Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos

(Orgs.)
Flávia Zanatta
Clarice Marlene Hilgemann
Garine Andréa Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Juliana Thiesen Fuchs
Kári Lúcia Forneck
Lívia Pretto Mottin
Makeli Aldrovandi
Maristela Juchum
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Almeida Souza Haetinger

volume 5

EDITORA
UNIVATES

Flávia Zanatta
Clarice Marlene Hilgemann
Garine Andréa Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Juliana Thiesen Fuchs
Kári Lúcia Forneck
Lívia Pretto Mottin
Makeli Aldrovandi
Maristela Juchum
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Almeida Souza Haetinger
(Organizadoras)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 5

1ª Edição

EDITORA UNIVATES

Lajeado, 2018

Universidade do Vale do Taquari - Univates
Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari
Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne
Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius
Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro
Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden
Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher

EDITORA UNIVATES

Editora Univates
Coordenação: Ana Paula Lisboa Monteiro
Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares	**Suplentes**
Alexandre André Feil	Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar
André Anjos da Silva	Claudete Rempel
Fernanda Rocha da Trindade	Adriane Pozzobon
João Miguel Back	Rogério José Schuck
Sônia Elisa Marchi Gonzatti	Evandro Franzen

Av. Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS - Brasil
Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000, R.: 5984
E-mail: editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

L755 Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos / Flávia Zanatta et al. (Orgs.) - Lajeado: Ed. da Univates, 2018. (Linguagens; 5)

317 p.

ISBN 978-85-8167-271-7

1. Linguística 2. Literatura I. Título

CDU: 80:37

Catalogação na publicação (CIP) – Biblioteca da Univates
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

No ano de 2018, o qual antecede o cinquentenário do curso de Letras da Univates, chegamos ao quinto volume do e-book *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos*, publicação que vem se consolidando como um espaço para a divulgação de textos acadêmicos que têm como foco a linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação, e de textos de escrita criativa. Este volume conta com 59 textos divididos em três seções: Artigos acadêmicos, Escrita criativa e #contaí.

Na seção *Artigos acadêmicos*, estudantes, pesquisadores e docentes tratam, em 24 artigos, de questões concernentes à Literatura e à Linguística sob diferentes perspectivas teóricas. A seção contém cinco artigos de estudantes de graduação, resultado de pesquisas realizadas para disciplinas e para o Trabalho de Conclusão de Curso, e dezenove artigos de estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) que refletem suas pesquisas nas variadas áreas que abarcam o universo da linguagem.

A seção *Escrita criativa* conta com quinze textos, majoritariamente do gênero narrativo, que evidenciam a faceta artístico-literária da linguagem. São produções de graduandos e pós-graduandos que vão impressionar, sensibilizar e intrigar os leitores.

Na seção #contaí estão publicados os dez textos finalistas da edição de 2017 e os dez da edição de 2018 do Concurso Escolar de Escrita Criativa. No ano de 2017, os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (categorias 6º e 7º anos e 8º e 9º anos) foram desafiados a criar textos ficcionais de mistério, usando as palavras *noite, susto, desconfiança, cachorro, coruja, medo, sombra*. Já no ano de 2018, os textos deveriam tratar do tema "amor" (romântico, fraterno, à família, aos amigos, entre outros) e começar com a frase "Nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior". Todos os vinte textos revelam talentos iniciantes no universo da escrita ficcional.

Que o volume 5 do e-book *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos* possa propiciar a seus leitores uma incursão pela linguagem através do olhar de cada autor dos artigos acadêmicos, bem como momentos de fruição com a leitura dos textos de escrita criativa.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Artigos acadêmicos Graduação

ATIVIDADES PARA APRIMORAR O USO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE TIPO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO 11
Ivani Miriam Birck, Flávia Zanatta

A BNCC NA PRÁTICA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PAUTADO EM PROJETOS PEDAGÓGICOS 24
Lívia Pretto Mottin, Mariana Taís Mallmann

VARIANTE LINGUÍSTICA CARACTERÍSTICA DE PESSOAS NATURAIS DE IMIGRANTE, RIO GRANDE DO SUL 35
Aline Andressa Behrendsen, Cristina Isabel da Silva Pressler, Kári Lúcia Forneck

A HORA DA ESTRELA NA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA 43
Daiane Valerio, Marcela Fischer, Rosiene Almeida Souza Haetinger

GRAMÁTICA INTERNALIZADA: REGRAS SÃO REALMENTE O REQUISITO PARA SE CONHECER A LÍNGUA? 51
Deisi Josieli de Azeredo, Eduarda Hackenhaar, Juliana Thiesen Fuchs

Artigos acadêmicos Pós-Graduação

A IMPORTÂNCIA DA NOÇÃO DE GÊNEROS DO DISCURSO, DE ACORDO COM A TEORIA BAKHTINIANA, PARA O DESENVOLVIMENTO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DE CHARGES 61
Caroline Bernardes Borges

ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES SOB UMA PERSPECTIVA PSICOLINGUÍSTICA 73
Danielle Baretta

CATEGORIAS ANAFÓRICAS E CONSCIÊNCIA TEXTUAL: ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO NA BUSCA DA COESÃO EM TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 87
Gabrielle Perotto de Souza da Rosa, Patricia de Andrade Neves

A ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA EM TEXTOS DIVULGATIVOS PARA AGRICULTORES FAMILIARES: UM CAMINHO PARA ACESSIBILIDADE TEXTUAL 95
Giselle Liana Fetter

A LITERATURA COMO PARTE DO JORNALISMO PARA REPRESENTAÇÕES MAIS REFLEXIVAS 108
Laísa Veroneze Bisol, Lizandro Carlos Calegari

O TRABALHO DOCENTE DO PONTO DE VISTA DE UM LICENCIANDO EM LETRAS 117
Louise Cervo Spencer

TEMPO E MEMÓRIA: UM ESTUDO DA OBRA *O SENTIDO DE UM FIM*, DE JULIAN BARNES 126
Margarete Hülsendeger

RETOMAR O PASSADO PARA PENSAR O PRESENTE: O PÓS-COLONIALISMO EM *A CONJURA*, DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA 136
Samla Borges Canilha

AS FORMAS DE PRESENÇA E AUSÊNCIA DE GREGÓRIO DE MATOS EM HISTÓRIAS DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO CRÍTICA E HISTORIOGRÁFICA 146
Gustavo Matte

UMA ABORDAGEM TEÓRICO-SISTÊMICA DA HISTÓRIA DA LITERATURA PROPOSTA POR ANA PIZARRO 155
Isabel Speggiorin Devincenzi

O LEITOR-PERSONAGEM EM *DUBLINESCA* DE ENRIQUE VILA-MATAS 168
Isabel Speggiorin Devincenzi

PSICANÁLISE E LITERATURA E SEUS ENTRELACES: LYGIA FAGUNDES TELLES E O INQUIETANTE FREUDIANO 178
Luiza Pitrez Gressler

ASPECTOS HISTÓRICOS DA SINTAXE: UMA VISÃO MODISTA 186
Rosana de Castro Aguete

LINGUAGEM E TRANSTORNOS DE LEITURA: UM BREVE ESTUDO SOBRE DISLEXIA, DISGRAFIA E OWL LD 192
Pamella Soares Rosa, Rosana de Castro Aguete

FIGURAÇÕES DO INQUIETANTE NO CONTO "O MEU AMIGO" DE JOÃO GILBERTO NOLL 198
Tamara dos Santos

DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A DISORTOGRAFIA E DISGRAFIA 206
Vanessa Adriana Collet

A DESMITIFICAÇÃO DO SUJEITO EM *ÁGUAS COMO ESPADAS*, DE WALMIR AYALA 212
Luís Alberto dos Santos Paz Filho

A LÍNGUA COMO TROFÉU DE GUERRA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ANGOLANA PELA ESCRITA PORTUGUESA **222**
Pietro Gabriel dos Santos Pacheco

OS MEIOS DIGITAIS COMO INFLUÊNCIA NAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E LITERÁRIAS DO NOVO MILÊNIO **229**
Bernardo José de Moraes Bueno, Bibiana Barrios Simionatto

Escrita criativa

AMOR DE MÃE **235**
Ana Gerlach

UM CORPO EM FLOR **237**
André Botton

O CIVIL **239**
Arthur Siqueira

DE VOLTA PARA A CASA **240**
Geysiane Andrade

ASILO **244**
Gisela Rodriguez

SIRUS **246**
Juliana Morosino

O VASO **249**
Lucas Furtado

E VOCÊ ME QUEBROU COMO A UMA PROMESSA **251**
Marcia Luisa Bastilho

EU E VOCÊ **253**
Mariana de Aguiar Dumcke

O ESCRITOR QUE NÃO SABIA ESCREVER **254**
Milena Eduarda de Carvalho

NO INTERSTÍCIO DA VIDA COTIDIANA: UMA DECEPÇÃO **256**
Roger Henrique Pozza

ESGOTAMENTO **258**
Sara Albuquerque

A VEZ DO PLANO A **260**
Stéfanie Medeiros

SOL EM GÊMEOS **264**
Thamise Silva da Rocha

SAMAMBAIA **265**
Vitória de Almeida Fonseca

#contaí
III Concurso Escolar de Escrita Criativa - 2017

O MISTÉRIO DO LOBISOMEM **268**
Arthur Reali Corbellini

A FESTA SURPRESA **270**
Gabriel Pretto

LEMBRANÇAS QUE FAZEM SORRIR **273**
Juliana Fensterseifer

PESCARIA ASSOMBRADA **276**
Lorenzo Girardi de Azevedo

OLHOS ACINZENTADOS **278**
Yasmin Fernandes Batista

O PREÇO DO SABER **281**
Alícia Geller Sulzbach

MINHA DESGRAÇA **283**
Eduarda Corbellini

PERPÉTUA ABIGAIL **285**
Fernanda Leonhardt

O FIM DA ESTRADA **288**
Gabriel Ziem Cardoso de Siqueira

A CARTA **291**
Rafaela Carolina da Silva

#contaí
IV Concurso Escolar de Escrita Criativa - 2018

RESPEITO E AMOR **294**
Amanda Dienstmann

A VERDADEIRA RAZÃO DE VIVER **297**
Juliana Fensterseifer

O QUE É O AMOR? **300**
Larissa Heck

MONSTRO **302**
Manoela Leite Turra

O TEMPO NÃO SEPARA O AMOR **304**
Maíza Lanzoni Dentee

AMOR OU PAIXÃO? QUAL VOCÊ PREFERE? **306**
Arthur Henrique Lutz Amaral

O PLANO DE AMOR **308**
Carolina Pezzi Lucca

NÃO ERA AMOR, ERA ILUSÃO **311**
Isadora Oestreich Debona

VIOLETA NO VERDE **313**
Lara Canton Rigo

HISTÓRIA DE AMOR NÚMERO UM **315**
Mariana de Souza Bertozzi

Artigos acadêmicos Graduação

ATIVIDADES PARA APRIMORAR O USO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE TIPO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Ivani Miriam Birck[1], *Flávia Zanatta*[2]

Resumo: Tendo em vista a importância dos nexos de sequenciação – especificamente as conjunções coordenativas e subordinativas – para a coesão textual e a dificuldade de muitos estudantes quanto ao seu emprego no texto dissertativo-argumentativo, procedeu-se à realização de um estudo que buscou averiguar que tipo de atividade envolvendo os elementos de coesão sequencial se mostraria eficaz para promover o aprimoramento no emprego desses recursos linguísticos nesse tipo de texto. A metodologia consistiu na proposição de atividades para a averiguação do domínio dos alunos em relação aos nexos, a qual se dividiu em duas etapas: aplicação e verificação. Na primeira, explorou-se o potencial de três atividades para o aprimoramento no uso dos nexos. Na segunda, verificou-se o efeito das atividades propostas a partir da análise de produções textuais feitas pelos alunos. Os resultados obtidos mostram que houve uma significativa melhora nas produções textuais dos estudantes no que se refere tanto ao emprego adequado dos nexos quanto na sua variedade e uma presença maior e mais qualificada da subordinação.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Produção textual; Coesão sequencial; Nexos de sequenciação.

