

ISSN 1808-656X - eletrônico

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo

V. 19 - N. 2 maio/ago. 2023

DESENREDO

ISSN 1808-656X - eletrônico

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo



Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

Luiz Marcelo Darroz

Diretor do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação
e Criatividade



* A Revista *Desenredo* é responsável pela
revisão e formatação desta edição.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005) – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005–

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017–.
ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

CONSELHO EDITORIAL

Ana Zandwais (Ufrgs) Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/ Assis/ SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)

Ermani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luís Jobim (Uerj/ UPF)

José Luís Fiorin (USP) Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise - França)

Michel Francard (Universidade de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF) Mônica

Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufrgs)

Valdir Flores (Ufrgs)

Editor

Francisco Fianco

COMISSÃO EDITORIAL

Francisco Fianco (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Miguel Rettenmaier (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de
periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que
citada a fonte.



Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José - Fone: (54)
3316-8374 CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page:
www.upf.br/editora E-mail:
editora@upf.br

Sumário

Editorial	283
Análise de uma cena do filme <i>As horas</i> , de Michael Cunningham: máscaras do feminino	293
Analysis of a scene from the film <i>The Hours</i> , by Michael Cunningham: masks of the feminine <i>Silvana Silva</i>	
O papel das narrativas na aquisição da língua: deslocamentos enunciativos da criança que narra	308
The role of narratives in language acquisition: enunciative displacement of the child who narrates <i>Marlete Sandra Diedrich</i> <i>Gabriela Golembieski</i> <i>Ana Carolina Boldori</i>	
A sistematização do racismo em “O Averso da Pele”, de Jeferson Tenório ...	328
The systematization of racism in “O Averso da Pele”, by Jeferson Tenório <i>Jian Marcel Zimmermann</i>	
Em uma carta da imperatriz Leopoldina, a relação entre o “eu”, o “tu” e os verbos enquanto elementos encurtadores espaço-temporais	328
In a letter from empress Leopoldina, the relationship between “i”, “you” and verbs as space-time shortening elements <i>Wiliam Dal’ Ponte</i> <i>Claudia Stumpf Toldo Oudeste</i>	
Língua Inglesa no contexto acadêmico-universitário: representações, práticas e percepções sociais de uma comunidade universitária brasileira	328
Representations, practices, and social perceptions of the Brazilian university community regarding English language in an academic setting <i>Tamara Angélica Brudna da Rosa</i> <i>Fernando Jaime González</i>	
A teoria antropofágica da tradução no Brasil: o caso Haroldo de Campos	328
The anthropophagic theory of translation in Brazil: the Haroldo de Campos subject <i>Rony Márcio Cardoso Ferreira</i> <i>Luana Cavalieri de Alencar Dutra</i>	
Aprender a escrever contos de aventura para ensinar no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	328
Learning to write adventure stories to teach in the 3rd, 4th and 5th year of Elementary School <i>Rosângela Valachinski Gandin</i> <i>Veronica Branco</i>	
A interdição do feminino, a presença do monstro e a morte em <i>A Asa esquerda do anjo</i>	328
The interdiction of the feminine, the presence of the monster and death in <i>The Left Wing of the</i>	

Angel

Luiza Liene Bressan da Costa

Marília Koenig

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Nada há que temer, exceto as palavras: o duplo e a metaficção em Rubem Fonseca
..... **328**

There is nothing to fear except the words: the double and metafiction in Rubem Fonseca

Flávio Martins Carneiro

Editorial

O segundo número da revista *Desenredo* deste ano de 2023 se compõe de diversos e preciosos textos oriundos de pesquisas da Literatura e da Linguística. Abre esta edição o texto *A teoria antropofágica da tradução no Brasil: o caso Haroldo de Campos*, de autoria de Rony Márcio Cardoso Ferreira e Luana Cavalieri de Alencar Dutra, seguido de *Aprender a escrever contos de aventura para ensinar no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental*, escrito por Rosangela Valachinski Gandin e Veronica Branco. Questões de gênero são discutidas no texto de Silvana Silva, chamado *Análise de uma cena do filme As horas, de Michael Cunningham: máscaras do feminino*. Na sequência, encontra-se o artigo *O papel das narrativas na aquisição da língua: deslocamentos enunciativos da criança que narra*, escrito por Marlete Sandra Diedrich, Gabriela Golembieski e Ana Carolina Boldori.

Uma bela discussão étnico-racial está representada pelo texto *A sistematização do racismo em “O Averso da Pele”, de Jeferson Tenório*, escrito por Jian Marcel Zimmermann. Na sequência, temos uma pesquisa de aprofundamento histórico em *Em uma carta da imperatriz Leopoldina, a relação entre o “eu”, o “tu” e os verbos enquanto elementos encurtadores espaço-temporais*, de autoria de Wilian Dal' Ponte e Claudia Stumpf Toldo Oudeste, para, então, passarmos a uma discussão sobre língua estrangeira no texto *Língua inglesa no contexto acadêmico-universitário: representações, práticas e percepções sociais de uma comunidade universitária brasileira*, da autora Tamara Angélica Brudna da Rosa e Fernando Jaime Gonzalez.

Fecham esta edição o texto *A interdição do feminino, a presença do mostro e a morte em A Asa esquerda do anjo*, das autoras Luiza Liene Bressan da Costa, Marília Koenig e Heloisa Juncklaus Preis Moraes, bem como o artigo *Nada há que temer, exceto as palavras: o duplo e a metaficção em Rubem Fonseca*, de Flávio Martins Carneiro. Agradecemos a todos os colaboradores e amigos ao mesmo tempo em que desejamos uma ótima leitura.

Marlete Diedrich
Organizadora

Francisco Fianco
Editor

Análise de uma cena do filme *As horas*, de Michael Cunningham: máscaras do feminino

Silvana Silva¹

Resumo

O presente trabalho toma como objeto de análise a obra cinematográfica *As horas*, baseado no livro de Michael Cunningham. A questão norteadora desse trabalho é a seguinte: a intelectualidade seria um destino suficiente para a mulher que não se identifica plenamente com a posição de mãe e dona de casa? No caso de Virginia Woolf, retratada no filme *As horas*, o papel de intelectual é assumido por ela como atividade principal e quase exclusiva, já que ela pouco se envolve nas questões domésticas e pouco revela da relação amorosa com Leonard. No presente artigo, analisaremos um diálogo entre Virgínia e sua irmã Vanessa durante uma visita, no qual se percebe o desconforto da irmã com as respostas de Virgínia. Tomamos como aporte teórico as considerações sobre a máscara (Rivière, 2005), as considerações sobre a máscara e a dissimulação (Bachelard, 1994) e as considerações sobre máscara e sintoma (Lacan, Seminário 5). A conclusão é a de que a máscara da feminilidade é uma das formas de deslocamento do desejo, sintoma, expressão da sublimação e portanto, destino de uma pulsão parcial (Lacan, Seminário 5, Lição XVIII).

Palavras-chave: máscara; análise fílmica; filosofia; psicanálise

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.13102>

¹ Doutora em Estudos da Linguagem - UFRGS. Professora Adjunta do Instituto de Letras – UFRGS. <https://orcid.org/0000-0002-4069-580X> E-mail: ssilvana2011@gmail.com

Introdução

Toda pronta, com uma máscara de pintura no rosto – ah, “persona”, com não te usar e ser! – sem coragem, sentou-se na poltrona de sua sala tão conhecida e seu coração pedia para ela não ir. Parecia prever que ia se machucar muito e ela não era masoquista. (...) Quanto tempo suportou de cabeça falsamente erguida? A máscara a incomodava, ela sabia ainda por cima que era mais bonita sem pintura. Mas sem pintura seria a nudez da alma. E ela ainda não podia se arriscar nem se dar a esse luxo. (Clarice Lispector, Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, p. 98)

O tema da máscara e suas diversas manifestações culturais é recorrente na literatura. Flagramos sua presença na obra (em epígrafe) da escritora Clarice Lispector e também em outras obras literárias e cinematográficas. O presente trabalho toma como objeto de análise a obra cinematográfica *As horas*, baseado no livro de Michael Cunningham. Esta obra nos interessa, pois trata de uma história de três mulheres que vivem em tempos diferentes, e que na narrativa filmica estão vinculadas pelo significante *Mrs. Dalloway*, romance da escritora Virginia Wolf, significante de construção da *mulher intelectual* ao longo do século XX. A questão norteadora desse trabalho é a seguinte: a intelectualidade seria um destino suficiente para a mulher que não se identifica plenamente com a posição de mãe e dona de casa? Seria a intelectualidade uma simples máscara, “persona”, criada pela sociedade para que a mulher pudesse ir *um pouco além* no seu desejo e na sua vida?²

Rivière (2005) tem uma hipótese interessante sobre a construção da feminilidade, citada por Lacan na lição *Luto e desejo* do Seminário 5. Ao analisar o caso de uma mulher bem sucedida profissionalmente, casada e mãe, depara-se com uma paciente com sintomas de ansiedade. Sua conclusão é a de que a “máscara” de intelectual bem sucedida é uma das formas de negar a castração e, ao mesmo tempo, suscitar a admiração de, principalmente, homens e também mulheres. Assim, na próxima seção desse trabalho, exploraremos mais detidamente o interessante trabalho de Rivière a fim de identificar e destacar importantes nuances da “máscara” e da “mascarada”.

Para fins de análise, na seção seguinte, faremos a análise de uma cena do filme *As horas*. Virginia Wolf, retratada no filme, assume o papel de intelectual como atividade principal e quase exclusiva, já que ela pouco se envolve nas questões domésticas e pouco revela da relação amorosa com Leonard. Especificamente, analisaremos um diálogo entre Virginia

² Bordieu (2016, p. 47) afirma que a postura submissa que se impõe às mulheres, seja às cabilas, seja às europeias e americanas, indica como se “a feminilidade se medisse pela arte de se “fazer pequena” (o feminino, em berbere, vem sempre em diminutivo), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível (do qual o véu não é mais que a manifestação visível), limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo – enquanto os homens ocupam maior lugar com seu corpo, sobretudo em espaços públicos. Essa espécie de confinamento simbólico é praticamente assegurada por suas roupas e tem por efeito não só dissimular o corpo mas chama-lo à ordem.” Mais adiante veremos como o *confinamento simbólico* pode se manifestar também na máscara da “intelectualidade”.

e sua irmã Vanessa durante uma visita, no qual se percebe o desconforto da irmã com as respostas de Virgínia. Nesse sentido, entendemos que a simples substituição do tradicional papel de mãe e dona de casa para o papel de escritora não garante emancipação para as mulheres, constituindo, muitas vezes, o surgimento de outras formas de sofrimento psíquico.

Por fim, traremos uma breve teorização de Lacan, seminário 7, em especial na Parte O *problema da sublimação*, lições *As pulsões e seus engodos* e *O objeto e a coisa*, quando diz que a sublimação não é suficiente para dar conta da pulsão. A distinção entre *alvo* e *objeto* é então relevante para compreender que a produção de *objetos* culturais não é capaz de atingir o “alvo”, qual seja, produzir uma “vida” para além dos personagens que habitam as páginas da escritora. Nossa conclusão é a de que a máscara da feminilidade é também uma das formas de deslocamento do desejo, sintoma, expressão da sublimação, objeto cultural, e portanto, destino de uma pulsão parcial (Lacan, Seminário 5, Lição XVIII).

A noção de máscara para a psicanalista Rivière

Rivière (1883-1962) foi uma psicanalista pioneira, colaborando na fundação da *British Psychoanalytic Society*. Sua tese sobre feminilidade como mascarada é referida por Jacques Lacan no Seminário 5, lição XVIII. Destacaremos alguns aspectos do artigo “A feminilidade como mascarada”, traduzido por Ana Cecília Carvalho e Esther Carvalho, em especial sobre a constituição do feminino e sua relação com a construção da feminilidade bem como detalhes analíticos do caso retratado (mulher intelectual bem sucedida e, apesar disso, com crises de ansiedade).

Citando Ferenczi (1916), Rivière (2005) afirma que:

A diferença entre o desenvolvimento homossexual e o heterossexual resulta das diferenças no grau de ansiedade, com o efeito correspondente que isso tem sobre o desenvolvimento. Ferenczi (1916) mencionou uma reação semelhante no comportamento, isto é, que os homens homossexuais exageram sua heterossexualidade como uma “defesa” contra sua homossexualidade. Tentarei mostrar que as mulheres que desejam a masculinidade podem colocar uma máscara de feminilidade para evitar a ansiedade e a vingança temida dos homens. (p. 14).

A tese aqui já está bem definida: a máscara é uma defesa e um escudo contra um desejo “secreto” de algumas mulheres, isto é, exercerem a posição masculina. Em seguida, e não sem espanto, Rivière observa a existência na clínica de muitos casos de mulheres que, apesar de bem sucedidas profissionalmente, casadas e com vida sexual ativa e amorosa com seus esposos, adaptadas à vida doméstica, apresentam sintomas de ansiedade em algumas situações de sua vida. Um caso em particular chamou sua

atenção:

Tratava-se de uma mulher americana engajada em trabalho publicitário, que consistia principalmente em falar e escrever. Durante toda a vida um certo grau de ansiedade, por vezes muito intenso, ocorria após cada apresentação em público, como ao falar para uma audiência. A despeito de seu inquestionável êxito e habilidade, tanto do ponto de vista intelectual como prático, e de sua capacidade para lidar com audiências, no trato de discussões etc, ficava excitada e apreensiva na noite que se seguia, preocupada se teria cometido alguma impropriedade e obcecada, com uma necessidade de reconhecimento. Essa necessidade de reconhecimento levava-a compulsivamente a buscar a atenção ou o elogio de um ou mais homens ao final do evento em que participara ou no qual tinha sido a figura principal; e logo tornou-se evidente que os homens escolhidos para isso eram sempre, inegavelmente, figuras paternas. (p. 14-15)

Acrescenta Rivièr (2005) que o tipo de atenção que essa mulher busca nos homens é, através de atitudes de sedução, uma espécie de flerte, isto é, uma atenção de ordem sexual/erótica. Há então uma contradição entre uma atitude impessoal e objetiva, em um lado, o da máscara; e de outro, uma atitude pessoal, afetiva e erótica, de outro, o do reconhecimento. A análise da publicitária revelou as seguintes motivações:

A exibição pública de sua capacidade intelectual realizada com êxito significava uma exibição de si mesma em posse do pênis de seu pai, tendo-o castrado. Terminada a exibição, ela era tomada por um temor terrível da restituição que o pai então lhe cobraria. Obviamente isto era um passo para apaziguar o vingador, com a tentativa de se oferecer sexualmente a ele. (...) Mas havia outro determinante do comportamento obsessivo. Em um sonho com conteúdo mais ou menos semelhante a essa fantasia infantil, ela achava-se sozinha e aterrorizada em casa; um negro entrava e a encontrava lavando roupa, com as mangas arregaçadas e os braços expostos. Ela resistia a ele, com a intenção secreta de atraí-lo sexualmente, e então ele começava a admirar seus braços e seios, acariciando-os. Isto significava que ela tinha matado o pai e a mãe e obtido tudo para si, mas tornando-se aterrorizada por sua vingança (expectativa de tiros através da janela), o que a levava a defender-se desempenhando um papel subalterno (lavar roupa) e limpando a sujeira e o suor, culpa e sangue, tudo o que obtivera com o feito, “disfarçando-se” simplesmente como uma mulher castrada. Com esse disfarce, o homem não encontraria com ela nenhum objeto roubado, de modo que fosse necessário atacá-la para os recuperar, e além disso, julgá-la-ia atraente como objeto de amor. Portanto, o objetivo da compulsão era sobretudo garantir segurança, mascarando-se como alguém sem culpas e inocente. (p. 16)

Nessa longa citação vemos dois determinantes para a mascarada: 1º) uma clara defesa narcísica; 2º) um traço obsessivo particular das mulheres intelectuais: evitar a castração, a perda de componentes masculinos e femininos em si, através da máscara de mulher inocente, sensual, coquete. Um terceiro componente, por fim, aparece na parte final do artigo de Rivièr: a agressividade³ na constituição “sádico oral infantil” e que pode

³ O Dicionário Laplanche e Pontalis refere-se ao alargamento da noção de agressividade na história da psicanálise a partir de 1920 nos seguintes termos: “Por um lado, a concepção de uma pulsão destrutiva suscetível de se voltar ao

retornar em diferentes fases da mulher adolescente ou adulta. Tal agressividade pode ser expressa em palavras e ações agressivas contra os familiares, conhecidos e contra si mesma (incluindo os sentimentos de ansiedade e somatizações como auto-mutilações). Da detalhada e potente análise de Rivière, destacamos então esses três aspectos como elementos importantes para a clínica e para a análise de uma cena do filme *As horas*, que realizaremos a seguir. Antes da análise, procuraremos, na próxima seção, ampliar a discussão em torno da ‘máscara’ para uma perspectiva integrada à cultura, seja em perspectiva antropológica, seja em perspectiva linguística.

A noção de máscara na articulação entre filosofia e uma teoria da língua e da linguagem

Como observamos, Rivière (2005) teoriza a máscara a partir de um caso clínico bem delimitado: mulheres intelectuais com sintomas de ansiedade. Nesse item, pretendemos ampliar a discussão para uma perspectiva geral, filosófica. Encontramos em Bachelard (2005) essa possibilidade.

De sua reflexão destacamos três pontos: o primeiro, a relação entre a máscara, a profundidade do ser e a duplicidade do sentir; o segundo, a máscara e o devir do ser (futuro); o terceiro, a máscara e seu ponto de ‘escape’, de não encobrimento (o rubor, o ponto nu que salta aos olhos, etc.).

Sobre o primeiro ponto, uma citação que revela um programa de pesquisas: “Do rosto à máscara e da máscara ao rosto existe um trajeto que a fenomenologia deve necessariamente percorrer. Nesse trajeto é que se poderão distinguir os diversos elementos da vontade de dissimulação.” (Bachelard, p. 165). Há então, quando o sujeito se mascara completamente, uma inversão: o mascarado passa a natural, a máscara é seu natural. Chega-se então à necessidade de pensar a máscara como fato negativo total. No entanto, como alerta Bachelard, mais adiante, a máscara não é a caricatura. Em suas palavras, “Uma caricatura é vista, percebida. Uma máscara pode ser usada, revela uma solicitação a dissimulação, oferece-se como um instrumento de dissimulação. Não é simplesmente percebida- é profundamente ‘sentida” (p. 168). Assim, Bachelard (2005) aponta que a máscara é talvez um outro rosto: o que se ousa ou se autoriza vestir na sociedade. Num pequeno trecho de viés psicanalítico, arremata: “A pessoa pode, portanto, abandonar suas máscara no decorrer da interpretação.” (p. 168).

Sobre o segundo ponto, Bachelard (2005) acentua a relação entre a máscara e um ‘novo rosto’, a máscara, e uma possibilidade, um futuro. Há, nas palavras do filósofo, “vontade não somente de comandar o próprio semblante, mas de reformar o rosto, de ter *doravante* um novo rosto.” (p. 170). Tal desejo se deve a uma vontade agradar, seduzir e

exterior, de se virar para dentro, leva a tomar as metamorfoses do sado-masochismo como uma realidade muito complexa, que pode traduzir numerosas modalidades da vida psíquica. Por outro lado, a agressividade já não se aplica apenas às relações com o objeto ou consigo mesmo, mas às relações entre as diferentes instâncias (conflito entre o

convencer o outro. Nesse ponto, não podemos deixar de relacionar a máscara, à noção de ‘persona’ e à própria noção de ‘eu’. Flores (2019), ao tratar do problema dos pronomes em um estudo de um erudito e conhecedor de línguas irânicas, David Cohen, o qual relaciona a problemática dos pronomes não ao símbolo mas ao *emblema*. Em suas palavras,

Cohen traduz o “oculto” do árabe como o “emblema ausente” – no sentido de ser representativo – não como o “ausente” propriamente dito. O “oculto” é o dissimulado, o não explicitado, o mental, o latente, o que está implícito. Vale repetir: o “oculto” não é o ausente, mas o emblema do nome ausente. Há um oculto em todo o pronome. (Flores, 2019, p. 105).

Nesse sentido, todo uso de pronomes – e mais especialmente os de ‘terceira’ – equivale a uma face de latência ligada a uma de presença. Entendemos, então, que a máscara, essa forma de se despersonalizar ou repersonalizar em face do outro, é também um uso latente de um ‘ele’ ou ‘ela’. Vemos, com isso, a relação entre a máscara como elemento propulsor de um devir, de uma renovação do ser e também no duplo movimento de ocultação e (de)mo(n)stração.

Sobre o terceiro ponto, destacamos intencionalmente de início as palavras lapidares de Bachelard: “Você expulsa o natural, ele volta a galope. Você reprime a sinceridade da expressão, ela ressurgue num ponto, num traço mal vigiado. Há tanta energia para se adaptar a uma máscara, que essa energia falta em algum lugar.” (p. 172). Nessa reflexão, vemos que toda *máscara* está realmente numa relação dialética com um *rosto*, ou melhor, com um espaço do rosto que insiste em não se esconder, assim como o *emblema* está em relação com um *símbolo* ou mesmo com um *sintoma* (rubor, risos, etc.).

É que a máscara existe para dar complexidade ao homem (e, em nosso caso, à mulher). Situada entre o desejo de ser ‘mais’, de ser diferente, e de ocultar-mostrar a verdade do rosto, a máscara pode se afivelar definitivamente no sujeito e produzir perigosamente ‘alienação’, oscilar entre representação e apresentação, ou ainda beirar a ‘caricatura’, quando mal disfarça uma verdade inconveniente. É esta última hipótese que reconhecemos na personagem de Virgínia Wolf, retratada no filme.

Análise de uma cena do filme “As horas”: entre psicanálise e filosofia

Faremos, inicialmente, uma transcrição da cena do chá entre as irmãs Virgínia e Vanessa e seus três filhos para, em seguida, destacar a presença ou não dos três elementos da formação da máscara. Importante contextualizar brevemente dizendo que Virgínia e o esposo Leonard haviam se mudado recentemente para o interior da Inglaterra, com o intuito de que Virgínia tivesse um ambiente mais calmo para realizar sua aspiração de escrever. A escritora havia tentado suicídio, preocupando o marido, que chega, então, a refazer seus negócios, abrindo uma pequena gráfica dentro da casa para

superego e o ego).” (1967, p. 41)

estar mais perto de Virgínia. Vejamos a cena:

“Vanessa: Havia um casaco lindo para Angelica na Harrods, mas nada para os garotos.

Virginia: Parece tão injusto. Por que a Angelica é a favorita?

Vanessa: Virgínia?!

(um dos filhos ri)

Vanessa: Virgínia! No que está pensando?! Ainda está conosco?

Angélica vai até ela e lhe entrega um cookie.

Virgínia sorri e pega o cookie.

Vanessa: Sua tia é uma mulher de sorte, Angélica, porque ela tem duas vidas.

Ela tem a vida que está vivendo e também a vida do livro que está escrevendo.

Isso faz dela uma mulher de sorte, de verdade.

(nesse meio tempo Virginia pega Angelica de frente e sorri para ela)

Angelica: O que você está pensando?

Virginia: Eu ia matar a minha heroína. Mas, mudei de ideia. Acho que vou ter que matar alguém no lugar. (Vanessa se mexe na cadeira. O menino ri).

Vanessa (suspiro)”

Fim da cena: Vanessa retorna para Londres

Observamos na “constelação psíquica” (expressão reiterada na obra de Freud) da atriz que encarna Virginia Wolf a presença mais um menos simultânea dos três elementos referidos por Riviére, defesa narcísica, traço obsessivo e agressividade. Observa-se que suas falas ásperas dirigidas à irmã, sua agressividade, traduz um aspecto da defesa narcísica, querer se defender, talvez, da própria possibilidade da maternidade. Essa ideia é reforçada pelo significante “duas vidas” que a irmã Vanessa sutilmente lança de volta como forma de se defender da agressividade de Virginia. Antes, um longo silêncio se estabelece entre as irmãs, revelando talvez o momento de recolhimento de Virginia a seus próprios pensamentos, obsessivos: “escrever, escrever.... o quê?!”.

A retomada do diálogo revela esse traço obsessivo: sem se deixar comover “demasiadamente” pela pequena sobrinha que se aproxima solicitando afeto, Virginia não parece falar *com* a pequena, mas *para* a pequena sobre um assunto que realmente lhe interessa: sua atividade literária. O conteúdo da fala – a referência à “morte” - não deixa de horrorizar a irmã, que, em seguida, como pudemos acompanhar pelo decurso da cena, retira-se da casa. Vemos nessa fala final a perfeita tensão entre os três aspectos da máscara: agressividade, narcisismo e obsessão, ponta fulgurante da “constelação psíquica” de Virgínia.

Nessa breve cena, percebemos dois (2) dos três (3) aspectos da máscara, tal como tematizado por Bachelard. Há, de início, um ‘mascaramento’ do interesse de Virgínia pela sobrinha, quando questiona duramente sua irmã sobre o fato de não ter comprado roupas para ela. No entanto, tal ‘interesse’ revela seu ponto de verdade: Virgínia se cala e parece se desinteressar pela irmã e sua família. O silêncio e a fala agressiva que Virgínia dirige à sobrinha trazem sua própria face de devir, sua versão *ofensiva*, para usar um termo de Bachelard: é necessário matar alguém. Na presente cena, o que morre mesmo é a própria visita: Virgínia retorna para a sua solidão. O terceiro aspecto, o sintoma, o

que resta, não fica muito claro: o que Virgínia fará com sua face de impassibilidade só o fim do filme nos contará.

A distinção entre idealização e sublimação em Lacan: máscara como a própria feminilidade ou como estratégia do sintoma?

Na presente seção, apresentaremos a teorização de Lacan sobre a máscara. A análise da cena nos levantou a seguinte questão: seria a máscara a própria marca da feminilidade como nos informa como tese central Rivièrre ou apenas sintoma de uma angústia da castração? Na lição *As máscaras do sintoma*, Seminário 5, Lacan articula a problemática da máscara aos conceitos de desejo, sintoma e reconhecimento do Outro. Referindo-se à histórica, Lacan afirma que: “O sintoma apresenta-se sob uma máscara, apresenta-se de forma paradoxal.” (p. 335). Sublinhamos a preposição *sob*, visto que Lacan, diferentemente de Rivièrre, distingue máscara e sintoma: a máscara é uma estratégia do sintoma, que entendemos também como uma espécie de sofisticação. Estaria a máscara então do lado da sublimação? Mais adiante no texto, outra afirmação é bastante elucidativa:

A ideia de máscara significa que o desejo se apresenta sob uma forma ambígua, que justamente não nos permite orientar o sujeito em relação a esse ou aquele objeto da situação. Há um interesse do sujeito na situação como tal, isto é, na relação desejante. É precisamente isso que é exprimido pelo sintoma que aparece, e é isso que chamo de elemento da máscara do sintoma. (p. 337).

Vemos então que a máscara não apenas está sobre o sintoma, mas que este se serve da máscara para articular sua relação dupla com o sujeito e com o seu desejo. Que desejo seria esse? Rivièrre nos dissera: o duplo desejo de ser reconhecida “por todos os homens” e o desejo de “evitar a perda de um poder (fálico)”, o poder de pensar por si e para si (elemento narcísico). Essa complexidade da *máscara* é especificada no fim da lição XVIII por um grafo no qual Lacan coloca que, enquanto no primeiro nível, o do imaginário temos o *rosto impassível*, no nível do simbólico, a *risada* (e o coquetismo feminino aí incluso), como elemento comunicante e finalmente no nível do real, a *máscara*.

Resta agora discutir, por fim, a questão de que se essa “sofisticação” da máscara é de fato atrelada a uma sublimação ou a uma idealização. Recorremos então ao Seminário 7, da Ética. Lacan explica a diferença entre idealização e sublimação nos seguintes termos: “Não esqueçamos que Freud nos faz precocemente observar que convém não confundir a noção de alvo com a de objeto. Na *Einführung des Narzissmus*, se não me falha a memória, no que diz respeito ao objeto, Freud acentua a diferença existente entre sublimação e idealização, uma vez que a idealização faz com que a identificação do sujeito intervenha, enquanto a sublimação é coisa bem diferente” (Lacan, Seminário 7, Lição VIII, p. 136). Nesse sentido, a sublimação, segue explicando Lacan, é um *destino paradoxal da pulsão*: “a libido sexual se tornou dessexualizada. E eis porque vossa filha é

muda.” (p. 136). Que destino paradoxal é esse? O de objeto resultante da sublimação – em geral um objeto artístico – é “elevado à dignidade de Coisa” e, na sua articulação com o desejo, fundar uma “psicologia da coleção” (p. 139), isto é, uma satisfação que não implica o outro, já que gera “uma satisfação que não pede nada a ninguém” (p. 140). Feitas brevemente essas considerações, nossa conclusão é a de que a máscara da feminilidade é também uma das formas de deslocamento do desejo, sintoma, expressão da sublimação, objeto cultural, e portanto, destino de uma *pulsão parcial* (Freud, *Três Ensaio da Sexualidade*). Logo, a máscara não é sinônimo nem de feminilidade e nem de feminino, mesmo para as mulheres intelectuais. Como vimos, resta em Virginia Wolf muitas pulsões não realizadas e, talvez, por portar uma máscara excessivamente sufocante, ela tenha sido impelida a conduzir uma simples visita de chá a um fim tão angustiante.

Uma questão ainda a ser desenvolvida num trabalho futuro – e que foge ao escopo da presente análise fílmica – é a seguinte: por que a máscara da intelectualidade na mulher não é suficiente para dar conta do que Freud chamou de introjeção do objeto abandonado, ou seja, o amor do pai (Freud, *O ego e o id*, capítulo III). Em outras palavras: há, a nosso ver, mais do que uma *defesa narcísica* em questão, como destaca Rivière, na relação menina e seu pai. Há talvez vestígio de uma fase anterior, em que o objeto perdido não é simplesmente o “amor do pai” mas talvez o pai como outro primordial dessa mulher tão identificada a uma posição masculina.

Destacamos ainda a contribuição de Bachelard, suas hipóteses sobre a relação dialética entre máscara e rosto: é porque a personagem pendeu excessivamente para uma ‘caricatura’ de si mesma, ou, quiçá, se alienou completamente sob a pele da ‘escritora’ que não foi capaz de suportar a vida em sua plenitude e sucumbiu ao peso de sua própria personagem suicida, imitando seu gesto derradeiro.

Analysis of a scene from the film *The Hours*, by Michael Cunningham: masks of the feminine

Abstract

The present work takes as its object of analysis the cinematographic work Hours, based on the book by Michael Cunningham. The guiding question of this work is the following: would intellectuality be a sufficient destination for the woman who does not fully identify with the position of mother and housewife? In the case of Virginia Wolf, portrayed in The Hours, the role of intellectual is assumed by her as her main and almost exclusive activity, since she is little involved in domestic matters and reveals little about her love affair with Leonard. In this article, we will analyze a dialogue between Virginia and her sister Vanessa during a visit, in which the sister's discomfort with Virginia's responses is perceived. We take as theoretical support the considerations about the mask (Rivière, 2005), the considerations about the mask and dissimulation (Bachelard, 1994) and the considerations about the mask and symptom (Lacan, Seminar 5). The conclusion is that the mask of femininity is one of the forms of displacement of desire, symptom, expression of sublimation, and therefore the destination of a partial drive (Lacan, Seminar 5, Lesson XVIII).

Keywords: mask; film analysis; philosophy; psychoanalysis

Referências

- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. Tradução José Américo Pessanha. 4ª ed. São Paulo: Bertrand, 1994.
- BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.
- FREUD, Sigmund. *O ego e o Id*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas. Volume XIX. Imago: Rio de Janeiro, 1976.
- FLORES, V. A língua e a realidade – O mundo da autorreferência. IN:__. *Problemas gerais de linguística*. São Paulo: Vozes, 2019, p. 83-109.
- LACAN, Jacques. *Seminário 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LACAN, Jacques. *Seminário 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LAPLANCHE, J. PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. 6ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- RIVIÈRE, Joan. A feminilidade como máscara. Tradução de Ana Cecília Carvalho e Esther Carvalho. *Psychê*, ano IX, n. 16, São Paulo, jul-dez.2005, p. 13-24.

O papel das narrativas na aquisição da língua: deslocamentos enunciativos da criança que narra

Marlete Sandra Diedrich⁴

Gabriela Golembieski⁵

Ana Carolina Boldori⁶

Resumo

Este artigo tem como tema as narrativas de eventos reais ou imaginários produzidas por uma criança de três anos de idade. Objetiva-se refletir sobre os deslocamentos enunciativos da criança nas narrativas produzidas e sobre o papel desses deslocamentos na trajetória de aquisição de língua. O tema é abordado à luz da perspectiva aquisicional enunciativa, com enfoque em três operações enunciativas: operação de preenchimento de lugar enunciativo, operação de referência, operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso. Analisa-se um dado ilustrativo dos deslocamentos enunciativos da criança, o qual faz parte de um projeto de pesquisa de natureza aplicada; descritivo em seus objetivos; qualitativo na metodologia e análise dos dados. Neste artigo, os resultados apontam para deslocamentos enunciativos que dão origem a construções que permitem a imaginação criadora, as quais revelam um modo particular de a criança estar na língua-discurso via narrativas que *recriam* mundos no poder fundante da linguagem.

Palavras-chave: Aquisição da língua; Enunciação; Narrativa

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.15175>

⁴ Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. <http://orcid.org/0000-0002-9177-089X> E-mail: marlete@upf.br

⁵ Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica, graduada em Letras e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, com bolsa Capes Modalidade I. <https://orcid.org/0000-0001-6809-059X> E-mail: 174294@upf.br

⁶ Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, Mestre em Letras - UPF e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - UPF. <https://orcid.org/0000-0003-3280-4241> E-mail: 190493@upf.br

Introdução

Este artigo é derivado do projeto de pesquisa *A narrativa da criança no contexto da pandemia de Covid-19: deslocamentos no simbólico da linguagem*, o qual recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - Fapergs. Apresentamos, neste artigo, parte dos resultados obtidos com o trabalho de investigação realizado durante o desenvolvimento do referido projeto. Nesta reflexão, o tema se volta para as narrativas de eventos, reais ou imaginários, produzidas por uma criança na faixa etária de três anos de idade. O objetivo é refletir sobre os deslocamentos enunciativos da criança nas narrativas produzidas e sobre o papel desses deslocamentos em sua trajetória de aquisição de língua materna.

Com esse intuito, abordamos o tema à luz da perspectiva aquisicional enunciativa (Cf. SILVA, 2009). Segundo esta perspectiva, a instauração da criança em sua língua materna se dá a partir do seguinte dispositivo: *(eu-tu/ele)-ELE*, o qual envolve a criança (*eu*), o outro de seu convívio (*tu*), a língua atualizada no discurso (*ele*) e a cultura (*ELE*). É a partir desse dispositivo que vemos a criança se deslocar entre o geral da língua enquanto sistema e a particularidade do discurso⁷, vivência que lhe garante ocupar o lugar de falante de sua língua materna via atualização de formas e sentidos.

Organizamos nossa reflexão da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a perspectiva aquisicional enunciativa e as relações enunciativas que marcam a trajetória de aquisição da língua pela criança. Em seguida, apresentamos a concepção de narrativa com a qual estamos trabalhando. Na sequência, dedicamo-nos a esclarecer a metodologia de pesquisa a partir da qual situamos o dado ilustrativo analisado. O artigo tem continuidade com a análise ilustrativa de um recorte enunciativo. Por fim, apresentamos as conclusões a que chegamos em nossa incursão investigativa.

A perspectiva aquisicional enunciativa

Muitas são as teorias e perspectivas que, ao longo dos anos, buscam explicar o fenômeno de aquisição da linguagem na trajetória da criança que se torna falante, conforme panorama traçado por Scarpa (2001). No Brasil, em 2007, Carmem Luci da Costa Silva defende, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação de Valdir Flores, sua tese de doutoramento com a proposta de apresentar princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Esses princípios dão origem à perspectiva que chamamos aquisicional enunciativa, conforme obra publicada em 2009, e representam um deslocamento dos estudos enunciativos de Émile Benveniste (1989, 2005) para se pensar a aquisição da língua pela criança.

⁷ Usamos o termo “língua” para referir a língua como sistema abstrato de signos, enquanto o termo “discurso” diz respeito ao uso particular da língua numa situação específica.

A partir do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*, a criança vivencia três grandes operações em sua trajetória de aquisição: a) a operação de preenchimento de lugar enunciativo, operação de caráter geral e necessária para o ato de aquisição, a qual envolve a mudança de posição da criança de convocada pelo outro (conjunção eu-tu) a convocar o outro (disjunção eu/tu); b) a operação de referência, entendida como aquela decorrente do exercício do discurso, quando os signos, enquanto entidades conceptuais e genéricas, são utilizados como palavras para noções sempre particulares; esta operação envolve, na relação da língua com o mundo, a passagem de uma referência mostrada (ancorada na situação de enunciação) para uma referência constituída no discurso (ancorada no próprio discurso); e c) a operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso (inter-relação da língua como sistema e da língua como discurso)⁸, em cuja realização se presentificam as formas de pessoa, espaço e tempo, por meio das quais a criança estabelece relações enunciativas mais complexas com os acontecimentos, como a retomada de eventos passados, a projeção de acontecimentos futuros ou mesmo a simulação de acontecimentos apenas imaginados.

Segundo essa perspectiva, o sistema de valores culturais é constitutivo do sujeito em seu exercício de linguagem. A cultura, portanto, está sempre presente, uma vez que a língua é concebida como instância simbólica constituída por valores culturais, na mediação entre os falantes. No centro da experiência de significação, encontra-se a propriedade simbólica da linguagem. Como afirma Benveniste (1995, p. 29), é essa propriedade o fundamento da abstração e da capacidade conceitual do homem, é ela “fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade”. Além disso, a concepção de língua que move nosso trabalho investigativo envolve o que afirmam Silva, Oliveira e Diedrich (2020, p. 274):

Como heranças humanas, língua e sociedade são instituições dadas e, no exercício do discurso, chegam para a criança. É por manejar a língua com o outro que a criança, imersa em formas e valores sociais, tem tais formas e valores “inculcados” ao mesmo tempo em que ela própria abstrai/reconhece formas com sentidos discursivos e sistêmicos.

Os autores entendem que, na aquisição da língua, ao experienciar relações com o outro e com o mundo, a criança vivencia o simbólico da linguagem. É essa vivência que lhe permite fazer abstrações, via arranjos das formas da língua no discurso, acerca da configuração do sistema linguístico. Essa é uma das grandes questões postas pela perspectiva aquisicional enunciativa.

Com essa breve incursão pelos principais princípios e conceitos da referida

⁸ A expressão “língua-discurso” é usada por Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1989, p. 233) e diz respeito, segundo Flores (2013), à inter-relação de semiótico (língua como sistema) e semântico (língua como discurso).

perspectiva, situamos a concepção de aquisição que nos guia. Destacamos que, segundo essa concepção, as formas e sentidos da língua sistema se atualizam na particularidade do discurso. Sendo assim, na próxima seção, voltamo-nos para a particularidade do discurso marcada por narrativas e para as relações da criança no ato de narrar.

A criança e a narrativa

Em trabalho anterior (DIEDRICH, 2022a), já afirmamos que as narrativas permitem ao homem a experiência subjetiva por meio da qual ele se situa na língua-discurso para se situar em relação aos elementos sociais e culturais que marcam sua existência. Assim, o homem falante se constitui indivíduo numa sociedade que constrói suas próprias narrativas, na relação indissociável entre indivíduo e sociedade. Ele faz isso à sua maneira, constituindo-se indivíduo — realidade particular — no geral da sociedade. Assim, indivíduo e sociedade se definem mutuamente. Entendemos que essa vivência da narrativa como elemento constitutivo da vida em sociedade ocorre desde cedo. Encontramos em Silva (2020, p. 170) a ideia de que “a instauração da criança em uma língua se atrela a sua entrada na sociedade humana”. Essas constatações nos permitem pensar que a criança, portanto, ao experienciar o ato enunciativo de narrar, experiencia um modo de a sociedade significar, pela prática humana da linguagem, os fatos que marcam sua existência. A narrativa, assim, assume importância na trajetória de aquisição da língua vivenciada pela criança.

Nos seus estudos, Boldori (2023, p.33, grifo da autora), ao analisar a narrativa, afirma que

A narrativa é um modo enunciativo, o qual permite ao falante assumir seu lugar enunciativo no quadro figurativo da enunciação, via relações espaço-temporais e procedimentos acessórios; e, por assumir este lugar enunciativo, o falante, na prática humana da língua, assume seu lugar de dizer na sociedade.

Com isso, a autora entende que, na e pela narrativa, o falante constitui-se enquanto sujeito da sua enunciação e ocupa seu lugar de dizer na sociedade, relacionando-se com a língua e com a sociedade, na mobilização da língua em discurso a partir da *reatualização* dos acontecimentos vividos ou imaginados.

Essas concepções nos permitiram definir narrativa como “uma forma complexa do discurso resultante do ato enunciativo de narrar, por meio do qual o acontecimento, real ou imaginário, é reproduzido, e para o qual concorre a atualização de formas e sentidos” (DIEDRICH, 2022a, p. 134). Nossa definição se baseia, em parte, na ideia de complexidade proposta por Flores e Teixeira (2013). Segundo os autores, ao referir que “Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso”

(BENVENISTE, 1970/1989, p. 90), Benveniste convoca ao escopo de estudos linguísticos as chamadas “formas complexas do discurso”, embora não explicita quais seriam essas formas. Flores e Teixeira (2013) acreditam que elas podem ser entendidas como fenômenos limite cuja repercussão social é inegável e que exigem da linguística um alargamento do seu olhar analítico, dada a complexidade do fato a ser analisado. Associamo-nos ao ponto de vista dos autores na medida em que vemos a narrativa como forma complexa do discurso e também acreditamos ser necessário um alargamento do olhar analítico na busca da descrição e compreensão desse fenômeno, o que implica olharmos para a criança em sua relação com a narrativa e buscarmos respostas para a aquisição da língua. No entanto, nossa compreensão da ideia de *complexidade* diz respeito também à característica das unidades formadas por outros elementos, a elas internos e cujo funcionamento é interdependente. Assim, a narrativa é entendida por nós como *forma complexa do discurso*, porque mobiliza, na sua constituição, outros elementos enunciativos, dos quais se destacam aqueles implicados nas relações de tempo e de espaço, as quais têm seu funcionamento atrelado à unidade narrativa.

Ao vivenciar o ato de narrar experiências vividas ou imaginadas, a criança se apropria das formas da língua para simbolizar, por meio da linguagem, os mundos por ela evocados, instanciando-os no aqui-agora da enunciação. Frisamos que o conceito de enunciação assumido em nossos trabalhos é apresentado por Benveniste (1989, p. 82) em *O aparelho formal da enunciação*: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”.

Ao narrar, a criança coloca a língua em funcionamento, e o faz por meio de um ato individual, no aqui-agora de cada enunciação. Associamos esta vivência narrativa da criança ao que diz Benveniste (1989, p. 83) acerca da “experiência repetida em detalhe”, constituída na dupla natureza da língua, a qual é social, porque, como sistema, é comum aos falantes; e individual, porque suas formas e sentidos se particularizam a cada dizer, na instância do discurso.

É com base nessa concepção enunciativa que, em nossos estudos, a narrativa, justamente por ser uma forma do discurso, é considerada uma *reinvenção* a cada vez que é produzida. Acerca da ideia de *reinvenção*, bastante discutida no universo dos estudos enunciativos benvenistianos, lembramos Dessons (2006), segundo o qual, a linguagem envolve uma permanente renovação do dito, jamais uma mera repetição⁹. Sendo assim, a cada narrativa produzida, a criança *reinventa* formas e sentidos da língua atualizados no discurso para *reinventar* mundos. Nessa dupla *reinvenção*, a criança estabelece relações de referência que marcam o seu dizer em relação ao outro, na intersubjetividade de toda enunciação. Ao narrar, a criança mobiliza formas e sentidos da língua para estabelecer relação com os elementos do mundo, ou, como preferimos

⁹ Para marcar essa nuance de sentido, grafamos o referido prefixo, neste capítulo, em itálico, nas palavras que denotam a ideia de renovação.

afirmar, dos mundos por ela evocados em seu dizer, sejam eles reais ou imaginários, ou, como temos percebido em nossas investigações, mundos que mesclam realidade e fantasia. Já a intersubjetividade diz respeito à relação da criança (*eu*) com o outro da alocação (*tu*), uma vez que a criança narra com ou para outro, o parceiro do ato discursivo. Logo, enunciar implica coenunciar, e referir implica correferir.

O ato de narrar permite à criança não somente o preenchimento do lugar enunciativo, mas, principalmente, o reconhecimento do efeito que esse lugar preenchido exerce na relação com o outro. Além disso, na e pela narrativa, estabelecem-se novas referências constituídas na integração de unidades no discurso, o que leva à representação de eventos imaginários, nos quais acontecimentos inusitados encontram expressão e podem ser partilhados com o outro. Essas relações implicam a mobilização de formas e sentidos da língua para a simulação de acontecimentos apenas imaginados, os quais, em sua relação de oposição com o mundo físico à volta, exigem investimentos mais complexos nos modos de inscrição enunciativa na língua-discurso.

