do texto (seja ele uma pintura, um poema, uma peça teatral etc.). Esse patamar define o que poderíamos, grosso modo, associar aos temas que reconhecemos quando lemos um texto ou quando assistimos a um filme: amor, modernidade, vida e assim por diante. Já o complexo e o concreto dizem respeito à etapa resultante de uma análise acurada, o que marca a identidade de um texto e faz com que ele não seja confundido com outro.

Recorremos a Fiorin (2009) para descrever sucintamente os três patamares que compreendem, de acordo com Greimas (2008), o percurso gerativo de sentido. Vale lembrar que um texto é composto por uma *semântica* e por uma *sintaxe*: a primeira relaciona-se aos sentidos; a segunda relaciona-se à estrutura ou arquitetura. Os três patamares ou três níveis são o *fundamental*, o *narrativo* e o *discursivo*.

O nível fundamental (primeiro patamar) “[...] abriga as categorias semânticas que estão na base da construção do texto” (FIORIN, 2009, p. 21). Essas categorias podem se manifestar em vários objetos de significação. Uma tela em que figurem pessoas num bosque remete à oposição semântica *civilização versus natureza*, por exemplo. Para ilustrar o nível fundamental, Barros (2008) retoma a letra da canção infantil “História de uma gata”, iden-

tificando, por meio da análise de seus versos, uma axiologia que aponta para a categoria semântica fundamental *liberdade versus dominação*.

No nível fundamental, menciona-se a axiologia, entendida por Greimas e Courtés (2008, p. 48) como “[...] o modo de existência paradigmática dos valores por oposição à ideologia que toma a forma do arranjo sintagmático e actancial dele”. Em outras palavras, qualquer categoria semântica, explicam os autores, tal como vida/morte, é passível de ser axiologizada, levando-se em conta do valor positivo ou negativo de investimento. Nesse sentido,

Cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ *versus* /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo. [...] Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto. Assim, dois textos podem utilizar-se da categoria de base, /natureza/ *versus* /civilização/ e valorizar, de maneira distinta esses termos. No texto de um ecologista, a natureza certamente será o termo eufórico e a civilização, o disfórico. Num texto que trate dos perigos da floresta, talvez a situação se inverta. (FIORIN, 2009, p. 23).

O nível fundamental, portanto, apresenta uma semântica e uma sintaxe. A sintaxe se organiza de tal modo que podem ocorrer duas operações: a asserção e a negação. Assim, conforme Fiorin (2009, p. 23), teríamos: “a) afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*; b) afirmação de *b*, negação de *b*, afirmação de *a*”.

Se o nível fundamental está na base da construção de um texto, o nível narrativo (segundo patamar) se constitui no intermediário do percurso gerativo de sentido. A narratividade é um componente que se encontra em

qualquer texto. A narratividade deve ser entendida como “uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (FIORIN, 2009, p. 27). Quando temos um estado inicial, uma transformação e um estado final, estamos diante de uma narrativa mínima.

A narratividade deve ser compreendida pelo arranjo da *sintaxe narrativa* que se manifesta em dois tipos de enunciados elementares: os enunciados de estado e os enunciados de fazer. O primeiro tipo estabelece uma relação de conjunção ou de disjunção com determinado objeto (Mafalda é uma menina precoce: está, pois, em conjunção com a precocidade; Susanita não é uma menina precoce: está, portanto, em disjunção com a precocidade). Já o segundo tipo se refere à passagem de um estado a outro, ou seja, o sujeito precisa realizar algo.

Assim, para realizar algo e passar por narrativas mínimas sequenciais, o sujeito necessita ter a competência. Greimas e Courtés (2008, p. 78, grifo dos autores) a explicam da seguinte maneira:

Assim concebida, a competência é uma **competência modal** que pode ser descrita como uma organização hierárquica de modalidades (ela será fundamentada, por exemplo, num querer-fazer ou num dever-fazer que rege um poder-fazer ou um saber-fazer). Devemos distingui-la da **competência semântica** (no sentido mais lato da palavra semântica, o que se dá, por exemplo, quando dizemos que a estrutura profunda de uma língua e de natureza lógico-semântica), cuja forma mais simples é o programa narrativo virtual. Uma vez que as reunamos, essas duas formas de competência constituem o que se pode chamar **competência do sujeito**.

A competência do sujeito se manifesta no *programa narrativo*, que nada mais é do que o conjunto dos estados e das transformações vividas por

esse sujeito. Os programas narrativos têm diferentes características conforme alguns critérios. Se relacionarmos o sujeito e seu objeto-valor, podemos encontrar um programa de aquisição de objeto-valor, quando o sujeito entra em conjunção com este; quando a relação se dá ao contrário, no entanto, ocorre um programa de privação. Além da competência do sujeito, a semiótica identifica outro tipo de programa ao qual chama *performance*. O Quadro 1 esclarece a dinâmica da *competência* e da *performance*.

Critérios	(a)	(b)	(c)	(d)
Competência	Aquisição	Programa de uso	Valor modal	Sujeito do fazer e sujeito do estado realizados por atores diferentes.
Performance	Aquisição	Programa de base	Valor descritivo	Sujeito do fazer e sujeito do estado realizados pelo mesmo ator.

Quadro 1 – Competência/performance.

Fonte: Barros (2008, p. 24).

Na ordem, temos o *percurso narrativo*, que é “uma sequência de programas narrativos relacionados por encadeamento” (BARROS, 2008, p. 26). Como se trata dos percursos dos sujeitos, definidos pelo encadeamento de programas narrativos, surge o *actante* funcional, que desempenha papéis actanciais. Para Barros (2008), existem mais dois percursos na organização narrativa: o do *destinador-manipulador* e o do *destinador-julgador*. Com relação ao primeiro, é preciso que ele seja reconhecido pelo destinatário como *aquela que tem competência* para exercer a *manipulação*, que, por

sua vez, assume a forma de um contrato que pode (ou não) ser aceito pelo destinatário-sujeito.

A manipulação, segundo a semiótica *standard*, pode ocorrer de quatro formas: tentação, intimidação, provocação ou sedução. Em cada uma delas, o sujeito destinador elabora estratégia particular para convencer ou persuadir o destinatário a cumprir um contrato. Nessa fase, entram em jogo valores modais os quais a semiótica nomeia *querer-fazer*, *dever-fazer*, *saber-fazer* e *poder-fazer*. Barros (2008, p. 33, grifo nosso) ressalta que “A manipulação só é bem sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver certa *cumplicidade* entre eles”.

É oportuno lembrar que, ao aprofundar seus estudos sobre a teoria semiótica, Landowski (2014) submete o esquema narrativo a uma análise mais demorada, o que o levou à seguinte conclusão:

Derivado de análises do conto popular, pondo a *ordem* como um dado primeiro e seu restabelecimento final como meta em si, ele traz consigo uma visão de mundo que implica em si mesma uma “filosofia”. Aliás, ao caracterizá-lo como um “quadro formal no qual vem inscrever-se o sentido da vida”, o próprio Greimas foi o primeiro a atribuir-lhe o valor de um “modelo ideológico”. Isso, evidentemente, não é razão suficiente para rechaçá-lo! Mas semelhante reconhecimento atenua inevitavelmente a ideia que poderíamos querer fazer de uma ciência semiótica pura, totalmente dedutiva e sem compromisso algum. Não há semiótica (nem nenhuma outra ciência humana ou social) livre de todo compromisso com o sentido; e nenhum de nossos instrumentos de análise deixa de estar contaminado, em maior ou menor grau, por seu objeto. Se isso salta aos olhos no caso do esquema narrativo, é igualmente óbvio no que se refere ao “esquema actancial”, o qual procede de uma concepção moral, psicológica, social, política e até

jurídica muito precisa, do estatuto do *sujeito* em relação com seu “destinador”. O mesmo ocorre com configurações mais particulares, como a “manipulação” e a “programação” [...] (LANDOWSKI, 2014, p. 13).

Essas considerações marcam o esboço dos acréscimos propostos pelo semioticista, no sentido de mostrar que, talvez, ainda não estivesse pronto o arcabouço teórico do nível narrativo. Na ciência, progride-se sempre, e, nesse sentido, é válido lembrar que Landowski (2014) ampliou o modelo *standard* inserindo os regimes de: *programação*, *acaso* (ou *acidente*), *ajustamento* e *manipulação*. Com relação ao último – manipulação –, Landowski alerta para o conhecimento do *outro* e seus *estados de alma*, por demonstrar que um regime pode sofrer deslizamento para outro e as fronteiras fluidas que os separam.

O último nível (terceiro patamar) do percurso gerativo de sentido será o discursivo. Enquanto no nível narrativo um sujeito pode estar em conjunção com a precocidade, no discursivo, essa situação toma formas concretas como fazer uma pergunta típica de adulto, o que ocorre repetidas vezes em tiras da Mafalda. O nível discursivo, portanto, marca a individualidade dos textos, de modo que, mesmo tratando de um mesmo tema (amor, mentira, vida, morte etc.), um texto não seja igual a outro. As formas abstratas da narrativa ganham corpo e materialidade por estarem na manifestação textual.



Figura 1 – Susanita e Mafalda.

Fonte: Quino (2008).

Na tira da Figura 1, é possível analisar marcas linguísticas e visuais deixadas pelo enunciador. Barros (2008) complementa que o nível discursivo, por ser o mais próximo da manifestação textual, apresenta estruturas discursivas específicas e, também, mais complexas e “enriquecidas” semanticamente que as estruturas narrativas e fundamentais. A organização discursiva pode ser compreendida por meio de um exame da sintaxe e da semântica presente no texto.

Como é o mais próximo da manifestação textual, o nível discursivo é também o mais superficial do percurso. As estruturas narrativas, quando assumidas pelo sujeito da enunciação, vertem-se em estruturas discursivas. Com relação à sintaxe discursiva, identifica-se a dinâmica da enunciação. Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 166), a enunciação encontra-se no âmbito da “instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado”. O enunciado, por sua vez, é produzido pelo sujeito da enunciação, que faz “escolhas” de tempo, de pessoa, de espaço e de figuras e as arranja numa história (FIORIN, 2008). A enunciação, portanto,

[...] caracteriza-se [...] como a instância de mediação entre estruturas narrativas e discursivas. Pode, nas diversas concepções linguísticas e semióticas, ser reconstituída a partir sobretudo das “marcas” que espalha no discurso. É nas es-

truturas discursivas que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído. Analisar o discurso é, portanto, determinar, ao menos em parte, as condições de produção do texto. (FIORIN, 2008, p. 54).

A tarefa de percorrer as pistas espalhadas ao longo das tiras da Mafalda pressupõe a movimentação de estratégias de leitura por parte do sujeito leitor. Ao longo da etapa prática da pesquisa, observamos como as turmas realizaram a leitura das tiras da Mafalda e identificamos a turma que apresentou melhor aproveitamento em duas atividades propostas pelo livro didático, considerando que esta recebeu uma coletânea de dez tiras da Mafalda antes da realização da atividade do livro didático.

ISOTOPIA E ETHOS

A vivência da sala de aula demonstrou que os estudantes dificilmente diriam que um texto é “falso” ou “verdadeiro”, porque a tendência entre os jovens leitores, especificamente os que forneceram dados para esta pesquisa, é de identificar, em maior ou em menor grau, dificuldades para atribuir sentidos às pistas deixadas pelo enunciador. Isso ocorre tanto pela interferência de elementos ligados à pragmática e aos mecanismos de interação social (incluindo as regras e os sistemas linguísticos) quanto pela competência do enunciatário em perceber o jogo das informações explícitas e implícitas presentes no texto. Além de percorrer essas etapas, os estudantes enfrentaram outro desafio recorrente: perceber quais seriam os valores que moveram toda a estratégia persuasiva do enunciatário e as diferentes vozes que perpassam o discurso.