Introdução

A produção textual vem se apresentando como uma das atividades que mais evidenciam o baixo domínio de linguagem do estudante brasileiro. De forma mais empírica, isso é atestado por professores que, frequentemente, se queixam das produções escritas dos alunos (respostas dissertativas, redações, trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação), destacando tanto problemas gramaticais (ortografia, acentuação, pontuação) quanto organizacionais (estruturação do parágrafo e do texto, articulação e encadeamento das ideias). De forma mais analítica, os resultados da redação no ENEM, por exemplo, podem atestar as lacunas em relação às habilidades de uso da língua materna[3].

É certo que o processo de elaboração de um texto é bastante complexo e que, para construí-lo, é preciso lançar mão de estratégias cognitivas que nem sempre os estudantes dominam. Mas a dificuldade em gerar uma boa produção textual também está no parco domínio dos mecanismos linguísticos que conferem ao texto textualidade, dentre os quais se destaca a coesão.

Koch (1989) aponta que há duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial. É devido à coesão sequencial que o texto progride, sendo os conectores

1 Graduada em Letras Português-Inglês e acadêmica do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. *ivani.birck@universo.univates.br*

2 Orientadora. Docente do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. *flavia.zanatta@universo.univates.br*

3 De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2017, apenas 53 das 4,72 milhões de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) corrigidas tiraram nota mil. Esse número atesta um padrão de queda que vem ocorrendo nas últimas edições da prova. No ano de 2016, foram 77 notas máximas obtidas na prova; em 2015, 104; e em 2014, 250.

interfrásticos responsáveis pelo tipo de encadeamento a que se tem denominado conexão ou junção. Tais conectores são conjunções, advérbios e outras palavras que mantêm entre as orações ou enunciados relações de significado.

Esses mecanismos são tão importantes na constituição do texto, que o ENEM cobra como uma das competências a ser dominada pelos estudantes "demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação" (MEC, 2017, p. 22).

Essa ênfase dada pelo ENEM ao domínio dos mecanismos linguísticos que conferem coesão ao texto já representa uma justificativa para se discutir a abordagem deles que é feita ao longo da Educação Básica. Mas para além dessa cobrança no ENEM, a experiência de sala de aula como professora de língua portuguesa mostra que é preciso repensar a forma como se trabalha com o aprimoramento da habilidade de escrita.

Após duas décadas de trabalho com alunos de ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa e com base na análise da produção textual desses estudantes no que se refere à construção de um texto que apresente clareza e também no que se refere àquilo que se entende como coesão e coerência, observa-se a dificuldade de muitos quanto ao emprego dos nexos, mais especificamente os de sequenciação[4], e isso é um empecilho à escrita de um texto, posto que é devido à coesão sequencial que ele progride.

Some-se a essa funcionalidade o fato de os nexos de coesão serem fundamentais para a materialização da coerência que, segundo Koch (2001), diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

No entanto, o não entendimento do sentido dos nexos, associado ao descuido com a importância desses sequenciadores dentro do texto, leva, muitas vezes, o aluno a repeti-los demasiadamente, a não usá-los, ou a valer-se com mais frequência da coordenação, já que a subordinação se torna mais complexa.

Quanto à forma de estudo dos nexos, embora haja autores que apresentem um trabalho diferenciado com o emprego dos nexos, como, por exemplo, Guedes (2003), não é incomum encontrar atividades que somente visem à sua classificação mecânica em frases e à memorização de seu sentido. Isso quer dizer que o estudo dos nexos não promove uma análise das inúmeras questões que envolvem seu emprego. Portanto, atividades que demandem a memorização ou que simplesmente foquem na classificação pouco colaboram quando do emprego dos sequenciadores. Já atividades que desafiam o estudante a pensar, a criar períodos com os nexos de sequenciação, variando a coordenação e a subordinação, fazem com que ele perceba a importância dos nexos para a expressão mais clara do seu pensamento. Da mesma forma, percebe toda a construção necessária que acontece junto à organização das orações, como tempo/modo verbal ou outras adaptações dentro da oração ou do período a fim de dar clareza ao que pretende transmitir e, consequentemente, deixando seu texto coeso e coerente.

Diante desse panorama relativo ao trabalho com os nexos de sequenciação, considera-se que há a necessidade de uma intervenção para um trabalho que possibilite aos estudantes aprimorar o uso desses recursos linguísticos. Diante disso, definiu-se como objetivo para

4 Quando se menciona neste trabalho nexos de sequenciação, a referência é às conjunções coordenativas e subordinativas.

este trabalho averiguar se atividades que desafiem os estudantes a pensar e organizar suas ideias de forma clara, para um melhor entendimento do que querem transmitir, contribuem para que eles se sintam mais confiantes quanto ao emprego dos nexos de sequenciação e compreendam sua importância para que o texto de tipo dissertativo-argumentativo seja dotado de coesão e coerência.

Para dar conta de tal objetivo, serão feitas algumas considerações de cunho teórico acerca da coesão, e a seguir serão apresentadas as atividades aplicadas e seus efeitos quanto ao emprego dos sequenciadores em produções textuais de tipo dissertativo-argumentativo.

2 A coesão textual

Segundo Koch (2001), podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

Conforme Halliday & Hasan (apud KOCH, 1989), a coesão textual é um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto.

Para que um texto apresente coesão, é necessário que haja um encadeamento, uma articulação, elos entre orações ou períodos. É dessa maneira que há a sequência, a continuidade do texto. Para Antunes (2010), essa continuidade transparece já na superfície do texto e podemos reconhecê-la, formalmente, em seus diferentes tipos de nexo.

Ainda, de acordo com Antunes (2010), Halliday e Hasan, em um de seus trabalhos de 1989, distinguem diferentes tipos de nexos: nexos de equivalência, nexos de contiguidade, nexos de associação e nexos de conexão ou sequenciação.

Fávero (1991) salienta que há inúmeras propostas de classificação das relações coesivas que podem estabelecer-se formalmente num texto. Para Halliday e Hasan (apud FÁVERO, 1991), a coesão textual, isto é, as concatenações frásicas lineares, dependem de cinco categorias de procedimento: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico.

Ainda, Fávero (1991) apresenta uma nova proposta de reclassificação: uma classificação de acordo com a função que os mecanismos já citados exercem na construção do texto. Ela propõe três tipos de coesão: a referencial, a recorrencial e a sequencial *stricto sensu* (porque toda coesão é, num certo sentido, sequencial).

Já para Koch (1989), há duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial. Este trabalho se ocupará da coesão sequencial.

2.1 A coesão sequencial

Halliday e Hasan (apud Koch, 1989), no que diz respeito à conjunção, apresentam que os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que se estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Para se obter a coesão é importante a escolha do conectivo adequado para expressar as diversas relações de sentido; o mesmo conectivo pode expressar relações semânticas diferentes. Portanto, é necessário saber identificá-las. Essas diferentes relações apresentam também diferentes estruturas.

Segundo Koch (1989), as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado se estabelecem através de conectores ou juntores do tipo lógico. Algumas dessas relações são de condicionalidade, causalidade, disjunção, temporalidade, contrajunção, explicação, conclusão, comparação.

Baseando-se na proposta de Beaugrande & Dressler e sem preocupação classificatória, Marcuschi (1983) apresenta quatro grupos de fatores de "conexão sequencial": repetidores, substituidores, sequenciadores e moduladores. Os sequenciadores são divididos em: tempo, aspecto, disjunção, conjunção, contrajunção, subordinação, tema-rema.

Para Fávero (1991), os mecanismos de coesão sequencial *stricto sensu* são os que têm por função, da mesma forma que os de recorrência, fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional. Diferem dos de recorrência por não haver neles retomada de itens, sentenças ou estruturas. Podem ocorrer por sequenciação temporal e por conexão.

Para Antunes (2010), os conectivos são palavras com função de ligar duas orações, dois períodos, dois parágrafos, dois blocos superparagráficos.

A importância dessa classe de palavras se dá tanto pela sua função conectiva e semântica quanto pela intenção argumentativa que se estabelece entre os segmentos textuais e que marca a orientação das argumentações.

Ainda consoante Antunes (2010), os conectores argumentativos têm como função expressar a orientação argumentativa dos enunciados, conforme seja a intenção de demonstrar uma oposição, uma concessão, um contra-argumento, entre outros.

2.2 Classificação dos nexos de coesão sequencial

Como os teóricos apresentam classificações diferenciadas dos nexos de sequenciação, esta seção será organizada como base para a fundamentação de certos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, relacionados à forma de abordar o tema dos sequenciadores textuais em sala de aula.

Segundo Koch (1989), as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico. Para a citada autora, existem as seguintes relações: condicionalidade (se p então q), causalidade (p porque q), disjunção, temporalidade, conformidade e modo.

Marcuschi (2014, p. 118), por sua vez, apresenta os seguintes operadores argumentativos: oposição (mas, porém, contudo), causa (porque, pois, já que), fim (para, com o propósito que), condição (se, a menos que, desde que), conclusão (logo, assim, portanto), adição (e, bem como, também), disjunção (ou), exclusão (nem), comparação (mais do que, menos do que etc.). Esse autor não se detém muito na explicitação dos operadores, mas fica evidente que concorda com a classificação dos conectores apresentada por Koch (1989).

Antunes (2010) reúne expressões conectivas em um grupo dividido em conectores argumentativos ou marcadores textuais e seus respectivos valores semânticos.

Para Fávero (1991, p. 35-38), os operadores do tipo lógico podem estabelecer relações de: disjunção, condicionalidade, causalidade, mediação. Para Fávero (1991, p. 39-40), os operadores do discurso podem ser, por exemplo, de conjunção, disjunção, contrajunção, explicação, conclusão e comparação.

Como se pode perceber, Fávero (1991), assim como Marcuschi (2014), também se aproxima do que Koch (1989) apresenta como nexos de coesão sequencial. Desse modo, constata-se que os autores variam suas colocações em termos de designação, mas não em relação ao sentido que os nexos desempenham na língua. Então, diante de tal variação terminológica, cabe levar em conta aquilo que é já de conhecimento dos estudantes, de modo a não complexificar ainda mais o trabalho com as conjunções.

Nesse sentido, a posição neste trabalho adotada é a de manter a nomenclatura com a qual os estudantes da escola para a qual as atividades foram pensadas estão acostumados, qual seja a nomenclatura definida na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), uma vez que, no currículo escolar, tal conteúdo se apresenta conforme o que prevê esse documento, em que se tem a divisão das conjunções como coordenativas e subordinativas. As coordenativas são divididas em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. E as subordinativas em integrantes, causais, comparativas, concessivas, condicionais, consecutivas, finais, temporais, proporcionais e conformativas. De forma mais específica, o ensino dos nexos de sequenciação ocorre, principalmente, quando são trabalhadas as orações coordenadas e subordinadas (em especial as subordinadas adverbiais).

Sendo assim, as atividades propostas partem do que é de conhecimento dos estudantes e buscam averiguar como, a partir do conteúdo constante do currículo escolar referente aos nexos de sequenciação, levar os estudantes a aprimorarem seu uso a fim de qualificarem, por exemplo, sua produção textual, especialmente de textos de tipo argumentativo, de modo a estabelecer satisfatoriamente a coesão sequencial do texto.