Para melhor compreendermos a trajetória da criança na língua via narrativas, apresentamos, na próxima seção, os elementos de cunho metodológico que possibilitaram à nossa investigação conhecer mais sobre essa importante experiência na constituição do sujeito falante e chegarmos aos resultados que apresentamos neste artigo.

Metodologia

Ao discutirmos os aspectos metodológicos de nossa investigação, situamos a pesquisa realizada no projeto *A narrativa da criança no contexto da pandemia Covid-19: deslocamentos no simbólico da linguagem*¹⁰, da qual esta reflexão deriva. A referida pesquisa envolveu a investigação de narrativas de seis crianças, de três a seis anos de idade, produzidas durante seis meses do período de pandemia de Covid-19, o qual marcou a história da humanidade durante os anos de 2020 e 2021. Em função da necessidade de distanciamento social para evitar a propagação do Coronavírus, vírus da Covid-19, os dados foram produzidos e registrados pelos pais e ou familiares das crianças participantes da pesquisa. Para tanto, os pesquisadores organizaram um conjunto de orientações aos pais e familiares, orientando acerca da melhor maneira de se garantir a espontaneidade das crianças nas interações produzidas, de forma que a pesquisa contasse com dados naturalísticos em situações de interação doméstica. Assim, os dados foram registrados em arquivos audiovisuais digitais e enviados a nós também por meios digitais, para que fizéssemos a transcrição dos dados, conforme normas específicas do projeto. Mais à frente, na sequência deste artigo, reproduzimos parte dessas normas, consideradas necessárias para que se acompanhe o recorte trabalhado

neste artigo. A pesquisa é de natureza aplicada, com análise descritiva dos dados.

Neste artigo, em especial, apresentamos apenas um dado ilustrativo da investigação, da criança Elena, com três anos, dez meses e dezenove dias.¹¹ Derivamos do dado escolhido para análise um formato de apresentação que, nas pesquisas aquisicionais enunciativas, conforme Silva (2009, p. 219), chamamos de *recorte enunciativo*, concebido como o "espaço de discurso em que determinado tema é referido e co-referido na locução".

A seguir, apresentamos as normas de transcrição que conduzem a transcrição do dado e sua organização no recorte enunciativo.

Quadro 1 - Normas de transcrição

FENÔMENO	CONVENÇÃO
Pausas indicativas de fechamento de período e pausas em geral	Reticências
Alongamentos vocálicos	Repetição da letra indicativa do fonema alongado
Exclamações e interrogações	Uso dos pontos característicos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Seguindo essas normas, o recorte enunciativo encontra-se organizado nas seguintes partes: **Situação**, trilha na qual se descreve a cena vivenciada pela criança e pelos participantes; **Elena**, trilha na qual se apresenta a fala da criança; **Mãe**, trilha na qual se mostra a fala da mãe.

Antes de olharmos para o recorte selecionado para este artigo, esclarecemos ainda que, em nossa análise, voltamo-nos para as relações enunciativas vivenciadas pela criança na produção de narrativas, a partir do dispositivo enunciativo de Silva (2009): *(eu-tu/ele)-ELE*. Nosso olhar investigativo, neste artigo, como já afirmado, é guiado pelas três operações enunciativas que marcam a trajetória da criança na linguagem: a **operação de preenchimento de lugar enunciativo**; a **operação de referência**; a **operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso**.

A partir disso, convocamos o recorte enunciativo analisado. Nele, Elena narra uma situação cotidiana que marca sua vida doméstica: o vômito do gato Sebastian.

Quadro 2 - Recorte Enunciativo

¹⁰ Projeto com apoio financeiro da Fapergs e com aprovação do Comitê de Ética mediante parecer nº. 4.849.264.

¹¹ Este dado encontra-se publicado em formato de texto narrativo, sem marcas de transcrição, em Diedrich (2022b), no caderno que acompanha a Exposição *Era uma vez...* narrativas de crianças na pandemia: discursos que reinventam o mundo, produto derivado do projeto de pesquisa em questão.

Situação o	Elena, com 3 anos, 10 meses e 19 dias, relata à mãe o que aconteceu com Sebastian, o gato doméstico da família.
Elena	a gente vê a vomiteza dele
Mãe	de quem meu amor?
Elena	do Sebastian
Mãe	o que que ele tem? fala pra mãe
Elena	uma... uma energia de vomiteza
Mãe	uma energia de vomiteza? e o que que a mãe tem que fazer pra ele?
Elena	você tem que ligar pra doutora
Mãe	uum... e como é que essa energia de vomiteza deu nele?
Elena	é porque ele come muita ração e depois ele vai no mato
Mãe	vai no mato fazer o que amor?
Elena	comer coisa ruim e depois vai vomitar
Mãe	aaa daí dá uma energia de vomiteza nele
Elena	Sim
Mãe	oora... tadinho do Sebastian
Elena	é mesmo

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

No recorte enunciativo apresentado, encontramos Elena em interação com a mãe, com foco no fato de o gato Sebastian vomitar. Elena vivencia a operação de preenchimento de lugar enunciativo. Logo no início do recorte, vemos a criança narrando o episódio por meio da forma “vomiteza”, o que atesta sua autonomia narrativa. É facilmente perceptível que a sequência narrativa produzida no diálogo se pauta, em certa medida, nas perguntas da mãe, as quais desempenham a função de convocar a criança para o jogo narrativo: “de quem, meu amor?”, “o que que ele tem?”, “e o que que a mãe tem que fazer pra ele?”, e como é que essa energia de vomiteza deu nele?”. É nas respostas que Elena enuncia para a mãe que ela vivencia a operação de preenchimento de lugar enunciativo e experiencia a passagem para o reconhecimento do efeito que esse lugar preenchido provoca no outro, uma vez que suas respostas ao questionamento da mãe introduzem novas referências no fio do discurso.

Acerca da operação de referência, destacamos uma ocorrência em especial. Trata-se do efeito decorrente do uso da forma nominal “energia de vomiteza”. Vemos no uso dessa forma importante deslocamento enunciativo da criança na narrativa. Afirmamos

isso porque entendemos que o substantivo “energia” é evocado de outras experiências da criança na linguagem, de outras narrativas, marcadas pelo fantástico. Ao colocar em relação as palavras “energia” e “vômito”, a criança gera, na sintagmatização do discurso narrado, a forma “vomiteza”, constituindo, via atualização de formas e sentidos, uma nova expressão, muito significativa para a composição de um mundo fantástico. Nesse jogo de formas e sentidos, comparece o sufixo “eza”, peça-chave para o sentido atualizado na narrativa pela criança. Assumindo seu lugar neste jogo, Elena abre as portas, via ato enunciativo de narrar, para um mundo à parte, no qual as personagens são acometidas por determinadas energias, às vezes de caráter positivo, tais como “esperteza”, “firmeza”, em outras, de caráter negativo, como “lerdeza”, “fraqueza”. Acerca dessa relação da criança com as formas da língua, lembramos Benveniste (2005, p. 140), ao afirmar que, para o locutor, inclusive na aprendizagem que ele faz do discurso quando aprende a falar, “O que se torna mais ou menos sensível para ele é a diversidade infinita dos conteúdos transmitidos em contraste com o pequeno número de elementos empregados”, o que se dá no exercício do discurso. Logo, é no exercício do discurso que Elena estabelece novos conteúdos na mediação com o outro e faz isso a partir de elementos já dados e conhecidos da língua, renovados na complexidade da narrativa produzida.

É nessa capacidade simbólica de se deslocar entre formas e sentidos que a criança se inscreve enunciativamente na língua-discurso. Essa inscrição se dá, conforme explicita Silva (2009), na estrutura relacional da língua, na vinculação de palavras e conceitos que concorrem para a representação dos referentes materiais, como vimos ocorrer com o uso da expressão “energia de vomiteza”. Esse uso ilustra bem o que entendemos por relação referencial constituída no discurso, no ajuste de formas e sentidos com o outro. Elena produz, como afirma Silva (2009, p. 247), “estruturas no uso”, as quais instanciam novos mundos por meio de operações complexas que se aproximam do que a autora (2009, p. 265) chama de “criar e recriar discursos”. O uso da expressão “energia de vomiteza”, portanto, atesta a inscrição enunciativa da criança na língua-discurso, no tempo e no espaço da enunciação, e permite a ela “produzir discurso com outro discurso” (SILVA, 2009, p. 265), advindo de narrativas anteriores vivenciadas ao longo de sua trajetória na linguagem.

Em todas as operações enunciativas vivenciadas pela criança, percebemos a função mediadora da linguagem em sua dimensão cultural, dando mostras dos valores culturais de uma sociedade que se constitui nas diversas narrativas que caracterizam seu viver.

Considerações finais

Com base nos fundamentos teórico-metodológicos discutidos e na análise do dado

ilustrativo de nossa investigação, apresentamos nossas considerações finais. Lembramos que nosso objetivo, neste artigo, é refletir sobre os deslocamentos enunciativos da criança nas narrativas produzidas e sobre o papel desses deslocamentos em sua trajetória de aquisição de língua materna. Sendo assim, organizamos nossas considerações com o propósito de dar conta do que foi duplamente proposto no objetivo:

- a) Em relação aos deslocamentos enunciativos da criança nas narrativas: o trabalho de análise por nós desenvolvido permite entendermos que a vivência da criança na linguagem marcada por narrativas de eventos reais e imaginários lhe possibilita a atualização de formas e sentidos que marcam enunciações anteriores no aqui-agora do seu dizer. Os deslocamentos enunciativos do geral da língua para a particularidade do discurso e da particularidade de um discurso para a particularidade de outro permitem à criança vivenciar as três operações enunciativas: operação de preenchimento de lugar enunciativo, operação de referência e operação de inscrição enunciativa na língua-discurso.
- b) Em relação ao papel desses deslocamentos na trajetória de aquisição da língua materna: os deslocamentos enunciativos vivenciados pela criança em suas narrativas lhe garantem a percepção da diversidade infinita dos conteúdos transmitidos em contraste com o pequeno número de elementos empregados (Cf. BENVENISTE, 2005). Essa é a experiência de significação na linguagem, a qual não cessa de acontecer na vida do falante, mas que encontra na trajetória de aquisição da criança um flagrante de constatação que permite ao analista descrevê-la como aquisição. A narrativa, portanto, como forma complexa do discurso, permite que as formas e sentidos da língua se atualizem no uso e possibilita à criança criar novos mundos na expressão da sua imaginação.

Por fim, afirmamos que, na experiência de aquisição da língua materna, a criança vivencia o fato de a língua ser formada por unidades significantes, as quais podem ser arranjadas de modo também significativo. A narrativa, assim, revela, para a criança, um modo de combinar essas unidades segundo determinadas regras de consecução, as quais lhe garantem a ampliação das funções conceituais.

The role of narratives in language acquisition: enunciative displacement of the child who narrates

Abstract

This paper is about the narratives of real or imaginary events produced by a three-year-old child. The objective is to reflect on the child's enunciative displacements in the narratives produced and on the role of these displacements in the trajectory of language acquisition. The theme is approached in the light of the enunciative acquisitional perspective, focusing on three enunciative operations: operation of filling the enunciative place, operation of reference, operation of enunciative inscription of the child in the language-discourse. An illustrative data of the child's enunciative displacements is analyzed, which is part of a research project of an applied nature; descriptive in its objectives; qualitative in methodology and data analysis. In this article, the results point to enunciative displacements that give rise to constructions that allow creative imagination, which reveal a particular way in which the child is in the language-discourse via narratives that recreate worlds in the founding power of language.

Keywords/Palabras clave: Language acquisition; Enunciation; Narrative

Referências

- BENVENISTE, Émile. (1966). *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, Émile. (1974). *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães *et al.* 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 1989.
- BOLDORI, Ana Carolina. *A constituição do falante na e pela narrativa: na aurora da vida e na fase do envelhecimento*. 2023. 71 f. Dissertação de Mestrado em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2023.
- DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.
- DIEDRICH, Marlete Sandra. A criança e suas narrativas: a experiência constituída nos ruídozinhos vocais. In: OLIVEIRA, G. F.; ARESI, F. (org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 204-220.
- DIEDRICH, Marlete Sandra. O ato enunciativo de narrar: o indivíduo na sociedade. In: Heloisa Monteiro Rosário, Sara Luíza Hoff, Valdir do Nascimento Flores (Orgs.). *Leituras de Émile Benveniste* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Zouk, 2022a. p.129-138.
- DIEDRICH, Marlete Sandra. *Narrativas de crianças na pandemia: discursos que reinventam o mundo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo, Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades em Émile Benveniste. *ReVEL*, Porto Alegre, edição especial, n. 7, p. 1-14, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- OLIVEIRA, Giovane Fernandes. *O problema da referência em Émile Benveniste*. 2022. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, 2.ed.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. A relação entre o biológico e o cultural na aquisição da linguagem e a instauração da criança na interdependência entre forma-sentido na língua materna. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- SILVA, Carmem Luci da Costa; OLIVEIRA, Giovane Fernandes; DIEDRICH, Marlete Sandra. A

teoria da linguagem de Émile Benveniste: uma abertura para os estudos em aquisição da linguagem. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 56, p. 259-280, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/47445>. Acesso em: 20 mar. 2023.

A sistematização do racismo em “O Averso da Pele”, de Jeferson Tenório

Jian Marcel Zimmermann¹²

Resumo

A produção literária brasileira contemporânea é heterogênea, tanto do ponto de vista temático como estrutural, e, partindo desta premissa, o presente estudo visa analisar a abordagem das práticas de alguns de seus temas mais recorrentes: racismo, discriminação e preconceito racial; na obra “O avesso da Pele”, de Jeferson Tenório, publicado em 2020. Para tal fim, utilizamos um corpo teórico que, além de refletir com profundidade sobre a matéria, apresenta uma sistematização dos conceitos, cuja aplicação ao texto literário será o fulcro central da análise. Neste sentido, valemos das definições de Achille Mbembe, Frantz Fanon, Lélia Gonzales e Sílvia Almeida. Entretanto, não nos eximimos das análises artístico/literárias, pois verificamos que, além de tratar com solidez de problemas sociais sérios em nossa sociedade, o romance em questão é um objeto estético de grande valia pois, dentre outros méritos, concatena forma e conteúdo em um construto literário homogêneo.

Palavras-chave: Racismo; Literatura contemporânea; Jeferson Tenório; O avesso da pele

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.14811>

¹² Possui graduação em Letras Português/ Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pelotas UFPEL (2005); Mestrado em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande FURG (2008); Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS (2016) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2018). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. <https://orcid.org/0000-0002-5769-9348> E-mail: jianmarcel@yahoo.com.br

Introdução

A produção literária brasileira contemporânea caracteriza-se por uma grande diversidade temática, formal e ideológica, além do fato de, por vezes, encontrarmos estas variantes dentro de uma mesma obra. A representação e reflexão sobre nossos problemas sociais configuram-se como um fértil mote para os artistas de nosso tempo, e este será o escopo do presente estudo.

A despeito de secular, a problematização do racismo pela literatura não se torna obsoleta, principalmente pelo fato de, infelizmente, tal problema, que hoje constitui-se como crime, ainda persistir, muitas vezes na forma de um delito naturalizado e, assim, tolerável, em muitos setores de nossa sociedade.

O *corpus* analítico do estudo será o romance “O Avesso da Pele” (TENÓRIO, 2020), obra vencedora do Prêmio Jabuti 2021 de melhor romance literário. A curiosa diegese com foco narrativo em segunda pessoa conta a história do protagonista, Henrique, pela ótica do filho, Pedro, cujas memórias e informações reconstroem uma trajetória constantemente afetada pelo racismo. Trata-se do terceiro romance do autor, Jeferson Tenório, professor, doutor em Teoria Literária pela PUC-RS, nascido no Rio de Janeiro mas radicado em Porto Alegre, cidade que serve de inspiração espacial para a ambientação do texto ora analisado.

Além das análises artístico/literárias inerentes a este tipo de estudo, examinaremos de que modo a sociedade ficcionalizada no texto de Tenório estrutura-se a partir de conceitos como preconceito, discriminação e racismo. Para atingir tal objetivo, utilizamos como principal embasamento teórico os autores Sílvio Almeida (2021), Lélia Gonzalez (1988), Achille Mbembe (2014) e Frantz Fanon (2008), cujas reflexões, além de aprofundar o olhar, permitem perceber as agravantes nuances que permeiam as relações sociais opressoras, tanto historicamente como na sociedade hodierna.

Construção de um alicerce para a reflexão

O Brasil possui a maior população negra fora da África, com cerca de 56% de sua população sendo afro-brasileira (AZEVEDO, 2022). Entretanto, não há correspondência entre esse volume populacional e nossos representantes em cargos eletivos (4% dos senadores e deputados), alunos em universidades (38%) (COSTA, 2022), ou como diretores de grandes empresas (6%) (VICENTE, 2023). Tais números revelam uma característica que boa parte de nossa sociedade tenta ocultar a seu próprio respeito, que vivemos sob a égide do racismo.

É evidente que esta criminoso prática é perceptível em incontáveis outras esferas de nossa vida, pois trata-se de uma forma sistemática de discriminação que tem a raça

como seu fundamento, manifestando-se tanto em práticas conscientes como inconscientes, que se materializam em privilégios ou desvantagens para indivíduos, a depender do grupo racial do qual fazem parte. Sílvia Almeida (2021) assim define o processo:

O racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2021, p. 34)

O autor ainda define o racismo como um processo político, pois estrutura-se como um sistema de discriminação que tem implicações na organização da sociedade, é dependente do poder emanado de decisões e estratégias oriundas do poder político. Ademais, tornar-se-ia inviável um sistema discriminatório a todo um grupo de pessoas que não dispusesse de ferramentas legais para efetivá-las.

Outrossim, o racismo deve ser entendido também como processo histórico, pois está ligado a peculiaridades de nossa formação enquanto nação. Os crimes pretéritos ligados à escravização, que tiveram o Brasil como um de seus palcos mais robustos, precisam ser inseridos na reflexão e compreendidos como parte relevante na estruturação do estado desigual que ora vivenciamos. Lélia Gonzalez (1988) assim explica o contexto latino-americano:

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. (GONZALEZ, 1988, p.73)

A autora nos apresenta também as definições de racismo aberto (que ocorreu em alguns países europeus, por exemplo) e racismo disfarçado, em nosso caso. A falsa ideia de democracia racial, proveniente do processo de miscigenação aqui ocorrido, fez com que desenvolvêssemos formas veladas de discriminação, uma vez que a estrutura racista estratificada dispensava as formas explícitas do racismo.

Sílvia Almeida ainda nos apresenta três modos de ver e analisar o racismo que infesta nosso meio. O racismo individualista, que estabelece uma relação entre racismo e subjetividade, ocorre com ofensas proferidas de um indivíduo para outro, sendo um crime tipificado como “injúria racial”, cuja punição hoje é equiparada ao crime de

racismo (CUNHA, 2023), com pena de dois a cinco anos de reclusão. Verdade é que avançamos legalmente na penalidade deste tipo de crime, entretanto há ainda distorções a serem reparadas, como no caso em que o juiz pode deixar de aplicar a punição quando o ofendido provocou diretamente a injúria. Por mais esforço criativo que façamos, é difícil imaginar um contexto em que um indivíduo incite alguém a ser racista contra si, no entanto, é a lei vigente. Almeida assim define a referida prática:

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. (ALMEIDA, 2021, p. 36)

É preciso atentar para o fato de que, em um certo sentido, a análise sob esta ótica pode ser limitante, detendo-se apenas em elementos comportamentais e esquecendo que boa parte dos infortúnios produzidos pelo racismo foram praticados, em alguns momentos de nossa história, dentro da lei, com apoio moral e legal de autoridades políticas e religiosas, dentre outras.

Outro modo de ver a questão é tratá-la como institucional. Neste caso, há uma relação entre racismo e estado, na qual pressupõe-se que é insuficiente, em termos de análise, atribuir as práticas racistas apenas a iniciativas individuais, devemos sim considerá-la uma dinâmica institucionalizada que confere desvantagens e privilégios com base na raça. Segundo Almeida,

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2021, p. 38)

Ademais, é também a partir das instituições que o comportamento humano é moldado, com suas preferências, sentimentos, padrões estéticos e culturais que acabam por se tornar o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

O Racismo pode ser visto ainda como fruto de uma estrutura moldada para sua efetivação e perpetuação. Alguns números da desigualdade apresentados anteriormente

atestam o racismo estrutural, as diferenças de oportunidade e de representatividade são oriundas de uma estrutura segregacionista, moldada no sentido de manter a ordem historicamente estabelecida:

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2021, p. 47)

Achille Mbembe (2014) vê a questão de modo similar:

A exclusão, a discriminação e a selecção em nome da raça permanecem, aliás, factores estruturantes - ainda que muitas vezes negados - da desigualdade, da ausência de direitos e da dominação contemporânea, inclusivamente nas nossas democracias. (MBEMBE, 2014, p. 295)

Entretanto, pensar o racismo como uma prática proveniente de uma estrutura não retira a responsabilidade individual sobre os delitos cometidos, tampouco sobre a necessidade de individualmente desenvolvermos práticas que coíbam a perpetuação dessa criminosa desigualdade. É possível que uma visão aglutinadora do individual, do institucional e do estrutural proporcione análises mais seguras e indique práticas mais efetivas no combate a esta enfermidade que assola nossa sociedade.

Almeida (2021) torna a análise mais precisa ao diferenciar o racismo do preconceito e da discriminação, categorias que aparecem também associadas à categoria de raça. Nas palavras do autor:

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. (ALMEIDA, 2021, p. 32)

Muito embora conceitualmente a tese seja inequívoca, percebemos que em nossa sociedade, predisposta ao tratamento desigual, a visão estereotipada dos indivíduos acaba, na maioria das vezes, resultando em “práticas discriminatórias”. Mais uma vez é possível e necessário recorrermos a elementos históricos a fim de analisar esta prática:

Uma vez que não saímos inteiramente de uma mentalidade dominada ainda pela ideia da selecção entre diferentes tipos de seres humanos, é preciso trabalhar com e contra o passado, de maneira a que este possa abrir-se para um futuro comum, com dignidade para todos. (MBEMBE, 2014, p. 296)

A estratégia seria utilizar o passado como ferramenta pedagógica, com o propósito de aprendermos com os erros que fazem parte de nossa história, utilizá-los como um exemplo ao contrário, que não deve ser seguido, mas sim combatido. É também a visão de Frantz Fanon (2008), que afirma chegar à conclusão de que era odiado, não individualmente por um conterrâneo ou familiar, mas por toda uma raça, estava exposto a algo irracional, ao preconceito:

Através dos tempos, vimos a religião católica justificar e depois condenar a escravidão e as discriminações. Mas, ao reduzir tudo à noção de dignidade humana, eliminava-se o problema do preconceito. Os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o preto era um ser humano; in vivo e in vitro o preto tinha-se revelado análogo ao branco; mesma morfologia, mesma histologia. A razão assegurava a vitória em todas as frentes. Eu era readmitido nas assembléias. Mas tive de perder as ilusões. (FANON, 2008, p. 111)

Nem todas as inquestionáveis justificativas científicas eliminam a preconceituosa visão que historicamente coloca seres humanos em categorias distintas, gerando traumas de toda ordem, que ao mesmo tempo revoltam e comovem, mas que, acima de tudo, apontam para a necessidade de se trabalhar para combatê-la.

Já com relação à discriminação racial, Almeida (2021) aponta duas possibilidades: a discriminação direta, que se apresenta na forma de repúdio notório a indivíduos ou grupos de indivíduos; e a indireta, cuja consolidação se dá de forma velada, pela negação baseada no ilusório conceito de “neutralidade racial”, através do qual ignoram-se as práticas que estabelecem privilégios e prejuízos:

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta. (ALMEIDA, 2021, p. 32)

Como resultado das práticas de discriminação direta e indireta verificamos a

estratificação social, que solidifica uma visão de mundo segregadora que torna difícil sua superação, tanto do ponto de vista ideológico como de oportunidades concretas em termos de empregos, direitos etc., como é possível perceber no relato de Fanon (2008):

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. (FANON, 2008, p. 107)

Há uma espécie de castração da originalidade e da subjetividade em detrimento de uma fórmula desagregadora: “o cheiro sui generis do preto... o relaxamento sui generis do preto...a ingenuidade sui generis do preto... (FANON, 2008, p. 118)”. Além de irracional e imoral, tal prática estabelece uma contradição com seu próprio fundamento, o de humanidade, pois trata-se de uma postura que é, acima de tudo, “desHUMANA.”

As faces do problema

O recorte analítico desenvolvido para este estudo não visa, absolutamente, reduzir o objeto estético às funções aqui examinadas, trata-se somente de um olhar mais detido a uma das temáticas mais salientes no romance. O que se pretende evidenciar aqui é a eficiente articulação na arquitetura da obra entre elementos semânticos e estruturais como, por exemplo, na escolha pela fragmentação temporal, que possibilita ao leitor deparar-se com diversos contextos da trajetória do protagonista e possa, a partir destes avanços e recuos, verificar, através de uma análise contrastiva, de que modo a sociedade representada lida com sua diversidade étnica.

A divisão em capítulos opera também na harmonização entre forma e conteúdo, desde a nomeação até a micros diegeses que os compõem. “A pele”, o primeiro capítulo, trata da definição do protagonista e seu reconhecimento enquanto homem negro; “O avesso” busca estruturar este sujeito enquanto ser humano, suas inerentes inquietações e características, a despeito da cor da pele (na medida do possível) e de questões alheias às idiossincrácias; “De volta a São Petersburgo” devolve a narrativa aos momentos anteriores à morte do protagonista, a partir da evidente intertextualidade com Dostoiévski (2019), cuja referência se dá, dentre outros elementos que posteriormente serão pontuados, pela alocação de ambos os protagonistas em episódios definitivos em suas trajetórias; “A barca” nomeia o último capítulo e também, de maneira informal, a viatura policial que conduz o algoz do protagonista, o PM que tem pesadelos com assaltantes negros invadindo seu apartamento. É possível ainda, por se tratar do capítulo da morte de Henrique, relacioná-lo com “A barca de Caronte”, mito grego

também presente na Divina Comédia (ALIGUIERI, 2003), barqueiro cuja função era transportar as almas dos mortos até Hades, onde morariam eternamente.

Através do encadeamento de eventos propiciados pela sucessão dos capítulos, é possível perceber uma dualidade que perpassa o romance, o movimento pele/ avesso, interior/ exterior, que fica mais evidente em dois episódios: Na juventude, o protagonista possui uma úlcera que o aflige incessantemente, que é possível, simbolicamente, a partir do seguinte trecho, relacionar com outra chaga, a do racismo, que o acompanha ao longo de sua trajetória: “Você tem a sensação de que aquela ferida de meio centímetro sempre esteve dentro de você, desde o momento em que nasceu até a sua vida adulta” (TENÓRIO, 2020, p. 147). Outrossim, o frio, elemento característico do cenário da narrativa, passa a apresentar outra implicação nesta duplicidade semântica semeada pelo narrador:

Eles guardaram as armas, entraram no carro e foram embora. E você ficou ali diante da sua mochila aberta. Era o mês de junho. As ruas estavam desertas. Fazia frio, mas você não sentia o frio por fora, o frio estava dentro. (TENÓRIO, 2020, p. 150)

Narrador que também é trabalhado na obra de forma singular. Trata-se de um narrador identificável, Pedro, filho do protagonista da obra, que apresenta um raro foco narrativo em segunda pessoa:

Você caminha até o fundo da sala onde está o aluno que levantou a mão e, ao se aproximar, ele diz que precisa sair. Você percebe que o rapaz não parece bem. Ele está pálido e com os olhos vermelhos. A turma está em silêncio, alguns atentos aguardando a reação do professor. No entanto, antes mesmo que você pense em dizer algo, o menino projeta o corpo para a frente e vomita em cima de você. (TENÓRIO, 2020, p. 15)

Tal estratégia, além de demonstração de habilidade compositiva, cria um ambiente narrativo similar (com ressalvas) a um diálogo, humanizando a diegese, estabelecendo um vínculo afetivo e estrutural entre as categorias de narrador e personagem.

Ainda a respeito da estrutura narrativa, é possível perceber, a partir da centralidade dos eventos que giram em torno da vida do pai do narrador, uma dispersão em diversas micronarrativas. Associado à fragmentação temporal, Pedro narra momentos distintos da vida de Henrique, assim como estende a diegese a diversos ramos de sua árvore genealógica, o que permite, dentre outros aspectos, que tomemos conhecimento de múltiplos posicionamentos a respeito das práticas discriminatórias. Neste sentido, é

de louvável sensibilidade a concessão da voz também a mulheres negras dentro do enredo, a partir das quais fica evidente a especificidade do racismo que sofrem, como, por exemplo, na fala da mãe do narrador:

O movimento negro acha que tudo se resume à cor da pele. Se esquecem que ser um homem negro é muito diferente de ser uma mulher negra. E às vezes vocês, por serem homens negros, acham que está tudo resolvido, que estamos sempre no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres. Além disso, eu queria saber onde o movimento negro estava quando me assediavam na praia quando eu tinha treze anos. Onde o movimento negro estava quando não impediu que minha mãe morresse bêbada na rua. (TENÓRIO, 2020, p. 76)

Outrossim, alguns eventos presentes na trama exemplificam este modo específico de discriminação, como notamos, ainda com relação à personagem supracitada, em seu primeiro casamento, em que sogros, brancos, tratam a nora como serviçal: “Agora você é da família e isso significa que pode ajudar a manter a casa dos seus sogros limpa também. Uma moreninha forte igual a você pode ajudar bastante.” (TENÓRIO, 2020, p. 79)

A reflexão a respeito da condição da mulher negra está diluída ao longo de todo romance e em vozes distintas. Já ao final da obra, após a morte de Henrique, o narrador dialoga com sua tia, que reforça a singularidade de sua situação:

O que você tem que compreender é que os homens negros sofrem suas violências. E que as mulheres negras sofrem outras. Algumas são parecidas. Mas, veja, somos diferentes. Nem sempre as causas são iguais. (TENÓRIO, 2020, p. 181)

Embora legalmente não haja distinção entre o racismo sofrido por homens e mulheres, a obra nos indica suas peculiaridades. Ainda que o romance não tematize questões racistas enfrentadas pela comunidade LGBTQIA+, já proporciona uma expansão do olhar, pois indica que, parafraseando Djamila Ribeiro (2019), que fala em “Feminismos Plurais”, no Brasil, seria também pertinente pensarmos em “Racismos Plurais”.

No decorrer da narrativa há exemplos de diversas facetas do tratamento desigual entre as pessoas, seja na forma de discriminação racial, preconceito racial ou das diversas formas de racismo. Os exemplos surgem, por vezes, com análises detidas dos eventos, em outras, há a instigação à reflexão do leitor, entretanto, não se estabelece uma hierarquia entre os eventos, não há um racismo “menos grave” que outro, todos são vistos como danosos e merecem ser combatidos/punidos.

A discriminação racial, definida aqui como um tratamento diferenciado em decorrência da raça, aparece já no início do romance, em um episódio no qual Henrique busca emprego junto a um escritório, onde é gratuitamente constrangido pelo futuro patrão:

Assim, com total domínio da situação, Bruno disse, com muita naturalidade, que não gostava de negros. Você levantou os olhos. Bruno não se intimidou e repetiu a frase: não gosto de negros. Talvez ele esperasse alguma reação sua. Mas nada aconteceu. Você permaneceu imóvel. Depois, Bruno se ajeitou melhor na cadeira e justificou: não gosto porque, quando eu tinha um sítio em Garibaldi, um casal de negros, que trabalhavam para mim como caseiros, me roubou. Levaram tudo o que eu tinha na minha casa. Desde então, não confio mais em negros. (TENÓRIO, 2020, p. 20)

A tenra idade e o inesperado da situação talvez sejam alguns dos motivos pelos quais o protagonista não reage à discriminação, o pífio argumento, que se baseia em um episódio pontual para definir o caráter de toda uma raça, não convence Henrique. Todavia, o contexto histórico/social criado por discursos similares ao que acabara de ouvir o fazem, neste momento, ouvir calado, pela necessidade do emprego, que posteriormente consegue, e lhe proporciona mais eventos desta natureza, velados ou explícitos.

Ainda no capítulo “A pele”, no qual Henrique se descobre enquanto negro, e as implicações sociais acarretadas por esta condição em uma sociedade composta por muitos cidadãos preconceituosos, percebemos um episódio em que fica evidente o preconceito racial, ou seja, um juízo baseado em estereótipos. Ao tornar sério o namoro com Juliana, uma moça branca, o protagonista passa a frequentar sua casa e as reuniões de família, desta forma descritas por Pedro:

Acontece que, em pouco tempo, você não só passou a ser o negão da família, como também passou a ser uma espécie de para-raios de todas as imagens estereotipadas sobre os negros: pois disseram que você era mais resistente à dor, disseram que a pele negra custa a envelhecer, que você deveria saber sambar, que deveria gostar de pagode, que deveria jogar bem futebol, que os negros são bons no atletismo. Você não corre? Que negros são ruins como nadadores, já viu algum negro ganhar medalha olímpica na natação? Agora, olhem lá nas corridas. Vocês ganham tudo. É porque desde cedo aprendem a correr dos leões na África, não vê como aqueles quenianos sempre ganham a São Silvestre? (TENÓRIO, 2020, p. 29)

O caminho do preconceito na família da namorada passou das piadas ao estigma, em um momento em que o então rapaz passava por uma fase de tomada de consciência e esclarecimentos históricos, políticos e sociais (com a ajuda de um

professor, Oliveira, profissão que posteriormente seria por ele próprio exercida), o relacionamento afetivo tornou-se inviável. O término do namoro se deu em um ônibus do transporte público, com um pequeno escândalo, cuja inconveniência é incomparavelmente menor do que a violência verbal da qual sofria o protagonista.

Nem sempre é possível analisar isoladamente as diversas práticas do racismo, o individualista, por exemplo, detectamos ao longo de boa parte da narrativa, mesclado a outras práticas. Quando avaliamos os eventos em que há racismo institucional, como resultado do funcionamento das instituições, percebemos distintas estratégias narrativas, que, neste caso, podem ser consideradas também argumentativas. Em princípio, aparecem em uma reflexão de Henrique:

Resistir fazia parte de sua vida e você nunca havia se questionado por que as coisas eram assim. Nunca se questionou por que vivia sem pai. Nunca se perguntou por que a polícia o abordava na rua com tanta frequência. A vida simplesmente acontecia e você passava por ela. (TENÓRIO, 2020, p. 32)

Mesmo em um momento de sua vida em que ainda não dispunha de conhecimentos mais sólidos a respeito do racismo, já percebia no seu cotidiano como a cor de sua pele implicava em constrangimentos e, a partir de uma estrutura organizada em favor da discriminação, limitações contra as quais teria de lutar.

Neste sentido, as instituições referidas na diegese adotam práticas racistas que perpassam toda a obra, representadas aqui, principalmente, pela polícia, cujas práticas racistas são naturalizadas:

Um deles te perguntou onde você trabalhava. Numa escola. Sou professor, você respondeu. Depois, educadamente, eles te solicitaram os documentos e te perguntaram onde você morava e se era usuário de drogas. Além disso, você teve de ouvir a sua própria descrição através de uma voz feminina vinda da central policial: o suspeito é negro, natural do Rio de Janeiro, estatura mediana, casaco preto. Se já revistou, pode liberar, ele tá limpo. (TENÓRIO, 2020, p. 143)

Trata-se de uma instituição que considera o sujeito como “suspeito” tendo como único critério a cor da pele. Tal prática parece tão constante que, no capítulo “De volta a São Petersburgo”, Pedro narra com ênfase sete abordagens policiais traumáticas sofridas pelo pai, sendo inclusive numeradas e transformadas em subcapítulos. Ou seja, não se trata de um equívoco pontual, mas sim de uma prática sistêmica, um posicionamento institucional que considera indivíduos de pele negra como potenciais criminosos.

Muito embora, infelizmente, o racismo não seja um problema característico de

um espaço geográfico específico, o narrador inúmeras vezes faz questão de explicitar o locus contextual dos episódios. O sul do Brasil, e de modo mais específico, a cidade de Porto Alegre, é o cenário mais constante dos episódios narrados, de cuja estrutura discriminatória é possível detectar raízes históricas: “Alguns pais levavam um susto quando te conheciam, porque na época ainda era raro haver professores negros em escolas no sul do país.” (TENÓRIO, 2020, p. 130) Achille Mbembe expõe uma estratégia para combater esta pretérita ferida que no presente segue lacerando:

Para as comunidades cuja história foi sobretudo a do aviltamento e de humilhação, a criação religiosa e artística representou, muitas vezes, a derradeira fortaleza contra as forças de desumanização e de morte. (MBEMBE, 2014, p. 290)

Ao afastarmos a análise de questões literárias estruturais e semânticas mais específicas, percebemos que é, de fato, o que faz Jeferson Tenório. A despeito dos méritos artísticos de sua obra, e da injustiça que seria reduzi-la a uma tese, o romance ora analisado serve como exemplo dos ditames de Mbembe, pois trata-se de uma obra de arte operando como “fortaleza” na resistência contra um status injusto e visando uma mudança nos paradigmas socialmente vigentes.

O racismo enquanto processo político também é tematizado no romance, em diversas passagens, seja de modo implícito, que se infere a partir da organização da sociedade a fim de discriminar grupos sociais inteiros, seja de forma mais explícita, como no discurso de um aluno no velório de Henrique:

Quero também dizer que o professor Henrique Nunes não morreu por mera circunstância da vida, morreu porque era alvo de uma política de estado. Uma política que persegue e mata homens e mulheres negras há séculos. (TENÓRIO, 2020, p. 180)

O que percebemos a partir do supracitado trecho é não apenas uma organização que impõe desvantagens sociais, mas sim que oprime com violência, fatal em muitos casos, homens e mulheres negras. Poderíamos inclusive definir esta prática, de forma mais abrangente, como histórica/política, tendo em vista que é um problema existente, nas palavras do personagem, “há séculos”.

Uma estratégia perene na composição de “O avesso da Pele” é a abundante referência intertextual. São diversas as relações com músicas, poemas, filmes, contos, outros romances etc. que semeiam inúmeras possibilidades hermenêuticas. A análise da utilização destes recursos é de suficiente relevância para a criação de outro estudo, e muito embora não faça parte do escopo deste artigo, há uma ligação intertextual que é

inadiável, a que se estabelece com Dostoiévski.

A relação estabelecida com a obra do escritor russo se dá de diferentes formas. Em princípio, percebe-se na nomenclatura de um capítulo da obra de Tenório, “De volta a São Petersburgo”, espaço geográfico no qual desenvolve-se o enredo de “Crime e Castigo” (DOSTOIÉVSKI, 2019). Outrossim, a obra do pretérito autor surge materialmente em muitos momentos da narrativa, desde o momento em que é descoberta pelo protagonista:

Um dia você ouviu o professor Oliveira falar sobre um livro, sobre um certo personagem russo, Raskólnikov. E foi como uma iluminação ouvir o professor lendo aquelas páginas de Crime e Castigo. Você não sabia que aquele seria um livro que te acompanharia até o fim de sua vida. (TENÓRIO, 2020, p. 147)

Ademais, no desenvolvimento da diegese, Henrique faz a leitura da obra russa para seus alunos, exatamente no dia de sua morte, operando como uma espécie de epifania:

Peterson disse que a sua aula tinha sido muito boa. Você ofereceu o livro se ele quisesse emprestado. Ele agradeceu, mas disse que precisava correr atrás de um trabalho. Você pensou em insistir, pensou em fazer um discurso sobre aquela história de pão e literatura, que as duas coisas são importantes, mas não estrague tudo, professor, não exagere. Você deu uma de suas melhores aulas dos últimos tempos, contenha-se, você pensou. Numa esquina, Peterson despediu-se de você. Enquanto caminhava, você ficava lembrando de cada pedacinho da aula. (TENÓRIO, 2020, p. 172)

É possível ainda estabelecer a relação entre as obras em diversos outros aspectos. Em ambas é relevante a tensão psicológica; o crime de assassinato é determinante nos enredos; cada um a seu modo, os protagonistas são socialmente oprimidos... Verifica-se também que os protagonistas de ambas estão em momentos decisivos de suas trajetórias, muitos embora exerçam de forma direta papéis diametralmente opostos: Raskólnikov é o assassino de duas vítimas, Henrique é vítima mortal de disparos que, em uma verificação mais ampla, são desferidos por uma sociedade racista.

Contribui para esta verificação a análise de outra categoria estrutural da narrativa, a dos personagens, tradicionalmente classificados, de forma simplista, porém muitas vezes precisa, em protagonista, antagonista e secundários. Entretanto, a despeito de termos um algoz específico que ceifa a vida de Henrique, parece-nos mais preciso deslocar o papel de antagonista de um personagem para outro elemento presente na

diegese, o racismo. Em uma análise mais detida, é possível perceber que quem de fato antagoniza a trajetória do protagonista não é um personagem específico, mas sim a referida prática discriminatória, e os efeitos desta prática resultam em eventos traumáticos vividos pelo protagonista e, infelizmente, também por muitos brasileiros no mundo factual.

Considerações finais

A construção do presente trabalho nos permitiu verificar, a partir do estudo e da textualização de uma base teórica aplicada à análise de um romance brasileiro contemporâneo, o modo, neste caso, com que o objeto artístico entrelaça seus conceitos estéticos com temas de relevante discussão no contexto que nos cerca.

Percebemos alguns dos elementos estruturais da narrativa operando, além de sua função basilar, na problematização temática da obra. A partir da fragmentação temporal, por exemplo, percebemos como o racismo interferiu na trajetória do protagonista ao longo de toda diegese, e de diversas formas. Ademais, ao invés de um personagem da trama exercer a função de antagonista, é possível considerar o próprio racismo desempenhando este papel, ao dificultar a vida de Henrique durante todo o período ficcionalizado de sua vida. Entretanto, a fim de amparar toda arquitetura textual que homogeneizou forma e conteúdo, temos um narrador em segunda pessoa, filho do protagonista, ou seja, é um filho contando a história de seu pai para o próprio genitor, o que humaniza a narrativa e a resguarda de uma artificialidade temática.

Verificamos ainda que há no romance uma sistematização das relações raciais opressivas, pois encontramos episódios de discriminação racial, preconceito racial, racismo individualista, institucional, político e histórico. Percebemos que o autor oferece diversas perspectivas para a abordagem da temática: por vezes na voz do narrador, outras através do discurso dos personagens, outras ainda instigando que o leitor desenvolva seus próprios diagnósticos.

Em suma, “O avesso da pele” estimula um alargamento do olhar nas questões relativas aos preconceitos presentes na sociedade contemporânea, ao fazer a distinção, por exemplo, do racismo sofrido por homens negros e mulheres negras. Outrossim, percebe-se um cuidado criativo no trato das questões artístico/literárias, produzindo um construto artístico em que forma e conteúdo costuram uma trama indissociável, há um ganho na reflexão temática, há um ganho na construção literária, mas sobretudo, há, parafraseando Antônio Cândido (2000), uma comunhão entre “Literatura e Sociedade”.

The systematization of racism in “O Averso da Pele”, by Jeferson Tenório

Abstract

Contemporary Brazilian literary production is heterogeneous, both from the thematic and structural point of view, and, in this sense, the present study aims to analyze the approach to the practices of some of its most recurrent themes: racism, discrimination and racial prejudice; in the novel “O Averso da Pele”, by Jeferson Tenório, published in 2020. To this purpose, we use Theories that, in addition to reflecting in depth on the subject, presents a systematization of concepts, whose application to the literary text will be the central focus of the analysis. In this sense, we use the definitions of Achille Mbembe, Frantz Fanon, Lélia Gonzales and Sílvia Almeida. However, we do not exempt ourselves from artistic/literary analyses, as we verify that, in addition to solidly dealing with serious social problems in our society, this novel is an aesthetic object of great value because, among other merits, it concatenates form and content in a homogeneous literary construct.

Keywords: Racism; Contemporary literature; Jefferson Tenorio; O avesso da pele

Referências

- ALIGHIERI, Dante (2003). *Divina comédia*. São Paulo: Editora Martin Claret.
- ALMEIDA, Sílvia (2021). *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaia.
- AZEVEDO, Janaína. *Negros no mundo*. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/ladem/2010/01/24/negros-do-mundo/>>. Acesso em 23 ago. 2022.
- CÂNDIDO, Antonio (200). *Literatura e sociedade*. 8ª Ed. São Paulo: T. A. Queiroz.
- COSTA, Gilberto. *Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual*. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>>. Acesso em 23 ago. 2022.
- CUNHA, Marcella. *Sancionada lei que equipara injúria racial ao crime de racismo*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/01/sancionada-lei-que-equipara-injuria-racial-ao-crime-de-racismo>>. Acesso em 27 abr. 2023.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor (2019). *Crime e castigo*. São Paulo: Lafonte.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor (2013). *Os irmãos Karamázov*. São Paulo: Martin Claret.
- FANON, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.
- GONZALEZ, Lélia (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, jan.-jun.
- MBEMBE, Achille (2014). *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona.
- RIBEIRO, Djamila (2019). *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen.
- TENÓRIO, Jeferson (2020). *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras.
- VICENTE, Raphael. *Índice de igualdade racial nas empresas*. Disponível em: <<https://iniciativaempresarial.com.br/wp-content/uploads/2022/03/indice-de-igualdade-racial-nas-empresas1.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2023.