Das reflexões teóricas que abrangem o nível discursivo do percurso gerativo de sentido, selecionamos as que exploram sua *semântica* por meio da análise de figuras e temas. Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 209), “[...] tomado no percurso gerativo global, o nível figurativo do discurso aparece como uma instância caracterizada por novos investimentos – instalações de figuras de conteúdo – que se acrescentam ao nível abstrato”. Fiorin (2009, p. 91) explica que as figuras compõem a oposição abstrato/concreto, porém alerta que isso não significa uma polarização, mas sim um *continuum*, em que “se vai, de maneira gradual, do mais abstrato ao mais concreto”.

Concretizando a noção de figura, dizemos que se trata de um elemento que remete ao mundo natural, não apenas ao que já é familiar, mas também aos mundos construídos na imaginação. Nesse caso, como bem se observa em narrativas sobrenaturais, criaturas como monstros, personagens da ficção científica e demais constituintes de enredos produzidos na literatura, no cinema e assim por diante, tudo é figura. É preciso compreender que as figuras têm função descritiva ou representativa, pois é por meio delas que o mundo é simulado. Essa simulação, por outro lado, é interpretada pelos temas.

Os temas, normalmente, são o “lado abstrato” dos discursos, podendo estabelecer relações em maior ou em menor grau com as figuras, na proporção em que elas se fazem presentes (em maior ou em menor grau) nos textos. Por essa razão é que, conforme a semiótica, há textos com predominância figurativa e outros com predominância temática. Existe um arranjo, assim descrito por Fiorin (2008, p. 94):

Em todo texto, temos um nível de organização narrativa, que será tematizado. Posteriormente, o nível de organização temática poderá ou não ser figurativizado. O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático. A tematização pode ser manifestada diretamente, sem a cobertura figurativa. Temos então os textos temáticos. No entanto, não há texto figurativo que não tenha um nível temático, pois este é um patamar de concretização do sentido anterior à figurativização.

Para encontrar temas e figuras capazes de sustentar um objeto de significação, é necessário proceder a um exame detalhado de seus percursos. No entender de Greimas e Courtés (2008, p. 213), o percurso figurativo é explicado como “um encadeamento isotópico de figuras, correlativo a um tema dado”. Nesse sentido, as figuras que entram na composição de um texto articulam-se de modo que permitem ao enunciatário fazer a reconstituição do todo significativo indo de parte em parte. Para que se chegue a uma conclusão sobre o percurso figurativo, é condição associá-lo a um tema.



Figura 2 – Mafalda e o mundo posto à venda.

Fonte: Quino (2008).

A tira da Figura 2 mostra, em três quadros, elementos visuais e verbais. Os enunciados narrativos envolvendo Mafalda e sua postura pensativa

partem de uma atitude contemplativa, figurativizada pela posição da garota diante da televisão. O enunciado do primeiro quadro marca o término de um telejornal, como se percebe, logo no início da leitura: “Este *foi*...[...]”. O lexema “mundo” transita do telejornal para o pensamento da Mafalda, que ocupa o espaço central do quadro do meio da tira. O olhar da menina expressa certa preocupação. É possível perceber um encadeamento de figuras pelo avanço dos quadros: a televisão, a notícia, o conteúdo da notícia (o mundo) e a postura de desesperança da Mafalda diante das notícias.

O percurso figurativo ocorre paralelamente ao percurso temático, na medida em que as figuras e o tema vão se arranjando no “emaranhado do texto”. Vender o mundo – do jeito que ele é – seria um mau negócio, na visão da Mafalda. Como se explica a incorporação da “publicidade” e da “venda” no conjunto das figuras da tira? De que maneira esse percurso figurativo resulta coerente? Existem algumas possibilidades de explicação para esse arranjo. Compra e venda são práticas comuns do universo capitalista. A ideia de bom ou de mau negócio domina o cenário do mercado.

Nesse sentido, a avaliação feita pela Mafalda mostra a coerência temática: critica-se o mundo e a forma “fria” como esse mundo é tratado, aproximando-o de um “mau negócio”. Também exerce peso sobre o percurso figurativo o próprio conceito do gênero², que deve ser conhecido pelo enunciatário. Ele já sabe que as tiras, por serem mais curtas e ricas em elementos metafóricos, seguem um padrão de humor que define, quase sempre, um efeito de sentido pontual no último quadro. O enunciatário já conhece e espera por esse arranjo, previsto no contrato que estabelece com o enunciadador. Por essa razão, o “estranhamento” causado pela incorporação

2 Gênero textual tiras ou tirinhas.

de figuras, “aparentemente” destoantes das outras que vinham se articulando, se transforma no fechamento de um todo absolutamente coerente de sentido.



Figura 3 – O sono.
Fonte: Quino (2008).

Na tira, o percurso figurativo não é surpreendido com nenhum elemento “estranho” como identificamos na anterior. A sequência de imagens apresenta elementos que remetem à hora dos preparativos do sono noturno. O percurso temático, de acordo com Greimas e Courtés (2008, p. 496), é “a manifestação isotópica, mas disseminada de um tema, redutível a um papel temático”. Alerta-nos Fiorin (2008, p. 106, grifo nosso) para o seguinte:

Para uma análise de um texto não interessam a figura ou o tema isolados. Para achar o tema que **dá sentido às figuras** ou o **tema geral que unifica os temas disseminados** num discurso temático, é preciso apreender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos.

Essa observação reforça quão relevante é o papel do enunciatário no processo de produção de sentidos, pois é de sua competência, como sujeito da enunciação, reconstruir o sentido do texto.

Como observamos, há uma figura que se faz presente em ambas as tiras: mundo. Além dessa figura, por razões óbvias, a garota Mafalda também é recorrente. Exatamente a partir dessas observações, torna-se necessário fazer referência a outros aspectos sobre *ethos* e estilo, cujas reflexões são apresentadas por Discini (2009).

Se o estilo, para Discini (2009), aponta para um corpo presente neste mundo, portanto contextualizado, necessitamos construí-lo por meio da análise das recorrências de *atos de estilo*, que se constituem em aspectos identificados pela análise do percurso gerativo de sentido e pelo modo de dizer o dito. Os fatos de estilo, tomados em feixes (DISCINI, 2009), remetem, então, a uma totalidade. Nas palavras da semiótica, a análise de um estilo está ligada ao “gosto identificado na enunciação”. Desse modo,

Trata-se de um gosto da enunciação, que fica determinado: ao escolher temas recorrentes, e estes, mas não aqueles, reconstruindo, assim, o mundo, de maneira peculiar; ao escolher figuras recorrentes para concretizar os temas e estas, não aquelas; ao relacionar temas e figuras, de modo a dar, pela recorrência, uma determinada direção na construção do sentido, e esta, não aquela. Quando dizemos “este, não aquele” referimo-nos ao *outro*, a quem o *eu*, sujeito da enunciação do estilo, sempre responde, para que se estabeleça a diferença, necessária à construção do próprio sentido. Quando dizemos “este, não aquele”, também apontamos para as estratégias discursivas de uma enunciação de estilo. (DISCINI, 2009b, p. 62).

A identificação dessas escolhas às quais a pesquisadora se refere aparece nos níveis do percurso gerativo de sentido, constituindo-se, portanto, numa isotopia. A relação que se estabelece entre a totalidade de modos de escolha, isotopias, figuras e temas recorrentes e as partes que formam essa totalidade mostra, também, semelhanças e diferenças que apontam

para dialogismo e ideologia situados historicamente. Sem precisar dizer *eu*, ele o faz.

Desse modo, para que se chegue ao sujeito, deve-se considerar a totalidade de textos nas relações que se estabelecem de um para outro. Delineia-se, por consequência, uma “interdependência” que, por sua vez, determina o que Discini (2009) chama de *fato de estilo*. Ao se referir a ele, a semioticista explicita que

[...] é uma unidade formal, relativa a um conjunto de discursos [...] caracterizada pela recorrência sintática e semântica das relações constituintes do processo de construção do sentido, desde as mais profundas até as mais superficiais. O fato de estilo, relevante para o reconhecimento da individualidade estilística, é descrito, então, por meio do percurso gerador de sentido, aplicado a um conjunto discursivo, os textos que compõem uma totalidade. O fato de estilo é unidade mínima de sentido de uma totalidade. (DISCINI, 2009b, p. 64).

Ora, essa explicação, além de conceitual, também pode remeter à origem de tantas questões polêmicas que atravessam as práticas de leitura e, principalmente, as de interpretação de texto. No caso de textos sincréticos, isso se verifica de maneira ainda mais peculiar, haja vista a natureza de sua materialidade. Por se tratar de produção seriada, Mafalda oferece ao leitor exatamente esse “comportamento” de quem precisa ser decifrado. A leitura de uma tira, dependendo da faixa etária do leitor, pode se tornar bastante complexa, nebulosa, algo que sempre deixará uma dúvida quanto à pertinência de interpretação.

Temos ali um sujeito da enunciação (leitor/aluno) que procura, na medida de seus conhecimentos de mundo – no qual ele ocupa um lugar –, atribuir sentidos a um objeto significativo que, nem sempre, lhe é familiar.

Se esse sujeito tiver a oportunidade de confrontar outros textos do mesmo autor, acredita-se que a qualidade da leitura e da interpretação possa ser mais próxima de acertos e mais distante de erros.

Quando se caminha para o sujeito enunciador, caminha-se pelos fatos de estilo que a totalidade de sua produção deixa entrever. O sujeito enunciador, como vimos, possui um *ethos* que, nas palavras de Fiorin (2008, p. 150), “estabelece-se no interdiscurso”. Por essa razão, poderíamos nos questionar sobre como se sustenta a afirmação de que Mafalda é uma garotinha feminista, ou inconformada com as injustiças, ou ... ou?



Figura 4 – A sopa
Fonte: Quino (2008).

Essa tira, pela sua unidade mínima em relação à totalidade das outras, aponta para temas ligados às obrigações cotidianas, que nem sempre são agradáveis. Também faz referência a uma personalidade da história, Marx, que possibilita abertura para outro tema: o da política.

Ora, o que se pretende é justamente mobilizar uma série de leituras para ampliar as habilidades nesse campo, haja vista a grande oferta de gêneros no livro didático. Como nos esclarece Discini (2009, p. 65), ao “garim-

par” evidências desse *modo de usar* as isotopias, isso permitiria chegar a um grupo de configurações discursivas, tomadas como uma *voz* em “resposta a outras vozes do contexto”. É por esse caminho que a possibilidade para o diálogo vai se constituindo.

De fato, nas tiras da Mafalda, é possível observar essa dinâmica de sobreposição pela presença do autor, do narrador e das personagens que compõem as historinhas ora isoladas, no livro didático, ora encadeadas, fora do livro didático, como o que se encontra no livro *Toda Mafalda*, de Quino. Como a personagem central é uma garotinha cuja personalidade remete ao mundo feminino, vale ressaltar outra relação que se estabelece com a perspectiva contemporânea de *ethos*, a partir de uma visão pós-modernista, que se pergunta sobre como seria possível, a título de exemplo, encontrar, num discurso X, a voz feminina. Trata-se de incorporar questões de ideologia e da própria concepção política de sujeito no discurso. Essas abordagens têm sido constantemente mobilizadas pelos estudos culturais e literários norte-americanos.