3 Sistemática da realização da pesquisa e da coleta de dados

O estudo aqui apresentado foi realizado no 1º semestre de 2018, com alunos de 3° ano do ensino médio de uma escola pública do Vale do Taquari. A escolha pelo 3° ano se deveu a dois fatores. O primeiro é que no currículo da escola, no Plano da disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho com os nexos de sequenciação ocorre, principalmente, quando se trabalha, no 2º ano do Ensino Médio, as orações coordenadas e subordinadas adverbiais. Sendo assim, os estudantes com os quais foi realizado o estudo já tinham conhecimento prévio sobre o conteúdo. O segundo se refere ao fato de o foco do trabalho ser a proposição de atividades para promover o aprimoramento do uso dos nexos, sobretudo nas produções textuais de tipo dissertativo-argumentativo, e estas são mais frequentes no 3° ano. Como a aplicação dos nexos dentro dos textos dessa natureza exige um domínio considerável desses recursos, foi retomado o conteúdo das conjunções com atividades diferenciadas que visaram à percepção do seu sentido e a uma aplicabilidade satisfatória nesse tipo de texto.

A turma em que foi desenvolvido o estudo se constitui de 19 alunos que apresentam graus de dificuldades variados em relação ao emprego dos nexos. Alguns têm um bom domínio da linguagem, expressam-se bem e têm poucas dificuldades de escrita, mas podem aperfeiçoá-la fazendo melhor uso dos nexos. No entanto, há alguns alunos com dificuldades na produção textual, tanto no que se refere à elaboração de frases e parágrafos, quanto à expressão vocabular e problemas de ortografia.

A realização da pesquisa se estendeu de março a junho de 2018. Ao longo desse período, foram aplicadas atividades que buscaram 1) aprimorar os conhecimentos dos estudantes em relação ao uso dos nexos e 2) identificar se houve avanços em relação ao uso

dos nexos posteriormente à aplicação de atividades para promover o aprimoramento no domínio desses recursos de linguagem.

Em termos de carga horária, foram utilizados 22 períodos, de 50 minutos cada um, para aplicação das atividades e coleta de dados, distribuídos entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

3.1 Etapa de aplicação das atividades para aprimorar o uso dos nexos de coesão sequencial

Em função do público-alvo para o qual as atividades para aprimorar o uso dos nexos de coesão sequencial foram elaboradas, sua aplicação se deu após uma breve revisão das conjunções coordenativas e subordinativas. Foi empregado um período de aula para discutir com os alunos a importância do emprego dos nexos de sequenciação para dar maior clareza ao texto, expressando, com mais eficiência, as ideias que se quer transmitir. Também se destacou a importância da variação dos nexos, tanto as conjunções coordenativas quanto as subordinativas.

Nas aulas seguintes, totalizando 3 períodos, foi passado o conteúdo das orações coordenadas e subordinadas adverbiais com as respectivas conjunções. Os alunos copiaram uma parte do conteúdo do quadro, referente às orações coordenadas. Já em relação às orações subordinadas adverbiais, com as respectivas conjunções, pesquisaram na gramática. Houve explicações sobre o emprego dos nexos e discussão logo após. Vale destacar que os estudantes foram orientados a usar esse material nas atividades sobre os nexos e na redação dos textos.

Na sequência dessas aulas, os alunos realizaram três atividades envolvendo o uso dos nexos de coesão sequencial cujo objetivo era fazer com que percebessem a importância do emprego dos sequenciadores para a produção de textos coesos e coerentes aqui apresentadas. O conjunto das atividades foi desenvolvido ao longo de 9 períodos de aula.

3.1.1 Atividade 1

A seguir há períodos simples que deverão ser reescritos em um único período composto por coordenação ou subordinação usando as conjunções conforme solicitado e fazendo as adaptações necessárias (inserindo ou suprimindo termos presentes nos períodos originais).

a. Dedicou-se aos estudos. Foi aprovado.
b. Paulo comprou os livros para a irmã. Ele não pôde viajar.

Coordenação
ADITIVA -.....
ADVERSATIVA -.....
ALTERNATIVA -.....
CONCLUSIVA -.....
EXPLICATIVA -.....

Subordinação
CAUSAL -.....
CONSECUTIVA -.....
CONDICIONAL -.....
CONCESSIVA -.....
FINAL -.....

A atividade 1 foi desenvolvidas ao longo de 3 períodos de aula. Ela foi passada no quadro e, após os alunos a copiarem, reuniram-se em grupos para a sua realização. Enquanto trabalhavam, foi possível circular entre os grupos para verificar a aplicação de seus conhecimentos sobre o conteúdo e para auxiliá-los em suas dúvidas, as quais estavam

relacionadas ao emprego adequado dos nexos (primeira ou segunda oração), pontuação, flexão verbal e adaptações que precisaram fazer para a correta construção dos períodos.

Após a realização da atividade, foi feita a correção com a participação dos alunos, que foram ao quadro para registrar suas respostas. Também se realizou uma discussão para ver diferentes possibilidades de construção e adaptações das orações construídas.

3.1.2 Atividade 2

A. O período que segue é composto por coordenação. Reescreva-o fazendo uso da subordinação, mantendo o sentido que nele há. Faça as adaptações necessárias:

Estava chovendo, mas fui a pé.

B. Termine os períodos abaixo conforme solicitado.

a. Não só viajou nas férias ..... (oração coordenada sindética aditiva)
b. Não viajou nas férias ..... (oração coordenada sindética aditiva)
c. O menino chorou, ... (oração coordenada sindética explicativa)

A atividade 2 foi desenvolvidas ao longo de 2 períodos de aula. Ela também foi passada no quadro e corrigida nos mesmos moldes da atividade 1.

Durante a correção do exercício A, os alunos puderam apresentar diferentes formas de construção, como, por exemplo: *Ainda que chovesse, fui a pé. / Fui a pé apesar de que chovesse. / Mesmo que chova, irei a pé.*

Na correção do exercício B, foi importante frisar a observação do que havia na primeira oração. É com o entendimento dessa ideia apresentada que se consegue construir a segunda. Na letra a, era necessária a percepção da correlação *não só … mas também (como também)*; na letra b, a compreensão de que era uma adição negativa e de que se fazia necessário o emprego da conjunção *nem*; e, na letra c, o entendimento de que a explicação seria algo acontecido depois do choro do menino, do contrário seria uma causa.

3.1.3 Atividade 3

1. O período que segue é composto por coordenação. Reescreva-o fazendo uso da subordinação, mantendo o sentido que nele há. Faça as adaptações necessárias:

Aqueles jovens conhecem muito bem os benefícios da leitura, entretanto não leem.

2. Termine os períodos abaixo com orações conforme solicitado:

a. As crianças estão felizes, ... (coordenada sindética explicativa)
b. Naquela turma, os estudantes não apresentaram a pesquisa ..... (coordenada sindética aditiva)
c. Os alunos não só apresentaram a pesquisa ..... (coordenada sindética aditiva)

3. A seguir há períodos simples que deverão ser reescritos em um único período composto por coordenação ou subordinação usando os conectivos conforme solicitado e fazendo as adaptações necessárias:

Lúcia treinou durante vários dias.
Ela venceu a corrida.

ALTERNATIVA - .....
ADVERSATIVA - .....
CONCLUSIVA - .....
EXPLICATIVA - .....

CONDICIONAL - .....
CONDICIONAL (a menos que) - .....
CONCESSIVA - .....
FINAL - .....
CAUSAL - .....
CONSECUTIVA - .....
TEMPORAL - .....

A atividade 3 foi desenvolvida durante quatro períodos. Consistiu na realização de um conjunto de exercícios que os estudantes fizeram individualmente, mas com consulta aos materiais. Além do emprego adequado dos nexos, o objetivo das questões foi que os estudantes pensassem e organizassem os períodos de forma clara e coerente, empregando adequadamente também os tempos e modos verbais e fazendo outras alterações que julgassem necessárias para que houvesse a adequada elaboração dos períodos compostos. Finalizada essa etapa, os estudantes se reuniram em duplas e cotejaram suas construções, discutindo-as e problematizando-as. Por fim, houve a verificação conjunta das respostas, em que foram vistas e analisadas as construções que geraram dúvidas aos estudantes.

3.2 Etapa de verificação dos resultados das atividades para aprimorar o uso dos nexos de coesão sequencial

Depois da realização das atividades para breve revisão das conjunções e da aplicação das atividades para aprimoramento no uso dos nexos de sequenciação, foram feitas com os alunos, entre final de maio e início de junho, ao longo de 9 períodos, duas atividades de produção textual a partir das quais seria observado se os alunos apresentariam mais domínio no uso dos nexos em relação às primeiras produções textuais feitas durante este estudo.

3.2.1 Atividade 1

No mês de maio, foi trabalhada a estrutura do parágrafo completo (com tópico frasal, desenvolvimento e conclusão). Os alunos receberam material fotocopiado sobre a estrutura do parágrafo completo e alguns tipos de desenvolvimento. Esse conteúdo foi

lido e explicado durante um período e, após, os estudantes realizaram nova produção de parágrafos para nova verificação do emprego dos nexos.

Assim, houve o desenvolvimento da atividade 1, que foi realizada em maio, durante duas aulas. Os estudantes redigiram dois parágrafos completos (escolhendo o tipo de desenvolvimento de cada um). Também deveriam observar o emprego dos nexos de sequenciação. Foram orientados a escrever sobre os seguintes temas: *As dificuldades de muitos jovens diante da escolha profissional* e *A escolha de um curso universitário.*

Após a verificação dos textos dos alunos, foi repassado a eles, durante um período, o emprego favorável dos nexos e o que poderiam observar mais em uma próxima produção, como, por exemplo, maior emprego de alguns nexos, ao invés de orações reduzidas, e a importância da variação de alguns nexos. Essa nova produção foi a Atividade 2.

3.2.2 Atividade 2

A Atividade 2 foi a última realizada para esta pesquisa. Depois de retomar, em um período, a estrutura da dissertação argumentativa e a do parágrafo, enfatizando a importância do tópico frasal nos parágrafos do desenvolvimento, os alunos deveriam produzir um texto dissertativo-argumentativo. A dissertação deveria ter dois argumentos, tópico frasal nos parágrafos do desenvolvimento e cuidado no emprego dos nexos de sequenciação e versar sobre um dos seguintes temas:

1. *Atualmente, muitos jovens têm dúvidas quanto à escolha da profissão;*
2. *Desemprego e nível educacional;*
3. *As relações entre pais e filhos;*
4. *A importância do lazer;*
5. *Esporte e saúde.*

Foram destinados três períodos para a realização da atividade, que ocorreu no início de junho.

Novamente, depois que se verificaram as últimas redações, foram repassados aos alunos, em um período, os resultados. Enfatizou-se, principalmente, a crescente melhora quanto ao domínio no emprego dos nexos, pois fizeram mais uso desses e com maior habilidade, tanto na subordinação, quanto na variação dos conectores em geral, de maneira que foi possível perceber mais clareza nos textos.

Foram feitos apontamentos iniciais, logo após as primeiras produções e depois das atividades, assim como, após as últimas produções, foi realizada uma constatação de resultados, o que se verá a seguir.