Em uma carta da imperatriz Leopoldina, a relação entre o “eu”, o “tu” e os verbos enquanto elementos encurtadores espaço-temporais

Wilian Dal' Ponte¹³

Claudia Stumpf Toldo Oudeste¹⁴

Resumo

A Teoria Enunciativa de Émile Benveniste permite que os ensinamentos difundidos por seu idealizador sejam aplicados no estudo e em análises de diferentes textos. Nesse sentido, este trabalho objetiva, de modo geral, demonstrar que os pronomes “eu” e “tu”, junto dos verbos, são elementos encurtadores espaço-temporais no processo de trocas enunciativas realizadas pela imperatriz Leopoldina. Tal fato origina-se da hipótese de que a categoria de pessoa, expressa por “eu” e “tu”, auxiliada pelos verbos, atua como elo de reaproximação entre Leopoldina e a corte dos Habsburgo-Lorena. A fim de realizar essa tarefa bibliográfico-reflexiva, serão mobilizados conceitos integrantes das obras *Problemas de lingüística geral I* (2005) e *Problemas de lingüística geral II* (2006), ambas de Benveniste, enriquecidos pelo pensamento de estudiosos da teoria do autor. Em uma carta leopoldinense, os pronomes “eu” e “tu”, além dos verbos, produzirão, logo, diferentes efeitos de sentido.

Palavras-chave: Enunciação; Leopoldina; Carta; Pronomes; Verbos

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.15122>

¹³ Wilian Dal' Ponte possui Graduação em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (UPF/2008), Especialização em Língua Portuguesa – Novos Horizontes de Estudo e Ensino (UPF/2010), Mestrado em Letras (UPF/2013) e, atualmente, é discente do curso de Doutorado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Na área acadêmica, atua, principalmente, nos seguintes temas: Língua, Linguagem, Linguística, Teoria Enunciativa de Émile Benveniste. <https://orcid.org/0000-0002-2099-7720>. E-mail: wiliandp84@yahoo.com.br

¹⁴ Professora tempo integral de Língua Portuguesa e Linguística no Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). Possui Graduação em Letras pela UPF/RS (1990), Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela PUC/MG (1992), Mestrado em Letras pela UFRGS (1999), Doutorado em Linguística pela PUC-RS (2002) e Pós-doutorado em Linguística, na UFRGS (2012). Atualmente é supervisora de ensino da Rede de Educação Notre Dame. Na UPF, atua como professora de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Graduação em Letras e professora/orientadora do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Letras, da mesma Universidade. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL. É pesquisadora e bolsista Produtividade em Pesquisa - PQ/CNPQ. <https://orcid.org/0000-0002-2960-0734> E-mail: claudiast@upf.br

Introdução

As Ciências Humanas vêm conquistando, ao longo do tempo, um importante espaço no cenário acadêmico. A Linguística – enquanto campo do saber inserido nesse panorama – abarca, gradativamente, pesquisadores que se dedicam ao estudo da língua e da linguagem, produzindo conhecimentos. A partir disso, a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste se configura, hoje, como uma ramificação linguístico-científica, pois ela possibilita observar e interpretar o trinômio “língua, linguagem e sujeito” sob uma perspectiva original.

Este trabalho se apresenta como contribuinte tanto à Linguística quanto à Teoria da Enunciação, visto que realizará a intersecção entre as Ciências da Linguagem e a História, clarificando aspectos de ambas as áreas. Ele trará contribuições, pois atuará como alternativa de complementação de alguns conceitos teóricos inerentes à enunciação benvenistiana. Estruturas já consolidadas na língua como os pronomes (o “eu” e o “tu”, especificamente), além dos verbos e das noções de tempo e espaço, servirão como elementos representativos de questões que serão aqui estudadas e que necessitam de respostas um pouco mais concretas, visando à estabilidade conceitual.

A personagem histórica que integrará o texto – a imperatriz Leopoldina – escreveu, ao longo de seus vinte e nove anos, mais de mil cartas destinadas a diversos destinatários, localizados em diferentes espaços. Isso motiva nosso interesse em aprofundar os estudos acerca dessa emblemática personagem da história do Brasil.

Há de se fazer referência à representatividade histórica que este trabalho assume. É fato comprovado que o povo brasileiro, salvo exceções, não conhece sua própria história e os vultos simbólicos que a compuseram ao longo de mais de cinco séculos. Leopoldina (austriaca e primeira imperatriz do Brasil) é desconhecida pela quase totalidade populacional de nosso país, ilustrando um contexto que reflete a perda gradual da identidade cultural nacional. A reflexão que será aqui construída atuará como forma de resgate da importância que o acervo composto por fatos e sujeitos históricos exerce no processo de edificação identitária de nossa nação.

As cartas escritas pela imperatriz Leopoldina “abrem o baú” no qual repousam amores, devaneios e ideais. Sejam elas intimistas, sejam líricas, políticas ou saudosistas, todas têm traços subjetivos, espaciais e temporais. Percorrendo os atalhos da matéria vivida, a leitura das cartas leopoldinenses é uma “janela aberta” para o passado, descortinando fatos que sobrevivem no presente.

O gênero textual carta enquadra-se no que se convencionou nomear como “enunciação de discurso” (BENVENISTE, 1959). As cartas escritas pela imperatriz Leopoldina foram elaboradas no passado, estando, o locutor, sujeito às ações inerentes ao tempo de seu dizer. O trinômio “narrativa, acontecimento e passado” (BENVENISTE, 1959) é determinado, por sua vez, em todas as ocorrências nas quais se materializa, pela

intenção histórica (propriedade que situa o sujeito em um contexto histórico), sendo ela o verdadeiro indicador da temporalidade subjetiva que perpassa a língua.

A escrita, enquanto processo de elaboração textual, tem a propriedade de arquivar aspectos como as angústias, os desejos, as emoções, os sentimentos e os sonhos do homem. O compartilhamento de acontecimentos, boas novas, dúvidas e pensamentos faz parte do território de abrangência do gênero textual carta.

A fim de sugerir novas perspectivas de estudo a partir do horizonte temático aqui abordado, este texto tem o anseio de lançar um novo olhar acerca da natureza constitutiva do par pronominal “eu” e “tu”, e também dos verbos, configurando-os como elementos gramaticais, linguísticos, enunciativos (sob a luz dos fundamentos teóricos de Émile Benveniste) e, principalmente, índices de encurtamento e aproximação de distâncias espaço-temporais entre diferentes sujeitos. Isso será contributivo ao ineditismo que o contexto teórico-científico acadêmico almeja.

Os indicadores pronominais “eu” e “tu”, além dos verbos, são capazes de materializar o outro, mesmo que tal fato não ocorra presencialmente, em situações de interação enunciativa. Diante disso, os elementos linguísticos “eu” e “tu” são tópicos que motivam reflexões quanto a sua natureza constitutiva. Os pronomes, em sua totalidade, são componentes do sistema comunicativo humano que, tanto no que tange à forma quanto no que é inerente à função que desempenham, cristalizam-se, constituindo uma classe unitária. O comportamento pronominal se manifesta a partir de duas distintas diretrizes: 1ª alguns pronomes fomentam a sintaxe da língua e 2ª outros caracterizam as instâncias discursivas.

Os pronomes “eu” e “tu” possuem a propriedade de submeter-se à categorização de pessoa. Há, sem exceção, nos sistemas linguísticos universais, três pessoas apenas que, relacionadas e intercaladas, garantem o processo de trocas inerente à comunicação humana. Ter o conhecimento sobre como determinada categoria pessoal se opõe às demais é imprescindível, pois somente observando o que a diferencia em detrimento às possíveis semelhanças frente às demais é que se poderá compreender seu mecanismo enunciativo de engendramento.

A correlação que se estabelece entre as pessoas “eu” / “tu” intensifica a propriedade de autonomia da língua. O par pronominal, construído a partir da junção entre o “eu” e o “tu”, auxilia na formação de uma corrente de sentidos, cujos elos são inseparáveis. A partir disso, há a interatividade entre enunciador e enunciatário. Seja através da manifestação da correlação de subjetividade, seja por meio da materialização da pessoa estrita ou da pessoa amplificada, a enunciação benvenistiana colabora à medida que oportuniza compreender a língua como um sistema integrado.

Instaura-se, pois, a questão norteadora que motiva o desenvolvimento deste trabalho: são, os pronomes “eu” e “tu”, auxiliados pelos verbos, elementos encurtadores espaço-temporais no processo de trocas enunciativas realizadas pela imperatriz

Leopoldina?

O objetivo geral, a partir da motivação delineada, é demonstrar que os pronomes “eu” e “tu”, junto dos verbos, são elementos encurtadores espaço-temporais no processo de trocas enunciativas realizadas pela imperatriz Leopoldina. Já quanto aos objetivos específicos, três intenções farão parte do trabalho:

1ª mostrar que o par pronominal “eu” e “tu” é traço linguístico-enunciativo atenuante e redutor de distâncias entre diferentes enunciadoreis inseridos no âmbito da enunciação;

2ª reconhecer que tanto o indicador de subjetividade *eu* quanto o *tu* são capazes de materializar o outro, mesmo que tal fato não ocorra presencialmente, em situações de interação enunciativa;

3ª verificar o comportamento pronominal e verbal, enquanto índices instauradores de subjetividade, em um determinado espaço e tempo, a partir de um texto pertencente ao gênero carta, escrito por Leopoldina a um enunciadoreis.

Esses anseios originam-se da hipótese de que os pronomes “eu” e “tu”, auxiliados pelos verbos, atuam como elos de reaproximação entre Leopoldina e a corte dos Habsburgo-Lorena.

Este trabalho, então, utilizará como base a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste. A partir da obra *Problemas de lingüística geral I* (2005), mobilizaremos os seguintes textos: a) *A Natureza dos pronomes* (1956), b) *Da subjetividade na linguagem* (1958), c) *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946) e d) *As relações de tempo no verbo francês* (1959). Faremos uso, também, da abordagem teórica realizada por estudiosos de Benveniste.

Quanto à estrutura e à abordagem que serão desenvolvidas no decorrer do artigo, ele estará organizado da seguinte forma:

a) *A carta: na escrita de Leopoldina, o comportamento linguístico de um gênero revelador.* Nesta seção, serão apresentadas as características do gênero carta, seu modo de manifestação, suas particularidades constitutivas e a participação da imperatriz Leopoldina enquanto autora de cartas;

b) *O “eu”, o “tu” e os verbos: a materialização enunciativa na escrita de cartas.* Neste espaço do texto, abordaremos o “eu” e o “tu”, como constituintes da categoria de pessoa, além dos verbos, atuando como elementos que fazem da escrita da carta uma prática enunciativa;

c) *Os procedimentos metodológicos.* O espaço destinado à metodologia apontará as diretrizes que seguiremos, posteriormente, na análise do *corpus*, definindo as linhas científicas de trabalho que serão adotadas;

d) *A análise: a confluência entre a teoria e a prática investigativa.* A partir da perspectiva de que fazer ciência é uma arte, analisaremos, nesta seção do texto, uma carta leopoldinense, observando a manifestação de elementos linguístico-enunciativos;

e) *Considerações finais.* Feita a explanação teórica e, também, o exercício analítico, esse

momento do artigo apresentará as conclusões elaboradas a partir da abordagem que será realizada neste trabalho;

f) *Referências*. No último momento do texto, mencionaremos as obras de autores nacionais e internacionais que foram utilizadas no processo de elaboração do artigo.

A união de duas esferas culturais (a Linguística e a História), as respostas a tópicos ainda pouco investigados e a oportunidade de instauração de novas possibilidades de estudo no campo enunciativo são fatores que justificam a realização dessa atividade inerente ao fazer-saber.

A carta: na escrita de Leopoldina, o comportamento linguístico de um gênero revelador

“Ao sol / carta é farol”

Mário de Andrade

Encontrar um paradoro às reminiscências e à exteriorização das angústias e dos anseios humanos sempre foi, e ainda é, uma necessidade. As inúmeras páginas em branco que foram preenchidas ao longo da história revelam a transposição, via-escrita, de elementos íntimos que se materializaram, através de registros verbais, em textos do gênero carta.

A personagem histórica que integrará esta atividade investigativa – a imperatriz Leopoldina – escreveu, durante sua trajetória existencial, inúmeras cartas destinadas a diversos destinatários (enunciatários), localizados em diferentes espaços no tempo. Isso motiva a discussão acerca da carta.

Seja ostentando a designação de “carta”, seja manifestando-se por meio do termo “correspondência”, esse gênero textual constitui-se como manifestação verbal de tradição milenar, pois ele atravessou, ao longo do tempo, fronteiras que pareciam, antes, intransponíveis, perpetuando-se até a atualidade. Aspectos relevantes intrínsecos à carta como, por exemplo, a materialização do outro, apesar de sua ausência no que tange à personificação presencial, são fundamentais para que se possa compreendê-la.

Acerca disso, (ELIANE ROBERT MORAES, 2000, p. 55), em seu texto intitulado *A cifra e o corpo: as cartas de prisão do marquês de Sade*, explica que “Para um prisioneiro, talvez mais do que para qualquer outro homem, as cartas se rendem forçosamente ao seu sentido primeiro: o de **abolir distâncias**”. (grifos nossos). Eis aí, então, um dos mais importantes traços constitutivos da carta.

Indispensável é fazer menção, também, à dupla faceta que integra, subliminarmente, a carta: a impossibilidade de dizer (tudo ao locutor) e o impedimento de calar totalmente (diante do interlocutor). Em meio a essa mescla entre a intimidade, a

privacidade e o segredo, o enunciador consegue, através da escrita da correspondência, realizar a alternância materializada na antítese “comunicação *versus* solidão”. O fato de não poder fazer a troca verbal, face a face, com outro indivíduo, ocorreu, outrora, e ainda ocorre, hoje, devido a circunstâncias como a distância territorial, as separações, as viagens e os exílios, dentre tantas outras. À carta é atribuída, assim, a função de mediadora, facilitando a interação em uma comunidade linguística.

A escrita da correspondência leopoldinense exerce, além da funcionalidade enunciativa, a propriedade de materializar aspectos não só linguísticos mas também psicológico-comportamentais da imperatriz. O compartilhamento de acontecimentos bons e ruins, as incertezas, os pensamentos e as decisões fazem parte do extenso campo de alcance do gênero textual carta.

Não traduzindo o título o teor do texto, (E. M. DE MELO E CASTRO, 2000, p. 15), no artigo *Odeio cartas*, faz alusão ao fato de que na correspondência

O hoje da recepção e da leitura vem sempre depois do hoje da escrita e do envio, que agora é já um ontem, e esses dois hojes, sendo desfazados no tempo, contêm a possibilidade quase certa e angustiante de aquilo que nas cartas se lê já não corresponder ao que está acontecendo [...] Não sendo ficção, todas as cartas acabam por nos dar versões ficcionadas daquilo que nos querem dizer, existindo um hiato profundo entre o que o autor da carta nos quis comunicar, o que ele escreveu na carta e aquilo que o destinatário mais tarde lerá [...] É que nas cartas, que são escrita, trata-se obviamente de um código em que o que se comunica é uma metarrealidade.

A imperatriz Leopoldina, ao escrever suas cartas, revela-se, mesmo que parcialmente, subjetivando-se no âmbito da enunciação engendrada no princípio de correspondência entre o locutor e o interlocutor. Tanto as cartas subjetivistas quanto as de amor, de cunho político e as mnemônicas têm, em seu interior, índices subjetivos, espaciais e, também, temporais.

Os fatos peculiares de um Império em construção são descortinados pelo olhar da imperatriz. O conteúdo da produção textual leopoldinense atua como um instrumento que permite realizar a volta ao passado brasileiro, vivenciando acontecimentos que se mantém, ainda, latentes na atualidade nacional.

O gênero textual carta, devido ao seu cunho escrito, enquadra-se, de acordo com os preceitos da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, no que se convencionou nomear como “enunciação histórica” (BENVENISTE, 1959). Essa é a enunciação escrita, pois as cartas redigidas pela imperatriz Leopoldina foram elaboradas no passado, estando, o locutor, sujeito às ações inerentes ao tempo de seu dizer. O trinômio “narrativa, acontecimento e passado” é determinado, por sua vez, em todas as ocorrências nas quais se materializa, pela intenção histórica, sendo ela o verdadeiro indicador da temporalidade

que perpassa a língua.

Esta seção, em suma, abordou a questão da carta, enquanto gênero textual revelador de características que remetem o leitor à subjetividade inerente ao locutor, especialmente à Leopoldina. Em seguida, passaremos a tratar da propriedade de materialização enunciativa, a qual é gerada pela presença da categoria de pessoa e dos verbos.

O “eu”, o “tu” e os verbos: a materialização enunciativa na escrita de cartas

“A categoria da pessoa pertence realmente às noções fundamentais e necessárias do verbo”

Émile Benveniste

A Teoria da Enunciação de Émile Benveniste conquista, ininterruptamente, cada vez mais adeptos, os quais demonstram interesse em ver a língua e a linguagem sob um novo olhar, a partir – principalmente – dos estudos desenvolvidos por Ferdinand de Saussure. Estudiosos de Benveniste como Claudia Toldo, Valdir do Nascimento Flores e Dany-Robert Dufour também contribuirão a esta discussão.

Acerca desse panorama, os pesquisadores (CLAUDIA TOLDO E VALDIR DO NASCIMENTO FLORES, 2015, p. 41), no artigo intitulado *Esboço de uma abordagem enunciativa do texto*, deixam claro que a

Dita “teoria da enunciação” de Benveniste não existe de modo conclusivo tal como vemos em outros autores. Na verdade, Benveniste não escreveu, em termos próprios, uma teoria. O que temos é um conjunto de artigos reunidos em dois volumes – Problemas de linguística geral I e II (PLG I e PLG II) –, nos quais é possível perceber que o autor elabora uma reflexão que tem certa continuidade, mas também muitas descontinuidades. (grifo dos autores).

Os elementos linguísticos “eu” e “tu” são, diante disso, tópicos que motivam inúmeras reflexões quanto a sua natureza. Os pronomes – em sua totalidade – são componentes do sistema comunicativo humano que, tanto no que tange à forma quanto no que é inerente à função que desempenham, cristalizam-se, constituindo uma classe fundamental à língua. Há de se fazer referência ao fato de que o comportamento pronominal se manifesta a partir de duas distintas diretrizes:

1ª alguns pronomes fomentam a sintaxe da Língua;

2ª outros, por sua vez, caracterizam as instâncias discursivas.

Interpretados, sob o prisma de Benveniste, como signos, é pouco provável

encontrar, em um texto de caráter científico, por exemplo, a presença pronominal explícita (especificamente a do “eu” e a do “tu”). Isso ocorre em virtude de que nessa modalidade textual há, tradicionalmente, o predomínio de formas pronominais que remetem à primeira pessoa do plural ou ao índice indeterminante “se”.

Esse cenário recebe, na perspectiva benvenistiana, o acréscimo de uma outra configuração: tais índices carregam consigo a propriedade de atualizar-se a cada diferente instante em que são utilizados, construindo o processo que materializa a singularidade linguística, configurando os pronomes não mais como uma classe, mas ressignificando-os em categoria de pessoa. O convite à reflexão é feito por (ÉMILE BENVENISTE, 2005, p. 278), através do qual ele indaga: “Qual é, portanto, a “realidade” à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma “realidade de discurso”, que é coisa muito singular.”. (grifos do autor). Isso possibilita contemplar a natureza multifacetada que integra a essência linguística.

A linguagem – compreendida como exercício – possui representatividade no que tange à caracterização da funcionalidade dos pronomes. Os indicadores de subjetividade *eu* e *tu* não são elementos linguísticos estáveis, visto que são suscetíveis à mobilidade intrínseca à *práxis* da língua.

O princípio de imobilidade que perpassa alguns componentes gramaticais, por exemplo, não se perpetua no esteio da Teoria Enunciativa. Essa concepção científica traduz-se, com exatidão, por meio das formulações de (BENVENISTE, 2005, p. 281), através das quais o linguista menciona que o

Hábito nos torna facilmente insensíveis a essa diferença profunda entre a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício pelo indivíduo. Quando o indivíduo se apropria dela, a linguagem se torna em instâncias de discurso, caracterizadas por esse sistema de referências internas cuja chave é eu, e que define o indivíduo pela construção linguística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor. Assim, os indicadores eu e tu não podem existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que são atualizados na instância de discurso, em que marcam para cada uma das suas próprias instâncias o processo de apropriação pelo locutor. (grifos do autor).

Não só os pronomes “eu” e “tu”, mas também os verbos tem sido objeto de investigação de pesquisadores ao longo do tempo. Do mesmo modo que os elementos pronominais, as estruturas verbais possuem a propriedade de submeter-se à categorização de pessoa, visto que – devido a aspectos provenientes da gramática grega – a conjugação verbal dá-se a partir da enumeração pessoal.

Há, sem exceção, nos sistemas linguísticos universais, três “pessoas” apenas que, inter-relacionadas e intercaladas, garantem o processo de trocas inerente à comunicação humana. Ter o real conhecimento sobre como determinada categoria pessoal se opõe às

demais é imprescindível, pois somente observando o que a diferencia em detrimento às possíveis semelhanças frente às demais é que se poderá contemplar seu mecanismo enunciativo de engendramento.

A relação existente entre o “eu” (locutor) e o “tu” (interlocutor) é um aspecto sempre presente na escrita de cartas. Sobre essa correlação, (DANY-ROBERT DUFOUR, 2000, p. 80) deixa claro que “O dispositivo da primeira díade permite trocar com meu interlocutor a forma unária que desemboca no mundo antes de todo controle, escapando a toda inscrição na ordem verdadeiro/falso. Digam o que disserem, é esta forma, é este gozo, perdido desde que encontrado, que procuramos em cada uma das nossas alocações, sob a troca obstinada e vã dos objetos, diversos, heteróclitos, que nosso discurso carrega.”. A reciprocidade se constrói na carta por intermédio da mobilização da intersubjetividade inerente à enunciação.

A correlação que se estabelece entre as pessoas *eu* e *tu* e seus verbos enunciativos correspondentes (os que se referem à primeira e à segunda pessoa do singular) intensifica a propriedade de autonomia da língua. Alguns idiomas como, por exemplo, o coreano não possuem a expressão referente à “pessoa”, sendo mobilizadas, a fim de possibilitar o entendimento, diferenciações de natureza social próprias de cada um dos possíveis interlocutores.

Emerge, como argumento que comprova tais considerações, uma constatação feita por (ÉMILE BENVENISTE, 2005, p. 250), através da qual se pode depreender que “a categoria da pessoa pertence realmente às noções fundamentais e necessárias do verbo”. Isso suscita, como consequência, um modo não convencional de interpretar a enunciação: é fundamental concebê-la a partir do caráter contribuinte estabelecido por meio da relação “homogeneidade *versus* instabilidade”.

O par pronominal, construído a partir da junção entre o “eu” e o “tu”, justaposto aos verbos, auxilia na formação de uma corrente de múltiplos sentidos, cujos elos são, necessariamente, inseparáveis.

A maneira através da qual os verbos se manifestam na enunciação é ilustrada por (BENVENISTE, 2005, p. 258), o qual revela que há, por exemplo, expressões

Nas quais se misturam a necessidade de dar a “nós” uma compreensão indefinida e a afirmação voluntariamente vaga de um “eu” prudentemente generalizado. De maneira geral, a pessoa verbal no plural exprime uma pessoa amplificada e difusa. O “nós” anexa ao “eu” uma globalidade indistinta de outras pessoas. Na passagem do “tu” ao “vós”, quer se trate do “vós” coletivo ou do “vós” de polidez, reconhece-se uma generalização de “tu”, seja metafórica, seja real, e em relação à qual, nas línguas de cultura sobretudo ocidentais, o “tu” assume freqüentemente valor de locução estritamente pessoal, portanto familiar. (grifos do autor).

O “eu”, o “tu” e os verbos: a partir desses elementos ocorre a solidez da

interatividade entre locutor e interlocutor na carta. Seja através da manifestação da “correlação de subjetividade” (BENVENISTE, 1946), seja por meio da materialização da “pessoa estrita” (BENVENISTE, 1946) ou da “pessoa amplificada” (BENVENISTE, 1946), a enunciação benvenistiana se torna interessante à medida que viabiliza a oportunidade da língua ser compreendida como um sistema integrado.

Tratamos, nesta seção, do “eu” e do “tu” enquanto pronomes e do *eu* e do *tu* como constituintes da categoria de pessoa. O próximo momento do trabalho fará a abordagem do espaço e do tempo, a partir da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, visto que ambos os elementos são integrantes da escrita da carta.

Os procedimentos metodológicos

A pesquisa científica demanda criatividade, ousadia e rigor (no que tange à metodologia), a fim de que a hipótese e os objetivos, previamente definidos, sejam confirmados.

Este trabalho se configura como científico, pois obedecerá ao que diz (CLEBER CRISTIANO PRODANOV E ERNANI CESAR DE FREITAS, 2009, p. 139), os quais afirmam que “a investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos”. Essa consideração será seguida, proporcionando êxito à pesquisa.

Concebido a partir de materiais que já foram publicados, este artigo possui caráter bibliográfico e exploratório, haja vista que pretende tornar explícita a questão norteadora, fazendo questionamentos acerca dela. Há de se mencionar, também, que, devido ao viés histórico que o perpassa, esta atividade de análise faz jus à rotulação “*Ex-post-facto*”, pois o experimento investigativo dar-se-á posteriormente aos fatos ocorridos. A coleta de dados utilizada caracteriza nossa tarefa como qualitativa, almejando interpretar e atribuir significados a elementos linguísticos relevantes.

Fundamental é fazer menção ao *corpus* que embasa essa atividade. A obra intitulada *D. Leopoldina, Cartas de uma imperatriz*, publicada, no ano de 2006, pela editora Estação Liberdade, contém o texto (pertencente ao gênero carta) que será apreciado ao longo do processo de análise.

A carta leopoldinense que será utilizada na elaboração da análise foi produzida e enviada, posteriormente, a um enunciatário, estando, Leopoldina e o destinatário, em diferentes espaços e tempo.

Diante disso, na análise enunciativa e interpretação dos dados serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

1º Selecionar uma carta escrita pela imperatriz Leopoldina do momento histórico no qual ela se encontra na Europa. Isso será feito com o intuito de ilustrar um contexto histórico que influenciou a escrita leopoldinense.

Em seguida, na carta serão examinados:

2º Marcas enunciativas referentes ao “eu”, a fim de mostrar que elas são elementos encurtadores de distâncias espaço-temporais no processo de trocas enunciativas realizadas pela imperatriz Leopoldina.

3º Índices inerentes ao “tu”, revelando que eles são traços linguístico-enunciativos atenuantes, aproximativos e redutores do tempo de natureza cronológica que transcorre entre diferentes enunciadores inseridos no âmbito da enunciação.

4º Verbos (dos tempos passado, presente e futuro) correspondentes tanto ao “eu” quanto ao “tu”, demonstrando que eles têm a capacidade de materializar o outro, mesmo que tal fato não ocorra presencialmente, em situações de interação enunciativa.

Resta, feito isso, a execução de mais dois mecanismos indispensáveis:

5º Realizar a análise dos dados colhidos.

6º Estabelecer a conclusão, posteriormente ao exercício analítico.

Definidas as linhas de trabalho, essa tarefa investigativa ganha uma dimensão mais real, pois ela estará amparada nos escopos metodológicos da perspectiva enunciativa benvenistiana, garantindo sua validade frente ao universo acadêmico.

Análise: a confluência entre a teoria e a prática investigativa

A arte de fazer ciência exige que recursos tanto teóricos quanto técnicos sejam considerados. Para cada área científica, dispositivos de análise são aplicados, atendendo às exigências da amostra a ser verificada. É necessária a padronização, a qual se desenvolve a partir de critérios de organização previamente definidos no âmbito do aparato teórico-metodológico.

Fazer ciência, e mais especificamente desenvolver uma análise, é colocar em funcionamento um mecanismo sistêmico e relacionado de variáveis de estudo. A busca pelo encontro de respostas às indagações, motivada pela construção do conhecimento, exige o distanciamento da dúvida, estando calcada na simplificação de questões até então imbricadas.

A partir desse contexto, a carta leopoldinense que motivará o exercício analítico já pode ser apresentada:

[Praga, maio de 1810?]

Queridíssima Luísa!

Tua carta tão carinhosa me trouxe alegria extraordinária e grande pesar ao mesmo tempo, pois percebi que ainda não ficaste boa; também me preocupa que não tenhas recebido as cartas que te enviei de Praga, nas quais descrevi vários prazeres que desfrutei. Agora quero contar o que tenho feito desde então. Há alguns dias estivemos em Thrin, uma igreja muito suja que só é digna de ver por suas antiguidades. Lá fica o túmulo de Tycho Brahe, um astrônomo famoso que o Imperador Carlos IV mandou buscar da Suécia. Seu observatório fica no jardim do palácio. No mesmo dia fomos para Wischerath, onde também há uma igreja. Lá se conta uma história bastante estranha, de que o diabo apostou com um padre que traria uma coluna de uma igreja de Roma antes

que este terminasse de rezar a missa, mas o padre rezou a missa mais rápido e o diabo, furioso, jogou a coluna do alto da igreja. Hoje se pode vê-la destrozada no chão. Ali também se conserva uma imagem de Nossa Senhora, que dizem ter sido pintada por São Lucas. No outro dia fomos para [...]. Mamãe foi conosco e também desceu da carruagem. Esse passeio público é muito bonito, e com o tempo ficará mais bonito ainda. Também estivemos no parque Wimmer, que se parece com o terreno descampado diante de uma fortaleza. Um dia antes de irmos até esse parque, aconteceram bailes no castelo do Conde Wallis e no nosso. O nosso foi um baile para crianças onde dancei muito. Pensei muito em ti porque também gostas tanto de dançar. Mas agora tenho uma coisa para contar que vai te divertir muito: a descrição exata da universidade local. Saímos de casa às cinco horas. Primeiro nos mostraram salões muito grandes, onde se organizam palestras e assembléias; um deles era da Faculdade de Medicina, onde nos mostraram uma mesa em forma de [...] sobre a qual muitos cadáveres já foram dissecados. De lá fomos para outra ala, onde há seis salões grandes cheios de livros; alguns deles são tão raros que nem mesmo o querido papai os possui; a biblioteca inteira, sem os manuscritos, reúne mais de cem mil volumes. De lá fomos para o observatório dirigido por um astrônomo famoso, padre David Preinonstratenzer. Há muitos instrumentos lindos, especialmente um que é exemplar único; também se vêem ali relógios astronômicos especialmente bonitos. O que mais me agradou tinha um galo em cima que cantava e batia as asas sempre que o relógio badalava. Quase ia me esquecendo de dizer que na biblioteca há globos terrestres magníficos. De lá fomos ao laboratório de química, cujo mau cheiro era tamanho que agüentamos só cinco minutos. Depois fomos para o gabinete dos minerais, que contém exemplares raros em mais de 51 vitrines. Eu poderia passar o dia inteiro lá dentro sem comer nada; desde que estive em Praga aumentei minha coleção com algumas pedras e exemplares lindos. Também vimos as duas igrejas, que são extraordinariamente grandes e belas. Depois disso, durante um passeio de Praga a Lieben, fomos assaltadas por um habitante de Praga e tivemos que esperar pelas carruagens numa cabaninha precária perto de Troja, que fica entre Praga e Lieben; meus pés ficaram totalmente molhados. Anteontem tivemos um baile na casa do Conde Philip Kinzky. Foi muito divertido e dancei bastante. Ontem foi aberto o esquife de São João, mas o papai descobriu que ele está desaparecido há seis anos; muita gente estava lá para ver São João. Atrevo-me a mandar uma imagem do santo que comprei para Sua Majestade, a Imperatriz da França. Ontem à tarde estive na montanha Takel, de onde se tem uma vista magnífica. Pena que havia uma tempestade horrível lá em cima. Ontem a querida mamãe não se sentiu bem, ficou indisposta durante a refeição, por isso retirou-se aos seus aposentos e à noite estive de cama com fortes dores de cabeça. A irmã Maria e o irmão Francisco estão um tanto indispostos; deste último recebi uma carta ontem. O bom tio Rodolfo teve que ser operado novamente. A irmã Carolina ainda não recebeu a caixinha que lhe mandaste, e também estou à espera de tua quarta carta. Fico feliz em saber que te lembrarás de minha coleção de minerais. Escreve-me sempre cartas tão longas quanto a última, assim também escreverei mais. Adeus, querida irmã, abraço-te mil vezes e acredita que sempre serás amada por tua irmã Leopoldina

Quase ia me esquecendo das lembranças que a tia e o tio Antônio te enviam, minha melhor amiga. Estou convicta de que compartilhas todas as tuas alegrias comigo, por isso quero dizer-te que vou para Karlsbad com a querida mamãe. Partimos no dia 5 de junho. Lá devo conhecer uma nova amiga, que é a Princesa Maria Ana, irmã do Rei da Saxônia. Dizem que é muito compreensiva e gentil. A Condessa Lazanzky te apresenta seus respeitos. Mais uma coisa: peço-te que me descrevas tudo o que vires quando fores a Paris. Se fores a Florença, como dizem, faz-me um relato minucioso dessa grande cidade e suas atrações. Em vez de me abraçar, abraça o imperador.

KANN, Bettina; LIMA, Patricia Souza. **D. Leopoldina, Cartas de uma imperatriz.** São Paulo: Estação Liberdade, 2006, p. 181-184.

Fato importante é notar, inicialmente, que há uma relação fundamental na carta: o “eu” enuncia em função do “tu”. A imperatriz Leopoldina escreve para sua irmã, Maria

Luísa. Ambas estão no continente europeu; a primeira em Praga, a segunda nas dependências do palácio dos Habsburgo-Lorena, na Áustria.

O distanciamento entre o locutor e o interlocutor é um dos principais elementos motivadores da escrita de cartas. A ruptura de vínculos – tão opressora à imperatriz – gera a produção de enunciados reveladores de subjetividade, a partir da apropriação de um modo particular de materializar-se no discurso.

Através da escrita, Leopoldina se instaura enquanto enunciatória frente à realidade de separação de sua enunciatária. Ela, então, projeta-se no discurso, enquanto autora de seu dizer. Atualizada por intermédio da linguagem, a palavra é garantia de exteriorização do pensamento, da subjetividade e do “ego” refletido na enunciação.

A natureza subjetiva que reside na enunciação instaura-se no domínio mnemônico da carta, considerando o discurso elaborado pelo “eu” em face do “tu”. É no âmbito transcendental da memória discursiva entre locutor / interlocutor que o espaço e o tempo enunciativos se encurtam, à medida que a imperatriz e sua irmã se aproximam apenas por intermédio da correspondência subjetiva que integra a escrita.

Acerca disso, (ÉMILE BENVENISTE, 2005, p. 278) questiona, ao mesmo tempo que traz respostas, sobre “Qual é, portanto, a “realidade” à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma “realidade de discurso”, que é coisa muito singular. *Eu* só pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal. *Eu* significa “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*”. Instância única por definição, e válida somente na sua unicidade.”. (grifos do autor). Tal pressuposto fundamenta o efeito de encurtamento – do espaço e do tempo – pois é no campo subjetivo que o “eu” e o “tu” aproximam-se, ratificando a perspectiva inclusiva inerente à enunciação.

A relação “eu / tu” pode ser percebida em alguns fragmentos da carta de Leopoldina a Luísa, tais como: a) “Queridíssima Luísa! Tua carta tão carinhosa me trouxe alegria extraordinária e grande pesar ao mesmo tempo”, b) “Pensei muito em ti porque também gostas tanto de dançar”, c) “Fico feliz em saber que te lembrarás de minha coleção de minerais”, d) “Escreve-me sempre cartas tão longas quanto a última, assim também escreverei mais” e e) “Adeus, querida irmã, abraço-te mil vezes e acredita que sempre serás amada por tua irmã Leopoldina”. Há, sempre, o direcionamento do enunciatário ao enunciatário, corroborando o fundamento enunciativo da correlação de subjetividade. Essa perspectiva, via-instâncias de enunciação, reduz, na esfera discursiva, a distância espaço-temporal entre sujeitos.

A dualidade entre o “eu” e o “tu” é traço componente da escrita de cartas. O espaço de interlocução que se estabelece entre Leopoldina e Luísa tem como elemento extrínseco a ausência. Essa é preenchida à medida que o enunciatário faz remissões enunciativas ao enunciatário, produzindo o efeito linguístico de encurtamento do espaço e do tempo na enunciação.

O filósofo da linguagem (DUFOR, 2000, p. 55) faz referência a esse fenômeno, explicando que

O homem, como falante, quaisquer que sejam os céus e os tempos, jamais fará outra coisa que não passar a vida indo de uma posição a outra, jamais sairá do espaço dual da fala. Para experimentar sua própria presença, para experimentar-se como sujeito, para ser um, é necessário ser dois: é mudando constantemente de posição que os interlocutores se afirmam mutuamente como presentes. “Eu-tu” é o espaço da copresença dos dois locutores. Se a troca de “eu” em “tu” e de “tu” em “eu” não existisse, não haveria troca de mensagens. Este é um fenômeno derivado: é uma simples consequência dessa troca primeira. É nessa troca fundamental, garantindo sua presença, que estão interessados os dois interlocutores. [...] Mas para que os dois sejam copresentes é necessário e suficiente que tenham expulsado a ausência de seu campo.

Na carta, a imperatriz interpela a irmã, explicitando a díade fenomenológica “eu / tu”. A primeira, estando em Praga, e a segunda residindo em Viena, tem entre elas o hiato da distância, amenizado pela temporalidade do discurso do locutor em relação ao interlocutor. O “eu” implica o “tu”. E é no interior dessa correlação subjetiva que o espaço e o tempo são encurtados no âmbito discursivo.

É necessário observar os verbos e seu funcionamento na carta. Para tanto, é preciso considerar um aspecto que os determina na enunciação – a temporalidade. O tempo é uma categoria enunciativa regida pela noção de pessoa, especificamente pela ausência ou presença dos índices de instauração da subjetividade.

A Teoria Enunciativa benvenistiana aponta um aspecto esclarecedor: a tradicional divisão de ordem paradigmática “passado, presente e futuro” não é suficiente para dimensionar o tempo. A língua escrita conserva formas tradicionais de emprego dos verbos; já a língua falada utiliza construções verbais atualizadas.

A carta escrita por Leopoldina a Luísa configura, no que tange ao uso dos verbos, a enunciação de discurso, pois essa modalidade enunciativa demanda a presença de um locutor frente a um interlocutor, através da qual o enunciador faz uso da categoria de pessoa dirigindo-se ao interlocutor.

Todos os tempos verbais, em todas as formas, estão presentes na enunciação de discurso. Em *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1970) afirma que “Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.”. Isso é mais um indicador que os verbos auxiliam a encurtar distâncias espaço-temporais nas trocas enunciativas, visto que na carta (enquanto enunciação de discurso) há a relação

“eu / tu”. A categoria de pessoa constrói a singularidade do sentido à medida que uma forma verbal inerente a um ou outro sistema temporal é conjugada.

Essas considerações encontram justificativas nas palavras de (BENVENISTE, 2005, p. 247), ao referir-se ao fato de que o verbo “é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria da pessoa. O pronome, entretanto, tem tantos outros caracteres que lhe pertencem particularmente e comporta relações tão diferentes que exigiria um estudo independente. Utilizando, embora, oportunamente os pronomes, só consideraremos a pessoa verbal.”. A imperatriz dirige-se à irmã, mobilizando formas verbais dependentes da categoria de pessoa. Para isso, ela utiliza verbos próprios da enunciação de discurso e, nesse processo, subjetiva-se. Através da subjetividade, interior à enunciação, há o encurtamento do espaço e do tempo existentes entre o enunciador e o enunciatário presentes na carta.

O modo enunciativo de organização dos verbos pode ser visto em enunciados como, por exemplo:

- a) “também me preocupa que não **tenhas** recebido as cartas que te **enviei** de Praga, nas quais **descrevi** vários prazeres que **desfrutei**.”. (grifos nossos);
- b) “Mas agora **tenho** uma coisa para contar que vai te divertir muito: a descrição exata da universidade local.”. (grifo nosso);
- c) “A irmã Carolina ainda não recebeu a caixinha que lhe mandaste, e também **estou** à espera de tua quarta carta.”. (grifo nosso);
- d) “**Estou** convicta de que **compartilhas** todas as tuas alegrias comigo, por isso **quero dizer-te** que vou para Karlsbad com a querida mamãe.”. (grifos nossos);
- e) “Mais uma coisa: **peço-te** que me **descrevas** tudo o que **vires** quando **fores** a Paris. Se **fores** a Florença, como dizem, **faz-me** um relato minucioso dessa grande cidade e suas atrações.”. (grifos nossos).

O termo “enunciação”, na expressão “enunciação de discurso”, se refere propriamente ao acontecimento, a partir do qual o sujeito se apropria da língua e enuncia. Há, nesse sentido, marcas formais que caracterizam o discurso, destacando-se os verbos. O uso verbal depende diretamente da correlação de subjetividade “eu / tu”, pois as escolhas, mesmo que inconscientes, do enunciador para se dirigir ao enunciatário constroem sentidos a partir do uso de certos verbos em detrimento de outros.

No âmbito do discurso, o locutor interpela o interlocutor, organizando o que diz calcado na categoria de pessoa. A língua tem duas faces: as relações e as oposições. Quanto à face relativa, o “eu” enuncia ao “tu” auxiliado pelos verbos. Isso pode ser visto no seguinte esquema:

- a) enviei, descrevi e desfrutei  **tenhas**;
- b) estou e quero  **dizer-te e compartilhas**;
- c) peço-te e faz-me  **descrevas, vires e fores**.

A relação construída na carta da imperatriz à irmã se baseia, sempre, na relação “eu / tu”. No campo enunciativo, os verbos unem-se aos pronomes não para se oporem a eles, mas para complementá-los. Essa completude garante que, através do discurso, as distâncias espaço-temporais sejam encurtadas entre o enunciador e o enunciatário.

A materialização do outro e a redução do espaço são possíveis pelo fato de ambas estarem imersas no domínio do discurso, influenciadas tanto pela subjetividade do “eu” em relação ao “tu” quanto pelo sentido produzido pelos verbos. Acerca disso, (ÉMILE BENVENISTE, 2005, p. 267) revela que é preciso

Entender discurso na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. É em primeiro lugar a diversidade dos discursos orais de qualquer natureza e de qualquer nível, da conversa trivial à oração mais ornamentada. E é também a massa dos escritos que reproduzem discursos orais ou que lhes tomam emprestados a construção e os fins: correspondências, memórias, teatro, obras didáticas, enfim todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa.

O discurso permite o emprego de todas as formas dos verbos. A relação de pessoa e a correlação de subjetividade estão presentes na escrita leopoldinense, aproximando Leopoldina e Luísa à medida que o locutor escreve ao interlocutor e, na dimensão mnemônico-discursiva, faz do espaço e do tempo elementos não de distanciamento, mas de proximidade.

Considerações finais

Foi possível, nessa perspectiva, notar que há uma dupla faceta que integrou a carta de Leopoldina à Maria Luísa: a impossibilidade de falar tudo ao enunciatário e o impedimento de calar por completo diante do alocutário.

E, em meio a essa mescla entre a intimidade, a privacidade e o segredo, o enunciador conseguiu, através da escrita da correspondência, realizar a alternância materializada na antítese “comunicação *versus* solidão”. O fato de não poder realizar a troca verbal, face a face, com outro indivíduo, ocorreu outrora e ainda ocorre, hoje, devido a circunstâncias como a distância territorial, as separações, as viagens e os exílios, dentre outras. À carta, então, é atribuída a função de mediadora, facilitando a interação entre diferentes elementos de determinada comunidade linguística.

A linguagem – enquanto exercício – possui representatividade no que tange à caracterização da funcionalidade dos pronomes. Os indicadores de subjetividade “eu” e “tu”, junto dos verbos, não atuaram, na carta da imperatriz, como índices linguísticos

estáveis, visto que estiveram suscetíveis à mobilidade intrínseca à *práxis* da língua.

A questão norteadora estabelecida encontrou resposta-chave que a ratificou, pois os pronomes “eu” e “tu”, além dos verbos, atuaram no discurso da carta como elementos encurtadores de distâncias espaço-temporais nas trocas enunciativas realizadas pelo enunciador em face de seu enunciatário.