Ethos, portanto, está relacionado ao ator da enunciação. Este, por sua vez, é revelado pela enunciação, que cria um efeito de sujeito. Pela narrativa, surge o actante, que se relaciona com um objeto, o que resulta num actante-sujeito da enunciação, dado pelo enunciado. Quino, autor de *Mafalda* e sua turma, por exemplo, pode ser tomado como o ator da enunciação, cada vez que considero a totalidade de seus discursos presente no livro *Toda Mafalda*. É por isso que essa totalidade de discursos de *Toda Mafalda* permite cogitar a presença de um *ethos* ora questionador, ora inconformado, ora feminista e assim por diante.

Segundo Fiorin (2008, p. 139), o *etbos* “[...] é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito”, exatamente a imagem possível de construir a partir das figuras e temas presentes nos textos, que, numa totalidade, se mostra. Fazendo referência aos recursos empregados pelo orador na visão aristotélica, o linguista toca num aspecto importante: a benevolência, que se traduz pela capacidade que o enunciador tem de persuadir, aproximando-se da plateia, conquistando-a. Ora, essa capacidade, quando experimentada ao vivo, ou seja, no ato da enunciação, produz um efeito de sentido quase imediato, tendo em vista o encontro face a face – *eu* e *tu* – que se constrói durante a manifestação do discurso. O orador tenta parecer confiável, dirige o olhar de modo a transmitir carisma e empatia.

Já Maingueneau (2001) acrescenta a esse perfil três elementos de qualificação. Trata-se do caráter ou das características psicológicas, de personalidade, do corpo e seus aspectos físicos, e tom de voz, que se deixa ver pelo discurso enunciado. E isso não pode ser confundido com actante da enunciação, como alerta Fiorin (2008). O ator da enunciação, segundo definem Greimas e Courtés (2008, p. 44-45, grifo dos autores), é

[...] uma unidade lexical, de tipo nominal, que, inscrita no discurso, pode receber, no momento de sua manifestação, investimentos de sintaxe narrativa de superfície e de semântica discursiva. Seu conteúdo semântico próprio parece consistir essencialmente na presença do sema individualização que o faz aparecer como figura autônoma no universo semiótico. O ator pode ser **individual** (Pedro) ou **coletivo** (a multidão), **figurativo** (antropomorfo ou zoomorfo) ou **não-figurativo** (o destino). A individualidade de um ator marca-se frequentemente pela atribuição de um nome próprio, sem que tal coisa constitua, em si mesma, a condição *sine qua non* da sua existência (um papel temá-

tico qualquer, “o pai”, por exemplo, muitas vezes serve de denominação do ator); a onomástica, que se inscreve na semântica discursiva, é, desse modo, complementar à actorialização (um dos procedimentos da sintaxe discursiva).

Duas informações interessaram sobremaneira para a pesquisa: o caráter individual que se aplica a Mafalda e a autonomia que a coloca frente a frente com questões de estilo e, portanto, de *ethos*. Tomado como ponto de convergência e de investimentos semânticos e sintáticos, o ator sofre as transformações que envolvem jogo de aquisições e perdas de valores (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

UMA ANÁLISE PRÉVIA

Para verificar a viabilidade acerca da construção do *ethos* da Mafalda, submetemo-nos à mesma tarefa que fora proposta aos alunos de uma turma de oitavo ano. Antes de proceder às análises, no entanto, é importante apresentar algumas considerações acerca do gênero tira.

Para Eisner (2010), tira pertence ao gênero quadrinhos, já que ele não se (pre)ocupa com uma diferenciação. Por desenvolver uma trajetória ligada essencialmente à produção de HQ e ao estudo das técnicas artísticas, o cartunista, criador de *Spirit*, é conhecido pelo estilo moderno que incorporou ao gênero. Para ele, a leitura dos quadrinhos é um ato que envolve duas habilidades: percepção estética e esforço intelectual (EISNER, 2010). Essa dupla habilidade se constitui em função do plano de expressão, resultado de um trabalho dos quadrinistas, já que “[...] os autores de tiras e histórias em quadrinhos vêm se desenvolvendo em seu trabalho de interação entre imagens e palavras [...] conseguiram uma hibridação bem-sucedida de ilustração e prosa” (EISNER, 2010, p. 2). O cartunista aponta uma impor-

tante característica do gênero: sua limitação de espaço. Diferentemente do que ocorre com o cinema, o quadrinista precisa atingir expressividade ao máximo, haja vista que os efeitos criados são simulações, como ocorre com movimentos.

Para Ramos (2014, p. 17),

Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (caso da literatura, inclusive a infantil) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário. Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos.

As tiras são histórias narradas em partes e têm como característica material a curta extensão, de formato regular (distribuído em um ou mais quadrinhos). Já o conteúdo, normalmente, se manifesta pelo traço de humor que, não raro, apresenta crítica a assuntos ou pessoas em evidência no momento da publicação. Há tiras seriadas, publicadas nos jornais, cujo efeito assemelha-se às novelas, por se apresentar em capítulos (RAMOS, 2014). É comum que, após determinado período, as tiras sejam reunidas em um livro – como é o caso de *Toda Mafalda*. Os jornais brasileiros costumam disponibilizar uma página na qual se reúnem alguns autores populares – brasileiros e estrangeiros – que apresentam personagens fixos (ou não), com ingredientes que se confundem num misto de piada e quadrinhos.

No plano de expressão, a tira pode se apresentar colorida ou em preto e branco (monocromatismo). No caso da utilização das tiras da Mafalda em materiais didáticos, é comum que os editores adotem a opção pelo

monocromatismo, embora circulem alguns livros didáticos em que as tiras aparecem coloridas. Normalmente, as tiras têm uma organização espacial típica: no mesmo quadro, estão o balão de fala, que ocupa a metade superior, e as figuras que compõem o cenário. A tira, portanto, define-se pela formatação linear de um ou mais quadrinhos e pertence ao hipergênero história em quadrinhos. É importante salientar também o valor da sociosemiótica no que se refere aos mecanismos de “aceitação” do discurso ligado ao gênero.

A análise que se apresenta agora foi contemplada considerando essa flutuação com referência a possíveis resultados de leitura e de interpretação. Seleccionamos cinco tiras da Mafalda para traçar um esboço das conclusões prováveis.



Figura 5 – Sifonadas.

Fonte: Quino (2008).

A tira da Figura 5, a exemplo das demais de Mafalda, possui quatro quadros, separados pelas bordas. Percebe-se, de imediato, a presença da figura feminina adulta, supostamente a mãe da Mafalda, em situação de fala com a personagem. Os diálogos revelam a insatisfação da figura adulta em relação ao serviço doméstico, que se torna algo penoso e é agravado pela

ação da Mafalda. Ao dizer COMO SE NÃO BASTASSE TODA A LIMPEZA QUE JÁ TENHO QUE FAZER, o sujeito mãe faz brotar um elemento disfórico na categoria fundamental que pode ser identificado como trabalho doméstico, em oposição, por sua vez, ao elemento eufórico identificado como diversão. Na tira, a expressão de descontentamento no rosto da mãe articula-se à sua fala e leva à interpretação de que tarefas domésticas são enfadonhas e numerosas, tendo em vista a utilização da palavra *toda* como marca de intensidade: já existem outras limpezas a fazer, e isso não é prazeroso.

No segundo quadro, a irritação da mãe parece atingir maior gravidade, pois ela responde de maneira enfática, provavelmente em tom de voz mais elevado, como se percebe no traçado da palavra NÃO, no balão que corresponde à sua fala em resposta à pergunta da Mafalda sobre como é se sentir fazendo a limpeza (feliz?). Como sujeito manipulador, a mãe, por meio de sua insatisfação manifestada pela limpeza do chão e pelo seu estado patêmico, leva Mafalda a um *dever-fazer* que se manifesta no nível discursivo como a decisão de não mais DAR SIFONADAS, pois compreende que, se continuar com sua brincadeira, não obterá uma sanção positiva da mãe, podendo, assim, afastar de si seu objeto-valor, que é o amor da mãe.

É importante ressaltar que os elementos visuais que recobrem esses percursos deixam claros os universos adulto e infantil, não sendo difícil para o enunciatório perceber, pela leitura das imagens, de que se trata de uma cena em que a criança se diverte com uma caixa, água e um apetrecho qualquer, imaginando-se piloto de uma aeronave ou algo equivalente.

O terceiro quadro apresenta uma diferença no plano de expressão plástica: a aproximação e o fechamento colocam a figura da Mafalda em evidência, imprimindo tensividade à cena, que se articula perfeitamente

ao efeito de sentido que provoca a palavra REMORSO. No mesmo instante, Mafalda deixa de ser um actante da narrativa para ser um ator da enunciação, pois seu olhar e sua fala se dirigem para “fora do quadro”, o que parece buscar uma cumplicidade com o enunciatário (o leitor, aqui entendido). O close no rosto de Mafalda, a mão levada à boca e o olhar paralisado por um instante imprimem um ponto de tensão: o que virá depois dessa “olhada” da Mafalda? Temos a estaticidade e a contenção como efeitos das categorias do plano de expressão. É uma preparação para o desfecho.

O quarto quadro tem a função de fechar a tirinha. Nesse caso, é Mafalda quem dá a palavra final carregada de ironia: PARECE QUE A SOLIDARIEDADE MORAL JÁ NÃO CONVENCE NINGUÉM! Ao dizer isso, sofre a sanção negativa do sujeito mãe, que lhe arremessa o pano encharcado na cabeça, como forma de demonstrar sua desaprovação dupla. Dupla, porque sujou o chão e porque saiu com uma resposta que poderia ser entendida como desrespeitosa. Esse desfecho retrata uma situação doméstica corriqueira em que predominam os papéis infantil e adulto, sendo a brincadeira criativa a figurativização desse tema, assim como também o é a reação materna. Temos aqui uma bi-isotopia discursiva com relação à Mafalda: se, por um lado, ela *sabe* que *não deve* dar sifonadas no chão, por outro, *sabe* que *quer* continuar a brincadeira, por isso a fala de ironia no final.

A ocorrência dessa ironia e o emprego do adjetivo MORAL na fala final suspendem a posição infantil da Mafalda e dão lugar a uma voz adulta, não só pela sutileza da provocação, mas também por não parecer usual esse tipo de comentário vindo de uma criança de seis ou sete anos. A resposta da Mafalda é elaborada e foge à regra da fala infantil, pois não é um resmungo qualquer, mas um resmungo malicioso, em tom de provocação. Nesse senti-

do, permanece uma disputa de ideias, sendo que a finalização do debate se dá não com palavras, mas com a ação violenta da mãe. Poderíamos dizer que Mafalda saiu perdedora? Podemos dizer que venceu a autoridade materna? Tais questionamentos poderiam ser feitos pelo professor aos alunos, ao final da leitura da tira. Vejamos como se dá a continuidade de papéis actanciais nas tiras seguintes:



Figura 6 – Primavera.
Fonte: Quino (2008).

A tira da Figura 6 apresenta uma pequena diferença com relação ao plano de expressão: em vez de quatro, há cinco quadros. Mafalda aparece em quatro deles, sem, no entanto, estabelecer diálogo com nenhum outro actante, embora fale consigo mesma no último quadro. No que se refere ao desenrolar das cenas, quadro a quadro, percebe-se um deslocamento no espaço. Essa dinâmica de caminhada pela rua também se observa na Figura 7, de modo que o leitor já pode identificar a recorrência de elementos relacionados à vida urbana.