3.3 Resultados da Etapa de verificação

Após o estudo e trabalho com os nexos, tanto para a variação dos mesmos quanto para a observação do sentido desses no texto e para uma construção adequada do período, com adaptações necessárias, verificou-se um resultado satisfatório nos textos dos estudantes. Embora não houvesse muito tempo para a realização das atividades, pôde-se observar uma crescente melhora na variação das conjunções, mais uso da subordinação com melhora também no emprego dos tempos/modos verbais, demonstrando, por parte dos estudantes, um domínio maior no emprego dos nexos. A seguir seguem trechos dos

textos 3 e 4, produzidos após a realização das atividades para aprimoramento dos nexos de sequenciação:

***Quando** chegam ao terceiro ano do ensino médio, começam as pressões, vindas, de todos os lados, **para** fazer faculdade. **No entanto,** alguns jovens têm alvos diferentes em suas vidas. Muitos deles têm em mente fazer um curso técnico **e** já começar a trabalhar. **Portanto**, cada um deve fazer a sua escolha quanto ao que vai fazer de sua vida profissional, **e** medir as consequências decorrentes das decisões que tomar. (Texto 3 – Aluno 6)*

*O mercado de trabalho busca pessoas **tanto** capazes de exercer sua função **quanto** para lidar com seus colegas, **ou** até mesmo de resolver problemas de forma calma. **Portanto**, nosso sucesso é consequência do tipo de pessoa que mostramos ser.* (Texto 3 – Aluno 3)

*A profissão de médica veterinária é ótima, **pois** se ajuda os animais que sofrem **ou** por maltratos **ou** por alguma doença. **Porém para** chegar até a conclusão do curso são muitas noites mal dormidas. Também o custo **para** manter-se no local **e** cursar a faculdade se torna caro, **pois** temos que custear o alimento, a moradia e as diversas coisas do curso. **Portanto** vale a pena cursar medicina veterinária **por** ajudar os animais, **embora** passando por várias dificuldades. (Texto 3 – Aluno 4)*

No texto 3 do aluno 4, ainda que haja orações reduzidas (também foram destacadas as preposições) de infinitivo, é possível perceber mais a presença dos nexos. O mesmo aluno, ainda no texto 3 (no segundo parágrafo) emprega conjunções variadas àquelas do primeiro, embora tenha havido impropriedade no emprego do conector *assim*:

*A dificuldade de escolha de uma carreira profissional para os jovens vem aumentando com o passar do tempo. **Por mais que** saibamos o que queremos fazer, sempre ficamos na dúvida se é para o resto de nossa vida. **Visto que** a tecnologia vem aumentando, o que substitui a mão de obra, **assim** não conseguimos um emprego qualificado por falta de espaço no mercado de trabalho. **Por isso** devemos escolher bem o que queremos fazer, **para** termos onde trabalhar.* (Texto 3 – Aluno 4)

*Ninguém desconhece que, usamos a desculpa do dia corrido e cansativo **para** não nos exercitarmos. Todos buscam estar o mais dispostos possível **para** trabalhar, **mas** não levam em consideração que, o estado físico do seu corpo vai afetar isso diretamente. Isso deveria estar incluso na nossa rotina, **para** melhorar **não só** a vida profissional, **como** a saúde mental **também**.* (Texto 4 – Aluno 8)

Cabe ressaltar, com relação ao aluno 8, uma crescente melhora no emprego dos nexos uma vez que nos textos 1 e 2 praticamente não houve emprego dos mesmos. O mesmo ocorreu com o aluno 14:

*É de conhecimento geral que para um ser humano realizar suas tarefas com êxito **e** funcionar bem, ele precisa de lazer, atividades que o desestressem e acalmem em seu dia corrido de trabalho ou estudo. **Porém** existem pessoas que não tiram de seu dia alguns minutos **para** realizar uma atividade de lazer **e por isso** acabam estressadas e com problemas psicológicos.*

*Decidir de uma forma incorreta pode acabar gerando um atraso na vida profissional, **visto que** perdem tempo cursando algo que não lhes agrada. O curso deve ser prazeroso, pelo qual o indivíduo deverá ter afinidade. **Portanto**, a escolha deve ser bem pensada, **para** entrar o mais cedo possível no mercado de trabalho.* (Texto 3 – Aluno 10)

*A prática de esportes físicos traz inúmeros benefícios à saúde. **Não só** a disposição de tempo é algo contraditório na vida das pessoas, devido à intensa jornada de trabalho, **como também** o acompanhamento profissional é de suma importância após os 35 anos, evitando lesões desnecessárias. (Texto 4 – Aluno 10)*

Tanto no exemplo do texto 3, quanto no 4, do aluno 10 há orações reduzidas, de infinitivo e gerúndio, respectivamente, mas o emprego de conjunções também está mais presente.

A escolha de um curso universitário é de grande importância para a vida profissional. Deve-se escolher com sabedoria ***para que*** *os arrependimentos não venham depois.* ***Caso*** *o jovem não se identifique com o escolhido, ele não deve preocupar-se* ***pois*** *ainda haverá tempo e ele poderá seguir o que quiser.* ***Por isso*** *ele deverá agir com cautela* ***para que*** *assim seja feliz com o curso escolhido.* (Texto 3 – Aluno 9)

É o sonho de muitos jovens e adultos entrar para a universidade, ***para*** *conseguir esse objetivo é preciso garra e perseverança,* ***e quando*** *se chega lá a escolha de um curso pode ser complicada,* ***porque*** *é* ***tanta*** *opção* ***que*** *ficamos maravilhados.* ***Como*** *a juventude brasileira está mais ativa, não será qualquer curso que irá agradar esses jovens.* (Texto 3 – Aluno 7)

O texto 3 do aluno 7 necessita melhorar a estrutura frasal, há omissão de pontuação. No entanto o aluno usa, com mais propriedade, os nexos.

É de extrema importância a escolha de um curso universitário com consciência. Jovens sentem-se pressionados a realizarem uma escolha que seja bem remunerada. ***Porém****, não possuem experiência suficiente* ***para*** *decidirem fazer algo que gostem o resto da vida.* ***Portanto, para*** *sanarem suas dúvidas* ***e*** *escolherem uma profissão com êxito, o ideal seria conversar com um profissional atuante* ***e*** *fazer testes vocacionais.* (Texto 3 – Aluno 15)

Existem pelo menos três tipos de pessoas em relação a escolha de um curso universitário. Há aqueles que são totalmente decididos, que ***não só*** *se identificam com a área de estudo* ***mas também*** *já atuam em uma carreira profissional ligada ao assunto. Outros são aqueles que têm a vontade de fazer vários cursos,* ***mas*** *que pouco se identificam com eles. Por fim existem também aqueles que são indecisos* ***por*** *não terem muita facilidade com nenhuma área de estudo.* (Texto 3 – Aluno 2)

Para que *se tenha uma boa saúde física e mental, é necessário a prática de esportes diariamente. Além de servirem como forma de diversão, os esportes auxiliam para o relaxamento da mente* ***e para*** *tirar o estresse do dia a dia.* ***Para*** *não se tornar sedentário e fora de forma* ***ou*** *envelhecer precocemente, é necessário também a prática de exercícios, trabalhando* ***assim*** *com o físico da pessoa.* (Texto 4 – Aluno 2)

As crianças e adolescentes devem sempre praticar esportes, ***mas*** *tentar sempre ser com orientação de um profissional capacitado.* ***Posto que*** *estamos em tempo que a obesidade infantil cresce sem freio, é importante que a atividade diária faça parte da vida deles.* (Texto 4 – Aluno 13)

Os textos dos alunos 11 e 13 apresentam alguns problemas na elaboração das frases. E, ainda, o aluno 11 não fez uso adequado do tempo verbal na oração com *para que*. Possivelmente, esse tipo de problema possa ser sanado com mais atividades sobre os nexos.

A escolha da profissão futura causa um certo medo em jovens estudantes. Decidir no que se quer trabalhar exige muita consciência e objetividade ***pois****,* ***se*** *a escolha não for de total agrado, torna o futuro profissional em uma frustração. O mercado de trabalho exige profissionais competentes e experientes naquilo que fazem, isso causa mais pressão nos adolescentes, que tendem a ficarem ansiosos. Os pais também pressionam os filhos* ***para que*** *trabalhem em áreas que tenham um bom retorno financeiro, denegrindo os gostos e habilidades dos filhos.* ***Portanto*** *a decisão do jovem se torna cada vez mais confusa.* (Texto 3 – Aluno 1)

A dificuldade na procura de um emprego
Hoje em dia o número de desempregados vem aumentando cada vez mais, isto vem acontecendo por causa do nível educacional e por causa da tecnologia avançada.
Atualmente o nível educacional é diferenciado entre as pessoas, ***pois*** *existe o ensino público e o particular. No ensino particular os alunos possuem uma carga horária maior,* ***de modo que*** *estudam os conteúdos de uma forma mais aprofundada* ***e*** *os alunos são mais cobrados.* ***Entretanto*** *no ensino público os alunos possuem uma carga horária menor, estudam só o básico* ***e*** *não são tão cobrados em relação ao estudo.*
A tecnologia aumentou bastante nos últimos tempos, ***de modo que*** *dificultou a procura de emprego. Nas fábricas os empregados foram substituídos por máquinas, o que reduziu em massa a mão de obra aumentando* ***assim*** *o número de desempregados. A dificuldade de procura de emprego aumenta ainda mais* ***se*** *não tivermos qualificação profissional.*
Com tudo isso percebemos que necessitamos de um bom ensino nas escolas ***para*** *arrumarmos um bom emprego* ***e*** *também a tecnologia acaba nos atrapalhando na falta de mão de obra.* (Texto 4 – Aluno 4)

Conclusão

Pode-se pensar que redigir um texto dissertativo seja simplesmente expor ideias sobre determinado assunto. No entanto, fazer isso pode ser um desafio para que esse mesmo texto apresente coesão e coerência. Levando em consideração a coesão textual e a dificuldade de muitos alunos de ensino médio frente ao emprego dos nexos de sequenciação, especificamente as conjunções coordenativas e subordinativas, é que se pensou esta pesquisa com o objetivo de apresentar propostas de atividades com os nexos de coesão sequencial que possam promover um desenvolvimento satisfatório no domínio desses elementos na elaboração de textos por parte dos estudantes que se encontram na etapa final da Educação Básica.

Tendo em vista a importância dos nexos de sequenciação no texto dissertativo-argumentativo, é que se propôs a uma turma de alunos de 3º ano uma sequência com revisão dos nexos, estudo, atividades e produções textuais. Depois da realização dessas atividades e produções, foi possível verificar que, embora o tempo de duração desse estudo não tenha sido muito longo, houve, nas últimas produções textuais, uma significativa melhora, no que se refere tanto ao emprego adequado dos nexos quanto à variedade dos mesmos e uma presença maior e melhor da subordinação.

Em todas as atividades propostas, os alunos tiveram que interpretar uma ideia apresentada e reformulá-la para a elaboração de novos períodos com o uso acertado dos nexos, realizando as adaptações necessárias para a devida clareza. Valer-se de atividades desse tipo, em vez de simplesmente levar os alunos a classificarem orações coordenadas ou subordinadas adverbiais, desafia-os a organizar seu pensamento para a construção de novos períodos que farão parte de uma produção textual, a qual, consequentemente, apresentará elementos que contribuem para a coesão e coerência, e o mais importante, fará com que esses estudantes tenham propriedade para empregar com precisão os nexos e construir períodos coesos e coerentes dentro de um parágrafo que integrará uma dissertação argumentativa.

Provavelmente, dando continuidade a atividades que contemplem o estudo dos nexos de maneira diferenciada, assim como propor atividades mais complexas, e propiciando oportunidades de participação e troca de ideias, esses estudantes se sentirão cada vez mais autônomos para a elaboração de maneira acertada de textos que expressem suas ideias com clareza. Da mesma forma é possível que outros estudos possam ser realizados para dar prosseguimento à temática em questão ou aprofundá-la de alguma forma.

Portanto, pode-se confirmar, após a realização desse breve estudo, que a hipótese de que atividades cujo enfoque esteja no trabalho com o sentido dos nexos e seu emprego efetivo nos textos possibilita um entendimento maior de sua função e leva os estudantes a aprimorarem o uso dos nexos de coesão sequencial na elaboração de seus textos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no ENEM 2017**. Cartilha do participante. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em mar. 2018.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto**: um manual de redação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Linguística de Texto**: O que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.