Quanto ao objetivo geral, que foi demonstrar que os pronomes “eu”, “tu” e os verbos são elementos encurtadores de distâncias espaço-temporais no processo de trocas enunciativas realizadas entre Leopoldina e sua irmã, houve a nítida confirmação, sendo alcançado em sua integralidade.

No que tange aos objetivos específicos, algumas proposições fizeram parte deste trabalho:

- a) mostrar que o par pronominal “eu” e “tu” é traço linguístico-enunciativo atenuante e redutor de distâncias entre diferentes enunciadores inseridos no âmbito da enunciação;
- b) reconhecer que tanto o indicador de subjetividade “eu” quanto o “tu” são capazes de materializar o outro (o interlocutor), mesmo que tal fato não ocorra presencialmente, em situações de interação enunciativa;
- c) verificar o comportamento pronominal e verbal, enquanto índices instauradores de subjetividade, em um determinado espaço e período temporal, a partir de um texto pertencente ao gênero carta, escrito por Leopoldina a um enunciador.

É possível afirmar que todos os objetivos foram cumpridos, validando, positivamente, a hipótese que os pronomes “eu” e “tu”, auxiliados pelos verbos, atuam como elos de reaproximação entre a imperatriz Leopoldina e a corte dos Habsburgo-Lorena.

O fato que a Teoria Enunciativa benvenistiana conquista, ano após ano, cada vez mais adeptos interessados em estudá-la é notório. Isso se deve ao fato, talvez, de que, por ser uma área de estudos relativamente nova no Brasil, ela oferece oportunidades de discutir muitas questões importantes que ainda não foram o suficientemente exploradas pelas Ciências da Linguagem, como o estudo dos pronomes e dos verbos na carta.

A partir deste estudo linguístico-histórico e enunciativo, o leitor está convidado a explorar novos conhecimentos, os quais possam dar prosseguimento à temática aqui apresentada. A Ciência conviverá, dessa forma, um pouco mais com o “irrepetível” e “sempre novo” que emanam da Enunciação.

In a letter from empress Leopoldina, the relationship between “i”, “you” and verbs as space-time shortening elements

Abstract

Émile Benveniste's Enunciative Theory allows the teachings disseminated by its creator to be applied in the

study and analysis of different texts. In this sense, this work aims, in general, to demonstrate that the pronouns "I" and "you", together with the verbs, are shortening elements of space-chronological distances in the process of enunciative exchanges carried out by the Empress Leopoldina. This fact arises from the hypothesis that the category of person, expressed by "I" and "you", aided by verbs, acts as a link of rapprochement between Leopoldina and the Habsburg-Lorraine court. In order to carry out this bibliographic-reflective task, concepts from the works of Problems in General Linguistics I (2005) and Problems in General Linguistics II (2006), both by Benveniste, will be mobilized, enriched by the thought of scholars of the author's theory. In a Leopoldine letter, the pronouns "I" and "you", in addition to the verbs, will soon produce different effects of meaning.

Keywords: Enunciation; Leopoldina; Letter; Pronouns; Verbs

Referências

- BENVENISTE, É. A Natureza dos pronomes. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 277-283.
- _____. As relações de tempo no verbo francês. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 260-276.
- _____. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 284-293.
- _____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 247-259.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 81-90.
- CASTRO, E. M. M. Odeio cartas. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella. (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudo sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 11-18.
- DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da trindade**. Dany-Robert Dufour; [tradução Dulce Duque Estrada. – Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- KANN, Bettina; LIMA, Patricia Souza. **D. Leopoldina, Cartas de uma imperatriz**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.
- MORAES, E. R. A cifra e o corpo: as cartas de prisão do marquês de Sade. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella. (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudo sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 55-60.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
- SOUZA, E. M. A dona ausente: Mário de Andrade e Henriqueta Lisboa. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella. (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudo sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 297-306.
- TOLDO, Claudia; FLORES, Valdir do Nascimento. Esboço de uma abordagem enunciativa do texto. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 37-50.

Língua Inglesa no contexto acadêmico-universitário: representações, práticas e percepções sociais de uma comunidade universitária brasileira

Tamara Angélica Brudna da Rosa¹⁵

Fernando Jaime González¹⁶

Resumo

Na ambiência do Ensino Superior, a Língua Inglesa é (re)desenhada em práticas sociais diversas, dinâmicas e fluidas. Esse idioma se destaca por moldar praxiologias singulares que emergem nas práticas, percepções e representações dos sujeitos em suas comunidades acadêmicas. Diante disso, este artigo apresenta uma pesquisa focada no contexto de uma universidade comunitária do interior do Estado do Rio Grande do Sul, que está no movimento de ampliação de suas políticas linguísticas. Para tanto, foi aplicado um questionário sobre motivação, foram realizados grupos focais, entrevistas com indivíduos da comunidade acadêmica e registros em diário de campo, os quais entram em interlocução com propostas teóricas sobre a temática. Os resultados apontam que a referida comunidade acadêmica está em busca de alternativas que vão além das estratégias tradicionais do uso da LI, na tentativa de romper com as práticas hegemônicas e excludentes de linguagem existentes nos países suleares.

Palavras-chave: Ensino Superior; Língua(gem); Motivação

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.13795>

¹⁵ Graduada em Letras -Português/Inglês pela Universidade de Cruz Alta (2001), especialista em Interdisciplinaridade, mestra e Doutora em Educação nas Ciências. Atualmente é docente de Língua Inglesa e língua Portuguesa no Instituto Federal ^{Farrroupilha}, campus Santo Augusto. Presidenta do NAI (Núcleo de Ações Internacionais), do IFFAR. Pesquisadora do GECAL. <https://orcid.org/0000-0003-3359-3909> E-mail: tamara.rosa@iffarrroupilha.edu.br

¹⁶ Professor de Educación Física pelo Instituto del Profesorado en Educación Física (1990) Córdoba, Argentina, mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1996), doutor na mesma área pela Universidade ^{Federal} de Rio Grande do Sul (2010). Desde 1998 é professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, onde atualmente se desempenha como vice-reitor de pós-graduação, pesquisa e extensão e professor permanente do PPG em Educação nas Ciências. Pesquisa nas áreas de Educação Física Escolar, Educação e Tecnologias, e Sociologia das Práticas Corporais. <https://orcid.org/0000-0002-7033-663X> E-mail: fjg@unijui.edu.br

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutoramento cujo foco pauta-se na aprendizagem e uso do inglês em contexto acadêmico-universitário sob o viés de práticas sociais que visam um ambiente sociocultural internacionalizado.

A importância de discutir essa temática, no contexto brasileiro, deve-se ao interesse pelo fenômeno de incremento na aprendizagem e uso da Língua Inglesa (LI) como capital cultural na promoção de ações que contribuam para a melhoria do Ensino Superior (ES) de países do Sul Global (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Além disso, existem raros estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem da LI no ES desses países, sobretudo no âmbito da teoria da representação social (MOSCOVICI, 1978), que possibilita compreensão dos processos simbólicos da realidade dos indivíduos.

Neste sentido, esta pesquisa busca compreender como o contexto sociocultural permeia o uso e a aprendizagem da LI no âmbito universitário por meio da análise do cenário de uma Instituição de Ensino Superior (IES) suleir no movimento de ampliação de suas Políticas Linguísticas (PL).

A LI desempenha variados papéis na vida social de cada indivíduo que faz parte das comunidades acadêmico-universitárias e, evidentemente, adquire um status (valor). Ricento (2006, p. 5) afirma que o “valor relativo percebido de uma determinada língua, [está] geralmente relacionado à sua utilidade social”; logo, não depende exclusivamente da oficialização redigida em documentos (PL). Dessa forma, o status pode estar relacionado à estética e à ideologia política local, nacional e/ou internacional, por exemplo.

Além disso, a LI pode ser utilizada para demonstrar a filiação, inclusão/exclusão, status econômico e categorização de pessoas/identidades/grupos por meio de mecanismos abertos e encobertos no currículo formal, informal ou oculto. Nessa lógica, compreende-se o currículo e a universidade como espaços de lutas e resistências para construção dos sentidos educacionais, uma vez que ambos podem constituir locais mais ou menos democráticos de produção ou reprodução crítica de sentidos.

Destarte, considera-se para esta discussão o currículo formal, institucionalizado na universidade, o qual se constitui de: PL de LI e de internacionalização, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e LI como componente curricular. Entretanto, também considera-se o currículo informal e/ou oculto, posto que há ensinamentos e aprendizagens que se apresentam de forma implícita nas entrelinhas das relações estabelecidas no ambiente universitário. Segundo Silva (2003, p. 78), o currículo oculto é “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do

currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Nesse currículo são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e funcionamento da sociedade já constituída. Por currículo informal, que normalmente é de carácter facultativo, entende-se toda a atividade estruturada ou não estruturada que faça parte da vida escolar dos alunos para além das atividades letivas. São exemplos: associações de estudantes, clubes de fala, laboratório de línguas, etc. (RIBEIRO, 1990).

Nessa perspectiva, surge o debate sobre as PL, que, de acordo com Calvet (1997, p. 101), “estão em curso em todo o mundo, acompanhando os movimentos políticos e sociais em cada caso”. Tendo isso em vista, há um aumento de discussões, no Brasil, que relacionam as PL às questões da internacionalização do ES. Como exemplo, citam-se as pesquisas dos autores Finardi e Porcino (2014), Baumvol e Sarmiento (2016), Finardi, Santos e Guimarães (2016), Miranda e Stallivieri (2017), Hildeblando Júnior e Finardi (2018), Morosini e Corte (2018), Guimarães e Kremer (2020). Os principais debates se relacionam ao uso do inglês como estratégia de internacionalização local e à perspectiva de que os brasileiros tendem a ver esse idioma como língua de prestígio (FINARDI, 2014).

Por conta disso, surgem muitos estudos sobre a LI relacionada à internacionalização do ES, os quais consideram representações, práticas, percepções e impressões das comunidades acadêmicas para a aprendizagem e uso de línguas, como apontam Horwitz (1985), Brosh (1996), Noels (2001), Griffiths (2007) e Gomez (2018). Neste sentido, Jordão (2014, p. 205) afirma que, para entender o que se passa com a LI na internacionalização do ES, “precisamos revisitar nosso conceito do que são as línguas, o que elas fazem para nós (e nós para elas), bem como a posição que ocupamos pelo inglês em cada cenário cultural e político específico onde está sendo usado e adaptado, ou seja, ressignificado”.

Portanto, pode-se dizer que a internacionalização passou a fazer parte dos cenários acadêmicos nacional e internacional, tanto em países do Sul, quanto do Norte global (VOGEL, 2001; ALTBACH; KNIGHT, 2007; DE WIT, 2011). Há publicações que asseveram que a internacionalização do ES é um fenómeno mundial, sujeito a múltiplas interpretações nos níveis nacional, institucional e individual. Trata-se de um processo desenvolvido há muitos anos no contexto europeu dos países do Norte Global, que vem sendo estudado sistematicamente desde a década de 1980. Entretanto, o estudo da relação entre LI e internacionalização é recente no Brasil (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; GUIMARÃES; FINARDI, 2018).

Então, considerar a conexão entre aprendizagem e uso da LI (re)desenhada pela internacionalização e pelas PL, no contexto acadêmico do Sul Global, torna-se

imprescindível, pois, segundo Dafouz, Hüttner e Smit (2016), o inglês ultrapassou o lugar de língua da academia para ser reconhecida na Internet e redes sociais. Os autores ainda apontam que as razões para usar a LI no ES incluem a habilitação da mobilidade de alunos/funcionários, em prol de fornecer acesso a comunidades de especialistas acadêmicos e colaboração com outras instituições.

Diante desses traçados teóricos, este artigo tem como objetivo apresentar o uso da LI demandado pelo contexto acadêmico-universitário, o envolvimento de estudantes com esse idioma e o processo de macro-meso-micro integração de PL de uma Instituição Universitária Comunitária. No nível macro, o estudo analisou políticas nacionais; no nível meso, políticas institucionais; e no nível micro, as percepções da comunidade acadêmica.

Metodologia

Este estudo foi realizado a partir de uma imersão no lócus da pesquisa, em um dos campus de uma instituição comunitária do Rio Grande do Sul, de março/2019 a março/2020, a fim de acompanhar experiências e práticas acadêmicas, assim como ouvir os representantes de vários segmentos da comunidade universitária (professores, estudantes e gestores institucionais), para capturar representações e percepções sociais entrelaçadas com a aprendizagem e uso da LI.

Realizou-se uma observação não-participante, sistematizada por meio da análise dos registros de um diário de campo elaborado no período supracitado, o qual contém fotografias e registros de outras informações gráficas disponíveis no ambiente pesquisado.

Primeiramente, foi utilizada a técnica de grupo focal, proposta por Aschidamini e Saupe (2004), com seis alunos dos cursos de Administração, Direito, Ciência da Computação, Educação Física e Engenharia Mecânica. Após, foram realizadas entrevistas com cinco gestores e/ou professores dos mesmos cursos, com duração de uma hora. As reuniões e as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Também, foi enviado um questionário, via ferramenta *Google Forms*, para todos os alunos matriculados a partir do terceiro semestre dos cursos mencionados. No total, em um universo esperado de, no mínimo, 150 respondentes, apenas 40 estudantes responderam ao formulário. O instrumento de coleta de dados foi traduzido para a língua portuguesa com base na proposta desenvolvida por Dörnyei, Henry e Muir (2016), já validada pelos autores ao aplicarem-na em outros países, e buscou investigar, por meio de perguntas abertas e fechadas, atitudes e motivações para a aprendizagem e uso da LI.

Ademais, foi realizada uma análise documental no site institucional da instituição, com foco no Escritório de Relações Internacionais (ERI) e no PDI de 2015-2019 e de 2020-2024. Também foram objeto de especial atenção normativas, notícias e projetos institucionais que tratavam de forma mais direta sobre o uso e ensino da LI inter-relacionados com a internacionalização.

1. Ambiente sociocultural da comunidade acadêmico-universitária suleiar

A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) é uma instituição comunitária cujo caráter é científico-técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos e pessoa jurídica de direito privado, dotada de autonomia didática, pedagógica, científica, administrativa, com gestão financeira, patrimonial e disciplinar; além disso, obedece ao princípio de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão nos termos da lei e dos estatutos. A universidade multicampi é reconhecida como uma das melhores universidades do País e do Estado, com mais de 60 anos de atuação na educação superior. Quanto à atividade fim, oferece cursos de Graduação, nas modalidades presenciais e à distância (EaD), e cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu.

Neste estudo, optou-se por empregar a análise no campus Santa Rosa, o qual já tem 30 anos desde sua criação. Atualmente, esse campus conta com 12 cursos de graduação presencial, 15 cursos na modalidade EaD, Pós-Graduação Lato Sensu, duas residências e oferta de disciplina de programas Stricto Sensu.

Traçados os aspectos macrossociais e geopolíticos do lócus de pesquisa, apresenta-se a análise da LI como um fator sociocultural, a seguir, para reconhecer as idiossincrasias, rizomas e praxiologias presentes no referido contexto acadêmico-universitário.

1.2.3.1 A importância da LI para os estudantes: (des)motivações na comunidade acadêmico-universitária

A partir da aplicação de um questionário elaborado por Dörnyei, Henry e Muir (2016), foram analisadas, na abordagem do nível microssocial, as motivações e percepções da comunidade acadêmica sobre a aprendizagem e uso da LI no seu contexto local.

Neste sentido, perguntou-se a 150 estudantes qual a importância de estudar inglês, mas apenas 40 responderam (Gráfico 1). Embora a não participação tenha afetado a taxa de retorno, Dörnyei e Taguchi (2010) indicam que uma faixa de 1% a 10%

de respondentes da população questionada é aceita neste tipo de pesquisa. Sobre isso, conjectura-se que haja a existência de pelo menos quatro fatores citados em relação à distância social (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994): [1] dominância social (dominância, não dominância, subordinação); [2] Coesão - tratava-se de membros de um grupo bastante coeso, o que tendia a minimizar o contato com o grupo da língua inglesa; [3] Atitude - embora difícil de avaliar, as atitudes intergrupo eram de estranhamento; [4] Tempo pretendido de permanência/duração da estadia no ambiente da língua alvo era relativamente curto, o que torna o contato menos possível de ser desenvolvido. Já a distância psicológica é um construto que envolve quatro fatores no nível individual (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994): choque cultural, choque linguístico, motivação e permeabilidade do ego. Segundo Schumann (1978), tais fatores tornam-se importantes nos casos em que um indivíduo é membro de um grupo que não está situado favoravelmente nem negativamente no processo de aquisição de LI.

Dessa forma, com o propósito de identificar o perfil sociocultural dos estudantes observados e conhecer seus objetivos específicos com relação ao aprendizado da LI, foi empregado um questionário, respondido anonimamente. Em relação ao gênero sexual dos entrevistados, 52,5% era do sexo masculino e 47,5% do sexo feminino. A maioria dos respondentes (85%) estava na faixa etária entre 18 e 30 anos. O perfil dos estudantes respondentes pode ser assim formulado: tratam-se de jovens adultos, pertencentes a classes sociais de média e baixa renda, residentes no Rio Grande do Sul, atuantes no mercado de trabalho, em posições que não requerem o conhecimento da LI, ocupam-se da atividade profissional em períodos de 04 à 08 horas diárias, o que implica na restrição de tempo para o envolvimento com tarefas extraclasse. A maioria informou não ter contato com a LI fora do ambiente acadêmico-universitário e, dentre os que têm, esse contato se limita a filmes e músicas.

Outrossim, foi constatado que o grau de compartilhamento das atividades sociais na universidade é bastante limitado, o que faz com que as oportunidades de contato e aquisição da LI sejam reduzidas não só devido às políticas linguísticas da instituição terem sido recentemente criadas, mas ao alto grau de não pertencimento a essa língua(gem). Cabe ressaltar que essa situação é frequente na maioria das IES brasileiras, especialmente nas suleares. Apesar do reconhecimento da importância da LI globalmente, neste grupo, o tempo de contato com esse idioma é restrito, pois os estudantes trabalham durante o dia e estudam à noite. Em síntese, os participantes dessa comunidade acadêmico-universitária têm a crença de que o aprendizado do idioma é necessário, mas a falta de políticas linguísticas glocais (locais, nacionais e globais), com um ensino de qualidade, é fator que aumenta a lacuna social dos que têm e dos que não têm acesso a esse capital/conhecimento.

Por conseguinte, já que os alunos não mencionaram outro tipo de contato ou desejo de interação com falantes de inglês, a orientação integrativa foi considerada uma

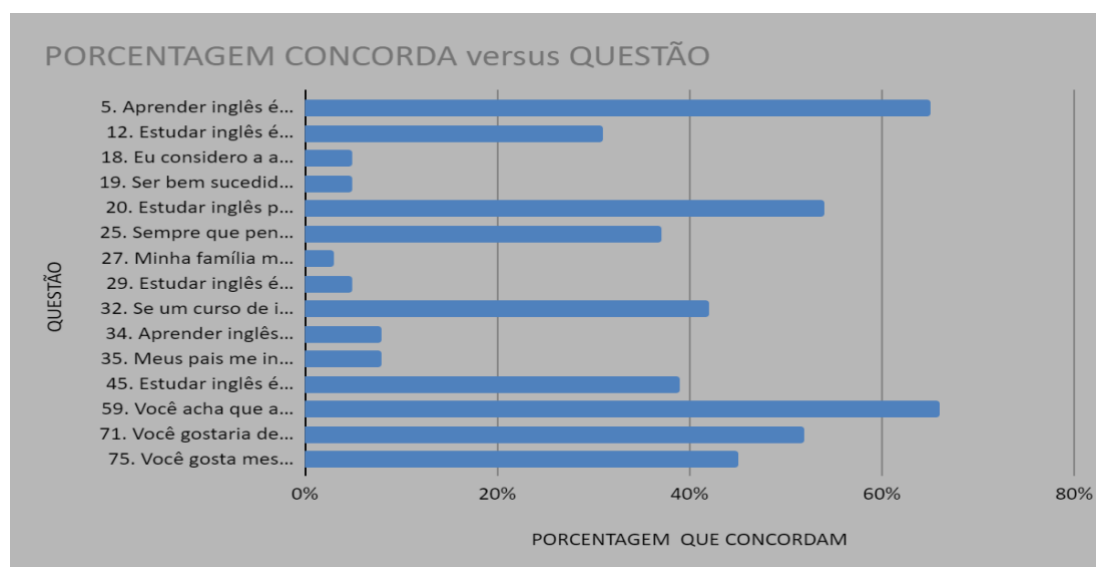
hipótese contundente – o que pode ser explicado pelo raro estímulo para tal, dadas as limitações de recursos desses estudantes. Tal situação pode ser constatada na comunidade investigada, uma vez que a grande maioria (80%) dos respondentes relatou não ver necessidade imediata e nem a longo prazo, na família, emprego ou faculdade, de aprender a LI.

Nesse sentido, durante a coleta de dados constatou-se que todos os componentes curriculares dos cursos pesquisados são em língua portuguesa, o que elimina a possibilidade de criação de referência/contato com falantes, nativos ou não, da língua alvo. Desse modo, foi constatado que a LI não aparece no currículo formal e muito menos no currículo informal e/ou oculto.

Em se tratando da aprendizagem e uso da LI, cabe salientar que o uso da linguagem é visto como uma prática social. Segundo Fairclough (2001, p. 33), esse uso “é formado socialmente, mas também forma socialmente...”. Ainda, o autor salienta que é simultaneamente constitutivo de: “(i) identidades sociais, (ii) relações sociais e (iii) sistema de conhecimento e crença”.

No caso em estudo, as identidades sociais dos sujeitos pesquisados correspondem a alunos de uma IES comunitária do interior do Rio Grande do Sul. Esses sujeitos responderam, via instrumento de coleta de dados, a um sujeito pesquisador servidor de um Instituto Federal que cursa doutorado vinculado à mesma IES deles. Nota-se, então, a representação das relações sociais entre os sujeitos e as instituições que os integram. Ao contemplar o sistema de conhecimento e crença, seria possível afirmar que, quase como um discurso de doxa, o que se espera de um estudante que conclui o Ensino Médio, nesta sociedade, é que ele ingresse no ES e “as portas do mundo se abram”. Desse modo, há uma reprodução do discurso dominante sobre o acesso ao conhecimento universal preconizado pelas IES. Duas constatações reiteram essa possibilidade: não se observou qualquer outra menção à LI nas interações entre esses estudantes (conversas de corredor perguntas ao professor etc.); e a permanência em universidades particulares (comunitárias), por ser o único meio de acesso ao ES para a maioria deles. Tal situação pode ser constatada no gráfico abaixo.

Figura 1 - Gráfico sobre a importância da LI.



Fonte: Autoria própria.

Quando questionados sobre a importância da LI na dimensão interpessoal, 66% dos estudantes disse que saber inglês é essencial para ter uma promoção no trabalho, 65% disse que planeja cursar nível superior no exterior e 58% concorda que a LI é importante para conseguir um bom emprego.

Porém, para 80% deles gostariam de fazer algum intercâmbio mas, de acordo com os mitos e equívocos sobre internacionalização, discutidos por Knight (2011) e De Wit (2011), muitas pessoas acreditam que o principal objetivo de aprender a LI no processo de internacionalização é promover mobilidade, juntamente com o estabelecimento de mais acordos entre instituições estrangeiras. Ademais, os estudantes alegaram que a LI não é sua língua materna e que não necessitam dela para vivenciar situações do seu cotidiano, ainda que seja cada vez mais importante e útil como língua internacional.

Entretanto, quando questionados sobre a IES oferecer mais aulas de LI para promover a aprendizagem da língua, a grande maioria dos entrevistados (95%) insistiu na ideia de oferecer “mais programas contemplando a LI”. Essa constatação vem ao encontro do que Shohamy (2006, p. 13) alerta:

[...] o Inglês usado em diferentes partes do mundo é contextualmente dependente e varia de um local para outro. Nesse sentido, as práticas de linguagem devem ser plurilíngues e pluriculturais, a fim de provocar a desconstrução de hierarquização linguística, a desmistificação da noção de falante nativo e o estímulo de interações linguísticas tolerantes e solidárias.

Entretanto, os participantes consideram que a mobilidade é uma atividade fundamental e muitos deles se sentem excluídos das ações de internacionalização, principalmente por causa das poucas oportunidades de mobilidade oferecidas atualmente no Brasil, embora não considerem necessário momentaneamente aprender a

LI. Nessa conjuntura, ressalta-se que o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) e os exames internacionais para ter acesso às IES e empresas, no exterior, se configuram como obstáculos e não se enquadram como os instrumentos de avaliação internacional no contexto glocal, o que acarreta baixo índice de proficiência de estudantes do Sul Global.

1.2.3.2 Representações e percepções sobre a LI

Atualmente, a LI ocupa uma posição, devido aos contatos transnacionais na contemporaneidade, impulsionada por uma combinação de fatores sociais e econômicos. Nesse contexto, aprendê-la e utilizá-la liga-se fortemente à motivação, assim, Pennycook (2007) defende que o inglês se tornou tanto uma língua de ameaça, desejo, destruição, como de oportunidade. O autor ainda argumenta que deve haver o entendimento dos usos do inglês numa visão mais complexa de globalização, que leve em conta os efeitos de fluxos transculturais que têm remodelado e hibridizado as práticas culturais e linguísticas dos sujeitos (PENNYCOOK, 2007).

Apesar dos inúmeros rótulos que têm sido conferidos à LI, nas últimas décadas, em especial no contexto acadêmico-universitário, é significativo mencionar que os debates estão longe de ser unânimes quanto à importância dessa língua.

Primeiramente, deve-se ponderar que as maneiras como os sentidos são construídos em uma língua, seja materna ou estrangeira, têm sido ressignificadas, dadas as múltiplas formas de linguagem que se apresentam em qualquer instância comunicativa atual. Sob esse viés, a LI e os seus usos nas IES não podem ser entendidos sem uma compreensão dos fatores socioculturais construídos historicamente no Brasil e no mundo.

Em várias universidades ao redor do mundo, cujos alunos não têm o inglês como língua materna, as estruturas e os mecanismos para ensinar essa língua foram fortalecidos e continuam a se desenvolver. Não obstante, como pode ser visto na IES em estudo, assim como na grande maioria de IES do Sul Global, ainda há muitos desafios a serem enfrentados em termos de formação nas universidades.

Para corroborar essa situação, seguem duas falas sobre a importância da LI, uma de um gestor e outra de um estudante:

Entrevistador: Qual a importância da LI em seu âmbito pessoal e acadêmico?

Estudante: Acredito ser importante estudar e saber a LI, mas nunca precisei na minha vida e no meu trabalho até agora [...]. Acho que não faz diferença pra mim.

Gestor: Pessoalmente, senti a necessidade de saber inglês quando fiz meu mestrado. Já agora como gestor, vejo que é uma das metas, ou melhor, uma das missões das universidades promoverem e potencializarem o seu uso [...], mas infelizmente sofremos muito com a falta da cultura de reconhecer a importância da LI tanto dos professores como de nossos alunos [...].

Nesses trechos do estudante e do gestor encontram-se características de resistência à aprendizagem da língua, pois estão socialmente distantes da LI, o que não promove absorção do insumo fornecido nas interações sociais ao longo da vida pessoal e nem em na atual vida acadêmica. Aliás, as variáveis sociais são fatores que influenciaram substancialmente o uso e a aprendizagem da LI, como o status político, cultural, técnico e econômico, mesmo com diferentes contribuições para a resistência à aprendizagem.

Entretanto, é preciso reconhecer a complexidade dessa questão, a qual requer reflexões sobre múltiplos fatores que não se encerram no contexto da comunidade acadêmica. De acordo com Leffa (2011, p. 25), “[a] educação é o fator que mais discrimina no Brasil. Para entender essa situação, a seguir, discute-se acerca das políticas linguísticas da IES pesquisada.

1.2.3.3 As políticas linguísticas da IES suleair: a LI e a internacionalização

A universidade comunitária em estudo está situada no interior do Rio Grande do Sul (RS) e foi organizada e mobilizada para facilitar o acesso ao ES em diferentes regiões. Tem como missão “formar profissionais com excelência técnica e consciência social crítica, produzir e difundir conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da região” (UNIJUÍ, 2019, p. 15).

De acordo com o PDI, para os anos de 2020-2024, a universidade tem como política linguística:

Transformar os campi em ecossistemas multilíngues, favorecendo a aprendizagem, o aumento na proficiência e o uso habitual de línguas estrangeiras, em especial inglês e espanhol, bem como o aprimoramento

do uso acadêmico e profissional da língua portuguesa. (UNIJUÍ, 2019, p. 35).

Neste sentido, a língua constitui os planos estratégicos de desenvolvimento institucional da IES, visibilizada nos acordos de cooperação internacionais, artigos acadêmicos e na oferta da LI no currículo informal – todos esses fatores apontam para a centralidade deste tema no âmbito do ES. Em detrimento desse aspecto, a internacionalização pode acontecer de várias maneiras, como por meio da (mas não limitada à) mobilidade estudantil, pesquisa conjunta, acordos internacionais, cursos de línguas, entre outras atividades.

Sob esse viés, a IES tem a política de internacionalização, que objetiva “desenvolver processos dinâmicos, diversificados e institucionalmente articulados de ações de cooperação e mobilidade internacional, buscando qualificar a pesquisa e enriquecer a formação da comunidade acadêmica” (UNIJUÍ, 2018, p. 1). Cabe ressaltar que no início desta pesquisa estava vigente o PDI 2015-2019, no qual já se fazia menção à internacionalização:

A UNIJUÍ também mantém uma política de internacionalização incentivando ações para fortalecer o relacionamento com outras instituições de ensino no exterior, possibilitando ao estudante desenvolvimento científico e a troca de conhecimento através da mobilidade acadêmica. Ela acontece por meio de parcerias com instituições internacionais de todo o mundo. As possibilidades de intercâmbio e de aprimoramento em Língua Inglesa são gerenciadas pelo Escritório de Relações Internacionais, ligado à Reitoria, que auxilia os estudantes interessados nessas experiências. [...] Um grande desafio para os próximos anos refere-se à internacionalização do fazer universitário. Atualmente, as principais iniciativas têm envolvido a mobilidade acadêmica, seja no encaminhamento, seja no recebimento de estudantes estrangeiros. A etapa que agora exige um fortalecimento institucional envolve o estabelecimento de parcerias com instituições internacionais a partir das linhas de pesquisa, majoritariamente dos programas *stricto sensu*, o que permite a densificação de resultados das pesquisas conjuntas e a elevação da mobilidade docente. (UNIJUÍ, 2015, p. 13-15).

Posteriormente, passou a constar, no PDI 2020-2024, que todas as ações são incentivadas pelo ERI, o qual busca “dar suporte e promover a efetivação da internacionalização da universidade por meio do vínculo operacional pleno com professores, estudantes e técnicos administrativos” com o objetivo de “articular os processos de internacionalização às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, abrangendo comunidade acadêmica e público externo” (UNIJUÍ, 2019, p. 148). Dessa forma, a consolidação das ações do primeiro PDI surge de modo mais elaborado e palpável na vigência do segundo.

Alinhada com a proposta de um ambiente sociocultural internacionalizado, mesmo com vários obstáculos apontados pela comunidade acadêmica, a maioria dos participantes vê com bons olhos o foco na internacionalização e sua relação, conseqüentemente, com o aumento na qualidade do ensino. Nesse quesito, a questão financeira, ainda que atrelada ao crescimento da pesquisa científica e tecnológica, é um fator decisório tanto a nível institucional quanto pessoal. Dessarte, a instituição almeja PL que de fato saiam do papel e beneficiem a comunidade acadêmica, mas as ações ainda são tímidas e a questão da aprendizagem e do uso da LI e de outras língua(gens) é uma barreira. Mesmo assim, a IES busca ofertar um espaço em que a LI e a internacionalização tornem-se políticas institucionais sólidas, com o intuito de proporcionar uma formação de cidadãos críticos e do mundo (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade de alunos da graduação com intercâmbio realizado

2014			2015			2016		
Convênios bilaterais			Convênios bilaterais			Convênios bilaterais		
País	Período	Qtd. Alunos	País	Período	Qtd. Alunos	País	Período	Qtd. Alunos
Portugal	6 meses	7	Espanha	6 meses	2	Austrália	10 meses	1
Polônia	6 meses	2	Polônia	12 meses	3	Egito	3 meses	1
Ciência Sem Fronteira			Portugal	6 meses	3	Polônia	6 meses	4
Alemanha	16 meses	1	Portugal	12 meses	2	Portugal	6 meses	6
Austrália	14 meses	1	Unibral I - Capes/Daad					
Espanha	12 meses	1	Alemanha	12 meses	2			
EUA	18 meses	1	Programa					
EUA	17 meses	1	Portugal	6 meses	1			
EUA	12 meses	2						
Hungria	12 meses	1						
Total		17	Total		13	Total		12

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados revelam que a instituição empenha esforços para potencializar a internacionalização por meio de:

Um processo dinâmico e articulado, fomentando e internalizando as práticas institucionais que envolvem todas suas unidades acadêmicas e que, através do desenvolvimento de acordos e projetos com parceiros nacionais e internacionais, busca elevar os níveis de qualidade educacional e da pesquisa na Graduação e na Pós-Graduação. (UNIJUÍ, 2019, p. 43).

Entretanto, os números ainda são baixos em relação ao engajamento de estudantes. Cabe ressaltar que tal situação é vivenciada por boa parte das universidades

comunitárias, latino-americanas e pertencentes ao BRICS. Assim, tendo em vista a importância estabelecida e todos os esforços realizados com relação à internacionalização do ES, o que se percebeu foi o baixo grau de conhecimento e desejo efetivo dos discentes no tocante às possibilidades de mobilidade internacional. Os dados coletados apontam uma grande disseminação sobre a importância da LI no âmbito da gestão, mas, infelizmente, isso não foi internalizado e/ou naturalizado pelo restante da comunidade acadêmica.

Com o avanço nas ações de desenvolvimento no uso da LI, das PL e de internacionalização, a Instituição aqui investigada tem investido na oferta do curso de Inglês, por intermédio do Laboratório de Ensino de Línguas (LELU). O LELU, todo semestre, com maior ênfase a partir de 2019, oferta turmas para cursos do referido idioma dos níveis básico ao avançado e tem como público bolsistas, professores, técnicos e estudantes interessados. Também há o “Dia das Línguas Estrangeiras”, o qual configura-se como uma prática social que vislumbra contemplar todas as língua(gens) da comunidade acadêmico-universitária.

Contudo, mesmo com o acesso aos cursos de LI e com a possibilidade de participar de atividades de intercâmbio, não há o devido suporte e/ou incentivo para a produção de artigos submetidos em periódicos internacionais, posto que tal prática se reduz a alguns profissionais que têm conhecimento de LI. Não diferente, é notório que a capacitação do corpo docente e técnico-administrativo para o contexto da universidade, que recebe estudantes e professores estrangeiros, e a formação linguística do corpo docente são algumas das ações que precisam ser consolidadas na internacionalização desta IES. Segundo Pereira (2021, p. 5640), “O caminho para esse ideal de universidade com maior mobilidade acadêmica de sujeitos e conhecimentos é uma realidade que está bem mais próxima apesar de ainda haver uma longa jornada até que ela seja alcançada de forma universal”.

Devido aos resultados encontrados neste estudo e à centralidade das línguas para a educação, torna-se imperativo que os gestores do ES revisem as políticas relativas ao conhecimento das línguas para contextos acadêmico-universitários, com o vislumbre de combinar diferentes políticas para atender às necessidades locais. A IES investigada e as demais instituições podem ter mais chances de promover práticas linguísticas equilibradas, que sejam multilíngues e sustentáveis a longo prazo, se forem adequadas aos países suleares. Portanto, ao empregar práticas decolônias em suas ações, no contexto de ensino, a participação e a agência de interessados no ES são essenciais para compreender as necessidades locais face às pressões nacionais e globais. Torna-se imprescindível decolonizar e descolonizar mentes e práticas pedagógicas, sociais. Saber LI não é uma questão de ceder ao poder americano e sim de criar a possibilidade de

interagir em vários cenários, negados historicamente a uma grande parcela da humanidade.

Desse modo, é possível afirmar que a situação da IES estudada é reflexo da não existência, no Brasil, de uma prioridade para aprender línguas e que essa situação ecoa desde o Ensino Fundamental até o ES. A ausência da cultura de aprendizado da LI, constatada nas falas acima, tem suas matrizes em processos permanentes e nunca concluídos dos indivíduos, o que implica, assim, esforços contínuos de atualização, pois há diferentes socializações e disposições na (não)aprendizagem da LI, no RS, no Brasil, na América Latina. Seus usos e representações evocam sentimentos complexos, e, em outras palavras, todos reconhecem a importância da LI, mas nem todos atribuem a ela o mesmo valor e status ou dedicam-se ao seu aprendizado.

Destaca-se, ainda, que há a necessidade de melhorar a capacidade de uso do inglês na instituição investigada, potencializar a atração de estudantes estrangeiros e preparar a comunidade acadêmica para a diversidade linguística, pois percebeu-se que há um número reduzido de professores com conhecimento da LI. Aliás, num contexto contra-hegemônico, é sabido que a maioria das universidades comunitárias esbarram na ausência de recursos financeiros para dar suporte ao uso do inglês e de outras língua(gens), ou seja, há pouco suporte para utilizar a LI como meio de motivação para ações inerentes e oportunizadas pela internacionalização.

Sendo assim, entende-se que, para modificar esse contexto, é preciso conceber a LI atravessada pela internacionalização de maneira integral e transversal. Corrobora-se, de tal modo, a ideia de Guimarães e Pereira (2021, p. 5614): “No sentido de que ela se torna um elemento intimamente introjetado na tríade universitária e que, portanto, viabiliza impactos salutareos na instituição e na sociedade”.

No entanto, a importância de estudos da LI voltados à internacionalização está em suscitar reflexões sobre as ideologias políticas, sociais e econômicas subjacentes à relação entre o Norte e o Sul Global, que, muitas vezes, quando um polo é marginalizado ou excluído pelo outro, resulta em desigualdades (VAVRUS; PEKOL, 2015).

Dessa forma, Stein (2019 apud SILVA; XAVIER, 2021, p. 5588) ressalta que as decisões públicas e estudos, ou seja, os próprios PDIs, devem ser orientados com vistas à:

- a) internacionalização para o bem público, em uma perspectiva liberal de formação humana; b) internacionalização para a solidariedade global, voltada para ações contra a opressão e a marginalização das culturas e indivíduos que, de fato, possam mudar o status quo vigente; e c) internacionalização decolonial, capaz de promover mudanças em políticas e práticas vindouras.

Cabe ressaltar que a Universidade investigada não é analisada pela dicotomia bom versus ruim, uma vez que existe exacerbada propensão a comparar as IESs com as chamadas “Universidades de Classe Mundial”, do Norte Global, as quais gozam de inúmeros fatores que favorecem a intensidade e qualidade da sua dimensão internacional, de modo que qualquer esforço comparativo conduz inexoravelmente a resultados desmoralizantes que abortam ou desencorajam a continuidade de qualquer esforço de medição. Basta lembrar que as *World Class University* (WCUs), Universidades de Classe Mundial em português, se dedicam intensamente à pesquisa e que os rankings internacionais atribuem justamente o maior peso aos indicadores dessa modalidade (80% *Academic Ranking of World Universities* – ARWU), 62,5% revista *Times Higher Education* (THE) e 60% empresa *Quacquarelli Symonds* (QS) (RAJAGOPALAN, 2018). Portanto, é difícil obter informações confiáveis e relevantes que possam ser comparadas internacionalmente nas áreas de aprendizagem, transferência de conhecimento, apropriação cultural etc. (STREET, 2003).

Apesar desses e outros fatores que dificultam a mensuração da LI e da internacionalização no ES por meio de indicadores, o processo de internacionalização também pode ser assumido pelas próprias IESs sob um modelo de autorregulação, que inclui a autoavaliação e a avaliação por pares ou instituições acadêmicas equivalentes. Nesse modelo, a mobilidade intrarregional de estudantes e pesquisadores, projetos conjuntos e redes de pesquisa seriam componentes de uma prática glocalizada da LI alinhada ao protótipo conceitual ideal da universidade latino-americana, *suclear*, com uma marca de qualidade e significado próprios.

Nesse cenário, expandir a aprendizagem e uso da LI para contemplar um ambiente sociocultural com a dimensão internacional do ES com a criação de uma língua franca acadêmica, no caso a LI, não é apenas uma opção, é uma “responsabilidade” que não pode ser rejeitada, caso contrário os alunos seriam privados de uma preparação adequada para enfrentar um mundo complexo, multicultural e interdependente. Importa, ademais, não só expandir a LI, mas todas as línguas que façam sentido dentro da referida comunidade.

Inegavelmente, o desenvolvimento da internacionalização do ES e da criação de uma língua franca acadêmica na América Latina, no Brasil e na instituição pesquisada ainda é baixo, porém, organizações, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trabalham de forma obstinada para que esse processo ocorra o mais rápido possível.

Diante disso, pesquisadores recomendam, além da criação de uma língua franca acadêmica, a internacionalização do currículo para a aplicação de uma abordagem

internacional comparativa nas diferentes análises. As universidades devem preparar os alunos para lidar com emergências globais. Estudos em línguas ou línguas estrangeiras, nesse contexto, devem abordar especificamente questões de comunicação e proporcionar treinamento e habilidades interculturais (SPRACHCAFFE, [s.d.]).

Logo, preparar os alunos para os desafios globais envolve imprescindivelmente a introdução do enfoque internacional no ES, que deve ser motivador suficiente para acelerar tal processo, uma vez que o trabalho dos educadores de nível superior não pode e não deve evitar essa demanda. Em outras palavras, a LI deve se apresentar como uma ferramenta propulsora para inserção em diversas práticas sociais.

É verdade que, em grande parte, as manifestações da internacionalização, principalmente no Brasil e na América Latina, são apresentadas por meio de intercâmbios de estudantes, mas atualmente esse processo se sofisticou. Por conseguinte, para que se desenvolva plenamente, é necessário incluir a abordagem da internacionalização nos processos educacionais, nos currículos formais e informais. Isso implica trabalhar para criar condições de cooperação acadêmica entre as instituições nacionais (JORDÃO, 2014). Cooperações nas quais a LI se configure como elemento centralizador e balizador.

Dessarte, acredita-se e reconhece-se que a Universidade Sulear aqui analisada trilha seus passos neste caminho. No entanto, parecem ainda persistir práticas que corroboram o caráter colonial da LI. Conforme Silva, Menezes e Pinheiro (2003, p. 31), “Se uma língua pode ser um produto do colonialismo, então, deveria ser igualmente possível descolonizá-la, se houver uma vontade coletiva”. Desse modo, concorda-se com Guimarães e Pereira (2021, p. 5598), quando dão voz ao contexto glocal de IES como a UNIJUÍ:

Na América Latina e no Brasil, autores e centros consolidados que discutem internacionalização são poucos, se comparados com a América do Norte, Canadá, Estados Unidos e União Europeia. Ao comparar a produção dos países do Norte Global com os do Sul Global, a autora salienta que no Norte predomina a pesquisa de como fazer a internacionalização, já no Sul são discutidas questões críticas sobre o tema, conceitos e suas relações com os organismos multilaterais. Consideramos tais perspectivas de estudos do Sul Global relevantes, no sentido de problematizar a lógica embutida nas relações de cooperação, de deslocar o pensamento para outras possibilidades de internacionalização da educação pública brasileira, idealizando alternativas e perspectivas desvinculadas da perspectiva hegemônica e passiva pautada por uma orientação mercadológica de educação.

Em suma, no que tange à LI, essa língua assume papel fundamental para as reflexões em torno da relação entre internacionalização e PL (GUIMARÃES; FINARDI;

CASOTTI, 2019). Ou seja, tanto na UNIJUÍ quanto em outras IESs sulistas, a criação de uma língua franca acadêmica é uma responsabilidade que não deve ser assumida somente nos documentos oficiais, como os PDIs. Isso pode ser feito por diferentes frentes práticas, como incluir a cultura internacional no currículo, promover o trabalho interinstitucional e multicultural, a diplomacia estrangeira, reformar o ensino de línguas estrangeiras e sua cultura, ensinar disciplinas com maior conteúdo e contexto internacional, promover estudos comparativos interdisciplinares e internacionais, aumentar a prática profissional em empresas internacionais, promover pesquisas e publicações conjuntas com universidades estrangeiras e cooperação com organizações internacionais, dentre várias outras ações.