O primeiro quadro nos mostra a garotinha contemplando a manifestação da vida, da natureza, por meio da imagem dos pássaros na árvore

que divide espaço com a calçada. Tudo parece harmonioso até que Mafalda se depara com uma banca de jornal. Nesse momento, que se encontra no segundo quadro, ocorre um fechamento brusco do ponto de vista do narrador e a imagem em destaque é uma manchete nada compatível com os temas iniciais sugeridos nos dois primeiros quadros. É a ruptura, a incorporação do elemento desajustador, algo que provoca uma descontinuidade: a imagem feia de um rosto assassino ao lado da arma com que matou uma pessoa.

A manchete trata de agravar a sensação negativa e instaura no discurso um tema duplamente negativo: o homem da manchete cometeu um dos mais graves crimes, o homicídio; como se não bastasse, fez do próprio amigo sua vítima. Em letras destacadas, tipicamente jornalísticas, a manchete diz MATOU O AMIGO PARA ROUBÁ-LO. Após o impacto dessa cena, segue o passeio. Não é possível ver a expressão do rosto da Mafalda no quadro central, pois o olhar do assassino é que se projeta para fora do quadro, como se estivesse focando o enunciatário. No quarto quadro, o que se mostra é um trabalhador da construção civil em atividade.

O último quadro encerra a narrativa e faz chegar à conclusão sobre a volatilidade do universo humano. Poderíamos falar na oposição vida *versus* morte, articulando-a à oposição natureza *versus* civilização, fazendo pensar sobre as ações humanas na vida das pessoas: enquanto um homem comete um crime, o outro desenvolve uma ação positiva (consertando ou construindo algo em benefício de seu semelhante). Mais uma vez, Mafalda convida seu interlocutor à reflexão: característica recorrente no nível discursivo.



Figura 7 – O pobre.
 Fonte: Quino (2008).

Na Figura 7, tem-se, formada por 4 quadros, uma tira que mostra a movimentação no espaço urbano ao longo de uma caminhada em que figuram Mafalda e Susanita. Ao passar pelo mendigo, Mafalda declara sua tristeza e preocupação com a pobreza e as vítimas que ela produz. Ao avaliar o problema, a garota aponta soluções que se encontram na esfera das políticas públicas, atribuindo ao estado a tarefa de cuidar para que as pessoas tenham dignidade (casa, comida e trabalho). Em contrapartida, sua interlocutora prefere que se “esconda” o problema, tirando-o da vista. Certamente, o leitor apreende a crítica contida no diálogo travado entre as personagens, mostrando a frieza e a indiferença materializadas na fala da Susanita. Mafalda não fala nada no último quadrinho, pois seu silêncio conduz o leitor à reflexão, mostrando que há várias conclusões em jogo.



Figura 8 – Mafalda e a TV.

Fonte: Quino (2008).

A Figura 8 tem menos quadros em relação às anteriores; são apenas três. No entanto, a redução desse número, na comparação com as outras já analisadas, não representa nenhum impedimento para a realização da leitura, porque a sequência narrativa é organizada de tal modo que a articulação entre plano de conteúdo e plano de expressão é suficientemente preenchida do ponto de vista do percurso do sujeito: no primeiro quadro, a imagem de Mafalda diante da TV e a fala do apresentador remetem a uma cena que, por pressuposição, corresponde ao final de uma série de notícias dadas.

O segundo quadro apresenta Mafalda em posição pensativa. O olhar “quase” direcionado ao enunciatário, numa ligeira inclinação, parece parte da estratégia enunciativa e convida o leitor a “pensar” sobre o mundo, criando uma expectativa em relação às notícias sobre ele. Nesse instante, pode-se pensar na qualidade das notícias – se são boas ou más. Já no último quadro, a imobilidade de Mafalda, reforçada pela continuidade da posição sobre o pufe, aponta a intensidade em relação ao que esteve oculto sobre o conteúdo das notícias e o que se revela por meio da fala final no pensamento da garota.

Há que se considerar também que a expressão facial da Mafalda se mantém num misto de apreensão e decepção. Essa continuidade vai, ao longo da leitura, consolidando um estado patêmico de aflição e de decepção, haja vista a necessidade continuada (e pressuposta) de esperar pelas boas notícias. Mafalda traz em sua personalidade, como se viu nas quatro tiras anteriores, uma ânsia por dias melhores e mais justos que, segundo ela, seriam a fonte da *alegria* e da *felicidade*.

Nesse sentido, a constatação de que SE A GENTE QUISESSE COLOCÁ-LO À VENDA, SERIA BEM DIFÍCIL FAZER UM COMERCIAL CONVINCENTE confirma o que se pressupõe desde o primeiro quadro. Além disso, a fala da Mafalda parece remeter ao universo adulto, devido à natureza da avaliação que se deixa ver por meio do discurso. Trata-se de uma avaliação que coloca o mundo atual de maneira disfórica em relação à própria humanidade: o mundo está tão “ruim” que ninguém o compraria, pois nenhuma propaganda seria capaz de atrair interessados no negócio.



Figura 9 – Sociólogo.

Fonte: Quino (2008).

Na Figura 9, tem-se, formada por quatro quadros, uma tira que apresenta pouco movimento e maior ocorrência de falas, que estão presen-

tes do início ao fim. A fala é iniciada por Mafalda, e a referência à palavra TV, associada à posição que as duas meninas ocupam no sofá, leva a crer que estão assistindo a alguma programação televisiva. O assunto sobre o qual as meninas conversam é o futuro da humanidade. A preocupação inicial é verbalizada pela Mafalda já no primeiro quadro. Em resposta, Susanita evidencia, pela expressão facial e pelo tom de voz, uma preocupação maior, se observarmos o aumento das letras no segundo balão de fala. Cria-se aí um momento de suspense, que se desfaz no terceiro quadro, momento em que Susanita revela o principal motivo de seu apavoramento: detalhes do seu casamento.

Ora, enquanto o objeto valor de Mafalda, mais uma vez, é de natureza humanitária, o de Susanita é, indiscutivelmente, uma futilidade. O embate que se instaura é do campo da axiologia. A futilidade que se torna o centro das preocupações de Susanita marca exatamente uma oposição na categoria semântica, erguendo um muro que separa universos ideológicos completamente díspares e divergentes. Desse choque ideológico, é possível depreender a oposição de base egoísmo *versus* altruísmo.

Nesse sentido, a palavra final dada por Mafalda sinaliza para uma avaliação que ela possa estar fazendo não do sociólogo, mas sim do pensamento de Susanita. Fica no ar a pergunta sobre quem ela chama de idiota: se o sociólogo ou se a amiga. A tendência a associar o adjetivo idiota à Susanita pode ganhar força diante, justamente, da leitura da tira da Figura 7, porque Susanita se refere ao problema da pobreza como algo a ser escondido, e não resolvido de fato. É possível que se identifique uma recorrência de valores relacionados ao modo de ver o mundo e como se posicionar diante dos problemas existenciais.

O ESTILO DA MAFALDA: QUEM É ESSA MENINA?

A pergunta pode ser respondida por vários caminhos. Utilizamos, para trilhar nosso percurso, o caminho da análise semiótica. Na análise das tiras das figuras 5, 6, 7, 8 e 9, consideramos a relação (ou as relações) de um texto com o outro dentro da totalidade. Recorremos a Discini (2009), que descreve o processo de análise de estilo como um *unus* para o qual se converge um conjunto de discursos. Descobertas, ao longo da leitura dos textos, as figuras isotópicas formam um conjunto, sendo subentendidas por “uma forma temático-narrativa” (DISCINI, 2009, p. 64).

Se considerarmos a forma distribucional das três tiras no livro didático utilizado nas turmas que participaram da pesquisa, vislumbraremos uma inconstância, ou seja, um modo isolado de considerar o objeto de estudo: ele ocupa um “lugar” unívoco, contendo em si o foco de todo processo de atribuição de sentidos. Quando propusemos uma leitura em bloco da Mafalda, sugerimos que o “fato de estilo” fosse construído (DISCINI, 2009, p. 64). Nesse sentido, vale ressaltar que

Tal fato, formal e, portanto, previsível, é único para uma totalidade, o que justifica a grandeza única e discreta, que é como, em princípio, se constitui a própria totalidade. Um certo *estoque de configurações discursivas* é elemento catalisador do fato de estilo. Em cada configuração discursiva, detectam-se, nesse caso: um núcleo figurativo comum; invariantes temáticas; variações figurativas; papéis configurativos, sendo que estes últimos se constituem por uma “forma temático-narrativa”. Trata-se de uma configuração figurativa e uma figuração temática, entre as quais despontam isotopias, figurativas e temáticas, e nesses papéis configurativos, firma-se a recorrência e firma-se a unidade, mas firma-se também o diálogo, pois daí desponta a convergência ou a divergência com as vozes

de um dado contexto sócio-histórico. (DISCINI, 2009, p. 65, grifo da autora).

Das questões acima mencionadas por Discini, surgem dois aspectos relevantes para a pesquisa. O primeiro diz respeito à *previsibilidade*. Como traço de estilo, a *previsibilidade* nos remete ao conjunto que forma com o contexto sócio-histórico que se recupera pela enunciação. O segundo diz respeito ao diálogo: este só é possível se concebido na interação delicada entre os sujeitos. De um lado, o sujeito enunciador; de outro, o sujeito enunciatário.

A existência das isotopias só é percebida porque temos um sujeito capaz de apontá-las, num processo de produção de sentidos. Esse processo, por sua vez, pode ser desenvolvido individual ou coletivamente. É um *eu* que dialoga com o *outro*. No caso da sala de aula, temos muitos indivíduos desempenhando papel de *eu*: cada um com sua bagagem de vida e cada vida carregando um conjunto de crenças e de histórias único. Abrimos esse parêntese para sublinhar o processo sociosemiótico que consideramos ser o plano sobre o qual se erguem as constatações acerca de como se chega ao estilo.

Feita a observação, seguimos com as operações na busca de sentidos em Mafalda. É por meio da previsibilidade actorial de Mafalda que se percebe, tira após tira, a necessidade de deter o olhar para os problemas existenciais do homem na sua relação com o próprio homem. Discini refere-se, em uma das análises de outro personagem, o gato Garfield, à existência de um arquidestinator, ou seja, um sujeito que se constitui na relação em que “domina” um arquidestinatário. Ao contrário do que ocorre com Garfield, em Mafalda temos um sujeito não realizado: ainda que se apresente

modalizada por *querer* um mundo melhor, a garotinha não consegue entrar em conjunção com o objeto valor, pois, mesmo que queira a adesão de amigos e familiares, tem plena consciência de estar sozinha. O mundo como “está” é mau. Seus amigos e as pessoas com quem ela cruza não “se incomodam” muito com as mazelas sociais, a injustiça parece ser algo natural ou adquiriu *status* de um mal sem cura. A postura geral é de passividade.

Apesar de encontrar resistências ideológicas, figurativizadas no discurso de alguns de seus pares, como Susanita, por exemplo, Mafalda não desiste e insiste. O “estado de alma” de Susanita é tudo aquilo contra o qual Mafalda luta: a postura machista e mantenedora do *status quo*. A presença constante da ironia como recurso da construção do discurso de Mafalda desponta nas tiras. Isso também ocorre no sincretismo resultante entre elementos do verbal e do visual. O rosto da Mafalda indica, pelo olhar de espanto intercalado com o de decepção, a sua avaliação quase sempre negativa sobre os valores revelados pelos seus interlocutores.