A BNCC NA PRÁTICA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PAUTADO EM PROJETOS PEDAGÓGICOS

Lívia Pretto Mottin[1], *Mariana Taís Mallmann*[2]

Resumo: Este artigo foi desenvolvido na disciplina de TCC I, do curso de Letras, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, e tem o objetivo de sugerir uma abordagem de aulas de Língua Inglesa que facilite o alcance daquilo que a BNCC prevê. A temática foi escolhida em decorrência dos inúmeros questionamentos que vêm ocorrendo desde a homologação do documento, considerando sua receptividade nas escolas. Desta forma, optou-se por analisar o componente curricular Língua Inglesa deste documento para sugerir uma abordagem de trabalho que pudesse facilitar o alcance dos objetivos apontados por ela. Com este intuito, foi estudada a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho, de que forma ela deve ocorrer e quais são seus objetivos para verificar se ela se alinha àquilo que o componente da BNCC prevê. Como metodologia foi utilizada a revisão bibliográfica para uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada. Os resultados preliminares mostram que as práticas que o trabalho com projetos propicia aos alunos corroboram com os objetivos estabelecidos na BNCC, uma vez que os princípios em ambas estão relacionados à formação integral do educando, à promoção e ao exercício da cidadania ativa.

Palavras-chave: Ensino de LI; BNCC; Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2017 o Ministério da educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já vinha sofrendo alterações desde o ano de 2015. Entende-se, portanto, que a partir de então o Brasil conta com um documento que rege e unifica a educação nacional, buscando a formação integral do educando. O documento é válido em todo o território nacional e deverá ser adotado por todas as escolas das redes pública e privada. A partir de sua homologação, as escolas terão um prazo de dois anos para adequar seus currículos à proposta da BNCC. Dessa forma, as escolas deverão agregar a essa Base as particularidades regionais pertinentes, construindo seus currículos a partir dela. Vale ressaltar que o documento não se configura como um currículo, e sim como um embasamento para o seu desenvolvimento.

A BNCC é amparada pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), e é posterior a outros documentos que já buscavam uma educação mais bem-sucedida, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que objetivavam a formação de "cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade" (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 4). E a inquietação que deu origem a este trabalho surge justamente por isso. Outros documentos não alcançaram os resultados esperados, mesmo tendo objetivos coerentes. E, por que então, a Base, será diferente?

Por esse motivo, esta pesquisa propõe-se a analisar o componente de Língua Inglesa na Base, nos 6º e 7º anos, e busca sugerir uma abordagem para o ensino de inglês de forma a, de fato, desenvolver as competências gerais e cumprir os objetivos definidos pela Base e aprimorar o ensino de Língua Inglesa no Brasil. Para tanto, em formato de pesquisa

1 Univates, *liviamottin@univates.br*

2 Univates, *mariana.mallmann@univates.br*

bibliográfica, será analisada a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho, para identificar seus objetivos, de que forma ela se aplica, e apontar se ela se configura como uma boa abordagem, considerando o intuito da pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção serão apresentados os pressupostos teóricos que serviram de base à pesquisa: o ensino de LA na escola; os objetivos de ensino do componente curricular LI estabelecidos pela BNCC; e a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT).

2.1 O ensino de Língua Adicional na escola

Promover o ensino de LA na escola engloba muito mais do que apenas capacitar o aluno a comunicar-se, provendo a ele material linguístico para essa função. Uma língua possui uma carga histórico-cultural que possibilita ao aluno compreender o mundo muito além do seu próprio espaço. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), o domínio de uma LA possibilita ao aluno transitar pela diversidade, tomando conhecimento de realidades diferentes para criticar e modificar a sua própria. Isto é, as aulas de inglês podem ampliar os horizontes dos alunos, desenvolvendo neles um olhar crítico. Aulas significativas de LA auxiliam o aluno a compreender a si, quem é, qual seu papel no contexto em que vive, para depois tomar conhecimento do outro, do mundo e da diversidade.

Considerando o atual mundo globalizado, no qual as barreiras interculturais estão cada vez menores, é possível identificar a influência da Língua Inglesa na vida cotidiana de diversos países não falantes dessa língua. Diversas palavras e expressões da LA são adotadas todos os dias e, portanto, muito empregadas em textos. Segundo Schlatter e Garcez (2012), "a aula de Línguas Adicionais deve ajudar o educando a não virar as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se fez e se faz relevante" (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 39), ampliando assim os espaços de ação do aluno na sociedade.

É possível perceber que a ideia de um aluno ideal existe e que existem também alguns caminhos a serem traçados e medidas a serem tomadas na busca por esse aluno, a exemplo das políticas educacionais. Todavia, traçar caminhos e estabelecer medidas não as concretizam, é preciso que o previsto em documentos, como os Referenciais já citados, aconteça de fato. Muito se fala sobre a importância do ensino de LA na escola; entretanto, não é difícil de serem encontradas falhas no ensino e no aprendizado de línguas, especialmente aquela que não é comum no cotidiano dos alunos, aquela que não é a língua materna. Há diversos fatores a se considerar quando se pensa nos motivos que levam à essas falhas. Schlatter (2009) elenca a falta de preparo de professores, a carga horária insuficiente e o material didático não apropriado para determinados contextos de aprendizagem como alguns desses fatores.

Na escola existe uma variedade grande de pessoas com opiniões, interesses e objetivos diferentes, e esse contexto é o que os faz comuns. Ou seja, a escola conecta diversos alunos e alia famílias e comunidade através do ensino e da aprendizagem. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), a escola deve valorizar os conhecimentos de todos os que fazem parte da sua comunidade, oportunizando assim o exercício da cidadania, a participação em sociedade, e a aprendizagem coletiva.

É imprescindível compreender a importância e a relevância do ensino de LA na escola, mas, antes disso, devem ser estabelecidos objetivos de aprendizagem. Em primeiro lugar, é preciso que esses objetivos estejam claros para a escola e para o professor, para que o aluno atribua sentido às suas aprendizagens. Segundo Schlatter (2009), há uma ideia errada de que a não fluência do aluno na LA determina o insucesso do ensino, e nesse sentido, a autora sugere comparar as capacidades dos alunos em outras áreas, como por exemplo Física e Biologia.

Ao final de sua jornada escolar, o aluno não domina com excelência todos os aspectos físicos e biológicos estudados, porque o objetivo não era formar um biólogo ou um físico. O objetivo do ensino escolar é equipar o aluno com conhecimentos que o ajudem a compreender o seu próprio mundo, fazendo com que ele consiga expandir a sua atuação como cidadão, e não necessariamente que ele seja tão fluente na LA como em sua língua materna. Portanto, é de extrema importância que o professor molde seus objetivos de acordo com o contexto e os conhecimentos prévios de seus alunos, verificando se a aula de LA está provendo ferramentas comunicativas significativas para o aluno, se o ensino está adequado.

A forma tradicional de ensino de LA é a aquisição para utilização posterior em algum contexto em que possa se fazer necessário o seu uso. A ideia do ensino que impacte e seja, de fato, significativo, está vinculada ao uso imediato da língua enquanto ela é aprendida. Segundo Schlatter (2009),

> Envolver-se em projetos e realizar tarefas que envolvam a língua adicional é participar das atividades em sala de aula [...]. Na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, a realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual participa ou quer participar (SCHLATTER, 2009, p. 131).

Dessa forma, fica claro que o ensino de uma LA vai muito além do ensino de habilidades linguísticas, de vocabulário, de gramática, e sim faz uso de tudo isso a serviço das práticas coletivas e sociais para a formação cidadã.

2.2 O componente curricular Língua Inglesa na BNCC

O estudo da LI passa a ser obrigatório na fase final do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano. A Base prevê o ensino de inglês na escola com um "caráter formativo", ou seja, o aprendizado de LA através do exercício da cidadania e da participação em sociedade. Segundo o documento,

> [...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 239).

Para que o ensino seja pautado na formação de cidadãos ativos, a Base expõe três pressuposições que se fazem necessárias no que diz respeito ao entendimento do que é a Língua Inglesa e o que ela representa no mundo. A primeira delas consiste em desconstruir a ideia de que o inglês pertence aos países que o têm como língua materna, mas sim tomá-

lo como Língua Franca[3] e parte da cultura de diversos outros lugares. O inglês superou as barreiras territoriais e difundiu-se em outros idiomas, portanto o contato com essa língua favorece o reconhecimento das diferenças, fomentando a reflexão sobre si e sobre o mundo.

A segunda diz respeito à importância do uso de práticas do mundo digital e a exploração dos multiletramentos na ampliação da atuação do aluno no mundo. Ou seja, o inglês viabiliza a inclusão do estudante em ambientes de uso da língua e, portanto, amplia o seu acesso à informação e sua compreensão do mundo. A terceira, e última implicação, enfatiza a validação de formas linguísticas que fogem à regra da norma culta, mas que são muito aplicadas pelos nativos e, portanto, se fazem necessárias para o maior entendimento da língua. Segundo a Base, marcas de oralidade, por exemplo, não devem ser ensinadas simplesmente como exceções, mas sim como formas de comunicação válidas e não incorretas.

Essas três implicações são os pressupostos que sustentam e orientam o trabalho com os cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Na próxima seção, são adentrados os aspectos de cada um desses eixos.

2.2.2 Os eixos organizadores do componente Língua Inglesa

Conforme já referido, há cinco eixos que norteiam o ensino de inglês na BNCC. Entende-se que o ensino pautado nesses cinco eixos, os quais são ainda baseados nas implicações, seja um ensino potencialmente eficaz.

O exercício da oralidade e, consequentemente, da escuta, segundo a Base, tem grande papel no desenvolvimento da autoconfiança do aluno em comunicar-se em inglês e fazer-se compreender, bem como respeitar e posicionar-se perante a fala de outros sujeitos. Portanto, cabe ao eixo Oralidade contemplar tanto a compreensão quanto a produção de linguagem oral, trabalhando com pronúncia e entonação através de recursos preferencialmente autênticos, e fazendo com que o aluno absorva informações, nos diferentes níveis e situações reais de uso da língua, incluindo a leitura da linguagem visual.

Evidentemente, o eixo Leitura busca desenvolver no aluno a capacidade de compreender e interagir com o texto escrito e sobretudo identificar a importância do contexto em que ele está inserido e qual a sua função. A Base prevê o ensino em diferentes modos e objetivos de leitura, ou seja, de acordo com a função de determinado texto. O exercício da leitura promove ainda a construção de leitura crítica, favorecendo a autonomia e criatividade do aluno não somente como leitor, mas também como produtor de textos.

Conforme já evidenciado, a leitura contribui para o desenvolvimento de escritores autônomos e criativos. Nesse sentido, o eixo Escrita dá espaço para que o aluno reflita sobre a função social de determinados textos escritos e, portanto, oportuniza a produção de textos de real circulação social, tornando o aluno ativo na sociedade.

O eixo Conhecimentos linguísticos contempla o estudo indutivo da gramática, preocupando-se também com questões de adequação linguística, variações e padrões do sistema da língua.

---

3 A BNCC toma o inglês como Língua Franca para desvincular-se da ideia do ensino de uma língua que pertence a determinados países (os que a têm como língua materna), mas sim como uma língua que pertence ao mundo, e acaba por ser comum a pessoas de todas as partes, viabilizando a comunicação.

O quinto eixo, Dimensão intercultural, tem relação direta com a primeira implicação do ensino de inglês: tomá-lo como Língua Franca. Esse eixo deve promover a reflexão acerca do alcance do inglês no mundo e o quanto ele rompe barreiras territoriais e culturais, interligando diferentes realidades.