Conclusão

Documenta-se, neste artigo, um histórico sobre as ações realizadas na UNIJUÍ para atender à demanda relacionada à LI e à internacionalização da comunidade acadêmica. Dentre estas ações, destaca-se a importância do ERI, do PDI e do LELU. Ambos apresentam benefícios suplementares à comunidade acadêmica, devido à configuração de uma cultura de aprendizado de línguas estrangeiras, que outrora parecia alheia à realidade dessa comunidade. Pode-se presumir que o caráter alheio dessa cultura é um fruto do descrédito conferido a esse processo nos países do Sul Global, em virtude dos resultados pouco exitosos no que tange à proficiência linguística de estudantes, gestores e professores, bem como os fatores culturais e históricos que mercantilizam e, por consequência, elitizam o aprendizado de línguas estrangeiras em vários contextos e mais severamente no contexto acadêmico-universitário. Tal situação agrava-se pelo fato de que a maioria dos estudantes são trabalhadores, ou seja, não dispõe de tempo para potencializarem seus estudos linguísticos universitários.

Embora a UNIJUÍ e a maioria das universidades mantenham acordos internacionais, é essencial que compreendam como a LI é vital para envolver estudantes, gestores e professores de forma orgânica em todos os setores da comunidade acadêmica, uma vez que há “a influência das instituições e contextos sociais sobre o grau de motivação do aprendiz” (RESENDE, 2003, p. 66). Tais aspectos foram considerados nesta análise e alguns fatores externos à sala de aula mostraram-se como insumos que podem ajudar a compor, pelo menos em parte, o ambiente sociocultural internacionalizado no qual se encontram os indivíduos desta universidade.

Indubitavelmente, a universidade trilha caminhos para internacionalização no sentido de tornar o conhecimento produzido mais notório no contexto internacional,

apesar das barreiras linguísticas e da pouca tradição de intercâmbio dada a sua posição geográfica. A universidade mostrou, por meio de várias ações, ter a compreensão da LI e da internacionalização como perspectivas fundamentais no cenário atual e na formação de sua comunidade acadêmica, mas de forma incipiente.

A análise do contexto sociocultural da instituição indicou a existência de divergência entre as necessidades dos agentes e as dos documentos oficiais, fato esse que é apresentado na maioria da IES no Brasil e, em especial, nos países pertencentes ao BRICS, considerados do Sul Global. É necessário, portanto, discutir e problematizar estratégias e ações de internacionalização locais que não reproduzam modelos alheios desconhecidos das vozes dos interessados.

Destarte, as desvantagens e os desafios foram analisadas ao levar em consideração os motivos que levam uma IES ao processo de internacionalização do ES inter-relacionada com o papel da LI. No entanto, o processo analítico desta investigação possui uma perspectiva crítica de aplicação ou implantação de PL da LI, no sentido de compreender a identidade e ir além dos muros da própria IES, assim como analisar os interesses da internacionalização do ES imbricados no uso da LI desvinculada do falante nativo e sem conexão exclusiva com o mercado de trabalho, mas com o lócus da pesquisa.

Por conseguinte, uma integração das políticas nacionais e locais relacionadas com a internacionalização e a LI é essencial para a promoção do multilinguismo e para o enfrentamento dos equívocos e mitos em torno da internacionalização, aprendizagem e ensino de línguas. Assim sendo, como sugestão de novos estudos, o questionário sobre motivação de Dörnyei, Henry e Muir (2016) poderia ser utilizado em outras instituições do Brasil e/ou do Sul Global a fim de comparar os resultados de diferentes países, estados e regiões. Entre as lacunas, destaca-se, desse modo, a necessidade de estudos que contemplem a aprendizagem e uso da LI e de pesquisas que discutam alternativas para (re)desenhos das estratégias tradicionais de internacionalização, as quais devem ir ao encontro das necessidades de países do Sul Global e, por conseguinte, dos concernentes ao BRICS.

Representations, practices, and social perceptions of the Brazilian university community regarding English language in an academic setting

Abstract

In the context of Higher Education, the English language is (re)designed in diverse, dynamic, and fluid social practices. This idiom stands out for shaping unique praxiologies that emerge in their academic communities' practices, perceptions, and representations of subjects. Therefore, this article presents research focused on the context of a community university in the interior of the State of Rio Grande do Sul, which is in the process of expanding its language policies. To this end, a questionnaire on motivation was applied, focus groups, interviews with individuals from the academic community, and records in a field diary were carried out, which entered into dialogue with theoretical proposals on the subject. The results indicate that the aforementioned academic community is looking for alternatives that go beyond the traditional strategies of using EL, in an attempt to break with the hegemonic and excluding practices of language existing in southern countries.

Keywords: Higher Education; Language; Motivation

Referências

- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, outono/inverno 2007.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo Focal - Estratégia Metodológica Qualitativa: Um Ensaio Teórico. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 9-14, jun. 2004.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em Casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (Orgs.). **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 65-82.
- BRICS BRASIL 2019. O que é o BRICS. **BRICS Brasil 2019**. Disponível em: <http://brics2019.itamaraty.gov.br/sobre-o-brics/o-que-e-o-brics>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- BROSH, H. Perceived characteristics of the effective language teacher. **Foreign Language Annals**, v. 29, n. 2, p. 125-136, 1996.
- CALVET, L. J. **Las políticas lingüísticas**. Buenos Aires: Edicial, 1997.
- DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-Medium education in multilingual university settings. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 3, p. 397-415, 2014.
- DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine misconceptions. **International Higher Education**, v. 64, p. 6-7, 2011.
- DÖRNYEI, Z.; HENRY, A.; MUIR, C. **Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions**. New York: Routledge, 2016.
- DÖRNYEI, Z.; TAGUCHI, T. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing**. 2. ed. New York: Routledge, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. A análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Básico: as Universidades. In: MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 31-81.

- FINARDI, K. R. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: Affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Technology and methodology in ELT: impacts of globalization and internationalization. **Ilha do Desterro** [online], n. 66, p. 239-283, 2014.
- FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces**, Brasil / Canadá, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian J. Psychol.**, v. 13, p. 266-272, 1959.
- GOMEZ, P. A. Z. Deconstructing language learners' feelings of inferiority through Teletandem. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 302-323, 2018.
- GRIFFITHS, C. Language learning strategies: Students' and teachers' perceptions. **ELT Journal**, v. 61, n. 2, p. 91-99, 2007.
- GUIMARÃES, R. M.; PEREIRA, L. S. M. Mapeamento dos estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil. **Forum lingüistic.**, Florianópolis, v. 18, n.1, p. 5596 - 5617, jan./mar.2021.
- GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Interculturalidade, Internacionalização e Intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro** [online], v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.
- GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. Adopting English as a medium of instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. **Ilha do Desterro** [online], v. 73, n. 1, p. 217-246, 2020.
- HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. **Revista Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.
- HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.
- JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, v. 62, p. 14-15, 2011.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1994.
- LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.
- MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOELS, K. A. Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. **Language Learning**, v. 51, n. 1, p. 107-144, 2001.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Oxon: Routledge, 2020.

PEREIRA, F.M. Internacionalização e Formação Linguística na UFBA: Um Relato Sobre Desafios e Estratégias. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5631-5641, jan./mar., 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem e identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RESENDE, L. A. S. **Querer é poder, querer e poder, querer sem poder: a motivação para o aprendizado de inglês na escola pública sob uma perspectiva semiótica social**. 2003. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

RICENTO, T. **An introduction to language policy: Theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. (ed.). **Second language acquisition and foreign language teaching**. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978b. p. 27-50.

SHOHAMY, E. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, K. A; XAVIER, R. P. Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. Internacionalização do Ensino Superior. **Forum lingüístic.**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p.5 585 - 5595, jan./mar.2021.

SPRACHCAFFE. ¿Por qué estudiar inglés? **Sprachcaffe Language Plus**, España. Disponível em: <http://www.sprachcaffe.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm>. Acesso em: 06 jul. 2021.

STREET, B. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI UNIJUÍ – 2020-2024**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2019.

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.
Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI UNIJUÍ – 2015-2019. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2015.

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.
Plano de Internacionalização. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2018.

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.
Relatório de Gestão: 2017-2019. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2019.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: moving from theory to practice.
FIRE - Forum for International Research in Education, v. 2, n. 2, p. 5-21, 2015.

VOGEL, T. Internationalization, interculturality, and the role of foreign languages in higher education. **Higher Education in Europe**, v. 26, n. 3, p. 382-389, 2001.

A teoria antropofágica da tradução no Brasil: o caso Haroldo de Campos

Rony Márcio Cardoso Ferreira¹⁷

Luana Cavalieri de Alencar Dutra¹⁸

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal analisar em que medida alguns ensaios de Haroldo de Campos (1929-2003), mais especificamente aqueles escritos durante a década de 1960, foram seminais para a construção de uma teoria antropofágica da tradução no Brasil. Para tanto, procuramos investigar por meio de tais ensaios a importância das noções de “antropofagia” e “história constelar” frente ao projeto teórico elaborado por Campos durante o século XX. A partir da perspectiva da crítica literária, da literatura comparada e dos estudos da tradução literária, valemos-nos, atrelados aos preceitos cunhados pelo poeta-tradutor brasileiro, dos postulados de Oswald de Andrade, Walter Benjamin e Leda Tenório da Motta. Portanto, veiculamos a importância desses postulados para o pensamento de Campos e, por fim, ratificamos a relevância de seus ensaios quando se pensa na desconstrução de um pensamento mais tradicional sobre a tradução literária na América Latina.

Palavras-chave: Recriação; Tradição; Tradução literária; Antropofagia; Haroldo de Campos

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.14850>

¹⁷ Doutor em Literatura (Literatura e Práticas Sociais), na linha de pesquisa Estudos Literários Comparados, pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Literatura Brasileira dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Cidade Universitária de Campo Grande. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras (Campus de Três Lagoas/UFMS) e do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras (Unidade Universitária de Campo Grande/UEMS). <https://orcid.org/0000-0002-4084-3956> E-mail: ronymcf@gmail.com

¹⁸ Discente do Programa de Pós-graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Literários / Linha de Pesquisa: Literatura, História e Memória Cultural), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde desenvolve pesquisa sobre Haroldo de Campos. Graduada em Letras Português/Espanhol, Licenciatura, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Lecionou como docente de Língua Inglesa no Programa de ensino de línguas PROGELI/UFMS (Programa de Ensino de Línguas Estrangeiras), durante o ano de 2019. Entre 2021 e 2022, foi bolsista PIBIC/UFMS com o plano de trabalho "Haroldo de Campos: por uma teoria da tradução nos trópicos (década de 1960)". <https://orcid.org/0000-0003-0272-884X> E-mail: luanacadutra@gmail.com

Considerações iniciais

A presente pesquisa visa investigar a hipótese de que os textos críticos sobre tradução literária produzidos por Haroldo de Campos (os de 1960, por ora) foram pioneiros no âmbito de uma espécie de teoria antropofágica da tradução no Brasil, já que: “A tradução haroldiana seria [...] uma continuação da ‘dialética marxilar’ de Oswald, que com seu *Coup de dents* des-constrói a relação entre o próprio e o estrangeiro sob o signo da devoração” (SELIGMANN-SILVA, 2018, p. 203). A própria prática da tradução em Haroldo pressupõe, dialeticamente (tendo em vista o contato primordial com o outro), uma devoração antropofágica do alheio que, por conseguinte, enviesada por uma poética mallarmaica se viu, de certa forma, refletida nos textos teóricos e críticos do autor brasileiro.

Assim, a partir desse pressuposto maior, esta investigação compreende alguns objetivos específicos, a saber: 1) perscrutar alguns ensaios teóricos de Campos produzidos na década de 1960; 2) propor um estudo crítico de tais textos a fim de assinalar certa concordância teórica e epistemológica entre eles; 3) ressaltar a relevância das noções da antropofagia de Oswald de Andrade e da história constelar de Walter Benjamin, tendo em mente o pensamento de Haroldo sobre a tradução; e 4) salientar a importância dos textos teóricos de Campos na esfera da (trans)formação de uma possível teoria da tradução no Brasil.

Para tanto, discorreremos sobre três textos publicados por Campos entre 1962 e 1967: “Da tradução como criação e como crítica” (1962), “Arno Holz: da revolução da lírica à elefantíase do projeto” (1962) e “Texto literário e tradução” (1967). O primeiro trata-se de uma tese apresentada durante o III Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária da Universidade da Paraíba, mas que foi publicada pela primeira vez na revista *Tempo Brasileiro*, nº 4-5, de junho a setembro de 1963. O segundo ensaio foi, originalmente, publicado em duas partes: a primeira veiculada no *Correio da Manhã* do Rio de Janeiro, em fevereiro de 1962; posteriormente, ambas as partes foram publicadas no “Suplemento literário” do *Estado de São Paulo*, em março e maio de 1962. Por fim, o terceiro publicado no jornal *Correio da manhã*, em abril de 1967 com o título “O problema da tradução”.

1. Haroldo, um antropófago nos trópicos

A 'Antropofagia' oswaldiana [...] é [...] o ponto de vista desabusado do 'mau selvagem', devorador de brancos, antropófago.

(CAMPOS, 2006, p. 234)

O texto “Da tradução como criação e como crítica” foi inicialmente escrito por Haroldo de Campos em razão do 3º Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária da

Universidade da Paraíba, em 1962. No ano seguinte, o ensaio é publicado na revista *Tempo Brasileiro* e, em 1967, na coletânea intitulada *Metalinguagem: ensaios de teoria e crítica literária*. Posteriormente, na quarta edição de 1992, o título deste livro é renomeado para *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. Seminal no âmbito dos ensaios escritos pelo poeta-tradutor, Campos se debruça, entre outras, sobre duas noções básicas para tratar da problemática da tradução literária: (re)criação e crítica. Por meio de um processo antropofágico por excelência, Haroldo relê proposições de dois poetas-teóricos: Ezra Pound e Vladimir Maiakóvski.

A começar pelo norte-americano Pound, Campos aborda alguns de seus pressupostos. Pound defendia veementemente as traduções em língua inglesa, tanto que chegou a escrever em seu livro *Literary essays* que “[...] alguns dos melhores livros em inglês são traduções” (POUND *apud* CAMPOS, 2006, p. 35). Ainda nesse mesmo estudo, ele afirma que outro aspecto da tradução se encontra na própria crítica, isto é: *crítica através da tradução*. Ambas as ideias, para tanto, fundam-se a partir de outras duas premissas poundianas acerca da função do texto traduzido, também mencionadas por Haroldo: 1) antecipar a criação; e 2) a escolha ou ordenação do conhecimento, a fim de que, posteriormente, os leitores da tradução encontrem a sua *parte viva* (significa, em outros termos, o aspecto atemporal da obra, o que a permite sobreviver com a passagem do tempo). Por isso, Pound, segundo Haroldo, teria criado uma verdadeira teoria da tradução com seus escritos.

Campos faz também uma consideração sobre os escritores brasileiros que lograram “verdadeiras teorias da tradução” (CAMPOS, 2006, p. 38), a exemplo de Manuel Odorico Mendes, Sousândrade e os poetas concretistas – sendo os seus representantes principais o próprio Haroldo, seu irmão Augusto e Décio Pignatari. Campos finaliza sua releitura sobre Pound remastigando as noções de *criação* e *crítica*, as quais tornam-se, na perspectiva haroldiana, *recriação* de textos criativos; para ele, a crítica é de fato inerente ao ato tradutório. A partir da *praxis* da tradução de textos criativos, o tradutor-criador adentra na “[...] vivência interior do mundo e da técnica do traduzido” (CAMPOS, 2006, p. 43). A partir disso, temos a criação paralela ou recriação, pois a obra traduzida, nesse sentido, deve ser inventiva na medida em que ultrapassa uma fidelidade a um significado primeiro com o intuito de se aproximar com mais propriedade do *espírito* da obra traduzida.

Ao tratar do problema da tradução de textos criativos, sejam eles em verso ou prosa, questão já levantada por autores como Albercht Fabri, Max Bense e Paulo Rónai, Campos propõe uma solução advinda de suas traduções com Pignatari e Augusto, as quais são categorizadas por ele como *recriações*. Quanto ao problema, Bense, por

exemplo, já havia definido a informação estética (lê-se: processo de signos de ordem artística) como extremamente frágil, visto que ela transcende a semântica. De tal maneira, os textos artísticos e/ou literários, para ele, são impossíveis de serem traduzidos (apesar do reconhecimento do autor da necessidade da tradução), porque no momento da realização do texto traduzido, veríamos abalada a concretização de sua informação estética.

Mas Campos, para colocar em prática justamente essas teorizações e tendo em vista as versões que assinara de poemas do poeta russo, bem como a releitura de sua obra *Como se fazem versos?*, promove, por meio de um exercício metalinguístico, um processo de transleitura: “Foi, para nós [concretistas], a melhor *leitura* que poderíamos jamais ter feito do poema [Sierguiéiu Iessiêninu], colando-o à sua matriz teórica e revivendo a sua *praxis*, uma leitura verdadeiramente crítica” (CAMPOS, 2006, p. 45). Sendo assim, durante o ato tradutório, os concretistas *escolheram* – observemos, aqui, o segundo pressuposto poundiano – priorizar aspectos sonoros, conceituais e imagéticos do original (ou seja, o seu espírito, conforme Campos) e encontrar os seus correspondentes na língua portuguesa, com a leitura dos pressupostos teóricos de Maiakóvski sempre em mente.

É notável, portanto, na engrenagem epistemológica do ensaio escrito por Haroldo em 1962, uma espécie de movimento antropofágico, visto que, no *Manifesto antropófago* de Oswald de Andrade, encontramos o seguinte: “Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem. A humana aventura. [...] Peste dos chamados povos cultos e cristianizados, é contra ela que estamos agindo. Antropófagos” (ANDRADE, 1976, p. 6). Oswald parte das acepções etimológicas relacionadas ao termo *antropofagia* e o relê para os dias atuais; seria a chamada *antropofagia cultural* que, *mutatis mutandis*, significa a absorção/devoração das literaturas ditas “universais” (mas que, em realidade, são locais, representando apenas o ponto de vista do colonizador, do homem europeu) para criar uma literatura inovadora, própria, que seja finalmente representativa para os povos que foram colonizados. Por isso é que, para ele, precisamos ser antropófagos.

Campos, assim, realiza justamente essa movimentação no presente ensaio, devorando as proposições de Maiakóvski e Pound, trazendo-as, agora recriadas, na esfera de um pensamento sobre a tradução no Brasil. Outrossim, o autor brasileiro afirma em um ensaio posterior, “Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira” (1980), que: “Escrever, hoje, na América Latina como na Europa, significará, cada vez mais, reescrever, remastigar” (CAMPOS, 2006, p. 255). Colocando em prática sua formulação teórica, Campos reescreve os autores estrangeiros mencionados e suas noções sobre a literatura, (re)criando obras literárias na língua portuguesa (como suas

traduções de Maiakóvski) e teses sobre a teoria da tradução (principalmente a partir dos pressupostos poundianos). Assim, pode-se dizer que a antropofagia oswaldiana relida por Haroldo na menção destes dois poetas possibilita o surgimento de um verdadeiro pensamento antropófago a respeito da tradução.

Haroldo ainda disserta que há relutância na produção e estudo de obras recriadas, e que a causa, mais especificamente, está na: “[...] tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos” (CAMPOS, 2006, p. 34). Doravante a tal questão, ele propõe que a *impossibilidade* acaba por revelar, por sua vez, uma nova *possibilidade*: “[...] esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos” (CAMPOS, 2006, p. 34). Por isso, então, é que a recriação passa a ser a solução do problema; apesar do texto original e do traduzido tornarem-se diferentes linguisticamente, eles configuram-se na mesma base, já que: “[...] serão diferentes como linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema” (CAMPOS, 2006, p. 34). Em outras palavras, o texto de partida e a tradução compartilhariam entre si um mesmo sistema ou um mesmo *espírito*, considerando o termo empregado por Campos em sua proposta, assim como já teria feito o autor nas traduções dos poemas de Maiakóvski.

Grosso modo, o sistema de *elaboração formal*, para nos valermos das palavras de Campos, entre o original e a sua tradução, é o mesmo. Por outro lado, nesse processo de recriação altamente metalinguístico, a linguagem se transforma. A recriação feita pelo grupo concretista também resultou no exercício da função *crítica*, a qual seria, para o poeta, uma implicação direta do processo de escolha poundiano envolvido na tradução criativa. Por conseguinte, já que as linguagens do original e da tradução são distintas, a *escolha* de palavras para que se crie um *corpo linguístico diverso*, também nas palavras de Campos, recai mais uma vez no teor *crítico* do movimento criativo.

Portanto, não bastaria a recriação por si só, feita de maneira individual. Para o estudioso: “O problema da tradução criativa só se resolve, em casos ideais, a nosso ver, com o trabalho de equipe, juntando para um alvo comum linguistas e poetas iniciados na língua a ser traduzida” (CAMPOS, 2006, p. 46). Nesse ínterim é que, ao final do texto de 1962, a solução concreta proposta por Haroldo de Campos é o projeto “Laboratório de textos”, no qual tais linguistas e poetas/artistas juntariam-se para, afinal, realizar recriações que sejam válidas como arte. Esse projeto, por assim dizer, performatizaria a devoração oswaldiana e o *make it new* poundiano, fazendo da proposição teórico-crítica de Campos um deslocamento *haroldianamente antropofágico*; em outras palavras, um constante remastigar do estrangeiro para recriar algo novo e de autoria própria. Tal

proposição, em sua maior manifestação, engendra o início de uma possível teoria antropofágica da tradução literária no Brasil, um dos vários exemplos de uma teoria nos trópicos, para lembrarmos brevemente da expressão já utilizada por Silviano Santiago (1971) no cenário da crítica.

2. Linguagem viva menos linguagem-papel

Deixar de lado o corpo é mesmo a energia essencial da tradução. Quando ela reinstitui um corpo, é poesia.

(DERRIDA, 2009, p. 309)

No texto de Haroldo nomeado “Arno Holz: da revolução da lírica à elefantíase do projeto” (1962), inserido no livro *O arco-íris branco* (1997), o autor expõe o projeto literário do poeta Arno Holz (1863-1929), precursor da poesia concreta na Alemanha. Campos disserta sobre o fato de que Holz pensou a frente de seu tempo, indo contra as tradições de sua época: “[...] Holz não oferecia ao assim chamado ‘coração’ (*Gemut*) aquelas delicadezas da sensibilidade que lhe poderiam angariar uma fácil receptividade no obstinado lutador contra as convenções desse mesmo gosto literário” (CAMPOS, 1997, p. 76). Tanto o fez que, em seus poemas e estudos, criou uma própria *teoria do poema* contrária às produções poéticas de sua época, a qual não fora tão reconhecida como os projetos literários de outros poetas (principalmente de Stefan George, que seguia à risca as tradições da poesia alemã do século XIX e era ovacionado pela crítica).

Apesar das críticas de seus contemporâneos e da pequena adesão a seu trabalho, as gerações de poetas alemães póstumos: “[...] reconhecem explicitamente o débito para com Holz, quer no sentido de uma poesia espacial, quer no da metamorfose vocabular” (CAMPOS, 1997, p. 77). Por isso é que Arno é considerado um dos precursores do movimento concretista, conquistando a sua sobrevivência ao longo do tempo. Durante suas experimentações, Holz pareceu encontrar, em um certo livro do ano de 1892 intitulado *A Arte – sua Essência e suas Leis*, a fórmula de sua criação:

Arno Holz encontra a justificação para o seu realismo todo especial, que é antes de mais nada um realismo perante a linguagem, considerada como uma “coisa” (das Das) em sua materialidade mesma; e, ainda, em particular, uma busca das raízes congênicas da língua alemã, reautenticada e restituída à sua rítmica viva de linguagem falada (CAMPOS, 1997, p. 78).

Para tanto, o poeta pôs sua formulação à prova com suas obras, e Campos a resume muito bem: “*a arte é igual a natureza menos x*” (CAMPOS, 1997, p. 77). Isso quer dizer que, para Holz, só chegamos à criação poética por meio de um processo de subtração, em que a natureza, ou seja, a linguagem viva (oral, corrente) é o componente

maior da equação, e o x , a linguagem-papel (mecânica, artificial), o componente menor que deve ser subtraído. Com essa teoria poética em mente, o escritor alemão produziu seus poemas utilizando o espaço do papel à sua maneira, trocando vogais de lugar e também valendo-se da música, provocando, assim, uma sensação sinestésica que representaria o que é, de fato, a linguagem viva.

O aspecto mais importante, afinal, que permeia a teorização e os poemas fora da tradição da época de Holz diz respeito à recusa pelo ritmo e a métrica, estereótipos da tradição e frutos dessa linguagem-papel. Por conseguinte, o poeta e teórico alemão propõe “[...] uma *nova* rítmica, uma *rítmica natural e necessária*, contraposta ao artificialismo e à arbitrariedade da noção tradicional de ritmo. [...] Para Holz, o papel não seria mais o veículo passivo, [...] mas a partitura tipográfica, a ‘áudio-imagem’ (*Ohrbild*) do poema” (CAMPOS, 1997, p. 79). Logo, o poema sairia do seu lugar retilíneo e artificial para outro (quicá para um não-lugar), mais vivo e verdadeiro; por conseguinte, uma encarnação da ideia de arte como representação da realidade.

De tal modo, é possível concluir que Arno Holz, a partir de suas criações poéticas repletas de um “realismo todo especial” (CAMPOS, 1997, p. 78), reformula concepções tradicionais caras à poesia, à literatura como um todo e ao espaço físico do papel. Incompreendido em vida, Arno rechaça a ideia de mimesis como cópia (veja aqui mais um pressuposto com o qual Haroldo, como já visto antes, concorda), criticando seus contemporâneos que apenas reproduziam o “modelo a ser seguido”, e cria uma poesia que, hoje, pode ser vista como concreta, utilizando de recursos linguísticos e audiovisuais até então inéditos na Alemanha.

Portanto, Campos postula que Holz, durante vinte anos, produziu recriações, ou seja: obras poéticas as quais eram críticas de sua época, tendo em vista que estas não fizeram jus aos moldes canônicos e até então “inabaláveis”, mas sim à essência da linguagem viva, da arte não como cópia, mas como representação. Sendo assim, Holz foi um artista e teórico digno de reconhecimento, mesmo que, devido à elefantíase de seu projeto¹, ele se equiparou a um elefante branco, o qual hibernou e passou despercebido em sua própria época, mas, felizmente, ressurgiu à luz das vanguardas modernistas do século XX, cumprindo, afinal, o seu propósito transgressor e tornando-se, como ele mesmo diz, “criatura de sua própria obra, que cria a si mesma” (HOLZ *apud* CAMPOS, 1997, p. 85).

Concomitantemente a essas questões, torna-se visível a contribuição de Arno Holz para a constituição do movimento concretista do Brasil e também para a formação

poético-crítica de Haroldo de Campos, tendo em vista os seguintes pontos em comum:

1) Holz, com sua fórmula revolucionária (A arte é igual a natureza menos x), coloca-se entre um dos precursores da poesia concreta, na qual a importância da música e do imagético predominam, reproduzindo “no ótico a situação do acústico” (DOBLIN *apud* CAMPOS, 1997, p. 80). Cabe lembrar a natureza também concretista da poesia de Campos, o que nos faz refletir sobre a importância do primeiro para a construção de seu projeto literário.

2) O poeta alemão não apenas construiu sua própria teoria poética, mas também a testou na prática, com vinte anos de recriações produzidas. Não podemos deixar de lembrar, aqui, a proposta de Campos sobre o “Laboratório de textos”, apresentada em “Da tradução como criação e como crítica”, em que a tarefa tradutória deve ser um labor sério e criativo. Vale ressaltar que o poeta brasileiro testou sua tese, tendo trabalhado por muitos anos com os poetas Augusto de Campos e Décio Pignatari nas traduções de obras diversas, como o haicai japonês e os poetas russos, entre outros.

3) Há, na poética de Holz, uma “contínua reflexão crítica” (CAMPOS, 1997, p. 77), não somente por colocar-se contra as tradições literárias alemãs da época, ou seja, questões de ordem extra-literária, mas também por trazer obras que repensam metalinguisticamente a técnica do fazer poético, em outras palavras, as questões intra-literárias (métrica e rima, sonoridade, língua oral, língua escrita, entre outros). Campos traz justamente essa dupla reflexão em sua teoria da tradução, onde se coloca contra a tradição logocêntrica (aquela na qual há a busca – desesperada, diga-se de passagem – das “origens”) e, concomitantemente, reformula a maneira de se pensar a tradução, que deve ultrapassar as fronteiras das tradicionais categorias de forma e conteúdo e alcançar o espírito da obra traduzida.

4) Arno também posicionou-se contra a “mera mimese” (CAMPOS, 1997, p. 78), já que, para o autor, é necessário que o artista tenha liberdade linguística em relação ao real para produzir “tudo aquilo que sua fantasia lhe aportasse” (CAMPOS, 1997, p. 78). É possível relacionar esse pressuposto com a própria noção de tradução proposta por Haroldo, em que, para ele (e para seu irmão Augusto de Campos), “traduzir” é “reinventar”: “Trovar quer dizer achar, quer dizer inventar. Traduzir é reinventar” (CAMPOS, 2019, p. 81). Logo, para todos eles, escrever (ou reescrever, no caso da tradução) é um exercício predominantemente metalinguístico e ficcional.

Após todas essas correlações feitas entre ambos os poetas-críticos, podemos afirmar

que o texto de Campos sobre Holz traduz a proposta teórico-crítica deste último, já que, em vários momentos, o brasileiro utiliza de seu vasto conhecimento linguístico e literário para renomear os procedimentos da recriação concretista de Holz. Têm-se, por exemplo: o uso de “metamorfose vocabular” para referir-se aos neologismos e jogos de palavras empregados por ele; a noção da linguagem como “coisa”, tendo em vista que Arno busca reproduzi-la em sua materialidade; e o detalhamento minucioso do projeto literário do alemão, explicando como os conceitos de “invisível eixo médio” e “rítmica natural” funcionam na prática com a sua recriação de alguns trechos de *Phantásus*.

Entretanto, a relação entre os dois concretistas não perpassa apenas o nível semântico. Concluimos, a partir dos quatro apontamentos apresentados acima, que a ideia recriadora da poesia de Arno Holz contribuiu fortemente para a constituição da teoria antropofágica da tradução nos trópicos de Haroldo de Campos, na medida em que este último devora, antropofagicamente, o primeiro. Enquanto Holz, na Alemanha do século XIX, escreveu sobre o fazer poético, Campos, no Brasil do século XX, (re)escreveu sobre este ofício e, ademais, as suas implicações na tradução, projeto literário este tão vasto que acabou por apresentar uma teoria antropofágica (que devora obras e autores estrangeiros e nacionais) da tradução literária nos trópicos.

Devorado ferozmente por Haroldo de Campos, Arno Holz, em conjunto com tantos outros (Oswald de Andrade, Jacques Derrida, Max Bense, Paulo Rónai e Gregório de Mattos, para citar apenas uma fração deles), é tomado pela razão antropofágica sistematizada pelo primeiro. No ensaio “Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira”, Campos explica tal conceito, utilizando de exemplo o movimento Barroco. Em suas palavras, a razão antropofágica, a qual se faz presente em seus escritos, é: “Um texto de textos. Universal e diferencial. Paródico. Paralelográfico. Um ‘canto paralelo’ de tradutor/devorador: descentrado, excêntrico” (CAMPOS, 2006, p. 245). De tal modo, compreendemos que, com sua teoria antropofágica desconstrutora e excêntrica, Campos é quem auxilia Holz a partir do “contributo cada vez mais avassalador da diferença aportada pelos vorazes bárbaros alexandrinos” (CAMPOS, 2006, p. 253-254), adicionando-o em sua biblioteca de Babel e recriando-o por meio de seu pensamento antropofágico, construindo, por fim, a sua teoria nos trópicos.

3. Um constante (e necessário) decifrar para cifrar

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.

(BENJAMIN, 1994, p. 225)

Em “Texto literário e tradução”, ensaio de 1967, Campos busca contextualizar o

lugar que ocupa a tradução literária no Brasil e no mundo a partir do século XX. Ele discorre que, graças ao aumento e à modernização dos meios de comunicação em um mundo globalizado, a literatura e a tradução se transformam, porque “[...] vão sendo superadas as barreiras locais, o patrimônio literário de cada país vai cada vez mais se integrando numa literatura universal. Donde, corolariamente, [faz] surgir a tradução como uma atividade característica de nossa era cultural” (CAMPOS, 2019, p. 19-20). De tal modo, a tradução literária no século XX encontrou-se em um lugar emergente e de fronteiras porosas, marcada pela “ânsia de mediação e de conhecimento recíproco” (CAMPOS, 2019, p. 20). Nesse ínterim, Haroldo lembra que George Steiner notou o seguinte acontecimento: a literatura clássica e medieval foram trazidas à tona, e obras dessas épocas passaram a ser traduzidas. Tal fato proporcionou uma revalorização dessas produções por meio do estabelecimento de um profícuo diálogo entre *tradição* e *renovação*.

Neste contexto globalizante, surge então a ideia de *código universal*, fruto das novas técnicas da poesia moderna, mencionada por Campos a partir de tais apontamentos de Steiner. Trata-se da “[...] internacionalização do código de referência e das técnicas da poesia moderna” (CAMPOS, 2019, p. 20). Se faz importante mencionar tal ocorrência, tendo em vista que, no pensamento antropofágico, Oswald nos mostra a necessidade de repensar o *nacional* em diálogo constante com o que se entende por *universal*; Haroldo, por sua vez, sugere justamente essa reformulação ao exemplificar que o barroco brasileiro constitui um “código universal extremamente elaborado” (CAMPOS, 2006, p. 239). Com isso, ele suplementa e reatualiza o pensamento oswaldiano, posicionando-se com veemência na seguinte proposição em que trata do “nascer” da literatura latino-americana: “Articular-se como diferença em relação a essa panóplia de *universalia*, eis o nosso ‘nascer’ como literatura” (CAMPOS, 2006, p. 240). Portanto, o que se entende por *código universal* não pode e nem deve perpassar somente o *universal regional* encontrado em países europeus e na América do Norte; para o poeta, articulador do pensamento antropofágico, o código não está na semelhança, e sim na *diferença*.

Além disso, Campos aponta outra questão que surge com a emergência da tradução de obras clássicas: “a questão da quantidade”, que “põe, necessariamente, sua contraparte dialética, a da qualidade” (CAMPOS, 2019, p. 21). Nesse sentido, para Steiner, “se a presente era de tradução poética em língua inglesa pode rivalizar com a de Golding, Gavin Douglas e Chapman, isto se dá por força dos ensinamentos e do exemplo de um homem, Ezra Pound” (STEINER *apud* CAMPOS, 2019, p. 21). Sob essa perspectiva, os estudos de Pound sobre a *criação* de obras literárias e de sua função *crítica* promoveram uma revolução quando se pensa na tarefa da tradução durante o

século XX. Esse pressuposto se vê confirmado por Haroldo a partir da releitura que ele faz dos estudos realizados por Steiner, o qual toma como ponto de partida o contexto das literaturas de língua inglesa.

Além de Pound, o crítico brasileiro traz ainda outro tradutor que ocupa um prestígio semelhante ao do poeta-crítico americano: Friedrich Holderlin, filósofo, poeta e romancista alemão que, com suas traduções de Sófocles, representou “o marco da moderna arte de traduzir” (CAMPOS, 2019, p. 21). Partindo da noção benjaminiana de protótipo, Campos declara ser toda boa tradução — a qual comporta o essencial, segundo Benjamin — aquela que serve de modelo/exemplo a ser seguido. De tal forma, as traduções de Holderlin se tornaram “prototípicas de toda possível tradução” (BENJAMIN *apud* CAMPOS, 2019, p. 21). Logo, torna-se imprescindível, para Campos, mencionar os protótipos tradutórios de Holderlin e Pound a partir do que solicitou a tradução literária no século XX, tendo em vista que as recriações e as transleiturais empreendidas por tais tradutores tornaram-se, de modo geral, modelares por excelência.

No caso do Brasil dos anos de 1960, Campos afirma que o cenário não se via tão animador, pois existiam pouquíssimos poetas que se dedicavam ao labor tradutório, embora Haroldo não deixe de reconhecer a importância de tradutores como Gregório de Matos, Odorico Mendes e Manuel Bandeira. Entretanto, Campos, um pouco mais otimista, discorre sobre a abertura *recente* (lembramos, aqui, da data de publicação ensaio em questão: 1967) do mercado editorial para as traduções literárias de obras até mesmo clássicas e adverte, ao final, sobre a necessidade da “[...] conscientização do modo específico de criação que é a tradução de poesia e da taxa de dificuldades quase intolerável que lhe é própria” (CAMPOS, 2019, p. 24). Portanto, a nosso ver, Haroldo dá prosseguimento a toda uma formulação teórica iniciada com o ensaio “Da tradução como criação e como crítica”, reafirmando, assim, a importância da recriação para “a fruição da tradução como arte” (CAMPOS, 2019, p. 24).

O cenário da tradução literária no Brasil de 1960, segundo Haroldo, parecia promissor, mas ainda continuava distante dessa forma de traduzir literatura. Por tal motivo, o crítico menciona, ao fim do seu ensaio, a complexidade desse processo (o que justificaria a falta de sua compreensão) por meio de um constante decifrar para cifrar, processo que, em sua impossibilidade, se torna necessário. É preciso saber traduzir, isto é, recriar, na visão haroldiana, já que, de acordo com a sua concepção antropofágica de literatura e tradução, os “novos bárbaros da politópica e polifônica civilização planetária” (CAMPOS, 2006, p. 255) — os latino-americanos — releem e reescrevem (para retomar o que já dissemos sobre o ensaio “Da razão antropofágica”, na seção anterior) o tempo

todo. Nesse processo, é vital não apenas reconhecer essa condição subalterna, mas também pô-la em prática, realizando, por fim, o processo (re)criativo típico tanto à própria tradução quanto à produção de literatura em contextos periféricos.

Considerações finais

Após o estudo aqui proposto dos ensaios de Haroldo de Campos, notamos uma espécie de concordância teórico-epistemológica entre os textos, a qual está fundamentada em uma teoria antropofágica da tradução. Isso porque, mesmo tratando de temas e questões distintas, todos eles contribuíram para a construção de um pensamento mais sistemático sobre a tradução literária em solo brasileiro. Além do mais, os textos da década de 1960 tornaram-se também seminais frente às futuras formulações do teórico. Em outras palavras, os ensaios desse período colaboraram tanto para o empreendimento individual do intelectual brasileiro ocupado com a tradução, quanto subsidiaram a (trans)formação de uma episteme moderna que elegeu a tarefa tradutória como objeto de estudo.

Sendo assim, tal pioneirismo acabou por alterar o cenário que, no século XX, era de escassez em relação aos estudos de tradução literária efetivamente brasileiros. Os poucos que existiam ainda reafirmavam a mesma falácia do nacionalismo logofânico, aquele que buscava as origens apagadas pelo brutalismo colonial (e, ainda hoje, o neocolonial). Replicavam, por sua vez, o lugar de superioridade literária da Europa e da América do Norte, cabendo à América Latina apenas o lugar de réplica dos “modelos universais”. Porém, com a chegada do pensamento antropófago, levado à última potência por Haroldo de Campos, “um devorador sem fronteiras da tradição” (MOTTA, 2002, p. 187), tal pensamento ufanista foi desconstruído, para retomarmos uma expressão derridiana. Sob essa ótica, o poeta, também leitor de Walter Benjamin e Oswald de Andrade, causou, no mínimo, uma revisão das ideias de tradução, literatura e nação, da forma como estavam cristalizadas até então em nosso país.

Portanto, a partir de um processo de *reescrita* (relembramos aqui da noção de escrever para o concretista brasileiro), Haroldo conseguiu *recriar* (no sentido *make it new* poundiano) sua teoria antropofágica da tradução. Dito de outro modo, Campos devorou formulações de teóricos europeus como Walter Benjamin, Roman Jakobson e Henri Meschonnic, além de outros intelectuais, até mesmo brasileiros (Oswald de Andrade é o principal destes), para repaginar o *modus operandi* da tradução nos trópicos, bem como para abrir uma vereda totalmente latina em que pudesse pensar a tradução a partir da cultura brasileira. Assim, o pensamento de Campos procurou, ressaltados os exageros, sair da infame bolha do tradicionalismo crítico, que se dizia ocupado com formas e

códigos locais, mas que operacionalizavam disfarçadamente as ferramentas “universais”.

Leda da Motta, em seus estudos sobre o grupo *Noigandres*, chegou a afirmar que “[...] o grupo em volta da herança de Oswald parte para bombardear a própria ideia de solo, *tomando a cultura estrangeira por nossa genuína propriedade*” (MOTTA, 1998, p. 53). Acreditamos, desse modo, que a maior contribuição de Haroldo de Campos está no reconhecimento de nossa subalternidade fora de uma visada pejorativa e sim potencializante dos grandes feitos locais frente à produção das letras estrangeiras. Essa leitura crítica e antropofágica procurou finalmente libertar o pensamento crítico sobre a tradução das violentas amarras do cânone europeu. Vemos, portanto, a partir desta teoria elaborada por Campos, uma verdadeira teoria antropofágica da tradução em solo brasileiro, a qual merece mais atenção quando pensamos em suas contribuições à tradução, à literatura e à própria noção de brasilidade.

The anthropophagic theory of translation in Brazil: the Haroldo de Campos subject

Abstract

This article has as its primary object the analysis of how some essays from Haroldo de Campos (1929-2003), more specifically those written during the 1960s, were crucial to the construction of an anthropophagic theory of translation in Brazil. As a result, we sought to investigate throughout those essays the importance of the ideas of “anthropophagy” and “constellate history” toward the theoretical project elaborated by Campos during the twentieth century. Starting from the perspectives of literary criticism, comparative literature, and the studies of literary translation, we made use of, whilst connected to the preconceptions created by the Brazilian poet-translator, the principles of Oswald de Andrade, Walter Benjamin and Leda Tenório da Motta. Therefore, we embodied the importance of these principles for Campos’ thought and, reaching its end, we confirmed the relevance of his essays when we think about the deconstruction of more traditional thought about literary translation on Latin America.

Keywords: Recreation; Tradition; Literary translation; Anthropophagy; Haroldo de Campos

Referências

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 2017.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

CAMPOS, Haroldo. Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira. In. Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 231-255.

CAMPOS, Haroldo. Da tradução como criação e como crítica. In. Metalinguagem e outras

metas: ensaios de teoria e crítica literária. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 31-48.

CAMPOS, Haroldo. Arno Holz: da revolução da lírica à elefantíase do projeto. In. *O arco-íris branco*: ensaios de literatura e cultura. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 75-95.

CAMPOS, Haroldo. Texto literário e tradução. In. *Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2019. p. 19-25.

CAMPOS, Haroldo. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In. *Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2019. p. 77-102.

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In. *A escritura e a diferença*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 289-338.

MOTTA, Leda Tenório da. *Sobre a crítica literária no último meio século*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Haroldo de Campos: tradução como formação e “abandono” da identidade. In. *O local e a diferença*: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 189-204.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In. *Uma literatura nos trópicos*: ensaios sobre dependência cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.

Aprender a escrever contos de aventura para ensinar no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Rosangela Valachinski Gandin¹⁹

Veronica Branco²⁰

Resumo

A pesquisa teve 07 professoras do Grupo Intervenção que produziram um texto na Oficina de Leitura, uma revisão após o Dia do Autor e a segunda revisão após Oficina de Criação Literária. Nesse ínterim, o Grupo de Escrita e Reescrita, com 12 professoras, escreveu um texto e revisou-o quatro meses depois, sem participar das oficinas. O texto deveria conter “o meio ambiente” como tema e “salvar o meio ambiente com um antídoto” ser a ideia principal do conto de aventura. Foram analisados 21 textos do Grupo Intervenção e 24 do Grupo de Escrita e Reescrita. Conclui-se que o primeiro teve influência do curso, porque a 2ª revisão de 06 textos qualificou-se como conto de aventura e um como micro conto, enquanto no segundo grupo, duas produções classificaram-se como conto de aventura, uma como micro conto e outras nove como ensaio, pois necessitam de revisão para atender o solicitado na pesquisa.

Palavras-chave: Conto de aventura; Formação de Professores; Produção de Texto

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.15141>

¹⁹ Licenciada em Pedagogia pela UFPR. Especialista em Pedagogia Empresarial pelo IBPEX/Facinter. Mestre e Doutora em Educação pela UFPR. Desde 2004 atua como Pedagoga na UFPR e vem desenvolvendo atividades no âmbito da Pedagogia Universitária. Atua também com ações de extensão, desde 2008, no programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura. Na pesquisa, tem interesse nas áreas de formação de professores, alfabetização e letramento, formação de leitores e mediadores de leitura, e na aprendizagem inicial da escrita literária. É integrante do Grupo de Pesquisa Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário. Atualmente está realizando estágio pós-doutoral no Cellij (UNESP - Presidente Prudente). <https://orcid.org/0000-0002-3836-7890> E-mail: gandin_valachinski@yahoo.com.br

²⁰ Professora Titular da UFPR; Setor de Educação; Depto. Teoria e Prática de Ensino. Professora do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e do Programa de Educação: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional. Curitiba, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5219-7560> E-mail: veronica_branco@hotmail.com

Por que aprender a escrever contos de aventura?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) prevê o direito de aprender a escrever ficção a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, habilidade (EF35LP25), assim como aprender a ler e compreender um texto ficcional, observando os elementos de composição, incluindo a aprendizagem de diferenciar discurso direto e indireto, habilidade (EF35LP26).