A narrativa de Mafalda e seu jeito de ser no mundo vão se construindo paralelamente às narrativas de seus amigos. Susanita é a garota que só tem uma grande preocupação na vida: realizar-se pelo casamento. Já Mafalda não só não se interessa por esse tema, como parece ter aversão a ele. Quando finaliza a tira 9 dizendo *Não, o idiota não abordou o tema*, fica pressuposta a ideia de que o termo *idiota*, como foi dito, estaria sendo atribuído ao pensamento da Susanita, já que a amiga nunca consegue compreender a profundidade das questões que Mafalda coloca, pois seu universo axiológico não contém elementos comuns aos do de Mafalda. Trata-se de uma aspectualização desses atores.

Enquanto Susanita se marca por um forte apego às coisas “fúteis”, Mafalda reforça um pensamento que corre em sentido completamente oposto. Vale ressaltar que essas oposições ganham força na medida em que as ironias vão aparecendo não só nos enunciados, mas também nas imagens, que marcam o encontro das falas finais com o rosto de desapontamento da Mafalda. Assim, o estilo de Mafalda vai se constituindo e formando a identidade, lembrando que

Amarram-se as relações num todo de sentido; do nível fundamental com o narrativo; destes, com o discursivo; do conteúdo com a expressão; do enunciado com a enunciação [...] O modo recorrente de dizer constrói, além do objeto enunciado, as tiras, um modo recorrente de fazer crer e de crer. Realimenta-se, pela regularidade, aquele que fala e aquele que ouve; aquele que faz gostar e aquele que gosta. (DISCINI, 2009, p. 48).

Embora a semioticista esteja fazendo uma referência às tiras de outra personagem, o Garfield, fica nítida sua aplicabilidade no caso da Mafalda. A diferença fundamental é que tratamos a ocorrência das tiras da Mafalda no universo escolar. Nosso leitor em potencial não é o do jornal; trata-se de um leitor imerso em uma situação de prática de sala de aula e que, talvez, não encontre afinidade tanto com os conteúdos quanto com a forma de abordá-los. Exatamente nesse contexto é que nossa pesquisa opera.

Não se trata de analisar o objeto do ponto de vista de um leitor que procura, por livre e espontânea vontade, as tiras da Mafalda. Diferentemente do que ocorre com os leitores de jornais ou com colecionadores de determinados quadrinhos, os alunos não costumam estar em contato com esse tipo de material. São jovens, adolescentes, interessados em outras mídias, tais como *games*, por exemplo, ou inclinam-se a interagir nas redes sociais.

Essa divergência de gostos e preferências parece dificultar a abordagem de gêneros específicos em sala de aula e, embora não raro possam estar bem mais acessíveis e familiares aos professores, são ainda muito distantes dos alunos. Como conciliar o rigor científico da pesquisa acadêmica à experiência imprevisível do fazer, nunca repetitivo, de uma práxis escolar? Trabalhar com pensamento e expressão humanos é desafiar cotidianamente algo impalpável do ponto de vista da objetividade calculada, já que o sentido da vida não é uma revelação unilateral.

A semiótica considera, sobretudo em contextos constituídos na relação entre os sujeitos, a interação e a experiência sensível como possibilidades de produzir sentido. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser considerado na proposição da metodologia delineada para a intervenção docente na prática de leitura e produção de sentidos é o contexto de sua aplicação. Se o método de abordagem textual tem dado margem a reflexões por parte dos docentes, parece coerente que essas reflexões estejam inseridas em situações vividas, como observa Landowski (2014). O livro didático é algo “dado”, mas virtual, fechado em si e só se torna performático quando colocado em uso, no cotidiano escolar da escola “a”, “b”, “c” e assim por diante.

Landowski, ao conceder uma entrevista a Luiza Helena Oliveira da Silva, em 2014, declarou que “O mundo natural é o primeiro dos espaços em que ou em relação com o qual o sentido se constrói. Ninguém passa o tempo todo lendo textos. A leitura é só um dos aspectos da vida” (LANDOWSKI apud SILVA, 2014, p 351). Ainda que apontem para o óbvio, as palavras do pesquisador representam um aceno na medida em que sugerem uma mudança de foco no projeto de Greimas. Grandiosa no seu arcabouço teórico, a semiótica discursiva foi generosamente arquitetada para ceder aos

desdobramentos diversos nos quais muitos semioticistas se aprofundam. Aos poucos, a teoria é redescoberta e se desnuda em meio ao movimento da comunicação humana, que surpreende pela sua capacidade inovadora a todo momento.

Mais adiante, movida pelas inquietações da busca pelo sentido, a ciência deixou de ser vista como mais uma “gramática” e passou a ser o estudo do sentido nas interações com o meio: na arquitetura, na cidade, enfim, considerando-se os objetos empíricos que integram a construção dos sentidos, globalmente. Por essas razões, ao trazer a pesquisa até a sala de aula (na verdade, a várias delas), nossa reflexão vai também ao encontro da sociosemiótica. Seria muito menos complexo reduzir a proposta de análise de tiras da Mafalda a uma sequência de procedimentos que considerassem o sincretismo em suas categorias dos planos de conteúdo e expressão, ou seja, estaríamos presos ao texto apenas.

Para chegarmos à parte central deste trabalho, que pode ser traduzida como uma abordagem das tiras da Mafalda, é preciso considerar todas as etapas e sujeitos que, numa relação de interação, tornaram viável a concretização da hipótese descrita. Em meio às rotinas turbulentas de uma escola, organismo vivo, movida por decretos, leis, e contraditória diante da máxima que a faz sobreviver entre “a escola que temos *versus* a escola que queremos”, colocam-se os sujeitos: a autora desta pesquisa, os professores e alunos colaboradores, a rede municipal de ensino e os demais envolvidos. Trata-se, pois, de uma situação global, nas palavras de Landowski (2014).

As experiências com professores em sala de aula revelaram uma variação impressionante de condutas e resultados quando o tema tratado é a produção de sentido a partir da leitura das tiras da Mafalda. Se as propostas

de leitura se circunscrevem às recomendações dos autores dos livros didáticos, fica subentendida, pelas observações no “livro do professor”, geralmente em vermelho, a necessidade de um diálogo entre o sujeito que idealizou, criou e produziu o livro e o professor que o utilizará em sala de aula. É evidente que, nessa situação, os sujeitos estão colocados num sistema virtual, ambos modalizados por um querer-saber para poder-fazer suas atividades profissionais de maneira exitosa. Ambos perseguem o mesmo objeto-valor, que é a aprendizagem do aluno.

Por fim, compreendemos que a oportunidade de integrar professores e alunos no esforço pelo aprimoramento da leitura de textos, partindo da totalidade para a unidade, como na experiência vivida, descrita e analisada, é válida e demonstra que ainda há questões sem resposta: a leitura dos elementos visuais de um texto sincrético pode ser aprimorada em que medida, quando estamos construindo os sentidos do texto? Que rumos terá o ensino de Língua Portuguesa diante dos letramentos e materiais que circulam nos meios em que nos encontramos? O que sabemos é que as dúvidas movimentam as teorias da linguagem e que o sujeito continua em busca da resposta para a pergunta “*qual é o sentido da vida?*”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2009.

DISCINI, N. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2009.

EISNER, W. **Narrativas gráficas de Will Eisner**. Tradução de Leandro Luigi del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

- FIORIN, J. **Em busca do sentido**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, J. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LANDOSWKI, E. **Interações arriscadas**. Tradução de Luiza Helena O. da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.
- LANDOSWKI, E. **Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido**. *Galaxia*, São Paulo, n. 27, p. 10-20, jun. 2014a.
- MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2014.
- SILVA, L. H. O. Por uma semiótica do vivido: entrevista com o semioticista Eric Landowki. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 345-361, 2014.

CAPÍTULO 14

SEMIÓTICA, EMPODERAMENTO E AFRO-BRASILIDADES NO VIDEOCLÍPE DE KAROL CONKA

Renan da Silva Dalago

INTRODUÇÃO

O videoclipe se tornou uma ferramenta de comunicação que vai além da divulgação do trabalho do artista, tornando-se um objeto de comunicação no qual são inseridos, no encadeamento de vídeo, música e imagens da vida e da cultura do artista, expondo sua forma de pensar ou ideias sobre um determinado tema, para o público-alvo ao qual é direcionado. Machado (2000) analisa o videoclipe sob esse aspecto, exemplificando que, em *Imagine* (1987), de John Lennon, o polonês Zbigniew Rybczynski não o produziu pensando num aspecto promocional do disco ou da música, mas, a partir de algumas ideias contidas na canção de Lennon, criou um verdadeiro vídeo ex-

perimental dentro do formato clipe. O autor analisa também os videoclipes para o público *Underworld (clubbers)*, e menciona que

Não há nada para se “ver” no sentido *indicial* do termo, quase nada pode ser lido como alusão a alguma coisa do chamado mundo real. As imagens são puros estímulos visuais (cor, movimento, ritmo) e mesmo quando podem ser reconhecíveis enquanto referências miméticas, o que importa nelas é a massa, a metamorfose das cores e textura ao longo do tempo. (MACHADO, 2000, p. 179).

É possível perceber que o videoclipe não é apenas um apanhado de imagens sem sentido, mas há uma ou mais ideias a serem expressas pelo narrador, músico e/ou artista do vídeo. Soares (2012) afirma que o videoclipe é um sistema híbrido, que agrega aspectos de cinema, fotografia, música, literatura e faz parte da cultura contemporânea, e, por se tratar de um sistema híbrido já incluso no meio cultural, possui ideias que, a partir de estudos semióticos, é possível compreender e analisar.

Para este estudo, foram feitas análises semióticas a partir de estudos bibliográficos; o objeto analisado foi o videoclipe *É o poder* da cantora curitibana Karol Conka. Analisamos as imagens presentes no videoclipe, com o intuito de afirmar que nelas havia referências aos Orixás das religiões afro-brasileiras e ao empoderamento da mulher. Procuramos identificar também quais são as representações simbólicas de cada imagem em seu encadeamento na narrativa audiovisual. Para isso, foram lidos estudiosos da semiótica peirciana, como Lúcia Santaella (1983, 2002), da semiótica peirciana aplicada ao audiovisual, como Arlindo Machado (1995), além de escritores e estudiosos das religiões afro-brasileiras, como Ademir Barbosa Junior (2014). Por intermédio da gramática especulativa, proposta pela semiótica

peirciana, compreendemos as ideias presentes no audiovisual do videoclipe *É o poder* da cantora Karol Conka.

SEMIÓTICA: UM BREVE CONCEITO

A semiótica é definida por Charles Sanders Peirce (1839-1914) como a ciência geral de todos os signos. Peirce (2005, p. 28) define signo como “[...] tudo aquilo que está relacionado com uma segunda coisa, seu *Objeto*, com respeito a uma Qualidade, de modo tal a trazer uma Terceira coisa, seu *Interpretante*, para uma relação com o mesmo Objeto”. Santaella (1983), estudiosa da semiótica peirciana, define semiótica como a ciência geral de todas as linguagens, da significação e da cultura, investigando a natureza dos signos, da significação e da comunicação. A autora afirma, ainda, que o interesse de Peirce era compreender como a língua ganha vida, pois via a significação e as linguagens como algo vivo, que se dá na prática cotidiana.

Segundo Santaella (2002, p. 03),

A lógica ou semiótica tem três ramos: a gramática especulativa, lógica crítica e metodêutica. A gramática especulativa é o estudo de todos os tipos de signos e formas de pensamento que eles possibilitam. A lógica crítica toma como base as diversas espécies de signos e estuda os tipos de inferências, raciocínios ou argumentos que se estruturam através de signos. A metodêutica tem por função analisar os métodos a que cada um dos tipos de raciocínio dá origem.