A BNCC ainda enfatiza que, apesar de explicitar os eixos separadamente, todos eles devem ser integrados às práticas sociais de uso da língua, e que nenhum deles, especialmente o eixo Conhecimentos linguísticos, deve ser o único foco de ensino, uma vez que toma a língua como híbrida, um conjunto de todos esses eixos.

Nesse sentido, a Base estabelece competências específicas do componente de Língua Inglesa, isto é, quais habilidades o componente deve assegurar ao aluno.

2.2.3 As competências específicas do componente Língua Inglesa

Seguindo a mesma linha de abordagem da língua já estabelecida pelas implicações e pelos eixos, as competências específicas de LI comprometem-se em formar um aluno capaz de interagir ativamente no mundo globalizado, respeitando a diversidade. Para tanto, ele deverá dominar a língua nas diferentes mídias, contextos e gêneros, para que amplie sua atuação como cidadão em contato com diferentes culturas e identidades, e possa compreender aspectos artístico-culturais. Durante sua jornada na LI, o aluno deverá reconhecer as variações linguísticas e validá-las como formas também corretas com relação ao seu contexto, fazendo uso dos diversos recursos tecnológicos disponíveis.

Para o desenvolvimento das competências acima descritas, a base sugere habilidades específicas para cada ano, que devem guiar a formação do educando de forma progressiva.

2.2.4 O que a Base prevê no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental

Conforme já citado, a Base divide-se por eixos de Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão intercultural. Quando dividida pelas etapas de ensino, cada um dos eixos apresenta Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidos (Imagem 1). A tendência é que as Unidades temáticas se repitam, mas que as Habilidades evoluam progressivamente conforme o ano de ensino.

Imagem 1 – Componentes de Língua Inglesa previstos para o sexto ano

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	**(EF06LI01)** Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. **(EF06LI02)** Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*Classroom language*)	**(EF06LI03)** Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	**(EF06LI04)** Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	**(EF06LI05)** Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. **(EF06LI06)** Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 248).

Vejamos, então, o que fica estabelecido para o 6º e 7º anos.

As Unidades temáticas para o **eixo Oralidade** são: Interação discursiva, Compreensão oral e Produção oral.

Na primeira unidade, a abordagem para o 6º ano objetiva a criação de laços do aluno com a língua em interações orais dentro de sala de aula, e sobre assuntos que permeiam a aula e a vida do aluno. As habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa dizem respeito à coleta de informação sobre o seu contexto e à solicitação de informação ao professor.

No 7º ano são introduzidas interações por meio de jogos e brincadeiras, além de questionamentos acerca da história de vida e família dos colegas de sala, através de entrevistas.

Compreende-se então que o aluno deverá, primeiramente, desenvolver a habilidade de falar sobre si, sua escola, e sobre a família, para que depois possa solicitar e compreender o mesmo sobre as pessoas ao seu redor.

Na segunda unidade, Compreensão oral, o aluno do 6º ano deverá compreender a ideia geral de textos orais por meio de associações e temáticas familiares. Já no 7º ano, o professor deve explorar o conhecimento prévio do aluno para que ele identifique "o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros" (BRASIL, 2017, p. 251).

Na última unidade, Produção oral, inicia-se, no 6º ano, pela produção de textos sobre si e sobre os outros, abarcando gostos e rotinas. E, mais tarde, no 7º ano, os alunos deverão ser capazes de produzir textos sobre personalidades do passado.

O **eixo Leitura** subdivide-se nas Unidades: Estratégias de leitura, Práticas de leitura e construção de repertório lexical, e Atitudes e disposições favoráveis do leitor.

No 6º ano, a primeira Unidade objetiva desenvolver a leitura rápida do aluno, fazendo com que ele compreenda a sua finalidade e assunto, baseando-se em pistas gráficas e

cognatos. No 7º ano, a estratégia segue sendo a de leitura rápida, mas deve promover a compreensão do sentido global do texto, através da análise de frases específicas, título, entre outros.

Na segunda unidade, que diz respeito ao repertório lexical, a Base indica a produção de um dicionário bilíngue e a exploração de ambientes virtuais no 6º ano. E, no 7º, coloca que o aluno deve retirar objetos de pesquisa dos textos virtuais lidos.

E, na última unidade, os alunos do 6º devem ser capazes de compartilhar as informações dos textos lidos e, já no 7º ano, evoluem para situações de debate, ou seja, recepção e compartilhamento de informações.

As Unidades temáticas do **eixo Escrita** são: Estratégias de escrita e Práticas de escrita.

No 6º ano, a estratégia de escrita estabelecida é a pré-escrita, ou seja, a organização de ideias para um texto de acordo com seu objetivo. Os gêneros sugeridos para a produção são histórias em quadrinhos, cartazes, blogues, entre outros, que explorem a vida do aluno e seu contexto.

Já no 7º ano devem ser trabalhadas tanto estratégias de pré-escrita quanto de escrita, contemplando não só a finalidade do texto, mas também o seu contexto, público alvo, veículo, entre outros. As produções escritas devem girar em torno de textos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado.

O **eixo de Conhecimentos linguísticos** estabelece as seguintes Unidades temáticas: Estudo do léxico e Gramática.

O estudo do léxico no 6º ano é baseado em temas do cotidiano do aluno (escola, amigos, família), bem como expressões desse contexto. A Base também prevê o trabalho com a pronúncia, através da comparação das palavras na LA com a língua materna. Já no 7º ano, especifica-se o estudo do léxico de verbos regulares e irregulares no passado, preposições e conectores, bem como suas pronúncias.

Na Unidade de gramática, é possível perceber que são previstos conteúdos específicos para cada um dos anos, a exemplo de presente simples e contínuo, imperativo e adjetivos possessivos para o 6º ano; e passado simples e contínuo, e pronomes para o 7º ano.

Finalmente, o **eixo Dimensão intercultural** se fraciona em: A língua inglesa no mundo e A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade para o 6º ano; e Comunicação intercultural para o 7º ano.

Inicialmente, no 6º ano, o aluno deve ser capaz de identificar o alcance da língua inglesa no mundo como primeira ou segunda língua, em países que a têm como língua materna ou oficial, bem como identificar suas influências na cultura brasileira (palavras, expressões, etc.). No 7º ano, o aluno deverá visualizar o alcance da Língua Inglesa no mundo globalizado e identificar variações linguísticas de acordo com o contexto.

A integração de todos os Eixos e Unidades temáticas, e o desenvolvimento de todas as habilidades, é a forma como a Base estipula e idealiza as aprendizagens mínimas para todos os educandos. Segundo o documento, esse é o caminho para a formação de cidadãos plenamente capazes, ativos e civilizados.

2.3 A Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho

Segundo Fernando Hernández (2004), a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho surgiu nos anos oitenta como alternativa ao trabalho tradicional feito em escolas,

organizado por matérias e conteúdos. Ele, juntamente com um grupo de professores, desenvolveu essa prática com o objetivo de tornar a escola um lugar de aprendizado para todos, independentemente de classe social ou conhecimentos prévios. Ainda segundo o autor, essa forma de trabalho não segue um ou outro caminho metodológico tradicional, a exemplo do construtivismo, bem como não exclui nenhum. Segundo Hernández (2004), "Não podemos dizer que exista uma concepção que responde de maneira global a toda complexidade que supõe que um ser humano aprenda a dar sentido de modo individual e com os outros" (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3).

Diferentemente do tradicional, os projetos de trabalho defendidos por Hernández (2004) tomam a aprendizagem como algo coletivo e situado, ou seja, o conhecimento se constrói através da interação em situações autênticas. Essa abordagem, baseada na comunicação, favorece a transposição do que é trabalhado na escola para a vida real, de modo que contribui para a reflexão dos educandos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, tomando consciência da própria aprendizagem. Dessa forma, o conteúdo antes descontextualizado e as matérias desconectadas tornam-se discussões significativas que abarcam assuntos e problemas comuns aos alunos, seus amigos e famílias.

Outra perspectiva adotada pelo trabalho com projetos pedagógicos é a multiculturalidade, em suas diversas esferas, não somente para promover a consciência do aluno com relação às diferentes culturas, mas principalmente para a compreensão e a exaltação da pluralidade. Configura-se importantíssimo o conhecimento das diferentes verdades e pontos de vista, conforme a cultura e contexto dos sujeitos.

Portanto, são muitas as premissas a serem seguidas para que, de fato, o trabalho realizado em sala de aula caracterize-se como um projeto pedagógico. E essa não é uma tarefa simples, uma vez que demanda um trabalho conjunto entre escola, professor e alunos.

2.3.1 Como viabilizar o trabalho com projetos pedagógicos?

Conforme já citado, para que um projeto pedagógico seja efetivo, é necessário que haja o engajamento da escola, do professor e dos alunos. Cada uma das partes tem um papel a desempenhar para o sucesso e bom resultado do projeto.

Heloisa Diniz (2015) destaca que a escola deixa de ser um local que provê conhecimentos prontos aos alunos, mas passa a possibilitar o trabalho multidisciplinar, para que o aluno consiga transitar entre os conhecimentos. É também papel da escola fomentar o trabalho conjunto entre professores e disciplinas, promovendo momentos que os integre para essa finalidade. A motivação partida da escola é ingrediente fundamental para que o professor se desafie a mudar sua abordagem.

Para que os projetos pedagógicos ocorram, o papel do professor é importantíssimo e, assim como o da escola, muda. É necessário, primeiramente, que o professor compreenda e defenda essa forma de ensino, para que a prática aconteça naturalmente e com participação ativa dele. Assim como a escola, o professor deixa de transmitir informações aos alunos, e coloca-se na posição de investigador, juntamente com seus grupos. Para isso, deve propiciar momentos de discussão para que seja encontrado um problema ou um tema que seja da curiosidade dos educandos, e que, a partir disso, todos trabalhem juntos. O professor, nesse caso, desafia-se enormemente, pois, de certa forma, perde o controle do que será discutido e trabalhado em aula, já que agora há muitos protagonistas envolvidos na prática. Por esse motivo, é natural que haja resistência por parte do profissional, e é por isso que se faz tão necessária a confiança na efetividade da prática.

Naturalmente, o aluno deixa de ser receptor de conhecimento e passa a construí-lo através de suas próprias práticas, conscientemente. Para tanto, ainda segundo Diniz (2015), o aluno deve encontrar sentido naquilo que estuda e deve reconhecer-se em suas práticas, uma vez que é protagonista. O educando deve, também, validar a prática com projetos pedagógicos, como uma forma de fazê-lo mais ativo e formá-lo como um cidadão melhor.

Agora que estão esclarecidos os papéis de cada uma das partes, faz-se necessário o entendimento de como se dá o processo para o planejamento e execução de um trabalho com projetos pedagógicos.

2.3.2 Trabalho com projetos: por onde começar?

Uma vez que o trabalho por projetos pedagógicos não é norteado por um conteúdo ou por uma disciplina específica, mas sim por um tema de interesse e curiosidade dos alunos, o primeiro passo é justamente a seleção do tema.

Evidentemente, o tema deve causar inquietação nos alunos e despertar seu instinto investigador, mas a curiosidade não pode ser o único quesito a ser considerado. Tratando-se de uma prática autêntica, o resultado do projeto deve ser relevante e ter impacto em algum aspecto da vida do aluno. Nessa fase de escolha do tema, o aluno já deve se sentir protagonista de seu próprio aprendizado. Segundo Hernandez e Montserrat (1998), durante esse processo, devem ser analisadas e discutidas diversas questões levantadas pelos alunos, podendo ser temáticas relacionadas à escola, à cidade, às suas vidas pessoais, à família, entre outros.