Neste, entende-se que a BNCC é ponto de partida e não de chegada²¹, tanto é que a aprendizagem da criação ficcional está prevista para ser desenvolvida em três anos, iniciando-a no ano 3º ano, aprimorando-a no próximo e concluindo-a no 5º ano do Ensino Fundamental, o que é exposto no campo “Artístico-Literário. Portanto, aprender a ler e a escrever ficção andam juntas, pois a habilidade de ler e de escrever numa perspectiva dialética do conhecimento é desenvolvida à medida que se tem contato com o instrumento a ser aprendido, visto que a BNCC (2017, p. 13) expõe que diferentes países têm organizados os seus currículos com base no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo a primeira, no ponto de vista de Delors (2003), a aprendizagem de aprender a conhecer, porque trata-se da aquisição do conhecimento teórico e como ele circula no mundo, enquanto a segunda indica em como colocar na prática o saber compreendido.

Em suma, ler e escrever ficção são competências, mas o desenvolvimento dá-se por meio da aprendizagem passo a passo das habilidades. Para tal, é necessário que o docente, na ótica de Moretto (2003), conheça: os meios didáticos para ensinar; como a criança aprende; e conhecer o conteúdo a ser ensinado.

Por isso, a 1ª fase da pesquisa “A arte de aprender a escrever aventuras autorais nos primeiros anos do Ensino Fundamental” ateu-se nos saberes docentes, ofertando em 2018 curso de extensão analisado na tese, “Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar”, a produção de textos do Grupo Intervenção, participantes do curso, e do Grupo de Escrita e Reescrita, para responder o seguinte problema: A vivência de uma proposta de atividades sequenciais planejadas para mediar a aprendizagem da escrita literária de conto de aventura, para os primeiros anos do ensino fundamental, pode possibilitar ao professor aperfeiçoar/aprimorar sua capacidade de produção textual?

²¹ Não é o foco discutir a construção e a implantação da BNCC (2017). Há artigos significativos publicados em periódicos que abordaram a questão. Nossa intenção está centrada em apresentar estratégias de ensino da produção de textos ficcionais que auxiliem professores no exercício da docência, pois acredita-se que toda ação pedagógica deverá respeitar as especificidades de cada escola, cabendo ao regente adaptar à realidade local.

Os pressupostos do estudo foram:

P 1 – As professoras planejam atividade de leitura, contudo desconhecem metodologias de ensino ou estratégias que envolvem os aspectos cognitivos e metacognitivos de leitura, assim como os modelos de processamento de leitura e como isto acontece no processo de aprendizagem inicial da escrita, independente do gênero textual.

P 2 – As professoras detêm um saber prático de ensino da produção de texto com base em uma única produção de texto e elegem, conforme apontado por Leal e Guimarães (1999) e de Belão e Menin (2005), como bons textos somente os que apresentam poucos erros ortográficos, desconsiderando que a produção de texto é processual e que há etapas que envolvem o comportamento do escritor.

P 3 – As professoras têm conhecimento advindo de suas práticas como docente e de suas próprias leituras quanto a composição do texto ficcional narrativo, porém ao planejar a escrita do seu próprio conto de aventura, desconsideram que o gênero literário tem suas especificidades que não se resumem a começo, meio e fim.

E por fim, o objetivo geral: “Analisar o aperfeiçoamento da produção textual de conto literário de aventura em diferentes versões, de um grupo de professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental”, que participaram das Oficinas de Leitura e de Criação Literária.

(Re) descobrindo as etapas do comportamento do escritor e também as diferentes pessoas vividas pelo escritor no ato de criar textos

Os autores Colomer e Camps (2004), Solé (1998) e Smith (1999) já advogaram que a aprendizagem da leitura acontece no ato de ler e porque o indivíduo tece significados. Portanto, entende-se que é possível ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas, tais como: inferir no texto, ativar o conhecimento prévio, elaborar hipóteses, entre outras.

Da mesma forma, há estratégias para escrever e são passíveis de serem ensinadas, assim como as diferentes roupas que o escritor veste durante o processo de criação que, segundo Bakhtim (2011), trata-se do escritor se comportar como autor-pessoa, autor-artista e autor-contemplador. A vivência destas roupagens é experimentada pelo escritor

à medida que ele também vivencia as etapas do comportamento do escritor, na perspectiva de Murray (1984, apud Calkins 1989)²², ensaio, esboço, revisão e edição, porque durante o ensaio o escritor continua sendo o autor-pessoa, visto que continua observando tudo no intuito de possível uso no texto autoral.

Contudo, o escritor experimenta a roupa do autor-artista ao escrever e conferir significados conotativos às palavras. Já o papel de autor-contemplador é observado nas etapas de revisão e edição, dado ser necessário colocar-se na fronteira do próprio escrito para poder olhar, identificar e alterar o que for necessário, podendo ser considerado na revisão final o papel também de autor-artista, visto que a obra está “quase” concluída, ficando alguns ajustes finais.

Enfim, esses temas estão previstos na BNCC (2017), conforme exposto no próximo subtítulo.

A aventura como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento da competência e da habilidade de escrever ficção

A BNCC (2017) prevê a aprendizagem da escrita de ficção, mas não indica o subgênero literário. Apesar de citar ficções e descrever habilidades, a decisão por qual subgênero literário iniciar o processo de ensino caberá às escolas. Por isso, elegeu-se o conto, porque Moises (2006) afirma ser uma narrativa curta com foco na descrição das ações que acontecem após o anúncio do conflito e antes do desfecho, enquanto a opção pela “aventura” seguiu a orientações do pensamento de Pondé (1985) e Cunha (2005), já que crianças alfabetizadas preferem narrativas que permitem a identificação com os heróis. Além disso, a concepção de Todorov (2006) que afirma que as narrativas de aventuras existem desde a Antiguidade, sendo base para o nascimento dos demais subgêneros literários, tais como suspense, terror e policial.

Por isso, neste estudo tornou-se fundamental os professores aprenderem a escrever contos de aventuras para depois mediar a aprendizagem em sala de aula, porque concorda-se com Becker (1993) que o ensino pensado na construção de conhecimentos terá que conter debate, hipóteses divergentes, conflitos de ideias e apresentação de assuntos de forma sistematizada. Logo, ao fazer isto no curso com professores, eles estariam preparados para discutir as especificidades do conto de aventura com as crianças, em sala de aula.

²² MURRAY, Donald M. **Write to Learn**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1984.

Professoras Participantes: Grupo Intervenção e Grupo de Escrita e Reescrita

A pesquisa qualitativa contou com a pesquisa-intervenção no desenvolvimento do comportamento de escritor para produzir um conto de aventura. Reuniu professoras no Grupo Intervenção e no Grupo de Escrita e Reescrita, que serviu para qualificar o impacto da intervenção.

O Grupo de Escrita e Reescrita teve 12 professoras participantes, identificadas como C-01, C-02, C-03, C-04, C-05, C-06, C-07, C-08, C-09, C-10, C-11 e C-12, concursadas na rede municipal de ensino, sendo 04 de Guaratuba, 04 de Matinhos e 04 de Paranaguá, Litoral do estado do Paraná. Todas têm curso superior em Pedagogia ou Normal Superior, com exceção de uma que é egressa de Letras. Dentre elas, uma não atuou como docente na Educação Infantil e 04 professoras não tinham experiência como docente no Ensino Fundamental I. Ele teve a função de produzir um texto e quatro meses depois, revisá-lo e nas duas ocasiões, fazendo uso tão somente dos conhecimentos prévios a respeito do conto de aventura. O texto deveria conter o Meio Ambiente como tema e, salvar o mundo com o antídoto, ser a ideia principal. Respondeu também três perguntas analisadas no subtítulo Conhecimentos prévios sobre o que é um conto de aventura.

Entretanto, o Grupo Intervenção contou com 06 professoras da rede municipal Guaratuba e 01 da rede municipal de Matinhos, identificadas como I – A, I – B, I – C, I – D, I – E, I – F e I – G, todas concursadas e com diplomas do curso superior em Pedagogia, exceção para uma professora participante que, em 2018, dispunha apenas do diploma do Magistério. Dentre elas, cinco professoras não atuaram na Educação Infantil e todas possuíam experiência como docente no Ensino Fundamental I. As professoras desse grupo participaram do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, no período de agosto a dezembro/2018, criando também um texto de aventura com o mesmo tema e ideia principal solicitado ao Grupo de Escrita e Reescrita. Porém, produzindo um texto e duas revisões, isto é: um texto inicial, qualificado como avaliação diagnóstica, redigido após o 2º encontro da Oficina de Leitura e contou com os conhecimentos prévios sobre a composição do “conto de aventura”. Nesse ínterim, deu-se a 1ª revisão após o “Dia do Autor” e, portanto, já dispunha de aspectos específicos do texto ficcional vistos até o 3º encontro da Oficina de Criação Literária, enquanto a 2ª revisão, designada como versão final, ocorreu após o término do curso de extensão, aliás, apresentado à frente:

O curso “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”

O curso de extensão, vinculado ao programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura II, foi aprovado pelo Comitê Assessor de Extensão - CAEX da Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PROEC da Universidade Federal do Paraná – UFPR, no dia 19/05/2018, conforme Ata nº 539. Foi coordenado pelas autoras deste artigo e ministrado pela primeira. Teve um “Cantinho de Leitura”, 40 horas de estudo organizado em duas oficinas e 20 horas, não presenciais, para produção de texto e para o instrumento de avaliação do curso.

Encontros para (re) descobrir a escrever textos ficcionais: Oficina de Leitura

A “Oficina de Leitura” teve três encontros, totalizando 10 horas de estudo de: conceito de leitura e níveis de conhecimento exigidos nela, apontados por Kleiman (2011) e Colomer e Camps (2004); perfil leitor na visão de Dembo (2000 apud em Gomes e Boruchovitch, 2013)²³; conceito de compreensão responsiva, passiva e de efeito retardado na ótica de Bakhtin (2011); estratégias cognitivas e metacognitivas empregadas na leitura consoante com Kleiman (2011); estudo sobre inferências nas perspectivas de Kleiman (2011), Brandão e Spnillo (2001) e Solé (1998); e o planejamento do ensino da leitura conforme Solé (1998).

Os textos A joaninha diferente de Braidó (2008) e O pequeno fantasma de Bandeira (2009) serviram para ilustrar o enredo. Trabalhou-se coletivamente o emprego das estratégias de leitura e, como atividade formativa, o planejamento do ensino da leitura de um dos textos do “Cantinho da Leitura”.

Encontros para (re) descobrir a escrever textos ficcionais: Oficina de Criação Literária

²³ DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success-a self-management approach**. Londres: LEA, 2000.

A Oficina de Criação Literária permitiu ao Grupo Intervenção experimentar as etapas do comportamento de escritor e redigir como autor-pessoa, comportar-se como autor-contemplador para alcançar o autor-artista de Bakhtin (2011). Ela teve 30 horas de estudos com uma sequência de atividades para favorecer a escrita autoral, conforme segue: 1ª Etapa: Determinar os parâmetros da situação de produção de texto; 2ª Etapa: Escrita Individual da 1ª versão do texto (ensaio); 3ª Etapa: Leitura da 1ª versão do texto (ensaio) dos colegas e apontamentos sobre o que falta no texto; 4ª Etapa: Leitura de textos de literatura infantil e de filmes de aventuras que circulam na sociedade; 5ª Etapa: Dia do Autor e da 1ª revisão do texto; 6ª Etapa: Atividades de sistematização linguística específica para o gênero literário narrativo e conto de aventura; e 7ª Etapa: 2ª Revisão e Edição de textos preparando-o para versão final.

No 1º encontro, foram discutidos os temas: as preferências de leitura das crianças com base em Pondé (1985) e Cunha (2005) e o desenvolvimento do pensamento infantil a partir de Piaget (1964) e de Vigotsky (1984, 2001), justificando o conto de aventura ter sido escolhido; as etapas do comportamento do escritor; o dia do autor, adaptação para este estudo da atividade de Calkins (1989); os motivos que levaram a solicitar a produção de texto contendo “tema” e “ideia principal”, pois compõem as estratégias de leitura na ótica de Solé (1998) e particularmente sobre o tema e a ideia principal ser uma situação presente na vida da região do litoral do Paraná, trabalhando assim com a Pedagogia Histórico-crítica, abordagem constante nos documentos oficiais da rede de ensino dos municípios de Guaratuba e de Matinhos.

Já no 2º encontro, as etapas da sequência de atividades foram expostas e dito que a 1ª e a 2ª etapa foram realizadas no 2º encontro da Oficina de Leitura. Por isso, concentrou-se na 3ª e na 4ª etapa da sequência de atividade, iniciando com a explicação sobre como a composição do enredo e quais eram os personagens protagonistas, segundo Todorov (2006). Em seguida, foi exposto a transposição didática de Jolibert (2006) para facilitar aprendizagem que compreende: situação inicial, situação problema, trama, solução do problema e situação final. Contudo, as autoras deste artigo acrescentaram “o ponto alto ou clímax” antes da solução do problema, para ensinar a hesitação que esta parte do texto promove no leitor.

Após, cada participante leu a versão inicial do texto de outra participante, vivendo a etapa edição e concentrando-se em apontar se nele continha “toda a estrutura de um texto narrativo e também personagens”, devolvendo-o com os apontamentos à colega. Comentou-se sobre o contrato pedagógico das atividades da Oficina de Criação Literária, o conceito de “conto” segundo Moiseis (2006) e a caracterização dos personagens principais (herói, anti-herói e antagonista), os secundários e os figurantes na perspectiva

de Brait (1985). A leitura dirigida do audiovisual, *Moana: um mar de aventuras* (2006), ilustrou os conceitos vistos.

Os critérios de seleção das obras do Cantinho da Leitura foram expostos. Entretanto, para facilitar a aprendizagem das habilidades previstas na BNCC (2017) para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, o grupo intervenção escolheu uma obra e realizaram a leitura dirigida, respondendo às perguntas: a) O texto narra uma aventura?; b) Qual é a abertura do texto e o seu fechamento?; c) Como o texto progride da abertura até o fechamento?; d) Qual é o pronome pessoal utilizado pelo narrador no texto?; e Qual é o tempo verbal utilizado no início do texto?; f) Qual é o tempo verbal utilizado na execução das provas?; g) Qual é o tempo verbal utilizado na situação final do texto?; h) O texto tem passagem que causa emoção?; i) Quais foram as provas que os personagens tiveram que enfrentar para alcançar o objetivo ou cumprir a missão?; j) Quem são os personagens que ajudaram o protagonista?; k) Quem são os personagens que ajudaram o antagonista?; l) Qual será o problema que as personagens têm que resolver?; m) Qual foi a missão que o protagonista recebeu?; n) Em que tempo cronológico (calendário) aconteceram as provas?; o) O texto tem um personagem sábio que conhecia sobre as provas?; p) Como era este personagem sábio?; q) Quem escreveu as provas e em que tempo na história as provas foram escritas?; r) Em que local físico a trama aconteceu.

O 3º encontro teve como atividade central o “Dia do Autor”, momento o qual as participantes leram a versão inicial do seu texto para as colegas do curso, com o intuito de receber delas sugestões. A ministrante entrevistou quando necessário, informando a respeito de como estava a estrutura do texto e outros elementos de composição. Em seguida, iniciou-se a 1ª revisão do texto, concluindo a 5ª etapa da sequência de atividades, sendo os próximos encontros, 4º, 5º, 6º e 7º e 8º, dedicados aos estudos correspondentes à 6ª etapa da sequência que reúne cinco grupos de conteúdo. São eles: estrutura do conto de aventura e personagem, foco narrativo e linguagem literária ou discurso, espaço, ambiente e provas/obstáculos, identificação e caracterização do tempo, e por último, figura de linguagem onomatopéia e elementos de coesão e coerência.

O texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, lido na Oficina de Leitura, portanto, conhecido do Grupo Intervenção, tornou-se “texto-base” para atividades dos encontros da 6ª etapa, com exceção da atividade estrutura do texto, pois o foco dela era o estudo de partes do enredo. Por isso, no 4º encontro e com base em Moiseis (2006), Todorov (2006), Mesquita (2006) e na adaptação para este estudo de Jolibert (2006) foi manipulada a estrutura do texto *O pequeno bicho-papão*, também de Bandeira (1998), por meio da ficha de texto semivazio que continha o título, a situação inicial e a situação final do texto, cabendo às participantes escrever a situação problema, os obstáculos e as

provas, o clímax e a solução do problema. Em seguida, o Grupo Intervenção recebeu uma segunda ficha de texto semivazio, contendo informações da primeira e mais a situação problema de O pequeno bicho-papão. Nesta segunda ficha, deveria ser escrito os obstáculos e as provas, o clímax e a solução do problema. A atividade foi concluída com a leitura do texto original de Bandeira (1998) para conhecer e também comparar com o escrito nas fichas de texto semivazio.

Na sequência, comentou-se dos detalhes da aventura da Idade Média e da Contemporaneidade, usando Moana: um mar de aventura (2016), destacando as provas e os obstáculos enfrentados pela heroína. A partir de Todorov (2006), traços do texto policial de enigma, do policial noir, da ficção científica foram comentadas para ilustrar e destacar a estrutura do texto de aventura. A atividade foi concluída com a reflexão a partir de: “se a ficha de texto semivazio que continha a “situação problema” do texto O pequeno bicho-papão facilitou a escrita das demais partes da estrutura do texto? Após, recordou-se os níveis de conhecimentos exigidos para ler e salientado conhecer a estrutura para escrever textos.

Na 2ª parte do 4º encontro, comentou-se sobre o conceito e a classificação de personagem por relação na obra literária, típicas e redondas, divulgados por Brait (1985) e a classificação de função no enredo na visão de Coutinho (2015) e os recursos para criação de personagens na concepção de Cândido (2014). A avaliação formativa contou com a identificação e a caracterização dos protagonistas, dos secundários, do figurante e do sábio no texto-base, O pequeno fantasma. Após a correção coletiva, Tala, a avó da protagonista em Moana: um mar de aventura, e o Mestre dos Magos da série animada Caverna do Dragão (1983-1985) serviram como exemplo de personagens sábios. A análise prosseguiu nos textos: A onça e o saci de Bandeira (2003), A Branca de Neve na versão de Marques e Belli (s/data) e a pedido das participantes, no 5º encontro, com A pequena bruxa de Bandeira (1998) e Soltei o Pum na escola de Franco e Lollo (2012).

No 5º encontro, foi abordado foco narrativo, tipos que possuem narrador e tipos sem narrador, exposto por Leite (2002). Destacou-se que o texto Até as princesas soltam pum de Brenman (2008) apresenta ora foco onisciente intruso, ora foco onisciente neutro, assim como foi dito que há predominância de foco e que existem textos escritos com um dos focos, como em A chuvarada de Carpaneda (2006). Enfatizou-se que a BNCC (2017) prevê que a criança tem o direito de saber diferenciar textos escritos em 1ª e 3ª pessoa. A avaliação formativa ocorreu com a identificação do tipo de foco narrativo, seus atributos e como surgiu no texto de Bandeira (2009), O pequeno fantasma (3ª pessoa) e na obra de Franco e Lollo (2012), Soltei o Pum na escola (1ª pessoa, protagonista).

No 6º encontro foi estudado os tipos de discurso abordados por Leite (2008), discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, analisando o texto *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008) para mostrar a presença de cada discurso. Evidenciado, todavia, que a BNCC (2017) prevê o trabalho em sala de aula a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e com o discurso direto e indireto.

Para avaliação formativa, foram lidos e identificado os discursos em: *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009), visto ter o foco narrativo onisciente e discurso indireto como predominante; *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012), tecido com foco narrativo protagonista (1ª pessoa) e discurso indireto; e *A chuvarada* de Carpaneda (2006), criada com foco narrativo neutro e discurso indireto. A correção foi coletiva.

Na sequência, foi dito que o espaço físico e a caracterização do ambiente têm relevância, porque podem provocar emoção e suspense, justamente pelas provas/obstáculos permanecerem por determinando tempo da aventura e ser decisivo para a solução do problema. Todavia, não é uma regra geral as provas enfrentadas acontecerem em espaço diferente daquele encontrado na situação inicial.

Foram vistos a partir de Dimas (1994), a classificação de ambiente e espaço, ambientação franca, ambientação reflexa e ambientação dissimulada, e o conceito que afirma ser o ambiente e o espaço uma função para criar desvio, suspender, abrir ou alargar o que é narrado nas sequências narrativas. *A chuvarada* de Carpaneda (2006), os textos lidos no 2º encontro da Oficina de Criação Literária e o filme *Moana: um mar de aventura* (2016) serviram de referência literária ilustrativa sobre o papel do espaço físico e do ambiente no texto ficcional.

Como atividade formativa coletiva, o grupo leu os textos, *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009), *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012) e *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008) para indicar o espaço e a ambientação em cada parte do enredo, isto é, na situação inicial, na situação problema, nas provas/obstáculos, no ponto alto, na solução do problema e na situação final.

Teve ainda a explanação sobre o que vem a ser “provas/obstáculos e ritos”, sendo comentando que as provas ou obstáculos não são elementos da estrutura da narrativa. Elas correspondem às ações que os personagens têm ou deverão ter, sendo escritas no desenvolvimento do texto e logo após a situação do problema. No entanto, é papel delas prender o leitor e um dos itens que caracterizam a aventura. Depois, com base em Todorov (2006), o conceito de provas e ritos, recompensa (prova com êxito) e punição (prova malogro) foram expostos, sendo ilustrado com: *A chuvarada* de Carpaneda

(2006); Moana: um mar de aventura (2016); Excalibur (1981); e Caverna do Dragão (1983-1985).

O textos, O pequeno fantasma, e A pequena bruxa, ambos de Bandeira (2009, 1998) serviram na avaliação formativa para: identificar o tipo de prova; caracterizar os heróis e o vilão; verificar se há personagem sábio e/ou auxiliares; identificar como o personagem herói cumpriu as provas; e se teve recompensa ou punição. O assunto foi retomado no 7º encontro para sanar dúvidas. Por isso, a série Jornada nas Estrelas (1966-1969), apesar de ser ficção científica, serviu para diferenciar aventura da Idade Média da Idade Contemporânea e o filme Indiana Jones em a última cruzada (1989) e os audiovisuais citados exemplificaram o uso do rito nos roteiros.

Caracterizou-se o herói de uma aventura que contém rito e o de aventuras redigidas com provas e como isto impacta o comportamento do leitor. Foi recordado o comportamento do próprio Grupo Intervenção ao ler pela primeira vez O pequeno fantasma de Bandeira (2009), visto que existiu envolvimento com o Psiu e por isso o grupo criou expectativas junto com o personagem. Destacou-se a importância de ser dito isto às crianças, pois na visão de Todorov (2006), a narrativa de enigma, de suspense e noir são evoluções da aventura e porque há filmes e animações que mesclam os dois tipos de aventura.

Prosseguindo, o tempo - tempo psicológico, tempo físico, tempo cronológico, tempo histórico e tempo linguístico - foi comentado a partir do exposto em Nunes (1995). Enfatizado o papel do “narrador” como voz que configura o tempo no enredo e nos planos do discurso, em particular, quando acontece de forma paralela entre o tempo do discurso e o tempo da história.

Mencionado que o tempo no texto de aventura sofre alteração, visto que os discursos dos personagens durante a execução das provas são sempre no tempo verbal presente, enquanto a fala do personagem sábio está no tempo verbal passado, pelo menos em parte, para falar que a profecia foi elaborada há tempos. Contudo, foi exposto que a profecia poderá aparecer no tempo verbal “futuro”, caso ela seja narrada de forma que indique o que o herói deverá fazer.

Em seguida, coletivamente, identificou-se os tipos de tempos existentes, em especial os tempos verbais (presente, passado e futuro) em O pequeno fantasma e depois em Fonchito e a Lua de Llosa (2011), um texto novo para o Grupo Intervenção, eleito propositalmente para realçar a necessidade de se trabalhar com textos lidos. Como resposta, o Grupo afirmou que, por ser texto novo, a atividade ficou mais tensa.

No 8º encontro, o estudo concentrou-se na figura de linguagem onomatopeia e nos elementos de coesão e coerência, sendo explicado que a onomatopeia reproduz sons da natureza, de objetos, de pessoas e de animais e apresenta função de expressividade. Na atividade formativa, foi solicitado para indicar as onomatopeias existentes e as possibilidades de existência nos textos: O pequeno fantasma e A pequena bruxa. A correção foi coletiva.

Em relação à coesão e à coerência, foi exposto que o texto ficcional é composto por macrossequências, responsáveis por manter a coerência textual, e por microssequências que correspondem aos parágrafos e às frases que contam os fatos, sendo ligados por conectores discursivos. Conclui-se com Koch (2006) que diz não ter limite para distinguir o alcance da coesão ou da coerência, porque estão interligados. Na avaliação formativa, o grupo identificou a presença de conectores em O pequeno fantasma e em A chuvarada. Ao longo da avaliação coletiva, foi dito ser necessário escolher um texto com diferentes conectores, para não acontecer como em A chuvarada que tem um conector discursivo predominante.

A respeito do conceito, da função e das respectivas tipologias de cadeia referencial, foi comentado na perspectiva de Koch (2006), substituição, por elipse (ou zero), por conectores, por contiguidade (palavras do mesmo campo semântico) e por sinônimos, à medida que a ministrante lia em voz alta O pequeno fantasma e registrava no quadro a referência ao personagem protagonista. De posse visual da cadeia referencial, enfatizou-se que o escritor repetiu muitas vezes a palavra “PSIU”. Contudo, referenciou-o usando pronome demonstrativo, adjetivo, diminutivo e substituiu por zero em algumas cenas do texto. O mesmo tipo de análise foi realizado com o texto A chuvarada.

Concluída a 6ª etapa, o grupo foi conduzido para realizar a 7ª etapa da sequência e recebeu orientações quanto a 2ª revisão do conto autoral de aventura, tais como: se o texto tem a presença de toda a estrutura da narrativa (enredo, personagem, tempo, espaço e ambiente, foco narrativo/discurso); se o texto tem provas para o herói enfrentar; se o texto tem conectores entre as sequências narrativas e coesão referencial; e se o texto tem onomatopeia, apesar de ser facultativa a presença dela. Ele teve um tempo não presencial ao curso para fazer a 2ª revisão do texto e responder às perguntas analisadas a seguir e no subtítulo Percepção do Grupo Intervenção após a conclusão do curso de extensão “Estratégias de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”.

Conhecimentos prévios sobre o que é um conto de aventura

A análise começará por saber quais eram os conhecimentos prévios sobre o que é texto narrativo literário, conto literário e também o que é conto de aventura para os dois grupos participantes. A análise das respostas contou com Bardin (1977).

Texto narrativo literário foi considerado como “*gênero e subgêneros literários*” para duas participantes do Grupo de Escrita e Reescrita, aparecendo também uma resposta para “*tem que ter ações para os personagens*” e “*tem que ter narrador e personagem*”. Comum entre os dois grupos foram: “*enredo completo*” com uma resposta em cada um; “*citou parte do enredo como essencial*” e “*outras respostas*” para três professoras do Grupo Intervenção e para uma do outro grupo; e como “*fato ou ficção*” foi para quatro do Grupo Intervenção e para três do Grupo de Escrita e Reescrita, revelando o desconhecimento do conceito de fábula e de trama.

Ao ser questionado sobre o que é Conto Literário, foram encontradas respostas comuns, tais como: “*texto curto*” para quatro professoras do Grupo de Escrita e Reescrita e para uma do outro grupo; “*envolve fantasia*” foi o conceito de uma professora do primeiro grupo e para três do Grupo Intervenção, enquanto duas do primeiro e uma do segundo grupo disseram “*presença obrigatória de elemento de composição ou parte do enredo*”. As demais categorias vieram do Grupo de Escrita e Reescrita com uma resposta para “*conceito de texto narrativo literário*”, “*destinado ao público infantil*”, “*lazer*” e duas respostas para “*presença obrigatória de personagens*”. Com base nas categorias, infere-se que nenhuma resposta se aproximou do conceito de conto de Moiseis (2006).

Para conceituar o que é Conto de Aventura, respostas como “*aventura*” vieram de quatro participantes do Grupo de Escrita e Reescrita e de uma professora do Grupo Intervenção, enquanto “*presença do herói*” teve cinco respostas do primeiro e três do segundo grupo e uma professora do Grupo de Escrita e Reescrita exaltou “*a qualificação do herói*” para ser conto de aventura. Por outro lado, cinco participantes, duas do Grupo de Escrita e Reescrita e três do Grupo Intervenção, “*não veem diferença*” e uma professora do Grupo de Escrita e Reescrita deu uma resposta próxima do conceito de Todorov (2006). Notou-se que o personagem “herói” está presente nas respostas dos dois grupos, destacando-se como centro para se ter a aventura.

Portanto, as categorias de respostas indicam que os dois grupos tinham conhecimento prévio muito semelhantes a respeito do tema da tese, antes de participarem da pesquisa.

Conhecendo o impacto da intervenção na (re)descoberta de escrever contos de aventura

A análise da produção textual considerou o que diz Todorov (2006) sobre a caracterização de conto de aventura. Por isso, antes da classificação final, os textos

foram analisados observando a presença: de enredo completo, dos personagens protagonistas, da mudança do comportamento do antagonista, de provas, obstáculos e recompensa, de hesitação fantástica, da situação problema e da solução do problema.

Inicia-se pela análise da presença do herói e/ou do anti-herói, visto que toda narrativa ficcional de aventura deverá ter um deles. Assim sendo, o quadro 01 expõe que apenas a “versão inicial” de I – A e I – E não tinham herói, sendo tecido na 1ª e concluída na 2ª revisão. Contudo, é observável a evolução do herói no texto I – B, alterando e mantendo o herói na 2ª revisão. Já em I – C, o herói foi definido na 2ª revisão, enquanto I – F e I – G resolveram modificar o herói na 2ª revisão. Somente I – D manteve o mesmo herói nas revisões.

Quadro 01 – Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo Intervenção

Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo Intervenção				
Cód	Personagem	Inicial (1)	1ª revisão (2)	2ª Revisão (3)
I-A	Herói	Não há	O cientista	O cientista
	Anti-herói	Não há	Os moradores no mutirão	Os moradores no mutirão
I-B	Herói	Rebeca e Alyne	Narrador Protagonista	Narrador Protagonista
	Anti-herói	Não há	Não há	Pássaro Guará
I-C	Herói	Os animais da ilha	Pássaro Sábio	Pavão
	Anti-herói	Não há	Girafa, Leão e Macaco	Girafa, Leão e Macaco
I-D	Herói	João e José	João e José	João e José
	Anti-herói	Não há	Não há	Não há
I-E	Herói	Não há	Trena	Trena
	Anti-herói	Trena	Os escorpiões	Escorpião Nitro
I-F	Herói	Narrador Protagonista	Narrador Protagonista	Joci
	Anti-herói	Não há	Não há	Não há
I-G	Herói	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista
	Anti-herói	Não há	Não há	Não há

FONTE: As autoras (2021)

No entanto, há três textos no Grupo de Escrita e Reescrita que manteve o anti-herói na 1ª revisão, exceto o texto da participante C – 11 que teve alteração, conforme quadro 02.

Quadro 02 – Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo de Escrita e Reescrita

Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo de Escrita e Reescrita				
Código	Herói		Anti-Herói	
	Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão
C – 01	Não há	Não há	Luiz e seus amigos	Luiz e seus amigos
C – 02	Mário	Mário	Não há	Não há
C – 03	Não há	Não há	Ozônio	Ozônio
C – 04	Matheus	Matheus	Não há	Não há
C – 05	A menina	A menina	Não há	Não há
C – 06	Não há	Não há	O menino da vassoura	O menino da vassoura
C – 07	Cientista / bióloga marinha	Cientista / bióloga marinha	Não há	Não há
C – 08	Coletivo de estudantes	Coletivo de estudantes	Não há	Não há
C – 09	Índio Ketá	Índio Ketá	Não há	Não há
C – 10	Dudu, Laila e Brigadeiro	Dudu, Laila e Brigadeiro	Não há	Não há
C – 11	Não há	Sr Airton e seus filhos	Sr Airton e seus filhos	Não há
C – 12	Jovem herói	Jovem herói	Não há	Não há

FONTE: As autoras (2021)

Com isso, constata-se que os estudos realizados na Oficina de Criação Literária, em particular o assunto “personagem” do 4º encontro e o texto-base O pequeno fantasma, auxiliaram a construção do herói e do anti-herói dos textos do Grupo Intervenção.

Nos conhecimentos prévios, o personagem “herói” apareceu em 08 respostas, indicando ser vital para os dois grupos definirem conto de aventura. Todavia, Todorov (2006) afirma que não há aventura sem herói e sem antagonista. Entretanto, foi observado no quadro 03 que o grupo de Escrita e Reescrita teve 03 textos, C – 01, C – 04, C – 07, sem antagonista, enquanto o Grupo Intervenção apresentou o personagem em todos os textos da 2ª revisão, inclusive I – B que o teve após a escrita do enredo completo, conforme quadro 09.

Quadro 03 – Presença do Antagonista

Presença do Antagonista						
Grupo Intervenção				Grupo de Escrita e Reescrita		
Cód.	Inicial	1ª revisão(2)	2ª revisão (3)	Código	Inicial	1ª revisão
I – A	Os turistas	Os turistas	Os turistas	C – 01	Indefinido	
I – B	Não há	Não há	Os caçadores	C – 02	As pessoas que jogavam lixo	
I – C	Os turistas	Os turistas	Os turistas	C – 03	Fábricas e carros	
I – D	Inferência	Os	Os moradores	C – 04	Não há	

		moradores			
I – E	Os humanos	Os humanos	Os humanos	C – 05	Tripulantes do navio
I – F	Sociedade	Sociedade	Sociedade	C – 06	Capitão do navio
I – G	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista	C – 07	Não definido
				C – 08	Moradores e os heróis
				C – 09	Pessoas que estão próximas a aldeia
				C – 10	Cientista
				C – 11	Sr. Wilson
				C – 12	Pessoas que passavam pelo rio

FONTE: As autoras (2021)

O comportamento do antagonista foi objeto de redação, tanto é que ele foi modificado com o antídoto na 2ª revisão dos textos do Grupo Intervenção. No entanto, as produções do Grupo de Escrita e Reescrita, ao serem revisadas, nem todas tinham o vilão e tampouco uma mudança no comportamento dele. Diante disto, notou-se que as revisões e os conteúdos da Oficina de Leitura e da Oficina de Criação Literária apoiaram o Grupo Intervenção na caracterização do antagonista e na criação de um texto que expôs a ideia principal solicitada, isto é, “salvar o meio ambiente com um antídoto”, indicou o quadro 04.

Quadro 04 – Mudança de Comportamento do Antagonista

Mudança de Comportamento do Antagonista									
Grupo Intervenção				Grupo de Escrita e Reescrita					
Cód.	Inicial	1ª revisão	2ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão
I-A	Sim	Mantido	Mantido	C-01	Não tem vilão definido		C-08	Sim	Mantido
I-B	Sem vilão	Sem vilão	Sim	C-02	Não tem como afirmar		C-09	Sim	Mantido
I-C	Sem desfecho	Sim	Mantido	C-03	Sim	Mantido	C-10	Não	Mantido
I-D	Sim	Mantido	Mantido	C-04	Sem vilão	Mantido	C-11	Não	Mantido
I-E	Não	Sem desfecho	Sim	C-05	Sim	Mantido	C-12	Sim	Mantido
I-F	Sim	Mantido	Mantido	C-06	Não	Mantido			
I-G	Sim	Mantido	Mantido	C-07	Não tem vilão definido				

FONTE: As autoras (2021)

A redação da situação problema em I – A, I – C, I – D, I – F teve aprimoramento na

2ª revisão. Destes, somente I – C redigiu novo problema na 1ª e melhorou-o na 2ª revisão, enquanto isso I – A e I – D melhoraram a escrita do que fora mantido na revisão anterior e I – F vinha lapidando-a desde a 1ª revisão. Já o texto I – B não tinha problema na versão inicial, escreveu um na 1ª revisão e um novo na 2ª revisão, ocasião que mostrou enredo completo. O problema do texto de I – G depois de ser retocado, apresentou um novo na 2ª revisão. Somente I – E manteve o mesmo problema nas três versões.

Em se tratando da solução do problema, notou-se aprimoramento na escrita em I – A, I – C, I – D e I – F, enquanto I – B e I – E passaram a tê-la na 2ª revisão, ocasião que os textos tiveram enredos completos, conforme quadro 11, e diferente da solução apresentada na versão inicial. Já I – G teve uma solução diferente das duas versões anteriores, apontou o quadro 05.

Quadro 05 – Apresentação do Problema nos Textos do Grupo Intervenção

Apresentação do Problema nos Textos do Grupo Intervenção							
Cód.	Texto	Inicial		1ª revisão (2)		2ª revisão (3)	
		Problema		Problema		Problema	
		Situação	Solução	Situação	Solução	Situação	Solução
I – A	A cidade dos sonhos	A	A	E	C	C	C
I – B	Meio ambiente sem poluição	F	A	A	F	B	A B
I – C	O pássaro mascarado	A	F	B	A	C	C
I – D	Memórias	A	A	E	C	C	C
I – E	A missão da borboleta	A	A	D	F	D	B
I – F	A conscientização de todos	A	A	C	B	C	C
I – G	Poluição do meio ambiente	A	A	C	B	B	B

FONTE: As autoras (2021).

A – Escrito B – Novo problema ou nova solução do problema D – Mantido igual F – Ausente

C – Aprimorado, porque definiu melhor o problema ou a solução do problema

E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere

Entretanto, no Grupo de Escrita e Reescrita, os textos C – 05, C – 08, C – 09, C – 10 e C – 11 conservaram na 1ª revisão a solução do problema com ajustes de escrita,

enquanto C – 11 criou uma nova solução. Em C – 02, C – 03 e C – 07 a solução do problema foi mantida na 1ª revisão. Nesse grupo, os textos, C – 01 e C – 04, não tem solução do problema. Quanto a redação da situação problema, C – 01 não o tem, C – 02, C – 07 e C – 12 aprimoraram ao revisar, enquanto C – 03, C – 04 e C – 08 tiveram novos problemas e C – 06 e C – 10, os problemas são descobertos por inferência, mostrou o quadro 06.

Quadro 06 – Apresentação do Problema nos Textos do Grupo de Escrita e Reescrita

Apresentação do Problema nos Textos do Grupo de Escrita e Reescrita					
Cód.	Texto	Situação Problema		Solução do Problema	
		Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão
C – 01	O pesadelo	G	G	F	F
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	A	C	A	D
C – 03	O herói invisível	A	B	A	D 1
C – 04	Amigos da natureza	A	B	F	F
C – 05	Um olhar de menina	A	E	A	E
C – 06	O navio	A1	A1	A	C
C – 07	O cientista e a fórmula	A	C	A	D
C – 08	Acampamento de férias	A	B	A	E
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	A	E	A	E
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	A1	A1	A	E
C – 11	Uma noite de trabalho duro	A	D	A	B
C – 12	O elemento secreto	A	C	A	E

FONTE: Gandin (2021).

A – Escrito A 1 – Descoberto por inferência B – Novo problema ou nova solução do problema

C – Aprimorado, porque definiu melhor o problema ou a solução do problema D – Mantido igual F – Ausente

D 1 – Mantido parte E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial G – Não definido

Ao comparar os dados dos quadros 05 e 06, percebeu-se a influência dos conteúdos das duas oficinas nas produções do Grupo Intervenção, particularmente com a manipulação da escrita do problema nas fichas de texto semivazio do 4º encontro.

Ao observar a escrita dos obstáculos, notou-se que em I – A e I – C eles são resultados de aprimoramentos das duas revisões. I – A manteve na 2ª revisão para os anti-heróis uma penalidade escrita na anterior e aprimorou a recompensa para o herói que junto com o anti-herói foram escritos na 1ª revisão. Enquanto isso, I – C teve o aprimoramento da penalidade para os anti-heróis, situação semelhante com a recompensa redigida na 1ª versão.

Já os textos I – B e I – D tiveram um processo criativo semelhante, pois apresentaram obstáculos somente na 2ª revisão, sendo que I – B teve penalidade para o anti-herói e recompensa para o herói e I – D não teve penalidade para nenhum personagem, mas teve recompensa que foi aprimorada nas revisões. Os demais, I – E, I – F, I – G, são fruto de retoques durante as revisões. I – E fez ajustes de escrita dos obstáculos na 2ª revisão, escreveu e depois excluiu algumas penalidades na 1ª revisão, ocasião que não apresentou desfecho, conforme quadro 11, e recompensa para o anti-herói na versão inicial e depois para o herói no texto revisado.

Os textos I – F e I – G tiveram processos semelhantes, pois exibiram obstáculos, depois excluíram alguns na 1ª revisão, mantiveram os anteriores e criaram novos na 2ª revisão. Entretanto, I – F não tem penalidade para os personagens, mas há recompensa para o herói, tecida a partir das revisões, visto que na 2ª revisão algumas foram excluídas e novas redigidas. Já em I – G, notou-se que as penalidades eram alteradas a cada revisão, enquanto a recompensa foi redigida na 2ª revisão, expôs o quadro 07:

Quadro 07 – Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo Intervenção

Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo Intervenção										
Código	Texto	Obstáculos			Penalidade			Recompensa		
		IN	1ª	2ª	IN	1ª	2ª	IN	1ª	2ª
I – A	A cidade dos sonhos	A	C	C	F	A	D	A	E	C
I – B	Meio ambiente sem poluição	F	F	A	F	F	A	F	F	A
I – C	O pássaro mascarado	A	C	C	A	C	C	F	A	C
I – D	Memórias	F	F	A	F	F	F	A	C	C
I – E	A missão da borboleta	A	D1	E	A	D 2	D	A	D B	E B
I – F	A conscientização de todos	A	D 2 B	D 1	F	F	F	A	D 1	E B
I – G	Poluição do meio ambiente	A	D 2	D 1	A	D 2	D 2 B	F	F	A

FONTE: As autoras (2021).

A/ Escrito B/Nova redação C/Aprimorado D/Mantido do igual D 1/Mantido parte e criação de novos

D 2/Mantida parte e
excluída outras

E/Mantido com ajuste de escrita que não
interfere na ideia inicial

F/Ausente

Nos textos C – 01, C – 02, C – 03, C – 04 não há obstáculos e nem penalidades. Há recompensa em C – 02 e C – 04 para o herói e em C – 03 para o anti-herói, que geralmente não vence as provas. Contudo, em C – 05 e C – 07 existe trecho que não se enquadra como obstáculos, enquanto isso em C – 06 e C – 08 apresentaram obstáculos na versão inicial, porém ao ser revisado, ambos os textos não se enquadraram como conto de aventura, assim como os anteriores, exceção para o texto C – 02, qualificado como micro conto, segundo o quadro 09. Entretanto, há recompensa para o herói nos textos C – 05 e C – 07, sendo que C – 7 tem penalidade para os heróis. Já em C – 06 há somente penalidade para o anti-herói e em C – 08 tem apenas recompensa para os heróis.

Com exceção de C – 11, os textos de C – 09, C – 10 e C – 12 não possuem penalidades. Os quatro têm recompensa na versão revisada. Contudo, C-09 por apresentar um texto resumido após revisar, excluiu obstáculos deixando de ser um conto de aventura, enquanto isso o texto C – 10 não sofreu nenhuma alteração após a revisão e o texto C – 12, apesar de ajustes da escrita, não aprimorou a escrita dos obstáculos e nem da recompensa. Somente C – 11 apresentou alteração na escrita da penalidade, pois o anti-herói passou a ser herói na revisão e teve a recompensa redigida, apontou o quadro 08.

Quadro 08 – Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo de Escrita e Reescrita

Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo de Escrita e Reescrita							
Cód	Texto	Obstáculos		Penalidade		Recompensa	
		Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão
C – 01	O pesadelo	F	F	F	F	F	F
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	F	F	F	F	A	E
C – 03	O herói invisível	F	F	F	F	F	A
C – 04	Amigos da natureza	F	F	F	F	A	B
C – 05	Um olhar de menina	B 1	B 1	F	F	A	D
C –	O navio	A	B 1	A	E	F	F

06							
C – 07	O cientista e a fórmula	B 1	B 1	A	D	A	D
C – 08	Acampamento de férias	A	B 1	A	F	A	E
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	A	D 2	F	F	A	E
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	A	D	F	F	A	D
C – 11	Uma noite de trabalho duro	A	D	A	D2 B	F	A
C – 12	O elemento secreto	A	E	F	F	A	E

FONTE: Gandin (2021).