Por esses três ramos, Peirce cria a natureza triádica do signo, deixando claro que, utilizando-se desses três ramos (gramática especulativa, lógica crítica e metodêutica), todos os signos podem ser analisados, ajudando a compreender os signos e suas interpretações.

O presente estudo se trata, principalmente, de uma análise utilizando conceitos da gramática especulativa peirciana, que tem como objetivo analisar todas as espécies possíveis de signos. Fidalgo e Gradim (2004, p.37) definem a gramática especulativa como um estudo que “[...] se preocupa com a referência e a semântica, isto é, o *modus significandi*, a forma como o signo está por, e significa uma outra coisa que não ele próprio”. Santaella (2002, p. 05) pontua que a “[...] gramática especulativa nos fornece as definições e as classificações para a análise de todos os tipos de linguagens, signos, sinais, códigos etc., de qualquer espécie e de tudo que está neles implicado: a representação e os três aspectos que ela engloba: a significação, a objetivação e a interpretação”.

Quando o signo está em relação com o objeto, ele pode ser interpretado de três formas: pelo seu caráter icônico, indicial ou simbólico. Santaella (2002) afirma que, se o signo aparece como simples qualidade, na sua relação com seu objeto, ele só pode ser um ícone. O índice, por outro lado, é qualquer coisa que se apresente como um existente singular, material, aqui e agora, porque qualquer existente concreto e real é infinitamente determinado como parte do universo a que pertence. Desse modo, uma coisa singular funciona como signo porque indica o universo do qual faz parte. Daí que todo existente seja um índice, pois, como existente, apresenta uma conexão de fato com o todo do conjunto de que é parte. Já seu nível simbólico é uma lei em relação ao seu objeto. Isso ocorre porque ele não representa seu objeto em virtude do caráter de sua qualidade – ícone –, nem por manter, em relação ao seu objeto, uma conexão de fato – índice –, mas extrai seu poder de representação porque é portador de uma lei que,

por convenção ou pacto coletivo, determina que aquele signo represente seu objeto.

Contudo, para que haja a possibilidade de analisar qualquer signo por meio da gramática especulativa proposta por Pierce, é necessário que se entenda sobre o que ou quem se está discorrendo. Santaella (2002, p. 6) afirma que “[...] para analisarmos pinturas, é necessário haver um conhecimento de teorias e histórias da arte. Para fazer uma análise semiótica da música, é preciso conhecer música, e assim por diante”.

De acordo com o autor, sem conhecer a história de um sistema de signos e do contexto sociocultural em que se situa, não se pode detectar as marcas que o contexto deixa na mensagem, dessa forma, compreendemos inicialmente sobre a ferramenta videoclipe e audiovisual, assim como o empoderamento.

É importante compreender também a história e vida da cantora, e a referida obra audiovisual analisada, como veremos na próxima seção.

KAROL COM K: MULHER, EMPODERAMENTO E RELIGIÃO AFRO NO VIDEOCLIFE “É O PODER”

Karol Conka é o nome artístico de Karoline Ferreira Silva Concubina dos Santos de Oliveira, nascida em 01 de janeiro de 1987, na cidade de Curitiba, capital do Paraná. Mulher negra, praticante de religião de matriz africana, de origem humilde e mãe solteira, foi ganhadora de dois troféus do prêmio Multishow, em 2013, como artista revelação, e, em 2015, na categoria Nova Canção, com a música “Tombei”. No ano de 2017, foi apresentadora e protagonista do programa Superbonita do canal pago GNT. Karol Conka tem um papel significativo dentro da música brasileira contemporânea e na

luta das causas feministas e de representatividade negra. Em 04 de dezembro de 2015, Conka lançou o *single* “*É o poder*” do seu segundo CD e, sete meses depois, em 01 de julho de 2016, disponibilizou o videoclipe do *single* no YouTube.

Sobre o videoclipe, em reportagem ao *Gshow*, a cantora diz:

Esse clipe é todo inspirado no empoderamento da mulher mesmo, poder de look, poder de atitude, poder de luz. Esses looks me lembram muito Orixás, me lembram entidades; e é lógico que me inspirei em Lady Gaga, Beyoncé, Sia... É uma coisa bem diferente, porque em todos meus clipes eu tô com muita gente numa festa dançando loucamente, nesse eu tô mais, assim, diva, num fundo preto, com looks babados. Muita gente, público, fã, está precisando de uma palavra de conforto ou uma influência e esse é o papel do artista, é passar uma mensagem não é só se exibir. Então, acho que é muito importante isso, e eu sou dessas que faz textão, fala mesmo e responde os *harters*!¹ (KAROL CONKA, 2016).

Nesse sentido, é possível afirmar que, dentro da narrativa audiovisual do videoclipe *É o poder*, a cantora teve a intenção de trabalhar com *looks* que, da perspectiva dela, remetem aos Orixás, deuses de religiões de matriz africana, além de, segundo a cantora, o clipe ser inspirado no empoderamento da mulher e seu poder de *look*, atitude e de luz.

Sandenberg (2006) define empoderamento feminino como o processo da conquista da autonomia, da autodeterminação, tratando-se, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal, logo, o objetivo maior do

1 *Haters*: é uma palavra de origem inglesa que significa «os que odeiam» ou «odiadores» na tradução literal para a Língua Portuguesa. O termo *bater* é bastante utilizado na internet para classificar algumas pessoas que praticam «bullying virtual» ou «cyber bullying».

empoderamento é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, fazendo com que a mulher assuma maior controle sobre seus corpos e suas vidas.

O videoclipe tem 3 min 40 s de duração, e a cantora aparece com vários figurinos em um fundo preto. Nesse fundo preto, Conka é iluminada apenas por uma luz que ora vem de cima, ora de trás da cantora, forma de iluminação que a enaltece e nos remete à simbologia da luz divina. O preto ao fundo destaca e enaltece a cantora, que acaba por ser vista iluminada, como uma divindade, um ser poderoso e de luz. No início do videoclipe, é possível ver a cantora vestida com uma roupa feita com penas vermelhas, que deixa o corpo, o rosto e a cabeça parcialmente cobertos; usa brincos e salto alto vermelhos.



Figura 1 – Karol Conka vestida de vermelho.
Fonte: Karol... (2016).

É possível compreender uma referencialidade às religiões afro-brasileiras já no início do videoclipe. Em relação à semiótica ancorada na primeiridade, é possível analisar a imagem como iconicidade. Santaella e Nöth (2010, p. 151) ponderam que

Juntamente com a estratégia de sugerir, através de vanguarda referencial, semelhanças entre o produto e o objeto de valor cultural, existem também a estratégia de, em vez de afirmar tais semelhanças explicitamente, apresentá-las simplesmente como uma pressuposição lógica.

Há, nesse momento do vídeo, uma referência às religiões afro-brasileiras, possível de perceber no rosto parcialmente coberto, uma prática comumente utilizada nas religiões afro quando os Orixás são incorporados nos médiuns, no cordão com pedras vermelhas sobre o rosto da cantora, cordão esse que pode ser lido como um símbolo comumente utilizado nas religiões de matriz africana que recebe o nome de guia. Barbosa Junior (2014) exemplifica guias como cordões com pedras ou miçangas que são feitas a partir da cor de cada Orixá.

A partir da primeiridade da iconicidade, é possível passarmos para a secundidade da indicialidade, de modo que compreendemos haver, na imagem, uma releitura de um Orixá específico. Pelas cores da vestimenta, das penas, especificamente nos braços e na cabeça, e do corpo parcialmente à mostra, é possível afirmar que Conka está fazendo uma referencialidade ao Orixá Iansã, pois, segundo Barbosa Junior (2014), Iansã tem como característica a cor vermelha, sendo um Orixá feminino e sensual, sendo que um dos animais que o representam é a coruja. Tais características da Orixá são coerentes com o que é visível na imagem. Uma razão para Iansã ser a primeira a aparecer na narrativa audiovisual é que esse Orixá está associada ao

feminismo, por ser uma guerreira de temperamento forte. Como sustenta Barbosa Junior (2014, p. 129), Iãnsa é “guerreira, sensual, representando o arrebatamento, a paixão, o temperamento forte”.

Nesse momento inicial da narrativa, também é possível analisar o enquadramento da fotografia: quando Conka aparece representando Iãnsã, percebe-se que a câmera está num ângulo em que ela é vista de baixo para cima. Esse ângulo ou enquadramento de filmagem recebe o nome de plano contrapicado, sobre o qual Martin (2005, p. 51) afirma que “[...] colocando a objectiva abaixo do nível normal do olhar dá em geral uma impressão de superioridade, de exaltação e de triunfo, porque engrandece os indivíduos e tende a magnificá-los”. Uma associação entre esse recurso da fotografia e o vídeo leva a supor que ele está sendo utilizado para afirmar uma superioridade, que pode ser a da mulher feminista ou a da Orixá como ser divino.

Na sequência do vídeo, Conka veste um vestido preto, boné e usa cabelos longos crespos. Esses mesmos cabelos crespos, tomados como um signo na narrativa do videoclipe, podem ser lidos com base nas ideias de Gomes (2002), para quem o cabelo crespo, em nossa sociedade, é uma forma de se expressar, comunicando e informando sobre questões raciais, podendo ser visto como um signo do empoderamento negro exposto pela cantora, pois, ainda segundo Gomes (2002), remete-nos – às vezes, de forma consciente, outras, não – a uma ancestralidade africana recriada no Brasil.



Figura 2 – Karol Conka vestida de preto e prata, com cabelo crespo.

Fonte: Karol... (2016).

A imagem da cantora vestida de vermelho muda para outra na qual ela está vestida de preto e prata, quando se ouve a frase “falo mesmo e eu cobro quem me deve”. Associando a vestimenta nas cores preta e prata, o cabelo crespo e a música, percebe-se que Conka faz referência a outra divindade das religiões afro-brasileiras, Exu. Segundo Barbosa Junior (2014), a cor preta é característica de Exu, seu principal material é o metal e é uma divindade masculina, que questiona as regras, abrindo as passagens do destino para quem está no caminho certo e fechando para aqueles que estão no caminho errado, além de cobrar os seres humanos por seus erros. A masculinidade do orixá pode ser vista no signo do boné, considerando que Chevalier (1986) afirma que esse objeto traz consigo o símbolo masculino, do herói, uma coroa contemporânea, simbolizando também o pensamento.

Exu é uma divindade facilmente confundida com algo ruim, e Barbosa Junior (2014) afirma que essa é uma entidade contraditória e contro-

versa, pois, para essa entidade, nem sempre o bom é totalmente bom e o mau é totalmente mau, razão pela qual é preconceituosamente associada ao Diabo. Pode-se compreender que os signos do simbolismo de Exu e do cabelo crespo, nesse momento da narrativa, se relacionam, mostrando que a cantora questiona o certo ou errado por meio de uma associação de ideias que usa a imagem de Exu como um guia controverso e mal – tal como é visto de modo geral – para expor outra ideia, a do cabelo crespo, símbolo positivo da ancestralidade negra, mas, até hoje, tido como uma referência negativa dentro de uma sociedade branca, em que o “correto” é ter o cabelo “bom” e liso.

Nessa cena, é possível observar também o enquadramento da câmera, sendo que o plano da filmagem é contraposto ao anterior, feito de cima para baixo, mostrando a simbologia da “inferioridade” do negro e desse guia em específico. Martin (2005, p. 51) afirma que esse plano de filmagem “[...] tem tendência de tornar o indivíduo ainda mais pequeno (*sic*), esmagando-o moralmente ao colocá-lo no nível do solo, fazendo dele um objeto levado por uma espécie de determinismo impossível de ultrapassar, um brinquedo do destino”. Entre todas as imagens dentro da narrativa audiovisual, esse momento é o único em que a câmera fica de cima para baixo, trazendo para si a simbologia do ser diminuído.