Uma vez que o tema é escolhido, ainda de acordo com Hernandez e Montserrat (1998), o próximo passo é levantar informações sobre aquele tema, para enriquecer o repertório dos alunos e organizar os passos seguintes. Para isso, o grupo como um todo deve, primeiramente, selecionar qual será a abordagem específica daquele tema (uma vez que um mesmo tema pode ser discutido por diferentes vertentes), e procurar prever quais conteúdos e conceitos serão necessários para o aprofundamento. Nessa fase, é preciso que tanto o professor quanto os alunos tenham muito claro quais são seus objetivos com o projeto, ou seja, o que buscam nessa caminhada.

Portanto, o planejamento de ações se faz essencial para que o objetivo não se perca. Uma boa forma de fazê-lo, segundo Hernandez e Montserrat (1998), é fazer um levantamento sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, para então definir o que é preciso pesquisar para complementar. É importante ressaltar que as ações de pesquisa não necessariamente se configuram como pesquisa em livros e artigos somente, mas podem ser visitas, entrevistas, entre outras.

A partir disso, acontecem outras práticas que, naturalmente, dependem do tema escolhido, do contexto e do objetivo. As práticas caminham para a obtenção do resultado final, que, segundo Schlatter e Garcez (2012), demandam o uso da língua e dos conhecimentos obtidos nas tarefas alinhados ao tema central de discussão.

Faz-se necessária e importantíssima a avaliação durante e ao final do projeto. Dessa forma, podem ser feitos ajustes durante o processo, e também o reconhecimento do trabalho como um todo, ao final. Conforme Hernández (1998), o trabalho com projetos é cíclico. A partir de questionamentos, pesquisas e discussões sempre surgirão outras inquietações e perguntas não respondidas. Dessa forma, um projeto leva a outro.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de identificar como a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho pode ser implementada em sala de aula para atingir os objetivos do ensino de LI previstos na BNCC, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica de natureza aplicada.

Inicialmente, foram estudados os objetivos do ensino de LI na escola, bem como a perspectiva da BNCC com relação a este componente. E após foi definido como ocorre e quais são os objetivos da PEPT, para que, por fim, pudessem ser contrastados a fim de identificar pontos de encontro.

4 DISCUSSÃO PRELIMINAR

Imaginemos uma prática, pensada para uma escola específica, considerando o contexto e o perfil dos alunos. O professor, juntamente com seu grupo de educandos, define uma temática pertinente, que os faça refletir, pesquisar, e atuar, utilizando a LI e diversos saberes, conforme se fizerem necessários. O aluno é o protagonista e suas ações impactam diretamente em seu meio, ou seja, o aluno será desafiado a fazer uso da LA, em um ambiente que lhe é familiar, em situações que são do seu cotidiano e que, consequentemente, são significativas para ele.

Quando a Base estabelece, em suas competências gerais que o aluno deverá ser capaz de "se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. " (BNCC, pág. 9), identificamos justamente aquilo que a PEPT promove através de suas tarefas.

Outro aspecto a se destacar é o fato de que a Base prevê a integração de todos os eixos para o alcance dos objetivos já citados, de forma a aproximar ainda mais o aprendizado da realidade, na qual os eixos (os textos orais, escritos, lidos) estão todos acontecendo e surgindo para o aluno simultaneamente. Nesse sentido, um projeto, por ser guiado por sua temática, não isola o trabalho com nenhum dos eixos, mas norteia suas tarefas a serviço da prática social em questão.

Fica claro, ainda, que o tradicional estudo conteudista está distante tanto dos moldes da BNCC quando do modelo de ensino da PEPT, valorizando, sobretudo, a prática em que a língua se faz necessária.

5 CONCLUSÃO

Considerando os objetivos da BNCC e os objetivos da Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho, conclui-se, de forma preliminar, que uma, de fato, corrobora e viabiliza o alcance da outra. Conforme já enfatizado, o aluno perseguido pelas duas perspectivas é o mesmo. Um aluno que conhece a si, tem segurança e repertório suficientes para agir no local em que vive, posicionar-se perante situações problemáticas e encontrar soluções para elas.

O trabalho sob esta perspectiva beneficia não só os alunos, e sim toda a comunidade escolar, uma vez que haverá um maior número de pessoas dotadas de senso e posicionamento crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos:** planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Editora da Univates, 2015.

DINIZ, Heloísa Damasceno. **Proposta de aplicação da Pedagogia por Projetos no Ensino Médio**. 48f. Monografia (Dissertação) – Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20151119104438.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Revista de educação**, v. 3, n. 4, Porto Alegre, 2004, p. 2-7. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/Os%20projetos%20de%20trabalho,%20uma%20mapa%20para%20navegantes%20em%20mares%20de%20incertezas.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, São Leopoldo, jan./abr. 2009, p. 11-23. Disponível em <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109> Acesso em: 12 maio 2018.

_____; GARCEZ, Pedro de Moraes. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2009, p. 125-172. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Línguas Adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

VARIANTE LINGUÍSTICA CARACTERÍSTICA DE PESSOAS NATURAIS DE IMIGRANTE, RIO GRANDE DO SUL

Aline Andressa Behrendsen[1], Cristina Isabel da Silva Pressler[2], Kári Lúcia Forneck[3]

Resumo: As Línguas sofrem modificações ao longo do tempo, podendo ocorrer variantes linguísticas nos locais em que uma língua é utilizada. No município de Imigrante, Rio Grande do Sul, foi constatada pronúncia diferenciada da consoante líquida vibrante em posição de ataque, isto é, em início de sílaba. Ocorre que foi observada a troca do fonema /R/ pelo /r/, como, por exemplo, a pronúncia do vocábulo rato como [ɾatʊ] ao invés de [hatʊ] e do vocábulo arroio como [aɾoIʊ] ao invés de [ahoIʊ]. Com o objetivo de comprovar a variação linguística constatada e analisar suas características no que se refere a questões como gênero e escolaridade, foi aplicado um teste com vinte adultos nascidos e residentes em Imigrante. O teste resultou na comprovação de que há, no município, pronúncias diferenciadas do fonema rótico em posição silábica de ataque. Essa pronúncia, na maioria dos casos, ocorreu como tepe [ɾ], principalmente por homens e por indivíduos com menor nível de escolaridade. A pronúncia dos fonemas de forma mais próxima à norma padrão teve maior ocorrência na fala das mulheres e manifestou-se na utilização da vibrante múltipla alveolar [ɾ̌] e, em poucos casos, da fricativa glotal [h].

Palavras-chave: Fonema; Língua; Variação Linguística; Róticos.

Considerações iniciais

A Língua Portuguesa, bem como as demais línguas, sofreu modificações ao longo do tempo, tendo sido originada de uma língua que também se modificou até formá-la. Nesse sentido, nossa língua continuará sendo transformada, em função de diversas variáveis, como cultura, geografia, grau de formalidade e nível escolar, por exemplo.

Não só a língua como um todo se modifica, como também podem ocorrer variantes de uma mesma expressão nos locais em que essa língua é usada. É o que ocorre, por exemplo, entre Portugal e Brasil, que são falantes de Língua Portuguesa. Entretanto, há diferenças entre as línguas faladas nesses países. Mas não apenas entre locais tão distantes é que ocorre o fenômeno da variação linguística. As diferentes regiões do Brasil, por exemplo, apresentam peculiaridades no que se refere a como a língua é falada. Até mesmo entre municípios de um mesmo estado ou entre regiões de um mesmo município ocorre variação na fala.

Durante observação de conversas realizadas entre pessoas nascidas e residentes em Imigrante (pertencente à região do Vale do Taquari, no estado do Rio Grande do Sul, e colonizada por imigrantes alemães e italianos), constatou-se pronúncia diferenciada da consoante líquida vibrante em posição de ataque, isto é, em início de sílaba (tanto em início de vocábulo, quanto em meio de vocábulo). Ocorre que se observou a troca do /R/pelo /r/, como, por exemplo, a pronúncia do vocábulo rato como [ɾatʊ] ao invés de [hatʊ] e do vocábulo arroio como [aɾoIʊ] ao invés de [ahoIʊ].

A pronúncia dos fonemas róticos é objeto de muitas investigações. A diversidade de formas como esse som pode ser pronunciado pode ser a principal motivação para os

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, *aabehrendsen@universo.univates.br*

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, *cristina.pressler@universo.univates.br*

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, *kari@univates.br*

pesquisadores. Com o objetivo de investigar essa troca do /R/ pelo /r/, comprovar a ocorrência dessa variação e analisar as características de sua ocorrência, no que se refere a questões como gênero e escolaridade, decidiu-se utilizar tal fenômeno como objeto de estudo.

Inicialmente, explanaremos sobre variação linguística e Sociolinguística. Na sequência, comentaremos a respeito das consoantes líquidas róticas (ou vibrantes). Em seguida, dissertaremos a respeito de algumas teorias que buscam explicar a ocorrência dos alofones do /R/. Posteriormente, explicaremos a metodologia utilizada para a escrita do artigo. Em seguida, mostraremos os resultados obtidos mediante teste aplicado. Finalmente, exporemos nossas conclusões, apontamentos e percepções.

Sociolinguística, variação e fonemas róticos

De acordo com Lucchesi (2002), a Sociolinguística é o ramo da linguística que tem como objeto de seu estudo os padrões de comportamento linguístico que podem ser observados no interior de uma comunidade de fala e que se compõem de unidades e regras variáveis. Mollica (2010) afirma que a Sociolinguística estuda a língua em uso, nas comunidades de fala, relacionando aspectos linguísticos e sociais, isto é, língua e sociedade. A autora complementa dizendo que todas as línguas são dinâmicas, sendo, portanto, heterogêneas, e que a variação linguística é uma das áreas de interesse da Sociolinguística. Além disso, diz que a variação linguística é um fenômeno universal que pressupõe que existem formas linguísticas alternativas.

Segundo Soares (2008), a língua e o comportamento linguístico de seus falantes relacionam-se com a cultura em que ocorrem. Ela cita que não há língua mais ou menos complexa que outra e, da mesma forma, não há cultura superior ou inferior a outra. Para a autora, todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura com que condizem. Ela diz que, mesmo que um grupo de falantes, que utilize a mesma língua, componha uma comunidade linguística, a língua não é homogênea e uniforme. De acordo com a autora, as diferenças sociais e geográficas no interior de uma comunidade que utilize a mesma língua ocasionam um processo de diferenciação linguística, dando origem a *falares* ou *dialetos regionais* e *dialetos sociais* ou *socioletos*.

De acordo com Maia (1999), quando a passagem de ar pelos canais supra-laríngeos é obstruída intermitentemente pela língua ou pela úvula, que vibram, ocorre a chamada vibrante múltipla, como o /R/ de "carro". Se esses articuladores centrais vibram momentaneamente e só uma vez, ocorre a chamada vibrante simples, como o /r/ de "caro".

Conforme Wertzner et al. (2007), a literatura informa que os róticos são os últimos sons a serem adquiridos. Lamprecht a*pud* Ferrante (2008) explica que as consoantes líquidas não laterais do Português Brasileiro caracterizam-se por um domínio tardio, inclusive em outros idiomas, devido à complexidade dessa classe do ponto de vista articulatório e fonológico.

De acordo com Leite (2015), estudos sociolinguísticos demonstram que os róticos exibem diversas formas de como podem ser pronunciados. Segundo Silva (2002), ao fonema /R/ pertencem, também, os alofones [h] (fricativo glotal desvozeado), [ř] (vibrante alveolar vozeado) e [ɾ] (tepe alveolar vozeado).

De acordo com Monareto et al. *apud* Steffen (2013, p. 218), existem dois fonemas vibrantes, o "r" forte e o "r" fraco (ou brando ou simples), no português. Segundo Silva e Monaretto *apud* Steffen (2013, p. 142/43), o "r" fraco se realiza como tepe [ɾ]. Ainda de acordo com os autores, o "r" forte ocorre em início de palavra (como na palavra rosa), em

posição intervocálica (como na palavra carro) ou precedido de consoante (como na palavra Israel), variando de região para região e podendo se realizar como fricativa velar [x], fricativa glotal [h] ou vibrante múltipla alveolar [ř].