A – Escrito B – Nova redação B 1- Redação que não caracteriza obstáculos C – Aprimorado

D – Mantido igual D 1 – Mantido parte e criação de novos (as) D 2 – Mantida parte e excluído(a) outros (as)

E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente

Como a recompensa e/ou a penalidade estão conectadas aos obstáculos, a comparação dos quadros 07 e 08 demonstrou que o Grupo Intervenção se serviu dos assuntos das oficinas. Destaca-se o papel do texto-base “O pequeno fantasma” nesse processo, visto ser um texto com obstáculos e penalidade que permitiu a reflexão da relação do herói e dos demais personagens com os obstáculos, penalidade e recompensa e também com a caracterização do anti-herói.

Quanto a presença das partes que compõem o enredo, notou-se que a 2ª revisão dos textos do Grupo Intervenção foi redigida com o enredo completo e de acordo com adaptação da transposição didática de Jolibert (1994, 2006), não sendo observado isso na 1ª revisão dos textos do Grupo de Escrita e Reescrita, pois das 12 participantes, somente C – 08, C – 09, C – 10 e C – 11 apresentaram todas as partes após a revisão, expõe o quadro 09.

Quadro 09 – Presença/Ausência de Partes do Enredo

Presença/Ausência de Partes do Enredo	
Grupo Intervenção	Grupo de Escrita e Reescrita

Cód.	Inicial	1ª revisão	2ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão
I-A	E	A	A	C - 01	F	E F	C - 08	G	A
I-B	C D E G	E F G	A	C - 02	D E	D E	C - 09	A	A
I-C	F G	A	A	C - 03	D E	D E	C - 10	A	A
I-D	D E	D E	A	C - 04	D E F	E	C - 11	A	A
I-E	A	F G	A	C - 05	E	E	C - 12	E	E
I-F	A	A	A	C - 06	E	E			
I-G	A	A	A	C - 07	B	B			

E – Clímax FONTE: As autoras (2021)

A – Enredo Completo B – Situação inicial C – Situação problema D – Desenvolvimento

E – Clímax F – Solução do problema G – Situação final

Com isso, afirma-se que as duas oficinas apoiaram o Grupo Intervenção, particularmente a “ficha de texto semivazio” da atividade do 4º encontro, pois a manipulação das partes do enredo fez com que o conhecimento da estrutura textual, exigido também na leitura, promovesse na 2ª revisão a produção textual segundo o conceito de Todorov (2006).

Notou-se que a 2ª revisão dos textos do Grupo Intervenção apresentou o elemento caracterizador do fantástico, exceção para I – D que expôs um antídoto explicado pela ciência. Todavia, no Grupo de Escrita e Reescrita, os textos de C-01, C-02, C-04, C-05, C-06 não o contém e C-08 ao revisar o texto, exclui-o, enquanto C - 03, C - 07, C - 10, C - 11, C - 12 escreveram o elemento nas duas versões, exceção C - 09 que ao resumir o texto após revisar, reduziu a descrição do elemento caracterizador do fantástico, mostrou o quadro 10.

Quadro 10 – Presença de Elementos que Caracterizam o Fantástico nos Textos

Presença de Elementos que Caracterizam o Fantástico nos Textos								
Grupo Intervenção					Grupo de Escrita e Reescrita			
Cód.	Caracteriza o Fantástico				Cód.	Caracteriza o Fantástico		
	Inicial	1ª revisão	2ª revisão	↓		Inicial	1ª	↓

		(2)	(3)				revisão	
I-A	A	E	C	Sim	C – 01	F	F	Não
I-B	F	F	A	Sim	C – 02	F	F	Não
I-C	F	A	C	Sim	C – 03	A	D	Sim
I-D	A	C	C	Não	C – 04	F	F	Não
I-E	A	B	C	Sim	C – 05	F	F	Não
I-F	A	C	E	Sim	C – 06	F	F	Não
I-G	A	E	C	Sim	C – 07	A	E.	Sim
					C – 08	A	F	Não
					C – 09	A	D1	Sim
					C – 10	A	D	Sim
					C – 11	A	D	Sim
					C – 12	A	D	Sim

FONTE: As autoras (2021).

A – Escrito B – Novo antídoto C – Aprimorado, porque definiu melhor o antídoto D – Mantido igual

D 1 – Mantido parte E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente

Enfim, o quadro 11 indicou que o Grupo Intervenção teve os textos da 2ª revisão qualificados como conto de aventura na perspectiva de Todorov (2006), com exceção da produção I – D, classificado como “micro conto”. Entretanto, no Grupo de Escrita e Reescrita, das 12 produções, apenas C – 11 e C – 12 foram qualificadas como conto de aventura, no conceito daquele autor. Nesse grupo também teve um texto classificado como micro conto, C – 02, sendo as demais categorizadas como ensaio que, para Murray (1984, apud Calkins 1989), significa a constante procura por elementos que auxiliem a criação do texto ficcional.

Contudo, somente a revisão do texto C – 10 foi classificada como ensaio de conto de aventura e por apresentar alguns elementos de composição da aventura, enquanto as produções das participantes C – 01, C – 03, C – 04, C – 05, C – 06, C – 07 foram qualificadas como ensaio de narrativa sem classificação definida, porque redigiram um texto considerado como narrativo, todavia, não apresentaram no enredo os elementos que o definem como aventura, apontou o quadro 09, pois não redigiram obstáculos e nem elementos que definem outros subgêneros literários. Destaca-se que a produção C – 01 apresentou embrião de três enredos.

Curiosamente, a produção C – 08, classificação como ensaio de conto de aventura, ao ser revisada, tornou-se um ensaio de conto de enigma e a produção C – 09, que teve a 1ª versão considerada como um conto de aventura, pois ao revisar suprimiu partes do

texto, portanto, sofrendo prejuízo. Por isso, a revisão foi classificada como ensaio do conto de aventura. Entretanto, a produção C-10 teve as duas versões qualificadas como ensaio de conto de aventura, registrou o quadro 11.

Quadro 11 – Classificação Final do Enredo

Classificação Final do Enredo								
Grupo Intervenção			Grupo de Escrita e Reescrita					
Cód.	Inicial	2ª revisão (3)	Cód.	Inicial	1ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão
I – A	A	D *	C- 01	I G	I G	C- 08	E	F
I - B	B	D *	C- 02	H	H	C- 09	D3	E1
I – C	A	D *	C- 03	G	G	C- 10	E	E
I – D	B	H*	C- 04	G	G	C- 11	D2	D2
I – E	A	D	C- 05	G	G	C- 12	E	D2
I – F	A	D	C- 06	G	G			
I – G	C	D1	C- 07	G	G			

FONTE: As autoras (2021).

A - Esboço próximo do maravilhoso-puro

E- Ensaio de Conto de Aventura

B - Ensaio de narrativa próximo do maravilhoso-puro

E1 - Ensaio de Conto de Aventura (versão resumida)

C- Esboço com características do fantástico-maravilhoso

F - Ensaio de Conto de Enigma

D - Conto de aventura com características do fantástico maravilhoso

G - Ensaio de narrativa sem classificação definida

D1 - Conto de aventura com características do fantástico-estranho

H - Micro conto I - Embrião de três enredos

D2 - Conto de Aventura

1 - Durante a Oficina de Leitura

D3 - Conto de aventura contemporâneo

3 - Após Oficina de Criação Literária

Por isso, entende-se que os temas abordados em “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” enriqueceu a revisão dos textos do Grupo Intervenção.

Percepção do Grupo Intervenção após a conclusão do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”:

Chegou o momento de saber a percepção do Grupo Intervenção a respeito do Curso de Extensão, comentando sobre: as emoções das participantes durante o processo de criação; a contribuição no momento de escrever do Dia do Autor, das atividades posteriores e da estratégia de leitura da Oficina de Leitura.

Das sete professoras que responderam à pergunta “Conte um pouco sobre como se sentiu quando lhe foi feito o pedido de escrever um conto de aventura antes de participar da oficina de Criação Literária”, quatro delas sentiram-se inseguras, apesar de uma delas afirmar ter facilidade em escrever. As demais, duas disseram ter dificuldades para escrever e uma revelou não ter o hábito de escrever. Apenas uma professora disse que se sentiu desafiada, mesmo tendo facilidade para escrever, enquanto uma professora sentiu-se tensa por não gostar de escrever. A tranquilidade por ter facilidade com a escrita foi dita por uma professora do grupo.

Prosseguindo, as sete professoras responderam que tiveram contribuição com a atividade do Dia do Autor, quando descreveram objetivamente como a atividade “Dia do Autor” contribuiu para revisão do seu conto de aventura? Para duas professoras, a contribuição aconteceu para melhorar a estrutura do texto, enquanto para uma, as sugestões fizeram com que ela tivesse novas ideias para o texto. Uma professora registou que o Dia do Autor serviu para preparar melhor o texto e para outras três professoras, a contribuição teve foco na troca de ideias e apoiou a 1ª revisão do texto.

A contribuição, das atividades sucessoras ao Dia do Autor, para três professoras aconteceu na apropriação dos elementos de composição e para outras duas professoras na adequação do texto à estrutura e ao enredo do conto de aventura. O elemento de composição “tempo” foi citado por uma professora, pois ela pode escrever fatos acontecendo em diferentes tempos. Apenas uma professora citou o aprimoramento nas concordâncias verbal e nominal.

Ao serem questionadas se a estratégia de leitura estudada na Oficina de Leitura

contribuiu com a escrita, das sete participantes do Grupo Intervenção, somente uma professora disse que o conteúdo não auxiliou na escrita do seu conto de aventura.

Conclusão

Retomando o objetivo da tese, conclui-se que ele foi atingido, visto que o quadro 11 demonstrou que as professoras participantes do Grupo Intervenção tiveram evolução nas suas produções textuais, porque seis tiveram a 2ª revisão qualificada como conto de aventura e o texto de uma participante foi categorizado como micro conto. Esse resultado permite dizer que elas se beneficiaram dos conteúdos estudados no curso de extensão.

Por outro lado, o Grupo de Escrita e Reescrita, que balizou a análise com foco na comparação da produção textual, teve oito produções classificadas como “ensaio”, pois demandam uma nova revisão para obter a classificação solicitada na pesquisa, permanecendo na etapa “ensaio” do comportamento de escritor. Houve ainda um texto com regressão, não sendo visto o mesmo no Grupo Intervenção e outro texto que iniciou o ensaio da aventura e apresentou a revisão como ensaio do conto de enigma. Contudo, uma participante mostrou ter conhecimento de composição de narrativa de aventura, visto que teve o seu texto considerado como conto. Este grupo também teve uma produção classificada como micro conto.

Destaca-se que, os conhecimentos prévios sobre conceitos de texto narrativo literário, conto e conto de aventura confirmam o Pressuposto 03, permitindo afirmar que o curso ampliou os conhecimentos prévios do Grupo Intervenção. É possível confirmar também o Pressuposto 01, pois seis professoras desse grupo disseram que a estratégia de leitura estudada contribuiu com o processo de produção textual. Confirma-se ainda o Pressuposto 02, porque a análise dos textos indicou o desconhecimento das etapas de escrita, o que sugere a hipótese que os dois grupos, com exceção de uma professora que é graduada em Letras, não tiveram contato com os conteúdos deste estudo nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Por fim, O Grupo Intervenção viveu habilidades que constam na BNCC (2017) para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino do Fundamental, o que autoriza a responder o problema da pesquisa, isto é: sim. Tanto é que em 2019, três professoras deram continuidade aos estudos, aplicando uma proposta de atividades sequenciais em salas de aula, envolvendo 110 crianças na pesquisa que deu continuidade a este estudo. Na ocasião, elas contaram

com a assessoria pedagógica da primeira autora deste artigo.

Learning to write adventure stories to teach in the 3rd, 4th and 5th year of Elementary School

Abstract

The research had 07 teachers from the Intervention Group who produced a text in the Reading Workshop, a review after the Author's Day and the second review after the Literary Creation Workshop. In the meantime, the Writing and Rewriting Group, with 12 teachers, wrote a text and revised it four months later, without participating in the workshops. The text should have "the environment" as the theme and "saving the environment with an antidote" be the main idea of the adventure tale. Twenty-one texts from the Intervention Group and 24 from the Writing and Rewriting Group were analyzed. It is concluded that the first was influenced by the course, because the 2nd revision of 06 texts was qualified as an adventure tale and one as a micro tale, while in the second group, two productions were classified as an adventure tale, one as a micro tale and another nine as essays, as they need to be revised to meet the requirements of the research.

Keywords: Adventure tale; Teacher formation; Text Production

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BELÃO, Vania K e MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar e aprender com textos produzidos pelos alunos. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 72–75, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1687>
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BRANDÃO, Ana C P e SPINILLO, Alina G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. In: **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51 – 62, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>
- CALKINS, McCormick Lucy. **A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Porto Alegre: Artmed. 1986.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: **A personagem da ficção**. 13ª ed. Perspectiva, 2014.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CUNHA, Maria A. A. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- DELORS, Jean. Os quatro pilares da educação. In: **Um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

GOMES, Maria Aparecida M.; BORUCHOVITCH, Evely. Leitura e compreensão: Contribuições da Psicologia Cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: **Compreensão de textos: processos e modelos**. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
_____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando o segredo do texto**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13 – 20.

LEAL, Telma F. e GUIMARÃES, Gilda L. Como as professoras avaliam o texto narrativo das crianças? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 80, n. 196, p. 262-276, 1999. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i195.984>

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, pp. 41 a 44. 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 10 jan. 2018.

MOISEIS, Massaud. **A criação literária**. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964, p 1-61.

PONDÊ, Gloria. O que é um livro infantil. In: **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÊ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas das narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Referências Literárias

BANDEIRA, Pedro. **O pequeno bicho-papão**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **A pequena bruxa**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **A onça e o saci**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O pequeno fantasma**. Ilustrações Openthedor. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BRAIDO, Eunice. **A joaninha diferente**. São Paulo: FTD, 2008.

BRENNAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. 12ª reimpressão, São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A chuvarada**. São Paulo: FTD, 2006.

CAVERNA do Dragão. Direção: Kevin Paul Coates; Mark Evanier; Dennis Marks. Estados Unidos: Bob Richardson; Karl Geurs: BVS, 1983-1985. Animação (27 capítulos com 24 minutos cada), colorido.

EXCALIBUR. Direção: John Boorman. Inglaterra e Estados Unidos da América, 1981, 1 filme (140 minutos), sonoro, dublado, color.

FRANCO, Blandina e LOLLO, José C. **Soltei o Pum na escola!** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

INDIANA JONES e a última cruzada. Direção: Steven Spielberg. EUA: Lucasfilm. Dist. Paramount Pictures, 1989, 1 filme (126 min), sonoro, dublado, color.

JORNADA nas estrelas. Criação Gene Roddenbery. Estados Unidos: National Broadcasting Company (NBC), 1966-1969. Série na Netflix com 79 capítulos com 50 minutos cada.

LLOSA, Mario Vargas. **Fonchito e a lua**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MARQUES, Cristina e BELLI, Roberto. **Branca de Neve**. Blumenau, SC: Brasileitura. Coleção Clássicos de Ouro.

MOANA: um mar de aventuras. Direção: Ron Clements e John Musker. Burbank, Califórnia: Walt Disney Animation Studios. Dist. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2016, 1 filme (113 min), sonoro, dublado, color.

A interdição do feminino, a presença do monstro e a morte em *A Asa esquerda do anjo*

Luiza Liene Bressan da Costa²⁴

Marília Koenig²⁵

Heloisa Juncklaus Preis Moraes²⁶

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o imaginário acerca do feminino e da morte na obra *A asa esquerda do anjo*, da escritora gaúcha Lya Luft. Para tanto, analisamos a narrativa considerando que esta enfatiza o regime noturno da imagem, em se tratando, sobretudo, das questões relativas à noite, à morte, à intimidade e aos movimentos de descida. Outro ponto que destacamos é o caráter social do imaginário disposto na narrativa que entra em conflito com as questões de individualidade. A concepção da personagem principal sobre o feminino é fortemente abalada pela relação com outras personagens femininas e pelo rigor das tradições familiares.

Palavras-chave: Imaginário. Feminino. Morte. Regime noturno da imagem

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.14798>

²⁴ Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Docente do Centro Universitário Barriga Verde, Orleans, SC, Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas do Imaginário e Cotidiano (Unisul, CNPq). <https://orcid.org/0000-0002-6482-3853> E-mail: luizalienebressan@gmail.com

²⁵ Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Pesquisadora independente. Integrante do Grupo de Pesquisas do Imaginário e Cotidiano (Unisul, CNPq). <https://orcid.org/0000-0002-1696-8951> E-mail: maiam78@hotmail.com

²⁶ Doutora em Comunicação Social. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Bolsista de Pesquisa do Instituto Ânima. Líder do Grupo de Pesquisas do Imaginário e Cotidiano (Unisul-CNPq). <https://orcid.org/0000-0003-2038-7022> E-mail: eloisapreis@hotmail.com

Introdução

A importância do mundo imaginário e seu conteúdo simbólico são ressaltados por Jung (1998) como o ato de imaginar (*imaginatio*) que, em termos alquímicos, era percebido como uma atividade que não criava simplesmente fantasia, mas sim produzia algo mais corpóreo, um corpo sutil, semiespiritual na sua natureza. Como a imaginação é vista como ato de criação, a *imaginatio* fornece a chave para a meta da alquimia: projetar e tornar realidade os conteúdos do inconsciente que não existem na natureza.

Gilbert Durand (2012) considera o imaginário como o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades de produção, pelo *homo sapiens*, dizendo que o seu projeto se constitui em estudar o modo pelo qual as imagens se produzem, como se transmitem, bem como a sua recepção. O imaginário implica, portanto, um pluralismo das imagens e uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogêneas, mesmo divergentes (DURAND, 1996).

Durand (2012) comenta ainda que o imaginário constitui a matéria prima do espírito, o esforço do ser para levantar, ainda que de forma fugaz, a esperança contra a finitude da vida, manifestando-se como atividade que reinventa o mundo, como imaginação criadora. Esta, muito além de simples faculdade de formar imagens, é dinamismo organizador da representação: ao deformar os estímulos fornecidos pela percepção, a imaginação consiste em dinamismo reformador das sensações. Sabendo-se que todo pensamento do homem é representação, pois cada imagem que lhe é apresentada se agrega a um conjunto de possíveis articulações simbólicas complexas, seu imaginário é sempre simbólico. Neste sentido, entende-se que se coloca não como um elemento secundário do pensamento humano, mas a própria matriz do pensamento.

Por essa trilha e especialmente percebendo a literatura como um dispositivo mobilizador de imaginários, esse artigo tem como objetivo analisar os simbolismos acerca do feminino e da morte na obra *A asa esquerda do anjo*, da escritora gaúcha Lya Luft (1981). Para tanto, vamos discutir a narrativa considerando que esta enfatiza o regime noturno da imagem (DURAND, 2002), em se tratando, sobretudo, das questões relativas à noite, à morte, à intimidade e aos movimentos de descida, como o parto metafórico mencionado na trama.

A narrativa gira em torno de uma mulher reprimida e deslocada que questiona sua identidade (Gisela ou Guísela, neve ou fogo?), seus sentimentos (o amor por Leo e o fascínio por Anemarie) e até mesmo a condição feminina (destacando a fraqueza de sua mãe e tias, a sensualidade angelical de Anemarie e a personalidade dominadora da avó). Em seu mundo íntimo, descobre-se indisponível para o amor físico, afeiçoando-se às fantasias relativas à morte, ao grotesco, à finitude e ao amor idealizado.

Afligida pela incerteza de seu pertencimento, a personagem constrói um mundo

em seu quarto, perdendo o interesse pelo mundo externo. A busca de um novo sentido, de uma nova verdade só se introjeta no mundo de Gisela e quando ela percebe a situação conflituosa na qual se encontra. Precisa eliminar o verme que a engasga. Sentindo-se frustrada e desamparada, estabelece-se a partir da perda de referências estáveis e da inevitável insegurança de ser quem ela é. Gisela, dominada por discursos ideológicos muitas vezes repressores e cruéis, torna-se um ser fragmentado, já que perdeu a habilidade de identificação com os demais e não compreende que pode ser livre, questionando as normas impostas.

Outro ponto que destacaremos é o caráter social do imaginário disposto na narrativa (MAFFESOLI, 2001; 2007), bem como a condição feminina presente na escrita luftiniana, rica para entender a construção simbólica proposta sobre a referida temática. Na história contada na obra publicada em 1981, a protagonista, Gisela Wolf, filha de um alemão e de uma brasileira, denota extrema dubiedade com relação à própria identidade da infância à idade adulta. Chamada de Guísela pela repressora Frau Wolf, sua avó e, de certo modo, o modelo que ela tem de feminino, assim como sua mãe, que ela vê como fraca e reprimida pela sogra, e Anemarie, a prima por quem a avó tem devoção e por quem ela mesma nutre um amor platônico, Gisela tem sua identidade fragmentada. É esse contexto que encontramos guiando a narrativa e guiará nossas reflexões. Aspectos como a mitocrítica enquanto metodologia, bem como a contribuição dos estudos feministas para a literatura brasileira serão enfocados a seguir.

A mitocrítica como metodologia de análise da narrativa

Durand (1996) propõe a metodologia, metodologia acerca do imaginário, para estudarmos a ocorrência de imagens simbólicas nos fenômenos culturais e seus prolongamentos. Por compreender particularidades que envolvem os âmbitos históricos, culturais e sociais, acesso do imaginário, a metodologia se torna adequada para os estudos que envolvem as narrativas literárias. Na mitocrítica as imagens simbólicas de um material cultural são catalogadas em redundâncias e repetidas de forma constante, por isso, são identificadas.

Ao elaborar o percurso metodológico, Durand assim o faz:

De uma ciência do homem reunificada em torno de uma dupla aplicação-mitocrítica e mitanalítica - metodológica (que nos sentimos tentados a escrever, desde logo, “mitodológica”) emergiam os prolegômenos de uma orientação epistemológica e filosófica nova, não de uma novidade fugaz do tipo “pronto a vestir” intelectual, mas nova no sentido de renovada pelo encontro de mitos de sensibilidades e filosofemas (DURAND, 1996, p. 159).

A mitocrítica, já estudada anteriormente por Eliade em seus tratados sobre as religiões, estabelece que toda narrativa (literária, cênica, musical, pictorial) tem uma relação muito próxima com o *sermo mythicus*, o mito. O mito pode ser entendido como

um modelo matricial de toda narrativa, estruturado pelos esquemas e arquétipos fundamentais da *psique do sapiens sapiens* (DURAND, 1996).

O autor (1996) ainda orienta que é necessário entender que mito, mais ou menos explícito, anima a expressão de uma linguagem segunda, não mítica. E explica este entendimento: “porque uma obra, um autor, uma época - ou pelo menos, um momento, “momento” de uma época - está obcecada de forma explícita ou implícita por um (ou mais que um) mito que dá conta de modo paradigmático das suas aspirações, dos seus desejos, dos seus receios e dos seus terrores” (DURAND, 1996, p.246).

A mitocrítica pode ser dividida, com a proposta do antropólogo, em duas partes: a primeira mais estática que nos guia à caça e ao levantamento das pistas, dos rastros da presença da caça mítica. A segunda, mais dinâmica, se relaciona aos movimentos do mito: como ele se modifica, que processos ocorrem nestas modificações e de que forma ocorrem (DURAND, 1996, p. 246).

Essa metodologia se movimenta por terrenos movediços, em variadas dimensões e em escalas diferentes. É necessária a atenção para que se perceba a redundância e a repetição. É esta insistente repetição que reorganiza o mito, formando constelações de imagens que ficam impregnadas e objetivam persuadir, produzir sentido, emergir um imaginário.

O conceito durandiano de mitocrítica consiste na aplicação de um método de crítica literária ou de crítica do discurso. Este centra o processo de compreensão na narrativa de caráter mítico à significação de todo relato (DURAND, 2002). No contexto mitocrítico, a significação necessita de um texto cultural. O discurso literário, por exemplo, em muito se aproxima do mito em função da narrativa que apresenta, sendo a linguagem mítica sempre literária (NEVES, 2010).

Pela mitocrítica, vamos mapeando os mitemas: menores unidades de sentido que aparecem obsessivamente, em recorrência, dando sentido e guiando o imaginário acerca das cenas, lugares, personagens, suas histórias e dilemas. O caráter simbólico utilizado pelo autor do texto cultural contribui para a transformação de uma mitologia estabelecida ou, ainda, acentua seu sentido. Esse movimento analisa como os arquétipos e mitos se afinam com os símbolos instituídos ou se direcionam para um caráter instituinte. O texto nos apresenta uma imagem, tal como aquela que traçamos, na obra analisada, da interdição do feminino guiada por uma constelação de imagens do regime noturno.

Araújo e Almeida (2018), ao estudarem a mitocrítica proposta por Durand, afirmam que se trata de uma técnica de investigação que parte das obras literárias, artísticas, dos relatos, histórias de vida, documentos e narrativas de modo geral para depreender os mitos diretores dessas produções.

Ainda, conforme Araújo e Almeida (2018), a mitocrítica inscreve-se na tradição das novas críticas, atribuindo um realce privilegiado ao papel e à atuação do mito no interior

das narrativas oral ou escrita: “A mitocrítica permite-nos mergulhar o nosso olhar sobre o texto até às últimas confrontações com o gesto dos heróis imemoriais e dos deuses” (DURAND, 2000, p. 198), ou seja, tem como um dos principais objetivos ler um texto literário na perspectiva mítica: “A mitocrítica estabelece que toda a ‘narrativa’ (literária certamente, mas também de outras linguagens: musical, cênica, pictural, etc.), entretém um parentesco estreito com o *sermo mythicus*, o mito” (DURAND, 1996, p. 230). E é essa leitura que pretendemos fazer ao analisar alguns aspectos da narrativa de Lyra Luft.

Pois, vemos em *A asa*, os mitos sociais, de pureza e de correção, pelo lado germânico. Anemarie, a bela prima de Gisela, personifica esse padrão, por seu tipo longilíneo e seu rosto angelical. Vemos, no outro viés, o brasileiro, como inadequação, acomodação e distúrbio, visto pelo olhar de reprovação de Frau Wolf, a avó-matriarca. Aqui, Gisela (e não Guísela, pronúncia alemã de seu nome que ela julgava horrível) se insere, com suas orelhas de abano (que a avó recomendava serem corrigidas pelo uso de uma faixa apertada), sua postura “sempre relaxada” e sua magreza e ausência de curvas (algo admirado em Anemarie, ideal de beleza que, ao “cair em tentação” e fugir com o tio Stefan, tem o caixão cuspidado pela matriarca Wolf, a qual antes a idolatrava). Os padrões de beleza, bem como os ideais arianos, manifestados pelo comportamento contido e pela língua alemã, são exemplificados na personalidade opressora de Frau Wolf. Nela percebemos também o mito da grande mãe, ora protetora, ora malévola, mas sempre mãe.

No trecho a seguir, é possível perceber essa dubiedade que marca a personalidade da protagonista. Sentia-se Gisela e queria ser alegre e adaptável como Maria da Graça, sua mãe. Mas era compelida a ser Guísela pelo caráter repressor da avó. “[...] Era possível que partilhássemos, sem comentar, a sensação de estarmos no lugar errado. Maria da Graça, numa família de Helgas e Heidis. E eu, Guísela ou Gisela? Minha mãe pronunciava Gisela; o resto da família dizia Guísela, à maneira alemã, que eu achava horrenda” (LUFT, 1991, p. 21).

A repressão de Gisela pela avó trouxe como consequência o desenvolvimento extremo do princípio da inferioridade. Em suas vivências, a protagonista passou a valorizar o mundo dos outros em detrimento de seu mundo, principalmente o interior, o que a afastou de sua verdadeira natureza e criou uma série de conflitos relacionados com os princípios que governam o seu ser, principalmente no que se refere aos relacionamentos, em função da sua relação com a imagem do feminino.

Uma estranha no ninho: a condição da mulher em *A asa esquerda do anjo*

Fonseca (2021) no artigo intitulado *Gênero, sexualidade e patriarcado em ‘A Asa esquerda do anjo’, de Lyra Luft*, destaca que a obra, publicada no início da década de 1980, discute diversos aspectos concernentes à opressão ao feminino. A personagem

principal Gisela ou Guísela, experiência as expectativas sociais sobre o casamento, a aparente felicidade conjugal “que esconde dramas e sofrimento a exemplo do que vivenciam sua genitora e tias; cada personagem feminina que perpassa a trama narrativa enseja uma reflexão da protagonista e marca sua vida interior com a construção de um olhar que problematiza a vida a partir do vivenciado” (FONSECA, 2021, p. 1). *A asa (...)* é, por assim dizer uma narrativa violenta, no que tange ao desrespeito e à rejeição explícita, no seio familiar, às diferenças e à diversidade inerente a cada indivíduo.

Acerca da violência dita simbólica (BOURDIEU, 1998) à qual Gisela e outros integrantes da trama são submetidos, é oportuno enfatizarmos as palavras de Rechia (*in* PITTA, 2019, p. 133): “a sociedade classifica sujeitos, estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. A sociedade define, separa e, com formas sutis ou violentas, também diferencia e discrimina, escondendo as particularidades. E o indivíduo que insiste em ser singular é considerado um desviante”.

Sob essa égide, a singularidade de Gisela, com seu corpo magro, sem curvas e, na opinião da avó, corcunda, o alemão falado com sotaque nordestino por sua mãe Maria da Graça, a qual falava o alemão com sotaque e por meio de construções frasais simples, atrapalhando-se com as declinações (LUFT, 1991); a própria Língua Portuguesa, rechaçada na casa Wolf, não obstante todos, exceto a matriarca, terem nascido no Brasil; esses são os signos da diversidade, do “desvio” a ser combatido, no entendimento das tradições alemãs em cena. .

Rechia destaca, ainda, a fala de Maffesoli na obra *A violência totalitária*: o nivelamento das diferenças conduz à tirania, que fica personificada, na narrativa luftiniana, na figura repressora de Frau Úrsula Wolf. “Para ele, só existe harmonia na tensão: a subjetividade só pode florescer de forma mais completa na mesma medida em que o social é vivido na diferença” (RECHIA *in* PITTA et al, 2019, p. 133-134). Na casa Wolf, contudo, a diferença é defeito a ser corrigido, nivelado, combatido. A começar pela língua e pela rigidez dos costumes alemães, tudo isso deveria ser mantido, muito embora fossem todos, exceto Frau Wolf, brasileiros. Vê-se em Gisela esse desejo de ser quem é reprimido por um “dever ser” instituído pela avó.

Em torno da vida como ela é, Maffesoli (1987) pontua, ainda, que não se pode “esquecer que a heterogeneidade, mesmo se ela perturba, mesmo se é mais difícil de compreender, é a fonte da vida” (MAFFESOLI, 1987, p. 83). O estudioso do imaginário destaca, a seu turno, que devemos vislumbrar a vida como é, e não como um “dever ser” (MAFFESOLI, 2007). Ou seja, a heterogeneidade é o que nos constitui como indivíduos, partes de um todo, mas únicos. Essa unicidade é combatida pelo estabelecido já que, em muitos contextos, como o descrito na obra de Lya Luft, é visto como desvio, como anormalidade.

Particularmente sobre o imaginário do feminino disposto na obra, cabe destacar o que diz Silva (2006, p. 8), acerca dessa questão. Para o autor, “todo imaginário é uma

narrativa inacabada. É um processo, uma teia, um hipertexto. Uma construção coletiva, anônima e sem intenção”. O imaginário, de certo modo, se opõe ao real, pois, via imaginação, se distorce, se formaliza e se idealiza o real. Na narrativa de Lya Luft aqui em debate, não há uma idealização propriamente dita, mas a sombra desse padrão, representado pela mão de ferro da matriarca dos Wolf, Úrsula. Os valores e padrões germânicos são, nesse cenário, os únicos aceitáveis, aos quais os familiares, embora brasileiros (sendo a cultura tupiniquim vista como inferior, portanto), deveriam adequar-se.

Em sua narrativa, Lya Luft vai ainda destacar, sob diversos vieses, a repressão à qual a mulher é submetida. Duarte, no artigo *Feminismo e literatura no Brasil* (2003), destaca a importante contribuição de autoras na luta do símbolo instituído e daquele que se almeja, pela potência poética, instituir. Nesse contexto,

Nélida (Piñon) tornou-se a primeira mulher a tomar posse como presidente da Academia Brasileira de Letras, e apenas bem recentemente declarou-se feminista. Inúmeras outras escritoras poderiam ser lembradas pela reflexão que seus textos e personagens suscitam nas leitoras, como Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Sônia Coutinho, Hilda Hilst, Helena Parente Cunha, Marina Colasanti, Lya Luft, entre outras, muitas outras (DUARTE, 2003, p. 17).

Reconhece-se na obra de Lya uma importante contribuição para a literatura feminista e feminina no Brasil. Em artigo intitulado *A condição da mulher em O que a gente não disse*, de Lya Luft, Silva (2021) vai destacar que, assim como outras autoras brasileiras, Lya é integrante da segunda e terceira fases da literatura feminina no Brasil. A segunda fase, denominada *feminista*,

apresenta uma escrita de protesto contra os valores vigentes. Em suma, elas defendem os direitos e os valores das mulheres. Desse período destacam-se Clarice Lispector, Lya Luft, Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles entre outras. Tais escritoras discutem as estruturas dominantes e os sofrimentos das mulheres que vivem sob tais prerrogativas. Já na terceira fase, segundo Elaine Showalter, chamada de fase fêmea, as discussões transcendem, indo além do universo feminino, discutindo outros problemas sociais, existenciais, etc. Lya Luft também faz parte desse último grupo (SILVA, 2010, p. 6).

O autor observa, ainda, que ao longo da história até os nossos dias de hoje, vários meios são empregados com o intuito de manter a mulher submissa. Um dos mais fortes é o discurso religioso, que “‘obriga’ a mulher a manter-se como subjugada em relação ao sexo masculino dominante” (SILVA, 2010, p. 3). Em *A asa (...)*, não é a religião, mas a tradição alemã, expressa pela linguagem e pelos costumes, que reprime e submete as mulheres da família Wolf, comandadas pela repressora Frau Úrsula Wolf, mulher rígida e ligada às tradições germânicas.

Acerca desse aspecto, Fonseca (2021, p. 5) destaca:

a linguagem também constitui um instrumento de dominação (...) a interdição da língua expressa não apenas o sinal de superioridade que perpassa o opressor a exemplo do que ocorrera no processo colonizatório, mas também a imposição de um código único com o qual o sujeito deverá manifestar sua subjetividade e seu ser - estar no mundo. Esta perspectiva está presente na narrativa através da imposição de Frau Úrsula Wolf de que sua descendência deveria comunicar-se exclusivamente em alemão.

A língua sempre foi usada como um instrumento de dominação e também de exclusão. Basta observarmos o que a história conta acerca da aculturação dos nativos de colônias, como os indígenas brasileiros sendo catequizados e obrigados a falar o idioma de seus captores. No cenário de *A asa esquerda do anjo*, a língua portuguesa falada no Brasil é vista com reprovação pela matriarca, que institui, na linguagem, uma forma de manter a família sob seu domínio. Tudo o que é diverso deveria, portanto, ser excluído e evitado.

Esse aspecto mostra-se presente no trecho a seguir:

Todos falávamos alemão na casa de minha avó, embora, à exceção dela, todos tivéssemos nascido no Brasil. Minha mãe passara dificuldades, mas aprendera o novo idioma usando um vocabulário simples, errando as declinações, falando com um sotaque do qual eu achava graça, sempre brincávamos por causa dele. Às vezes pedia-me que explicasse alguma palavra cujo sentido não pegara bem. Eu sentia um pouco de pena, mas ela encarava tudo com bom humor, mesmo o fato de eu ser obrigada a falar só alemão também com meu pai em casa (LUFT, 1991, p.20-21).

Mesmo em casa, Gisela só podia dirigir-se ao pai, Otto, em alemão. O que percebemos, no contexto da narrativa, o quanto isso a afasta do pai. Em *A asa*, a herança patriarcal de origem germânica, o amor platônico homoafetivo de Gisela pela prima Anemarie, interditado pelo tradicionalismo heteronormativo da família, personificado por Frau Wolf (SILVA, 2021), bem como “as ideias eugenistas conservadas na família, tão comuns no discurso pseudocientífico e racista oitocentista, pois a partir de 1870 introduzem-se no cenário brasileiro teorias do pensamento até então desconhecidas, como o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo”, pontua Schwarcz (2012, p. 57) em *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*. Gisela, por se sentir inadequada, é infeliz, reprimida, desconectada de si mesma em virtude da repressão e pelas exigências sociais às quais ela, a mãe e todos da família têm de atender sob a mão de ferro de sua avó.

Ainda podemos aproximar à noção de *habitus*, destacada por Bourdieu (1996) como o molde, o pré-estabelecido às diversas áreas do campo social. Na família Wolf, quem não se adequava, não obedecendo à forma, usos e costumes impostos pela tradição germânica, era vista como anormal, a ser combatida e sempre corrigida.

Assim, a partir da identificação de estruturas de tradição e interdição como mitemas, buscamos refletir como a construção simbólica dessa narrativa se ancora em imagens que vão permitindo/construindo seu sentido. Assim, a seguir, apresentamos o

funcionamento do Regime Noturno da Imagem que estrutura majoritariamente as imagens presentes na narrativa.

Mobilizações do regime noturno da imagem

De acordo com Durand (2012) as imagens se organizam por meio de regimes aos quais nomeou de regimes diurno e noturno. Em cada um destes regimes, o estudioso percebe duas intenções na base da organização do universo, criando polaridades opostas como um jogo de forças entre o bem e o mal, o alto e o baixo, a esquerda e a direita, etc.... a outra intenção seria a união destas polaridades opostas que se complementam e se harmonizam. Das polaridades opostas surgiria o que Durand nomeou como regime diurno das imagens, sinalizadas pela luz que permite as distinções pelo debate. Na segunda polaridade está o regime noturno cuja noite é sua maior representação e que unifica e concilia os opostos.

Estes regimes da imagem, conforme Pitta (2005), cobrem três estruturas do imaginário que objetivam responder a principal angústia da existência humana: a morte. Morte e sofrimento existencial produzem imagens relacionadas ao tempo e sua fugacidade.

O regime diurno de imagens está relacionado à verticalidade, da estrutura heroica. Turchi (2003, p.27) assim o comenta: “O diurno, estruturado pela dominante postural, concerne à tecnologia das armas, à sociologia do soberano mago e guerreiro, aos rituais de elevação e da purificação”. Sendo assim, o regime diurno comporta todos os símbolos da ascensão, aqueles que nos elevam e que nos direcionam ao alto. Estes símbolos se voltam para a espiritualidade, para a transcendência.

Opondo-se ao regime diurno cujas forças são antagônicas e uma prevalece sobre a outra, o regime noturno constitui-se de forças unificadoras e harmonizantes (PITTA, 2005). Estas forças são harmonizadas de duas formas diferentes que correspondem às duas estruturas do imaginário: a mística e a sintética. Neste regime a queda heroica se transforma em descida e o abismo em receptáculo. Assim, ascender ao poder não é o objetivo maior e sim descer à procura do conhecimento. “O regime noturno da imagem estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo” (DURAND, 2012, p.197).

Durand (2012) associa as imagens noturnas aos gestos dominantes ou reflexos primordiais, tidos pelo autor como um princípio de organização, uma estrutura sensório-motora, que são, a saber: a dominante de posição (verticalidade e horizontalidade), a dominante de nutrição ou digestiva e a dominante copulatória ou sexual. O autor estabelece uma ligação entre estes fenômenos sensório-motores e a convergência dos grandes símbolos instituintes da vida social. Sua tese é a de que “existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os

centros nervosos e as representações simbólicas” (DURAND, 2012, p. 51). E nos interessa para essa análise, o esquema da descida ou da queda (catamórfico) agregador dos arquétipos da noite e das trevas (regime noturno). No regime noturno, as imagens dizem respeito a tudo quanto possa se relacionar com o instinto, com o irracional; ideias de descida, queda, trevas, noite, profundidade; a terra (ctônico) – em contraste com o céu (urânico) –, a mulher, a maternidade, refúgio, repouso. Uma vez que o aspecto noturno do imaginário se caracteriza pela subjetividade e, conseqüentemente, pela obscuridade, é metaforizado por imagens da noite, das sombras, das trevas. Para Durand (2012, p.93):

No folclore, a hora do fim do dia, ou a meia-noite sinistra, deixa numerosas marcas terrificantes: é a hora em que os animais maléficos e os monstros infernais se apoderam dos corpos e das almas. Esta imaginação das trevas nefastas parece ser um dado fundamental, opondo-se à imaginação da luz do dia. As trevas noturnas constituem o primeiro símbolo do tempo [...]

Assim, destacamos que as imagens do texto em análise estão ligadas ao Regime Noturno, imaginário em desordem, mas, também, associado à feminilidade e à estrutura matricêntrica, como referimos e reforçaremos a seguir.

A feminilidade interdita, a presença do monstro e a morte

Na obra *A asa esquerda do anjo*, percebe-se o regime noturno da imagem destacado por Durand (2012), no que tange às questões do feminino - e da intimidade, por assim dizer, e a morte e a noite, a qual também simboliza o referido regime. Cabe sempre afirmar que ao se analisar uma narrativa ancorada na teoria do imaginário, buscamos compreender que:

as imagens e o imaginário são sinônimos do simbólico, pois as imagens são formas que contêm sentidos afetivos universais ou arquetípicos, cujas explicações remetem a estruturas do inconsciente (Jung, Campbell), ou mesmo às estruturas biopsíquicas e sociais da espécie humana (Durand). (...) Conseqüentemente, toda e qualquer imagem, ao mesmo tempo produto e produtora do imaginário, passa a ter o caráter de sagrado, devido à sua universalidade e à sua emergência do inconsciente (LAPLANTINE e TRINDADE, 1996, p. 16).

E é nesse simbólico que as imagens se movem, formando um mosaico de significações que apontam para o regime noturno ao longo da trama luftiniana. Nela, é possível vislumbrar símbolos próprio deste. O feminino tão fragmentado da protagonista; a noite e a manifestação noturna do monstro que Gisela acredita ter dentro de si, o aparelho digestivo e, posteriormente, ao movimento de descida do parto.

Pensando as imagens que emergem da narrativa, constatamos que Gisela e suas divagações noturnas condizem com àquelas do Regime Noturno. Vejamos:

Durante os dias, me distraio; à noite, contudo, esse tormento me crava suas garras, diante dele meus antigos fantasmas são brinquedos inocentes. Tenho dentro de mim o animal. Meu ventre incha, convulsiona-se. O médico não encontra nada (...) No entanto, esse que me habita está aí: à noite, quando me angustio, enovela-se no meu estômago, sobe pelo esôfago, deixa minha garganta escalavrada pelo roçar do seu couro áspero (LUFT, 1991, p. 62).

Segundo Abella e Raffaelli (2021, p. 229), no *Regime Noturno*, “as imagens são concernentes a ideias de descida, trevas, profundidade, o materno e eterno feminino (o que se vê nitidamente na narrativa de *A asa*), nutrição, refúgio, repouso, intimidade, transformação, regeneração, eterno retorno, devir”. Nesse contexto, o aspecto noturno do imaginário é caracterizado pela subjetividade, pelo feminino, pela obscuridade. No próprio título, vê-se a alusão ao lado esquerdo, o qual simbolizaria, na tradição religiosa, o mal, o lado obscuro, o que, durante séculos, foi associado ao feminino pela queda de Eva, resultando na expulsão do Jardim do Éden.

O parto do monstro em questão é uma metáfora para destacar a contradição de Gisela/Guísela com relação à própria sexualidade. Ela ama e deseja Leo, mas repele o ato sexual por medo de se ferir e macular irremediavelmente. Quando este morre, ela começa a vivenciar essa “presença incômoda” em si, certamente pelo arrependimento e pela falta. Esse é mais um reflexo da repressão de Frau Wolf, que cospe no caixão da doce Anemarie, que ousara fugir com Stefan por amor. Não por acaso a “criatura” volta à vida em seu íntimo após a morte do homem amado. Segue o trecho em que ela “dá à luz”.

Respiro com dificuldade, grandes arrancos, lágrimas grossas, estou parindo, grotesca e desesperada. Penso em Anemarie, que bom que você não me viu assim, Anemarie, meu anjo. A memória continua ativa, num estertor lembro que Leo está morto e que, desde a sua morte, esta coisa que estou expelindo retornou à vida dentro de mim” (LUFT, 1991, p. 131).

No que tange à morte, esta também permeia toda a narrativa, por meio do fascínio de Gisela pelo que ocorre aos corpos após a descida (e aí novamente o *Regime noturno*) à sua última morada, o túmulo. “Durante a noite, os ventres inchariam, começariam a estourar num som cavernoso, sapos enormes pulando desesperados nas lajes, toda a família, encabeçada por Frau Wolf, de bengala e camafeu. Todos, menos meus pais e Anemarie” (LUFT, 1991, p. 49).