No terceiro momento do clipe, a cantora está vestida de branco. O branco da roupa não é opaco, mas brilhante, e seu rosto está parcialmente coberto novamente, podendo-se identificar a releitura que ela faz do Orixá Oxalá.



Figura 3 – Karol Conka vestida de branco.

Fonte: Karol... (2016).

Oxalá está associado, no sincretismo religioso, a Jesus, uma divindade cristã, representado como um ser iluminado, sereno, de paz e benevolência. De acordo com Barbosa Junior (2014), uma característica desse orixá é a cor branca, e o animal que o simboliza, na umbanda, é o pombo branco. No videoclipe, a referência ao Orixá é percebida pela cor da roupa, que, além de branca, também é brilhante, e pelo adorno utilizado pela cantora para tampar seu rosto, pois, quando visto de lado, remete ao aspecto icônico do bico dos pássaros, e, associado à roupa branca, remete ao símbolo do pombo branco.

No momento em que a cantora aparece de branco no videoclipe, ouve-se, na canção, o trecho “eu vivo com doses de só Deus que sabe, o resto ninguém sabe”, intensificando com a letra a figura do Orixá Oxalá (Jesus). Em seu aspecto simbólico, Oxalá foi o criador do homem e é a divindade a que todos recorrem em momentos de fraqueza, dor ou necessidade de aju-

da. Conforme Barbosa Junior (2014), Oxalá foi responsável pela criação do mundo e do homem. Pai de todos os demais Orixás e quem deu ao homem o livre arbítrio para trilhar seu próprio caminho, esse orixá simboliza sabedoria, serenidade, pureza (do branco) e respeito.

Nessa cena do videoclipe, Conka deixa os Orixás por um momento, para, durante uma aparição, vestida com sutiã, saia, casaco, com um adorno com penas na cabeça, usando maquiagem, sendo todos esses adereços em *neon*, fazer uma referência a outra mulher negra, que, assim como ela, conseguiu se firmar como mulher negra no *rap*: Nicki Minaj.



Figura 4 – Karol Conka vestida de Neon.
Fonte: Karol... (2016).

A homenagem é a Nicki Minaj, sendo o *neon* uma referência marcante em dois dos videoclipes da cantora: *Super Bass*, da canção de mesmo nome presente na versão *deluxe* de seu primeiro CD, *Pink Friday*, com videoclipe lançado em 2011; e *Starships*, da canção presente no segundo

CD da cantora, intitulado *Pink Friday: Roman Reloaded*, com videoclipe lançado em 2012.

Assim, Karol Conka nos convida a uma reflexão sobre a mulher no gênero musical do qual ela faz parte, o *rap*. Em diversas entrevistas, a cantora afirma o quanto sofre preconceito por ser uma figura feminina em espaço musical masculino, o que torna a referência a outra mulher dentro de seu mesmo gênero musical um modo de mostrar que ela não está sozinha.

A última imagem a ser analisada é a da cantora vestida de amarelo e com vários adornos, como brincos, pulseiras e uma coroa na cabeça, tudo em amarelo.



Figura 5 – Karol Conka vestida de amarelo.

Fonte: Karol... (2016).

Nesse momento, Karol Conka faz uma referência final à Orixá da prosperidade e do amor, símbolo materno dentro das religiões afro: Oxum. Barbosa Junior (2014) assinala que Oxum é representada por suas vesti-

mentas amarelas e seus adornos, como pulseiras, brincos, colares etc., que foram presentes de seus filhos. Oxum é vista por seu aspecto simbólico, nas religiões de matriz africana, segundo Barbosa Junior (2014, p. 120), como a “[...] senhora do ouro, das riquezas, do amor. Orixá da fertilidade, da maternidade, do ventre feminino, a ela se associam as crianças. Nas lendas em torno de Oxum, a menstruação, a maternidade, a fertilidade, enfim, tudo o que se relaciona ao universo feminino é valorizado”.

Outro signo que nos remete ao simbolismo da mulher, da prosperidade e da fertilidade é o balanço. Chevalier (1986) afirma que o balanço está associado simbolicamente à fertilidade e à maternidade e que, em algumas culturas, também é associado ao amor, ligado ao casamento. A cantora faz, assim, uma referência direta à imagem de Oxum, da mãe, da mulher que cuida de seus filhos e os protege. Logo depois, finaliza o vídeo com a imagem de Oxála, senhor da paz de espírito e da pureza. Assim, Conka traz aspectos de rituais das religiões afro-brasileiras para dentro do videoclipe, a fim de reafirmar a inserção da religião de matriz africana dentro da narrativa audiovisual.



Figura 6 – Karol Conka vestida de Oxalá.

Fonte: Karol... (2016).

Novamente, Conka leva ao vídeo uma parte importante do ritual das religiões afro: a dança representativa de quando o médium “recebe”, incorpora, o Orixá, ou de quando a divindade está para ir embora do corpo do médium. Dessa forma, é possível visualizar, na imagem final, uma Conka e um Orixá Oxalá dançantes, bem como fazer uma simbologia dessa dança: Oxalá, que, como discutido anteriormente, dentro do sincretismo², é associado ao Jesus Cristão, está, no final da narrativa, dançando com os braços abertos, gesto que, para Scliar (2010), simbolizam uma atitude de acolhimento, de fraternidade.

Na entrevista que a cantora concedeu ao *site Gshow*, ela diz que o videoclipe foi, sobretudo, uma resposta aos odiosos da internet. Na narrativa audiovisual, é possível compreender que há uma emoção expressa: a

² Sincretismo: fusão de diferentes cultos ou doutrinas religiosas, com reinterpretação de seus elementos.

raiva. Guimarães e Pasian (2006) afirmam que, em geral, a raiva está associada a manifestações do comportamento agressivo, podendo ser expressa por meio de atos físicos, como agredir pessoas, destruir objetos, ou na forma de críticas, insultos, ameaças verbais, podendo ter como alvo a própria origem da provocação ou algo mais indireto, simbolicamente associado ao agente provocador. Essa provocação é vista, na letra da canção, nas frases “Se afogam no próprio veneno, tão ingênuos”, “Se não tá no meu lugar então não fale, meu, não fale”, “Quebro tudo pra que todos se calem”, “Quem vem, só quem tem coragem vai”, como se a cantora estivesse enfrentando alguém, provocando-o a brigar.

Santaella (2002, p. 153) assevera que “[...] há graus de raiva, tal como a escala que vai da fúria para à indignação, ira, raiva e ressentimento, variando da raiva fria à raiva justa”. Conka não faz menção a uma raiva fervorosa ou injusta, mas a uma raiva justa, respondendo, assim, mediante a música e o videoclipe, àqueles que atacam sua cor, seu gênero e sua fé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise, é possível concluir que a cantora Karol Conka faz uso de imagens que se referem aos Orixás em seu videoclipe, iniciando com Iansã, como símbolo da mulher sensual, poderosa, de temperamento forte, a verdadeira feminista que luta pelos seus direitos como mulher no espaço. Na sequência, Conka chama a uma reflexão sobre o negro na sociedade, por meio do símbolo do guia Exu, que é visto como algo negativo, assim como o negro, sempre observado como um ser à margem da sociedade. Esse aspecto simbólico também é visível no enquadramento da câmera utilizado nesse momento, em que a cantora é vista de cima, sendo

inferiorizada. Logo após, vem Oxalá, Orixá que remete ao perdão, levando à interpretação de que Conka inicia seu processo de perdão àqueles que são preconceituosos, que lhe atacam, bem como às minorias. O videoclipe é finalizado com a Orixá Oxum, que remete à mãe, ao símbolo da proteção feminina, provedora de segurança e proteção aos seus filhos. Nesse momento, é possível compreender que a cantora mostra que está aqui não apenas para si, mas para proteger e responder por todos que sofrem preconceito diariamente. Por fim, Conka fecha o clipe dançando, sentindo-se livre após ter dito tudo o que precisava em sua narrativa audiovisual.

Utilizar os Orixás no videoclipe mostra que a cantora convida a refletir sobre o papel da mulher negra em uma sociedade na qual elas são vistas como inferiores, por serem mulheres e, também, por serem negras. Além disso, durante a narrativa, ela responde que é protegida por esses Orixás e guias, essas divindades, e que nada pode afetá-la ou fazê-la sentir-se inferiorizada, pois, como mulher negra, é forte o suficiente para enfrentar qualquer problema e tem a proteção divina para erguer a cabeça e seguir em frente, mesmo sendo alvo de preconceito por ser mulher, negra e mãe solteira. Em suma, a cantora utiliza essas imagens para fazer uma reflexão sobre o poder da mulher, principalmente da mulher negra, na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA JUNIOR, A. **O livro essencial da umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2014.

CHEVALIER, J. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Herder, 1986.

FIDALGO, A.; GRADIM, A. **Manual de semiótica**. Portugal: UBI, 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-manual-semiotica-2005.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GOMES, N. L. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Ação educativa**, [s. l.], 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%Admbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

GUIMARÃES, N. M.; PASIAN, S. R. Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. **Revista Psicologia em Estudo**, [s. l.], 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122090011>. Acesso em: 12 jul. 2017.

KAROL Conka - É o Poder (prod. Tropkillaz) - Clipe Oficial. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (3 min 40 s). Publicado pelo canal Skol Music. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kOSQngZjvdc>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MACHADO, A. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

RAPPER Karol Conka fala sobre sua vida e carreira. **Jornal do Comercio Online**, [s. l.], 2015. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/noticia/2015/08/01/rapper-karol-conka-fala-sobre-vida-e-carreira-192678.php>. Acesso em: 10 maio 2017.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SANTAELLA, L.; WINFRIED, N. **Estratégias semióticas na publicidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SARDENBERG, C. M. B. Conceituando “Empoderamento” na perspectiva Feminista. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: TRILHAS DO EMPODERAMENTO DE MULHERES – PROJETO TEMPO NEIM/UFBA, 1., 2006, Salvador. **Repositório UFBA**. Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SCLIAR, M. Símbolos em discussão. **Zero Hora**, [s. l.], 12 jan. 2010. Disponível em <http://www.academia.org.br/artigos/simbolos-em-discussao>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SOARES, T. **Videoclipe**: o elogio da desarmonia. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2012.

SOUZA, G.; DIAS, T. Karol Conka exalta feminismo e responde aos “haters” no clipe *É o poder*. **Gshow**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://gshow.globo.com/Musica/noticia/2016/07/karol-conka-exalta-feminismo-e-responde-aos-haters-no-clipe-de-e-o-poder.html>. Acesso em: 10 maio 2017.

VIDEOCLIFE. *In*: **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2015.

SOBRE OS AUTORES

ADAUTO LOCATELLI TAUFER

É docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Unidade Colégio de Aplicação (CAp-UFRGS). É Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2007, na Linha de Pesquisa Estudos de Literaturas Brasileira, Luso-Africanas e Portuguesa e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS em 2011, na mesma Linha de Pesquisa do Mestrado. Realizou estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 2019-2020, na Linha de Pesquisa de Teoria da Literatura e Escrita Criativa. Foi membro da Diretoria da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) em 2020-2021.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7151243458694083>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5855-4792>

Contato: adautotaufer@gmail.com ou adauto.taufer@ufrgs.br

ALAN SILUS DA CRUZ SILVA

É professor do Ensino Superior, atuando nas áreas de Letras, Cultura e Educação. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância/Teoria Histórico-Cultural - GEPLI/THC da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6664953726463670>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7281-261X>

Contato: alan.silus@ufms.br

ALTAMIR BOTOSO

É Doutor em Letras, na área de Teoria Literária e Literatura Comparada, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Assis-SP. Atualmente, é docente do Mestrado em Letras e do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus de Campo Grande-MS. Atua na área de Literatura e Língua Espanhola, com ênfase em romance picaresco, malandro e histórico. Publicou artigos em diversas revistas *online* e os seguintes livros: *Malandros ou neopícaros: figurações do anti-herói na literatura brasileira* (2017), *O romance de formação em Raul Pompéia e Fernando namora* (2020).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4996564101422445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3231-2351>

Contato: abotoso@uol.com.br

DANIELA RAFFO SCHERER

É Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Licenciada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; especialista em Língua Portuguesa; Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS. É professora da Prefeitura Municipal de Campo Grande, com experiência no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: produção e leitura de textos, semiótica discursiva com ênfase nos seus desdobramentos (semiótica sincrética ou visual).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7293467737963713>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0484-9338>

Contato: doutorandadaniela@gmail.com.

DENISE DIAS

Possui Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014) e Doutorado pela Universidade de Brasília com co-tutela pela Université de Rennes II, apoiada pela bolsa de doutorado sanduíche da CAPES. Atualmente, é professora do Instituto Federal Goiano, onde ministra, também, aulas para o curso de *lato sensu*. Atua, principalmente, com os seguintes temas: Jorge Amado, identidade, hibridismo, romance neopicaresco, letramento, ensino e aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral sob a supervisão da professora Lícia de Sousa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na área de Letras, linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3831323207268046>

Contato: denise9345@hotmail.com

EUNICE LOPES DE SOUZA TOLEDO

É Mestre e Doutora em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Campus de Assis-SP. Atuou tanto no curso de Graduação em Letras, como no Programa de Pós-Graduação *Lato sensu* em Língua Portuguesa, oferecido pelo Departamento de Linguística, UNESP-Assis-SP. Tem experiência na área da Linguística, com ênfase em Linguística Textual, dialogando interdisciplinarmente com a Filosofia da Linguagem de Mikhaïl Bakhtin, a Teoria do Cinema e a abordagem pedagógico-educacional de Letramento Social. No decorrer da carreira acadêmica, publicou vários artigos em periódicos e anais de congresso, em revistas e jornais, como capítulos de livro, além da obra *Tecendo as ideias: Saint-Exupéry e o Novo Testamento*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4084942055704178>

Contato: eunicemusicabasileu@gmail.com

HELDER SANTOS ROCHA

É professor de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Possui Doutorado em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve o projeto de pesquisa *Literaturas insurgentes e Políticas da memória*. Integra o grupo de pesquisa CNPq “Estudos sobre ficção histórica no Brasil”. Seus principais temas de pesquisa são: literaturas de língua portuguesa; literatura, história e memória; ficção e ditadura civil e militar pós-64; teoria do efeito estético (Wolfgang Iser); ficção e crítica de Silviano Santiago; letramento acadêmico. É autor de poemas e contos publicados em revistas e livros.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8136393464666432>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9871-2334>

Contato: helder.rocha@ufob.edu.br

HELOÍSA MARQUES TUPINÁ

É graduada em Letras Anglo-germânicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis-SP, Mestre em Filologia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Assis-SP. Foi professora na UNESP Assis-SP de 1976 a 1987, e na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) de 1987 a 1999.

Contato: helotupina@uol.com.br

JAMES RIOS DE OLIVEIRA SANTOS

É Doutorando em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras, com ênfase em Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente, é Diretor de Cultura da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Graduou-se em Letras/Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela UENP. Atua na área de literatura afro-brasileira, literaturas africanas de Língua Portuguesa, crítica literária negra, literatura e cultura, políticas culturais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3089572508312070>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3017-9921>.

Contato: james@uenp.edu.br

MARCELO DOS SANTOS CARNEIRO

É formado em Letras pela USC – Bauru. Pós-Graduação em Crítica Literária pela UNESP – Araraquara, Mestre em Literatura Comparada pela UNIMAR – Marília e Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Atualmente, atua como professor na rede pública de ensino na cidade de Bauru e é pesquisador na área de Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0956078629534732>.

Contato: marceloscarneiro@yahoo.com.br

MÁRCIO AMIEIRO NUNES

Mestre e Bacharel em Letras, ambos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e monitor de Língua Latina. Foi professor de Latim e Produção de Textos do Núcleo de Ensino de Línguas (NEL), órgão integrado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) da UEMS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0339872780563018>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8820-183X>

Contato: marcioamieiro@gmail.com

NÉSTOR RAÚL GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

É pós-doutorando em Psicologia com orientação em Metodologia de Pesquisa em Revisão pela UFLO, Argentina; Doutor em Estudos Literários pela UNEMAT, Mestre em Letras pela UNIMAR; Especialista em Ensino da Língua Espanhola pela UCAM/PROMINAS; Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Docência, Tradução, Interpretação e Proficiência pela FATERN. Do-

cente da Educação Média e do Ensino Superior. Pesquisador nos temas de literatura africana, literatura de língua portuguesa, estudos comparados das literaturas de língua portuguesa e hispano-americana, linguística aplicada, tradução/interpretação da LIBRAS e das línguas orais: Espanhol/Português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9094524647914374>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0116-5918>

Contato: gonzalez2n@gmail.com

RENAN DA SILVA DALAGO

É Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário de Ensino Superior de Maringá (Unicesumar) e Licenciado em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestre em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na linha de pesquisa Poéticas da Modernidade, bolsista FUNDECT/CAPES. Ministrou os cursos de Escrita Criativa (2021.1 - 2021.2) e Introdução à Semiótica (2019) no Núcleo de Ensino de Línguas (NEL/UEMS). Atuou como assistente de publicidade e marketing para a empresa Solabia Biotecnológica França/Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0417113991344599>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9669-1701>

Contato: renandalago@gmail.com.

RITA DE CÁSSIA LAMINO DE ARAÚJO RODRIGUES

Possui graduação em Letras (2006), Mestrado em Literatura e Vida Social (2010) e Doutorado em Literatura e Vida Social (2015), todos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Atuou como Professora Colaboradora na área de Literatura Portuguesa, Teoria Literária e Prática de Ensino de Literatura no Centro de Letras, Comunicação e Artes na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Atualmente, é professora da rede particular de ensino. Participa do grupo de pesquisa Literatura e Ensino e Leituras Literárias: Teoria Crítica, Análise e Ensino. Linha “Estudos Do Romance” da | UENP, Campus de Jacarezinho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0333324212917907>

Contato: ritalamino@hotmail.com

ROGER HENRIQUE FRIOLI FACCIOLI POZZA

Possui Especialização em Docência Universitária (UNINOVE/2020) e Licenciatura em Pedagogia (UNIÍTAO/2021) e Letras: Língua Portuguesa (UNINOVE/2019). Atua como Professor de Educação Básica na Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEDUC), lecionando os cursos de Língua Portuguesa, Eletivas e Itinerários Formativos (da área de Linguagens e suas Tecnologias). Atualmente, é organizador da coletânea “FACES DA LEITURA E DA ESCRITA: TEORIAS & PRÁTICAS”, junto à Profa. Dra. Patrícia Gimenez Camargo (UNINOVE/USP) e à Profa. Dra. Lídia Spaziani (USP), além de ser membro do Grupo de Estudos “Ciência e Literatura”, ambos coordenados pela Profa. Dra. Márcia Fusaro (UNINOVE/PUC-SP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0104243188323119>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1362-8959>

Contato: professorrogerhp@gmail.com

ROSINEY APARECIDA LOPES DO VALE

É Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília-SP, e Mestre em Letras pela UNESP, Campus de Assis-SP. Atualmente, é docente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e dos cursos de graduação em Letras Português/Inglês e Português/Espanhol da mesma universidade, no Campus de Jacarezinho-PR, e Coordenadora Geral do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE/UENP). Atua, principalmente, na área de Letras e de Educação, com ênfase na Formação inicial e continuada de Professores, Educação das Relações étnico-raciais; Políticas Educacionais e curriculares e Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9967040099362596>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9257-0005>

Contato: rosineyvale@uenp.edu.br

TALITA ANNUNCIATO RODRIGUES

É Doutora em Letras pela Unesp (2015) e Mestre em Letras pela mesma universidade (2011). É professora de Língua Inglesa na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Fatec). Atua nas seguintes áreas: ensino de literatura, pesquisa sobre literatura de autoria feminina e representação da mulher na ficção. Publicou o livro *Confinamento e vastidão: a representação feminina e a subversão em The Magic Toyshop* (2012) e diversos artigos em revistas

acadêmicas. Realizou a coordenação editorial e revisão da obra *Sim* (2019), da autora Eliete Della Viola, e atuou como mediadora do Clube de Leitura do Sesc Sorocaba entre os anos de 2016 e 2020. Também colaborou com textos para a coluna Opinião, da Revista Digital *Livro e Café*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0331742856874776>

Contato: tarodrigl@yahoo.com.br

TANIA REGINA MONTANHA TOLEDO SCOPARO

Possui Graduação e Especialização em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Especialização em Mídias Integradas na Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestrado em Comunicação, com área de concentração em Ficção na Mídia, pela Universidade de Marília – SP, Doutorado e Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem experiência nas áreas de Linguística e Letras, principalmente, nos seguintes temas: semiótica discursiva; formação docente e o ensino de Língua Portuguesa; literatura e cinema: transmutações; linguística aplicada; multiletramentos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411425551167257>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9737-1734>

Contato: taniascoparo@uol.com.br



livro *Literatura e Linguística: possibilidades de leitura* enfoca as inter-relações entre linguística, literatura e outras formas narrativas como é caso de filmes, vídeos, tirinhas cômicas, revistas em quadrinhos etc.

Dividido em duas partes, na primeira, intitulada “Diálogos possíveis entre literatura e linguística”, há sete capítulos que abrangem variadas temáticas: dialogismo x monologismo no romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; a recepção e a leitura de obras contemporâneas da literatura brasileira; a questão temporal no universo de uma história em quadrinhos protagonizada pela personagem Coringa; o esforço para se plasmar uma língua nacional em nosso país em obras do romancista cearense José de Alencar; a tradição oral em versos de escritoras afrocolombianas; interseções entre a literatura e o cinema, por meio do estudo das falas das personagens de *Vidas secas* em sua versão cinematográfica; e análise de uma narrativa curta de Alcântara Machado, enfatizando sua forma híbrida.

Na segunda parte, “Linguística e literatura: interlocuções almeçadas”, estudam-se os seguintes assuntos: a crônica e a questão da exclusão social; a música sul-mato-grossense e a busca pela construção de uma identidade local; os entrelaçamentos entre um documentário e uma obra fílmica; reflexões sobre a prática docente que abordam o uso da língua e a fruição literária; uma proposta de ensino de poesia pautada em “Carta escrita de coração materno”, de Elisa Lucinda; um estudo das tirinhas da Mafalda, com base na semiótica greimasiana, e uma análise semiótica de um videoclipe.

Nos quatorze capítulos que compõem a obra, verifica-se que há um propósito de se conectar não só a linguística e a literatura, mas também outros campos do saber, com intuito claramente interdisciplinar, para valorizar e ampliar as possibilidades de análise e interpretação de distintos formatos de textos literários (em prosa, em verso, em formato fílmico, musical etc.), que poderão servir como material complementar para as aulas de professores do Ensino Médio e de universidades.