Gisela não consegue imaginar os cadáveres putrefatos dos pais e de sua amada Anemarie justamente pelo amor que lhes devota. Esta, em nosso entendimento, seria a “proteção” que, inconscientemente, a protagonista confere a seus amores. Ainda no trecho que segue, a morte é elemento constante. “Penso que está quase encerrado o ciclo das minhas mortes (...) Fico triste porque o próximo será meu pai. E resta apenas um

lugar no Jazigo de vitrais roxos da FAMILIE WOLF” (LUFT, 1991, p. 133). Percebemos, ainda, os símbolos teriomórficos (relativos à noite) e nictomórficos (relativos à morte) inerentes ao Regime noturno da imagem, presentes na narrativa. Nesse contexto:

A própria ideia de símbolos noturnos representando os esquemas da descida e da intimidade permite remeter de início à noite como representação simbólica, enfatizando um aspecto geral sombrio, misterioso, caótico e até mesmo aterrorizante, associado a uma imaginação de trevas nefastas. Durand associa a esse simbolismo os sentimentos de abatimento, angústia e medo” (ABELLA; RAFFAELLI, 2021, p. 234).

Aspectos que são possíveis vislumbrarmos na narrativa ora estudada.

O anjo, a asa, a esquerda: simbologias de ascensão e queda

Os elementos simbólicos no romance, em certa medida, constituem o cerne da imagem da opressão de um sistema que “secundarizou” o papel da mulher. Dessa maneira percebemos que as personagens do romance vivem com o intuito de conciliar “mundo real” com o “mundo imaginário” da narradora protagonista para assim atingir sua personalidade.

Pensando em Gisela, a protagonista, reverberamos ao título da narrativa *A asa esquerda do anjo* que nos faz refletir sobre as simbologias expressas nessas palavras e que são relevantes e revelantes na narrativa. O anjo é o símbolo do inviolável, das forças que sobem e descem entre a origem e a manifestação (CIRLOT, 1984). A antítese da imagem do anjo entre subir e descer são pertinentes à imagem que Gisela queria construir aos olhos da avó. Assim, a imagem que a entidade angelical faz aparecer como fato simbólico não modifica o fato real, pois “o anjo simboliza a sublimação, ascensão de um princípio volátil (espiritual) [...] (CIRLOT, 1984, p.84). Ainda, segundo o dicionário dos símbolos de Chevalier (2001), o arquétipo do anjo denota as mais diversas interpretações, no entanto na maioria prevalece o sentido de divindade, pureza e oposição ao humano. A personagem Gisela em diversos momentos ressalta a pureza.

O segundo símbolo é a asa. Para Cirlot (1984) as asas são espiritualidade, imaginação, pensamento. Para Chevalier (2001), são, antes de mais nada, símbolo do alçar voo, do alijamento de um peso (leveza espiritual, alívio), de desmaterialização, de liberação – seja de alma ou de espírito -, de passagem do corpo sutil. Na narrativa, a asa nos lembra que o sonho de Gisela era de alçar voo à liberdade, desprendendo-se das amarras familiares, do preconceito verbalizado pela avó, do sentimento de inferioridade que a assolava e, muitas vezes, paralisava. Parece-nos muito apropriado à personagem Gisela esta representação de liberdade, já que esta deliberadamente almeja sua libertação íntima, especialmente das amarras sociais que por toda a sua vida vigoraram na imposição contra seus desejos próprios. Na teoria do imaginário, asa também é

símbolo de ascensão.

A palavra esquerda aparece no título qualificando a asa. A origem da palavra nos remete a pensar no inferior, no sinistro. Na língua inglesa, por exemplo, *Left* surgiu de *lyft*, que significa fraco ou impotente. Em francês temos o termo *gauche* que pode significar também incorreto ou atrapalhado. Em latim *sinistrum*, que remete a mal ou desafortunado. Ao refletirmos sobre a palavra na narrativa, entendemos que, apesar das palavras anjo e asa reverberarem a elevação, a espiritualidade da protagonista, seu desejo de parecer perfeita aos olhos da sociedade, este anjo expressa a inferioridade pela sua asa esquerda. Gisela é a desafortunada, a mulher que não encontra seu espaço, não tem reconhecimento familiar, não é bela, não tem os traços germânicos tão importantes na família da avó Wolf.

A tecitura da narrativa de Lya Luft expressa-se no fio que entrelaça suas protagonistas. De maneira geral, são mulheres em situações limite, percorrendo uma trajetória existencial matizada pela ausência materna, pelas perdas, pela dor, pela angústia, pelas tragédias, pela loucura, pelo suicídio, pelo alcoolismo, o que desencadeia o afastamento do convívio familiar, promovendo a busca pela elucidação das causas de tudo o que deu “errado” numa tentativa de reformular suas vidas, seu próprio ser. Nessa cadência, instituições como o casamento, a maternidade, os afazeres domésticos são observado de outro ângulo, mais desafiador e descentralizado. Imagens noturnas (do monstro e da morte) que mobilizam a interdição (e discussão simbólica) da/sobre o feminino.

Nesse sentido, o escopo teórico do imaginário nos auxilia na compreensão da complexa rede de símbolos que se inter cruzam na narrativa que estudamos. As imagens reverberam aspectos dos regimes diurnos e noturnos da imagem, expressando conflitos, medos, morte e renascimento.

Considerações finais

Sempre voltada a questionar os padrões e criticar o estabelecido, Lya Luft nos brinda, nesta obra, com uma consciente reflexão. Uma narrativa literária é representação da sociedade, trazendo consigo elementos de alguma cultura, civilização ou povo. É nessa representação social que o texto literário faz a sua leitura de uma sociedade por meio dos elementos representativos que são a composição de um meio social. Relata, além da vida urbana, a vida pacata das cidades interioranas, a simplicidade, o misticismo, o drama das sociedades que vivem um contexto pós-guerra, as militâncias e denúncias sociais.

Por fim, a narrativa de Lya Luft *A asa esquerda do anjo* talvez tenha, neste viés, o propósito maior: abordar a repressão à mulher, as consequências ao universo feminino provenientes de um sistema patriarcal na sociedade que, por anos a fio, exerceu domínio

sobre as vontades e desejos femininos. Em nossa análise, investigamos como a imagem noturna, metaforizada a partir da perspectiva do monstro e da morte, emerge na narrativa. Percebemos que a noite surge como aniquilação em diferentes aspectos, tanto se referindo ao imaginário do já vivido, adquirindo uma conotação negativa e disfórica, mas perspectiva também um vir-a-ser, afastando-se do que foi nefasto. Um enredo marcado pelo trágico e pelo grotesco às portas de um porão. O noturno afasta-se do diurno e o engloba totalmente por caracterizar uma síntese final das dicotomias próprias daquele.

A asa fica como metáfora, símbolo em reticências, daquilo que se mostra interdito pelas questões culturais, mas em potência pelo individual. Eis o que Durand (2012, p. 41) chama de trajeto antropológico: “incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”, nossa personagem vai se construindo na tensão entre a subjetividade de Gisela e o que está em seu entorno, tornando-a Guísela. Esse movimento de construção e desconstrução da personagem, amor sentido e calado, a interdição do feminino e os símbolos que ancoram a narrativa, como o monstro e a morte, nos trazem reflexões que nos fazem perceber enquanto sociedade.

The interdiction of the feminine, the presence of the monster and death in The Left Wing of the Angel

Abstract

This work aims to analyze the imaginary about the feminine and death in the work A wing left of the angel, by the writer from Rio Grande do Sul, Lya Luft. To do so, we will analyze the narrative considering that it emphasizes the nighttime regime of the image, dealing, above all, with issues related to night, death, intimacy and descent movements (such as the aforementioned metaphorical birth in the plot). Another point that we will highlight is the social character of the imaginary arranged in the narrative which conflicts with questions of individuality. The main character's conception of the feminine is strongly shaken by the relationship with other female characters and by the rigor of family traditions.

Keywords: Imaginary. Feminine. Death. Night regimen

Referências

- ABELLA, Sandra I. S.; RAFFAELLI, Rafael. **As estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand em cinco pinturas de Arcimboldo**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2012v13n102p224#:~:text=Trata%2Dse%20do%20recorte%20de,de%20suas%20ilus%C3%B5es%20de%20%C3%B3tica>. Acesso em 16 jul. 2021.
- ARAÚJO, Alberto F. ALMEIDA, Rogério. Fundamentos Metodológicos do Imaginário: Mitocrítica e Mitanálise. **Têssera**, Uberlândia, MG, v.1, n.1, p.18-42, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/42944/24672>. Acesso em 15 jun.2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo:

EDUSP, 1998.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário dos símbolos**. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário dos símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Tradução Vera da Costa e Silva... [et al.] 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6fB3CFy89Kx6wLpwCwKnqfS/?lang=pt>. Acesso em 22 jul. 2021.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Helder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Helder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Textos reunidos por Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.

FONSECA, Theotonio. **Gênero, sexualidade e patriarcado em A asa esquerda do anjo, de Lya Luft**. Disponível em: <https://www.itapecurunoticias.com/noticia/6575/genero-sexualidade-e-patriarcado-em-la-asa-esquerda-do-anjo-de-lya-luft>. Acesso em 23 jul. 2021.

JUNG, C. G. **A vida simbólica**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998.

LAPLANTINE, Francois; TRINDADE, Liana. **O que é o Imaginário?** São Paulo: Brasileiense, 1996. Coleção Primeiros Passos.

LUFT, Lya. **A asa esquerda do anjo**. 4 ed. São Paulo: Siciliano, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revista dos Tribunais/Vértice, 1987.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Entrevista a Juremir Machado da Silva. In: **Revista FAMECOS**, n. 15. Porto Alegre, agosto de 2001. Disponível em

PITTA, Danielle P. Rocha. **Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

RECHIA, Tânia Maria. Violência e identidade: a imposição de papéis sociais. In: PITTA, Danielle Perin Rocha; COPPI, Luiz Antonio Callegari; ALMEIDA, Rogério de (orgs). **Imaginário do Terror**. São Paulo: Feusp, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Luís Cláudio Ferreira. *A condição da mulher em O que a gente não disse, de Lya Luft*. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/linguistica_letras_artes/08_SILVA.pdf. Acesso em 20 jul. 2021.

TURCHI, Maria Zaira. **Literatura e Antropologia do Imaginário**. Brasília: Editora UnB, 2003.

Nada há que temer, exceto as palavras: o duplo e a metaficção em Rubem Fonseca

Flávio Martins Carneiro²⁷

Resumo

A obra de Rubem Fonseca é marcada pela presença do duplo. Seja na relativização do conceito de identidade, seja no diálogo entre ficção e realidade ou no enredo que espelha uma sociedade sustentada no disfarce, o duplo é presença constante na obra do autor. Sem perder de vista os aspectos citados, o objetivo do artigo é enveredar por outro caminho de atuação do duplo, o da metaficção, segundo conceituação de Krause (2010). Pela estratégia da autorreferência, baseada numa narrativa que olha ao mesmo tempo para a tradição e para o próprio espaço em que vai se construindo, a obra de Rubem Fonseca traz a imagem do duplo diretamente associada a uma reflexão sobre o fazer literário. O que aparentemente surge como mero entretenimento acaba por revelar, para o leitor crítico, um universo complexo, no qual se problematizam os próprios conceitos de escrita e leitura de ficção. Como suporte teórico e crítico, recorreremos também a Otto Rank (2014), William Gass (2000), Vera Figueiredo (1988), entre outros.

Palavras-chave: Duplo; Ficção; Metaficção; Rubem Fonseca

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.14948>

²⁷ Flávio Carneiro é Professor Titular de Literatura Brasileira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e pós-graduação em Letras. Fez Mestrado e Doutorado na PUC-Rio, e Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, pesquisa a presença da narrativa de entretenimento no Brasil, do século XIX à contemporaneidade, dentro do programa Prociência, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com bolsa FAPERJ. É também ficcionista, com romances, livros de contos e crônicas publicados ao longo de quatro décadas. Ganhou alguns prêmios literários, dentre eles o Jabuti 2021 (categoria: crônica). <https://orcid.org/0000-0002-8518-4923> E-mail: flcarneiro7@gmail.com

No seu livro de estreia, a coletânea de contos *Os prisioneiros* (1963), Rubem Fonseca já ensaiava o que seria um dos pilares de sua obra: o jogo do duplo.

O conto que dá título ao livro, por exemplo, é construído no cruzamento entre duas linguagens, a da dramaturgia e a da narrativa ficcional. Nesse espaço espelhado, desenvolve-se a trama, centrada numa sessão de análise aparentemente corriqueira, até o momento em que o paciente se levanta do sofá/divã e, invertendo os papéis, passa a traçar um possível perfil psicológico da psicanalista, que, embora surpresa, confusa, acaba caindo na armadilha e permitindo a troca, a ponto de os dois se tornarem, ainda que por instantes, prisioneiros um do outro, imagens duplicadas – e perigosas – criadas, sobretudo, pelo discurso.

Noutro conto da mesma coletânea, “Natureza-podre ou Franz Potocki e o mundo” (1963), a duplicidade se dá no diálogo entre ficção e ensaio, que viria a ser, também, uma prática comum ao longo da obra do autor. O protagonista, um artista plástico criador do estilo “natureza-podre”, cujo nome e trajetória parecem evocar o pintor abstrato Pollock, como se fosse uma sombra (real) do personagem (fictício), está no centro de um enredo em que fama e anonimato se mostram como duas faces colocadas frente a frente, tensas e, de certo modo, indissociáveis.

No conto “Henri” (1963), a estrutura espelhada se apresenta no gesto de Rubem Fonseca de trazer para as páginas da ficção a intimidade do personagem real Henri Désiré Landru, de alcunha *Barba Azul*, conhecido por seduzir viúvas de guerra para assassiná-las depois, ficando com seus bens. No conto, Henri é um leitor de Victor Hugo, Lamartine, Musset, mas é a Pascal que venera como mestre, sendo seus ensinamentos a base do método de trabalho desenvolvido cuidadosamente pelo assassino em série.

A imagem do duplo, aparecendo no livro de estreia ainda de forma incipiente, vai ganhar cada vez mais espaço na produção de Rubem Fonseca, de modo que se pode dizer que percorre de ponta a ponta sua obra, configurando-se como uma espécie de fio condutor que vai costurando algumas das principais estratégias do escritor, dentre elas a da metaficção.

Entendemos *metaficção* como uma “ficção que duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma” (KRAUSE, 2010, p. 9). Embora o termo original, *metafiction*, tenha sido cunhado por William Gass (2000) para designar o romance americano de meados do século XX, o conceito abarca, como observa Gustavo Krause, uma delimitação histórica bem mais abrangente, além de incluir, o que é mais importante para este artigo, a intertextualidade.

No primeiro romance de Rubem Fonseca, *O caso Morel* (1973), o protagonista é um artista plástico, preso por supostamente ter matado a esposa. Na prisão, Morel decide escrever um livro e pede ajuda ao escritor Vilela, que aos poucos vai se transformando numa espécie de duplo do prisioneiro. Aparentemente bem diferentes um do outro, acabam configurando uma duplicidade em que vida e ficção se misturam, mediadas pela

palavra:

“Literatura é uma tolice. Raymond Chandler é melhor que Dostoiévski, mas ninguém tem coragem de dizer isso.”
“Você já disse isso da arte, no seu livro.”
“Rasga aquela merda!”, Morel enfurecido.
“Eu li o diário de Joana. Há muita coisa ali que eu não entendo e quero entender. Você podia me ajudar.”
“Por que eu haveria de te ajudar? Porque você está me ajudando?”
“Gostaria muito de saber se as coisas que aconteceram com você poderiam acontecer comigo.” (FONSECA, 1973, p. 146)

A relação entre Morel e Vilela vai aos poucos se transformando num jogo de duplos, mas, de fato, desde as primeiras páginas do livro já começa a se formar uma outra duplicidade, na medida em que a narração, feita em terceira pessoa, é intercalada por trechos do romance que está sendo escrito por Morel na prisão.

Enquanto o capítulo inicial traz o narrador em primeira pessoa descrevendo o encontro entre o escritor e o prisioneiro, o segundo capítulo já é o início do romance de Morel, estabelecendo, desde então, uma alternância nas páginas que promove o surgimento de um duplo do próprio romance que se está lendo, reencenando o velho jogo das matrioscas (a boneca dentro da boneca), tão caro a Rubem Fonseca e que remeterá, como no conto “Romance negro”, do livro *Romance negro* (1992) e no romance *O seminarista* (2009), ao jogo do livro dentro do livro, puro exercício de metaficção.

O último capítulo do romance, encabeçado com o título FIM, começa com uma frase que, relativizando os lugares do herói e do vilão, bandido e mocinho, e também o de onde começa e onde termina a trama, retoma a ideia de duplicidade anunciada no início: “Um ladrão é considerado um pouco mais perigoso do que um artista” (FONSECA, 1973, p. 181).

Na última página, resta ao leitor divagar sobre quem de fato estava narrando a história que ele acaba de ler:

Estamos na mesma cela e nos contemplamos em silêncio.
“Você não sabia como iniciar o seu livro. Saberíamos como terminar?”
“Não era um livro. Apenas uma pequena biografia, mal escrita. A story told by a fool...”
“E a biografia? Sabe como terminar?”
“Talvez abrir uma porta.” Vemos a grade de ferro e sabemos que não é aquela.
Estamos de pé.
Estamos muito cansados.
Na verdade somos uma única pessoa e o que um sente, o outro também sente.
Lógico.
Portanto o nosso fim também é o mesmo. (FONSECA, 1973, p. 181-182)

A estratégia do duplo, na sua forma metaficcional, aparece também em *Feliz ano novo* (1975). No conto “Os corações solitários”, um ex-repórter de polícia, desempregado,

vai parar numa revista popular, chamada *Mulher*, na qual assume os papéis de autor de fotonovelas e consultor sentimental, respondendo a cartas que ele mesmo escreve, simulando cartas reais de sofridos leitores em busca de um alento, uma orientação qualquer nos desatinados caminhos do coração.

Na revista só trabalham homens, todos com pseudônimo feminino (suas máscaras, seus duplos). Nas novelas, seu pseudônimo é Clarice Simone (duas homenagens, como ele afirma). No trabalho de consultor sentimental, enfrenta o editor ao assumir um pseudônimo masculino, o único da revista: Nathanael Lessa (outras homenagens).

Às duplicidades que vão se acumulando no interior do conto – uma delas diz respeito ao próprio editor e sua sexualidade, seu duplo que só se revela entre quatro paredes – soma-se a da intertextualidade, a começar pelo título, que remete à novela do americano Nathanael West, *Miss Lonelyhearts* (1985).

O personagem de Rubem Fonseca é um duplo do personagem de Nathanael West, ambos desempenhando o papel de consultores sentimentais, com a diferença, que apenas confirma a duplicidade, de que o primeiro de fato acredita poder ajudar as pessoas pela escrita, enquanto o segundo sabe que isso é impossível, a começar pelo fato de que essas pessoas não existem, se é ele mesmo escreve, a pedido do editor, as cartas a que responde.

Em “Mandrake”, de *O cobrador* (1979), vemos esse duplo de detetive particular e advogado criminalista cujo nome remete a um conhecido personagem dos quadrinhos.

O Mandrake original, clássico personagem de histórias em quadrinhos criado por Lee Falk e desenhado por Phil Davis em 1934, era um mágico ou, melhor dizendo, um ilusionista. Com sua admirável técnica, era capaz de criar, do nada, ilusões de realidade que desarmavam qualquer ataque adversário. Não por acaso, o personagem de Rubem Fonseca nasce nas páginas com esse codinome, que aponta na direção de um dos requisitos para ser bem-sucedido nas suas profissões (investigador e advogado): saber atuar no meio do caminho entre ficção e realidade.

No conto, Mandrake investiga um caso de chantagem feita a um grande empresário quando é chamado à delegacia para uma conversa com o delegado Pacheco (provavelmente o duplo ficcional de um delegado real, Ivan Lessa, conhecido à época da ditadura militar no Brasil como implacável “caçador” de comunistas). O delegado anda preocupado com a investigação e os rumos que pode tomar, interferindo em relações perigosas que devem ser evitadas. Mandrake sabe por que foi chamado ali, mas finge que não:

Não sei o que estou fazendo aqui, sou corrupto, não sou subversivo.
Você não é uma coisa nem outra, Pacheco diz com voz cansada, mas não seria
difícil provar que é as duas coisas. (FONSECA, 1979, p. 108)

O delegado sabe, como Mandrake, que a verdade pode ser, e no campo em que

atuam muitas vezes é, pura criação do discurso, realidade erguida no campo das palavras. Sabem, ambos e também o artista escritor presidiário, qual é o sentido dessa espécie de refrão que pontua o romance de Morel dentro do romance de Rubem Fonseca:

Nada temos a temer
Exceto as palavras
(FONSECA, 1973, p. 13)

O duplo metaficcional, já anunciado no título, atravessa a narrativa do início ao final, aparecendo nas referências a Poe – no jogo de xadrez, por exemplo, remetendo aos primeiros parágrafos do clássico “The murders in the Rue Morgue” (1988) – ou a Baudelaire:

Ela passou por mim e continuamos andando em direções opostas, eu de rosto virado, vendo-a distanciar-se agile e noble, avec sa jambe de statue, até que ela desapareceu no meio da multidão. Então, num impulso desconsolado, virei-me para a frente, para além daquela passante, e bati com a cabeça num poste. (FONSECA, 1979, p. 98-99)

Ou a Rodolfo Valentino, Alia Nazimova, Humphrey Bogart, Everett Sloane, Jack Palance, Elisha Cook Jr., ou ainda a Raymond Chandler, entre outros, num jogo de referências que remetem a outras referências, feito “um quaker com uma lata de aveia na mão onde tinha outro quaker com uma lata de aveia na mão, etc., ad infinitum.” (FONSECA, 1979, p. 96).

A certa altura da narrativa, num dos muitos diálogos com Berta, sua companheira, Mandrake diz uma frase que reitera a duplicidade, ou a multiplicidade, das identidades possíveis – de um indivíduo ou de um texto literário, diríamos –, que percorre os contos e romances de Rubem Fonseca: “Minha cara é uma colagem de várias caras.” (FONSECA, 1979, p. 109).

No desfecho do conto, vemos Mandrake dentro do seu carro, depois de concluído mais um caso. Ele está cansado, de tudo, e nesse momento de fragilidade o duplo também se instaura, junto com a intertextualidade, na citação velada a romances de Chandler: “Coloquei-a num táxi. Saí à procura de Guedes. Pensei em Eva. Adeus minha querida, longo adeus. O grande sono. Não havia ninguém dentro do meu corpo, as minhas mãos no volante pareciam ser de outra pessoa.” (FONSECA, 1979, p. 123).

Embora em “Mandrake” (1973) se possa observar com bastante nitidez a presença do duplo articulado à da metaficção, a narrativa do autor em que isso se torna mais evidente, assumindo a centralidade absoluta da construção ficcional, talvez seja o conto “Romance negro”, do livro *Romance Negro* (1992).

A epígrafe do conto já anuncia a estratégia:

All that we see or seen
Is but a dream within a dream.
Edgar Allan Poe

Trata-se da história de um escritor frustrado, John Landers, completo desconhecido e com dificuldades de publicar, e seu duplo, Peter Winner. Ambos são professores de literatura, admiradores de Poe, escritores de romances policiais, americanos auto-exilados na Europa, filhos adotivos de pais com quem não mantinham contato e que talvez já estivessem mortos. A grande diferença entre eles é que Landers, aos quarenta anos, era um escritor anônimo e Winner, na mesma idade, uma celebridade no mundo das Letras.

Não se conhecem, mas Landers, simulando ser um assistente da editora de Winner, consegue um encontro. Ao ver de perto o famoso escritor, surpreende-se com a semelhança física entre eles. Landers assassina Winner e assume seu nome, a autoria dos seus livros, sua vida.

Mais ainda que em “Mandrake” (1973), a trama do conto – longo, quase uma novela – transcorre recheada de citações explícitas e veladas, não apenas a Poe mas também a grandes nomes da história do romance policial e a poetas, dramaturgos, ficcionistas, como Valéry, Molière, Kafka, entre tantos outros.

A intertextualidade se estende para outro espaço, extrapolando o ficcional, quando, num tradicional evento sobre romance negro em Grenoble – para o qual Winner, o falso, viaja de trem ao lado de Clotilde Farouche, sua editora francesa –, realidade e ficção se duplicam, com personagens reais como a inglesa P.D. James e o americano James Ellroy assumindo seus lugares nas páginas do conto, contracenando com Landers (no figurino de Winner).

A isso acrescenta-se o fato de Rubem Fonseca dialogar consigo mesmo, ou com sua própria obra, em alguns momentos do conto, como, por exemplo, quando o verdadeiro Winner, à beira da morte, revela a seu duplo e algoz (sem saber que foi envenenado justo por ele) um segredo que vai soar familiar ao leitor do já citado romance dentro do romance escrito por Morel: “Winner cambaleou e abraçou-se a mim. ‘Você é um bom sujeito, vou lhe dizer a verdade fundamental que todo escritor cedo ou tarde tem que descobrir. Ouça, meu amigo, guarde isto: as palavras não são nossas amigas. Uma verdade simples: as palavras são nossas inimigas. Eu descobri tarde demais.’” (FONSECA, 1992, p. 164)

Depois de várias reviravoltas no enredo, em que a verdade sempre mostra e esconde uma outra face duplicada de si mesma, chega-se à revelação final, que descortina ao leitor uma enigmática revelação anterior, de Landers, dizendo que sua história se assemelhava a uma tragédia grega: Winner era seu irmão gêmeo.

Ao final do conto, desesperado, Landers se dá conta de que, ao assassinar seu irmão e assumir a identidade do outro, acaba perdendo, para sempre, a sua. Depois de se abrir com Clotilde, agora, além de editora, sua amante, decide se entregar à polícia, confessando o crime. Clotilde, no entanto, induz a polícia a acreditar que a confissão é

apenas mais um relato ficcional surgido da fértil imaginação do grande escritor, devolvendo Landers à sua eterna prisão na vida do outro, seu irmão, seu eterno duplo.

Nas primeiras décadas do século XX, Otto Rank, discípulo de Freud, de quem vai se afastar em certo momento, escreve uma obra pioneira no campo dos estudos da presença do duplo na literatura. Em *O duplo: um estudo psicanalítico* (2014), Rank, ao falar da relação entre o duplo e a perseguição paranoica, comenta:

Sabemos que a pessoa do perseguidor representa muitas vezes o pai ou o seu substituto (o irmão, professor, etc.) e, também, de acordo com nosso material, o duplo é frequentemente identificado com o irmão. Essa substituição aparece mais claramente em Musset, mas também em Hoffman (*O elixir do diabo*, *Os duplos*), Poe, Dostoiévski, entre outros, e até como gêmeos (...) Assim Jean Paul versou sobre o motivo dos irmãos gêmeos que rivalizam no famoso romance *Flegeljahre*, bem como Maupassant em *Pierre et Jean* e no romance inacabado *L'Angélus*; Dostoiévski em *Os irmãos Karamázov*, etc. Na verdade, o duplo, objetivamente, é o arquétipo de seu rival em tudo (...) A competitividade fraterna, figurada na atitude contra o odiado rival (...) torna um pouco mais compreensível o desejo de morte e o impulso assassino contra o duplo. (RANK, 2014, pp. 60-61)

O assassinato do duplo, no entanto, é no fundo uma armadilha, de que o Eu só de dá conta quando não há mais possibilidade de retorno. Como observa Rank: “o assassinato frequente do duplo, através do qual o herói procura se proteger definitivamente das perseguições do seu ego, é na verdade um suicídio.” (RANK, 2014, p. 60)

Ao assassinar Winner, Landers acaba por matar a si mesmo. Landers assume o lugar do outro, assume a *fala* do seu duplo, ou seja, torna-se a imagem do escritor que o outro era.

Quando elimina o duplo, Winner desfaz sua própria imagem. Já não é mais Landers quem escreve, fala, se apresenta em público ou se relaciona com Clotilde Farouche. Landers morreu, só as palavras de Winner (vencedor) permanecem. E para isso já não existe saída, não há mais retorno. Perigosas, as palavras, Landers descobre, também ele tarde demais.

Já no início do século XXI, Rubem Fonseca publica *Diário de um fescenino* (2003), em que simula uma escrita da intimidade levada a cabo por outro escritor, José Zuckerman, que assina seus livros com o pseudônimo (sempre o duplo) de Rufus. Enquanto escreve o diário, o escritor também dá forma a um romance, o que, mais uma vez, coloca em cena a figura do duplo, agora com uma escrita que tem uma face de si mesma voltada para fora (o romance) e outra para dentro (o diário).

O jogo continua e ocupa boa parte das páginas do livro (apenas a título de exemplo, Rufus se envolve com duas mulheres ao mesmo tempo, mãe e filha) e nos interessa sobretudo o fato de que, em *Diário de um fescenino* (2003), o autor investe numa das possibilidades, digamos assim, de metaficção que surgia ainda timidamente

em “Romance negro” (1992), a de duplicar a si mesmo no romance, refletindo no diário de Rufus traços da própria obra e de sua própria biografia, ou pelo menos o que dela é revelado ao público.

Referências a seus livros aparecem, por exemplo, nas pequenas narrativas que se cruzam com a principal, no hábito de perambular pelas ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro, feito um *flâneur* na contramão do tempo, e no humor cáustico, na multiplicação de citações as mais variadas, justificando o apelido de Rufus, “Almanaque”, que seria talvez bem apropriado para o autor do romance.

Somando a esses traços a semelhança de nomes – Rufus soa de forma semelhante a Rubens e é pseudônimo de José Zuckerman, como Rubem Fonseca é o nome pelo qual ficou conhecido o cidadão José Rubem –, nos parece claro que a irônica estratégia ficcional empreendida pelo autor, no romance, tem por efeito, ou um deles, o de firmar a recusa de leituras simplistas, maniqueístas, reiterando, assim, a opção pelo artifício da ficção, ou metaficção, como antídoto ao veneno das interpretações literárias pautadas pela vida do autor.

Como afirma Silviano Santiago:

Inserir alguma coisa (o discurso autobiográfico) noutra diferente (o discurso ficcional) significa relativizar o poder e os limites de ambas, e significa também admitir outras perspectivas de trabalho para o escritor e oferecer-lhe outras facetas de percepção do objeto literário, que se tornou diferenciado e híbrido. Não contam mais as respectivas purezas centralizadoras da autobiografia e da ficção; são os processos de hibridação do autobiográfico pelo ficcional, e vice-versa, que contam. (SANTIAGO, 2011, p. 17)

Ao rejeitar a dicotomia pura e simples entre ficção e autobiografia, Rubem Fonseca – como também Silviano Santiago – relativiza os contornos de ambos os lados, colocando-os, então, como partes do mesmo, o eu no outro, abrindo espaço para o necessário lance de espelhos.

Lance que também, por outros caminhos, serve de sustentação a *O seminarista* (2009). O narrador e protagonista, José, amante da poesia, do vinho e da natureza, torcedor do Vasco da Gama, conhecedor profundo de latim e ex-seminarista, é um matador de aluguel.

Conhecido como o “Especialista”, a serviço do “Despachante”, é um dos melhores do ramo, frio e preciso como convém ao ofício, mas não gosta

de matar mulher, nem criança, nem bicho. Uma noite entrou uma cigarra no meu quarto e quando peguei nela a coitada rosnou de medo. Então a deixei dormindo na minha cama, perto dos meus pés, e de manhã peguei-a cuidadosamente e, sem me importar com seus resmungos, levei-a na mão até a praça e coloquei-a numa das árvores, onde ela e suas amigas cantam ao entardecer. (FONSECA, 2009, p. 33-34)

Frequentador assíduo de uma *delicatessen* na parte da manhã e, no resto do dia,

figurinha fácil nos botecos pé-sujos do Rio de Janeiro, José tem uma namorada, Kirsten, nome de origem grega: cristã, por quem é apaixonado quase como se fosse ele um adolescente saído de algum página de romance romântico (talvez o seja mesmo).

A duplicidade se estende a outros personagens, como o pai de Kirsten, que vem a ser ninguém menos que o Despachante, irônica e fantástica figuração de Deus, e a uma série de outros aspectos do romance, como o próprio fato de José (nome bíblico) ter um codinome, o Especialista, que, no final da história, troca por Seminarista, ou quando reinventa seu duplo, trocando-o por José Joaquim Quibir, homenagem ao avô, que tinha esse mesmo nome e lutara na batalha de Alcácer-Quibir, ou, ainda, quando vai matar um psiquiatra e se apresenta como Joseph Thin, quem sabe uma outra homenagem a um dos escritores de predileção de Rubem Fonseca, Dashiell Hammett, autor do romance *The thin man* (1979).

Duplicidade que, de mãos dadas com a metaficção, se consolida na última página do romance:

Com o fone nos ouvidos eu lia William Blake e ouvia rock, o som forte varava a minha cabeça como se fosse um ferro em brasa. A pessoa não deixa de ser o que é: dos cabelos até as unhas, da cabeça aos pés – a capillis usque ad unguis, como disse Petronio – eu continuava sendo o que sempre fui, ainda que tivesse mudado de nome.

Vi que a luz do aparelho telefônico acendia e demorei a tirar o fone dos ouvidos.

Afinal atendi.

“Seminarista?”

“Ele”, respondi.

“Seminarista, tenho um trabalho para você.”

Liguei o gravador do aparelho telefônico.

“Vai falando.”

Enquanto me passavam as informações necessárias, peguei a minha Glock que estava na mesinha e fiquei admirando sua terrível simetria. (FONSECA, 2009, p. 178)

Na verdade, o que se coloca, aqui, é uma duplicidade entre romances que já são, em si mesmos, encenações do duplo. Se Bernardo Guimarães, no seu *O seminarista* (1979), centra a narrativa na tensão vivida pelo menino Eugênio, dividido entre a paixão mundana, sensual, por Margarida, e a vida religiosa de seminarista – terrível simetria –, no de Fonseca o foco está no matador profissional egresso justamente de um seminário e que tenta, em vão, se aposentar do trabalho de assassino de aluguel para viver uma vida tranquila ao lado da amada Kirsten.

Gustavo Bernardo, no posfácio de uma das edições de *O seminarista*, de Rubem Fonseca, intitulado “A vingança do seminarista” (KRAUSE, 2020), defende de forma irônica a tese de que José foi criado por Rubem Fonseca como forma de vingança dos maus tratos, físicos e, sobretudo, psicológicos, sofridos pelo protagonista do romance de Guimarães. Ou seja, como Eugênio, em meados do século XIX, foi incapaz de reagir à injustiça do claustro imposto pela Igreja, que o levou à loucura, Rubem Fonseca, no

século XXI, teria criado o seu vingador, justiceiro, quem sabe o seu *cobrador*.

O artigo de Gustavo Bernardo corrobora, à sua maneira, o que temos visto até aqui. O jogo da reescritura é também o do duplo, articulado a uma das variantes da metaficção: a intertextualidade. Intertextualidade que, por sua vez, empreende o diálogo crítico e criativo com a tradição, sob as vestes aparentemente clichêizadas de uma das modalidades mais populares da ficção de entretenimento, a do romance policial.

Na obra de Rubem Fonseca, o duplo, que percorre toda a trajetória do autor, como vimos – há, claro, outros exemplos, além dos citados aqui –, acaba por produzir um efeito que ultrapassa em muito o mero registro da violência nas grandes cidades ou o investimento apenas numa trama policial visando ao entretenimento.

O duplo, nesses casos, serve ao jogo da metaficção num exercício literariamente sofisticado, que encena o diálogo com a tradição ao mesmo tempo em que se volta para o próprio ato da escrita e, muitas vezes, também da leitura.

Já em meados dos anos 1980, Vera Lúcia Follain de Figueiredo percebia que a obra do autor trilhava um caminho pelo qual teriam passado não apenas escritores associados à chamada “cultura de massa”, mas também nomes como Robbe-Grillet e, sobretudo, Jorge Luis Borges:

O romance de Rubem Fonseca se inscreve no âmbito dessas “relações perigosas” com a cultura de massa, ou seja, parte de uma trama policial da qual estimula a curiosidade do leitor, lança mão de ingredientes típicos da literatura de massa, mas procura subverter, por dentro, as características do gênero. Se podemos encontrar inúmeras semelhanças entre os romances do autor e o *roman-noir* de melhor qualidade, como o de Hammett, por exemplo, percebemos também que Rubem Fonseca estabelece um diálogo crítico com estas obras, partindo delas para chegar a indagações mais profundas, o que o aproxima de outros autores que trabalharam no tema policial como Robbe-Grillet e Borges. A dissolução dos valores, a generalização do crime, que se estende ao mundo dos negócios, às esferas institucionais, o romantismo nostálgico do “detetive”, que perde a imunidade, o enfoque pirandelliano da verdade são traços presentes no texto de Rubem Fonseca (...) (FIGUEIREDO, 1988, p. 22)

Vera Figueiredo comenta a tese de Ernest Mandel (1988), segundo a qual a passagem, dentro da tradição da ficção policial, do chamado “romance de enigma” para o *roman-noir* seria a passagem do *pensamento* para a *ação*. Para Figueiredo, a obra de Fonseca:

(...) refaz esse percurso – do pensamento à ação – para chegar a outro ponto: a imaginação ficcional. A indagação sobre a verdade se transforma no eixo dos romances e é radicalizada na medida em que se questiona a dedução lógica, a experiência concreta como caminhos para atingi-la e se chega, como resultado final, à opção pela criação de versões coerentes – isto é, o que perseguimos, a verdade, não passa de uma construção discursiva, de uma versão plausível (FIGUEIREDO, 1988, p. 22 e 23)

Embora, no seu artigo, a autora esteja tratando especificamente de dois dos

romances policiais de Rubem Fonseca, *Bufo & Spallanzani* (1985) e *A grande arte* (1983), entendemos que seus comentários se ajustam também a outras ficções do autor que não se enquadrariam no gênero, como algumas das citadas aqui. Na obra de Rubem Fonseca, como um todo, a relativização do que seja a verdade, através do exercício da metaficção, aponta para um imaginário que não cabe em visões maniqueístas, ampliando-se para o diálogo crítico com a tradição – não só do policial – e, mais ainda, para o questionamento do próprio conceito de literatura, e também do que se entende por história da literatura, e por escrita e leitura literárias.

Ao tratar dos romances, Vera Figueiredo afirma que os dois se estruturam a partir de um movimento comum:

em ambos, os personagens principais, em determinado momento, abandonam a busca da verdade que vinha sendo empreendida pela dedução lógica e pela ação voltada para a investigação direta dos fatos e optam pelo caminho da ficção que se realiza como releitura dos textos alheios, como interpretação criadora (...) Há, então, uma certa vitória da palavra sobre a ação que corresponde, no caso, à vantagem da imaginação sobre a experiência (...) o narrador se coloca como leitor de textos alheios (...) tornando também tênues os limites entre ler e criar (...) Assim como é difícil chegar ao autor do crime, é difícil chegar ao autor do texto, pois este se tece de mil outros textos. (FIGUEIREDO, 1988, pp 23-25)

A ideia de um texto que encobre outro texto lembra o ensaio de Luiz Costa Lima sobre “O alienista” (1994), de Machado de Assis. Nele, afirma o crítico:

Ocorre-nos uma hipótese: Machado foi um criador de palimpsestos. Como informam os dicionários, o palimpsesto era um pergaminho, cuja primeira escrita muitas vezes era rasurada para que uma segunda se depusesse sobre as letras apagadas; a curiosidade dos analistas era então mobilizada para recuperar o texto primitivo. (LIMA, 1991, p. 253)

Na hipótese desenvolvida por Costa Lima no seu artigo, Machado teria empreendido uma “política” do texto que consistia em apresentar ao leitor culto algo que lhe agradasse, uma escrita casta, sóbria, elegante, aparentemente inofensiva, sob a qual seguiria uma outra, inquietante, transgressora, velada.

Guardadas as devidas diferenças, talvez pudéssemos nos apropriar da hipótese de Costa Lima para afirmar que também a obra de Rubem Fonseca constrói uma (outra) política do texto, em que a tintura superficial seria não aquela feita para agradar ao leitor de formação clássica, erudita, mas a do entretenimento, construída por cenas, personagens, ritmo comuns a um tipo de ficção popular – não só a policial – voltada para atender a uma grande faixa de público num mercado editorial competitivo, e de tal modo bem-sucedida que seus livros se tornaram *best-sellers* por algumas décadas.

Sob essa primeira camada do texto, o analista mais atento poderia encontrar uma escrita transgressora, que retoma a tradição da literatura não como paródia ou mera repetição mas com um olhar crítico, de leitor, de *releitura*. E note-se que não se trata de

uma releitura apenas da tradição erudita – Poe, Baudelaire, Borges etc. – como, também, da própria tradição popular, como, por exemplo, a das fotonovelas e cartas do correio sentimental das revistas, a de certo cinema e de certa programação televisiva, dos cultos religiosos, da narrativa policial *noir*.

A tintura de mero entretenimento esconderia, portanto, uma obra que agradaria ao leitor crítico, inclusive o de formação acadêmica, compondo assim uma estratégia de palimpsesto, para continuar com Luiz Costa Lima, que estaria composta de dois estratos de leitura, atendendo simultaneamente a dois tipos de leitor.

Ora, mas o que seria isso senão mais uma possível volta na espiral quase infinita do jogo do duplo? A escrita, ao se desdobrar em duas, sem deixar de ser uma, única – a da materialidade do texto, palavras impressas no papel – promove uma duplicidade agora no campo de sua própria recepção.

Se, como vimos, o duplo percorre cenas de contos e romances do autor ao longo do tempo, permeando as tramas como fio que as vai ligando uma à outra, fio, este, que se constitui como metaficção, e que estende o jogo para além das páginas que lemos – conectadas, então, a outras anteriores, de outros autores ou do próprio Rubem, num sofisticado jogo intertextual –, agora, pelo *palimpsesto* literário, o duplo se lança no espaço da leitura de si, no espaço onde se situa o modo, ou modos, como será lido, refletindo-se ora no olhar de um leitor em busca de mero entretenimento, ora no de outro à procura de originalidade e sofisticação literárias, como se estivesse entre as duas faces de um espelho (multifacetado).

There is nothing to fear except the words: the double and metafiction in Rubem Fonseca

Abstract

The work of Rubem Fonseca is marked by the presence of the double. Whether in the relativization of the concept of identity, whether in the dialogue between fiction and reality or in the plot that mirrors a society sustained in disguise, the double is a constant presence in the author's work. Without losing sight of the aforementioned aspects, the objective of the article is to embark on another path of action of the double, that of metafiction, according to Krause's (2010) conceptualization. Through the strategy of self-reference, based on a narrative that looks both at tradition and at the very space in which it is built, the work of Rubem Fonseca brings the image of the double directly associated with a reflection on literary work. What apparently appears as mere entertainment ends up revealing, for the critical reader, a complex universe, in which the very concepts of writing and reading fiction are problematized. As theoretical and critical support, we also resort to Otto Rank (2014), William Gass (2000), Vera Follain (1988), among others.

Keywords: Double; Fiction; Metafiction; Rubem Fonseca

Referências

ASSIS, Machado de. O alienista. In: *Obra completa*. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. O assassino é o leitor. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4/5, p. 20 – 26, 1988.
- FONSECA, Rubem. Natureza-podre ou Franz Potocki e o mundo. *In: Os prisioneiros*. São Paulo: GRD, 1963.
- FONSECA, Rubem. *O caso Morel*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.
- FONSECA, Rubem. Os corações solitários. *In: Feliz ano novo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.
- FONSECA, Rubem. Mandrake. *In: O cobrador*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- FONSECA, Rubem. *A grande arte*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- FONSECA, Rubem. *Bufo & Spallanzani*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- FONSECA, Rubem. Romance negro. *In: Romance negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FONSECA, Rubem. *Diário de um fescenino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- FONSECA, Rubem. *O seminarista*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- GASS, William. *Fiction and the figures of life*. New Hampshire: Nonpareil Books, 2000.
- GUIMARÃES, Bernardo. *O seminarista*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1979.
- HAMMETT, Dashiell. *The thin man*. 6ª ed. New York: Penguin Books, 1979.
- KRAUSE, Gustavo Bernardo. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.
- KRAUSE, Gustavo Bernardo. A vingança do seminarista. *In: FONSECA, Rubem. O seminarista*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2020. P. 131 a 146.
- LIMA, Luiz Costa. *Pensando nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- MANDEL, Ernest. *Delícias do crime: história social do romance policial*. São Paulo: Busca Vida, 1988.
- POE, Edgar Allan. The murders in the Rue Morgue. *In: Edgar Allan Poe: Selected Tales*. New York: Oxford University Press, 1998.
- RANK, Otto. *O duplo: um estudo psicanalítico*. Porto Alegre: Dublinense, 2014.
- SANTIAGO, Silviano. Meditação sobre o ofício de criar. *Gragoatá*, Niterói, v. 16, n. 31, p. 17, 2011.
- WEST, Nathanael. *Miss Corações Solitários & O dia do gafanhoto*. São Paulo: Brasiliense, 1985.