Conforme Altenhofen *apud* Steffen (2013, p. 335), a variante do alemão falado pela maioria dos descendentes de imigrantes alemães no Brasil apresenta apenas um fonema vibrante, denominada simples alveolar ou tepe. Por consequência, esse modelo é transferido para o português falado por esses descendentes. Monareto et al. *apud* Steffen (2013, p. 335) comentam sobre a troca da vibrante múltipla pelo tepe no português falado por descendentes de europeus, incluindo italianos.

Segundo Schneider (2008, p. 78):

> De acordo com Weinreich, a "interferência fônica" ocorre quando um bilíngue identifica um fonema do sistema secundário (L2) com um fonema do sistema primário (L1) e o reproduz segundo as regras deste sistema, isto é, o bilíngue transfere sons do sistema da L1 para o da L2. Trata-se, portanto, da forma como o falante percebe e produz os sons. Em comunidades bilíngues (alemão e português), o estereótipo mais frequente em relação ao contato do português com o alemão refere-se à (des)sonorização das oclusivas [b, d, g] ↔ [p, t, k] e das fricativas [S] ↔ [Z], sobretudo em posição pré-vocálica. A este fenômeno acrescenta-se o estereótipo da neutralização do [r] forte no início do vocábulo, em posição intervocálica e em início de sílaba precedida por consoante. No Rio Grande do Sul, a neutralização da vibrante constitui um traço característico do português de contato com o alemão e do português de contato com o italiano.

De acordo com Pauli (2001), o estudo da interferência de um dialeto alemão na expressão oral e, por consequência, na expressão escrita do português é um estudo sociolinguístico. Isso porque a interferência linguística das duas línguas em contato se relaciona a questões sociais de um grupo de falantes que se distingue das pessoas de outras regiões do Brasil devido a seus traços dialetais.

Metodologia

Para a escrita do presente artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da Sociolinguística, do fenômeno da variação linguística e de fonemas róticos. Além disso, aplicamos um teste em que foi solicitado aos sujeitos participantes que lessem uma sequência de vocábulos, composta por 17 palavras (conforme tabela abaixo). Foi efetuada a gravação de áudio das palavras pronunciadas pelos participantes do teste. Essas palavras estavam misturadas a outras palavras que não interessavam ao estudo, o intuito de seu uso era que elas servissem como distratores aos participantes para que as pronúncias não fossem condicionadas pelo objetivo do estudo. Além dessas palavras, aproveitou-se a oportunidade para incluir o uso da letra "h" com som de /R/.

O grupo de sujeitos participantes foi composto por vinte adultos que residem, desde o nascimento, em Imigrante, Rio Grande do Sul, e que, inclusive, foram alfabetizados nesse local. Dentre esses colaboradores, 10 eram mulheres e 10 eram homens. A faixa etária dos participantes é de 20 a 50 anos. Com relação à escolaridade, 6 dos investigados possuem ensino médio completo, 7 possuem nível superior incompleto (cursando) e 7 possuem nível superior completo.

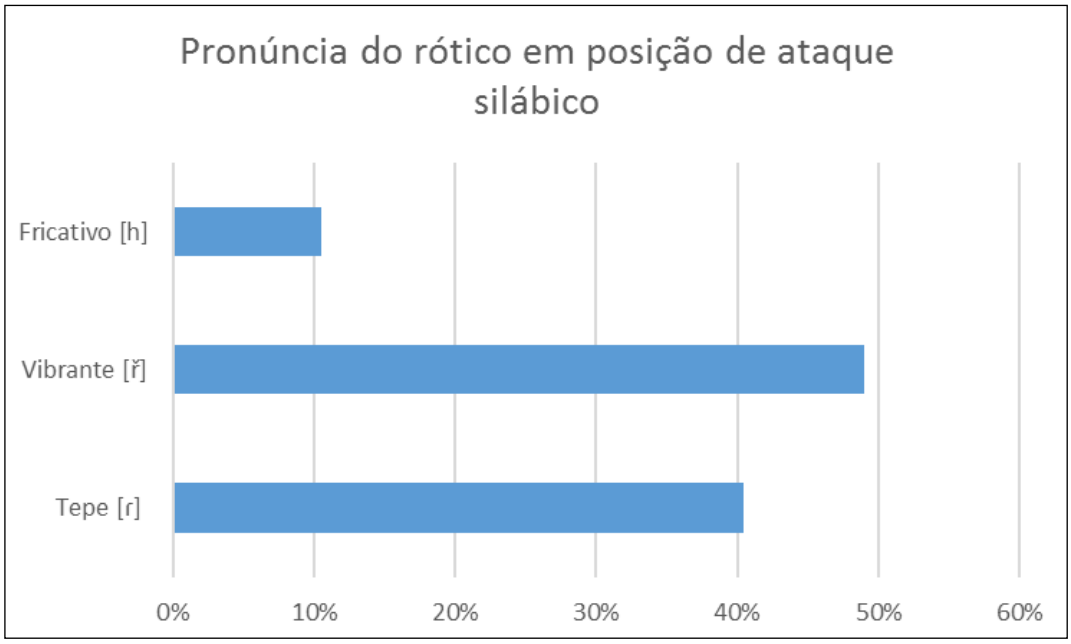
Tabela 1 - vocábulos utilizados no teste

Palavras com /R/ em posição de ataque em início de vocábulo	Palavras com /R/ em posição de ataque em meio de vocábulo	Palavras aleatórias	Palavras em que o "h" manifesta som de /R/ ([h])
Rapadura	Enrascada	Gato	*Yamaha*
Repolho	Corrente	Amor	*Honda*
Risada	Barriga	Dentista	
Romance	Cachorro	Dente	
Rua	Derrubou	Casa	

Resultados do teste

O teste realizado com os entrevistados resultou na constatação da manifestação diferenciada da pronúncia do fonema rótico, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 - pronúncia do rótico em posição de ataque em Imigrante

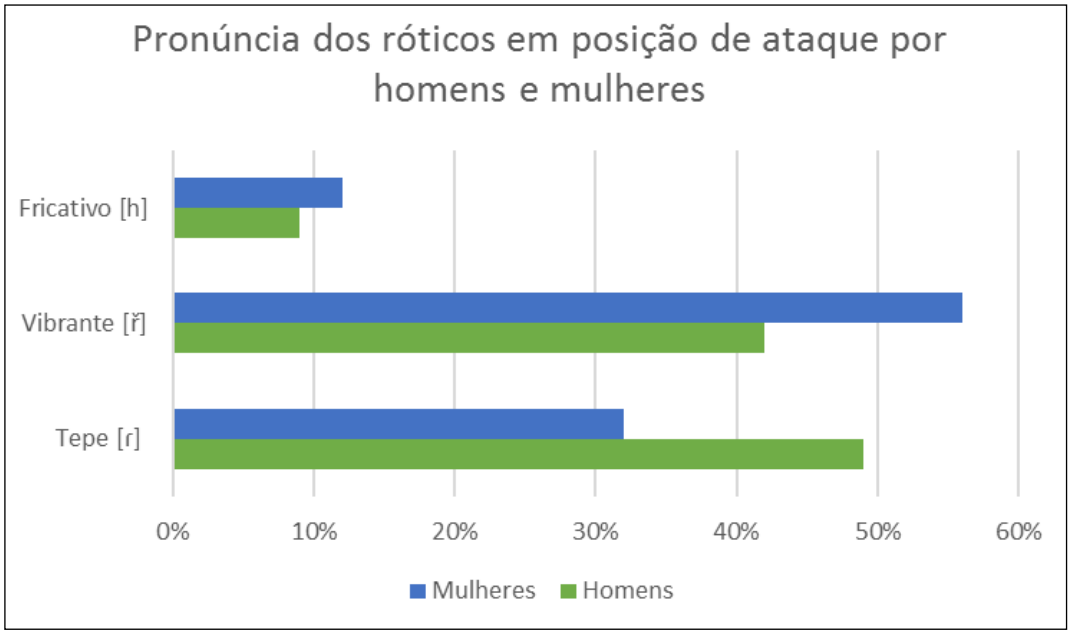


De acordo com o gráfico acima, a utilização do tepe manifestou-se em 41% dos vocábulos pronunciados. Já o uso da vibrante alveolar teve sua ocorrência em 49% das pronúncias e a fricativa glotal em 11%. Esses resultados revelam que o uso do tepe em posição de ataque tem grande ocorrência. Além disso, o estudo revela que a busca pela formalização da fala leva os falantes ao uso da vibrante alveolar [ř], sendo que poucos utilizam a fricativa glotal nesses casos.

Foi possível perceber que a realização da investigação conferiu grau de formalidade à situação, interferindo no resultado do teste, em função de se tratar de uma pesquisa acadêmica. Em contextos menos formais a realização do róticotepe [ɾ] em posição silábica de ataque ocorre com maior frequência.

O gráfico abaixo indica os resultados obtidos com o teste em relação a gênero (masculino e feminino).

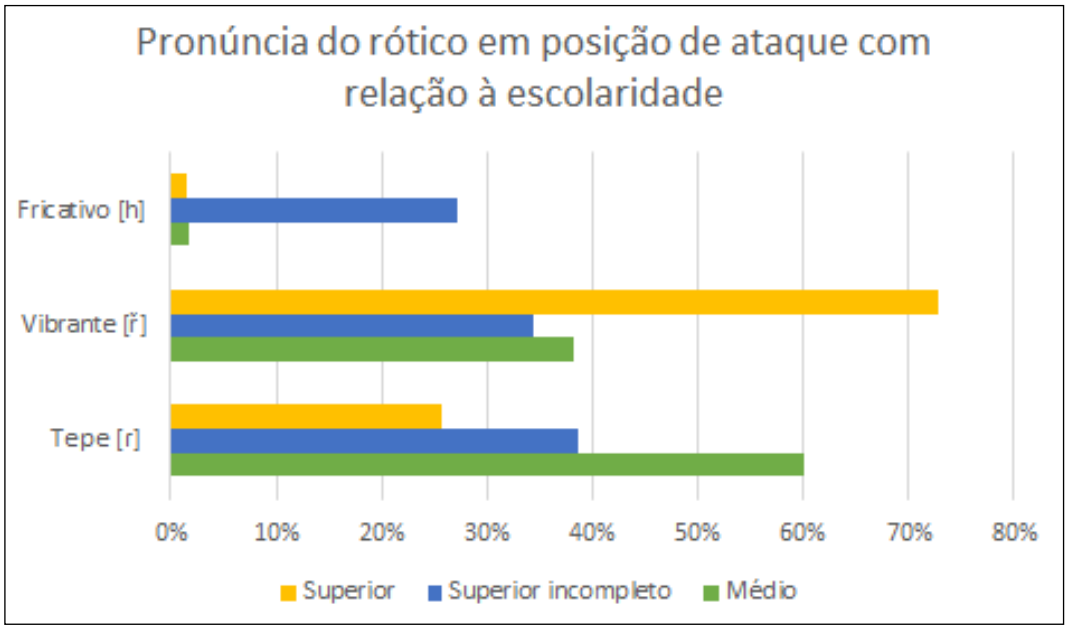
Gráfico 2 - Pronúncia dos róticos por homens e mulheres



Conforme demonstra o gráfico acima, o uso do tepe teve maior ocorrência entre os participantes homens que entre as participantes mulheres. Já o uso da vibrante alveolar e da fricativa glotal foi mais frequente na fala das mulheres. Isso dá indícios de uma maior preocupação com relação à adequação de pronúncia a contextos mais formais por parte das mulheres.

O Gráfico abaixo compara os resultados do teste, tendo por enfoque a questão da escolaridade.

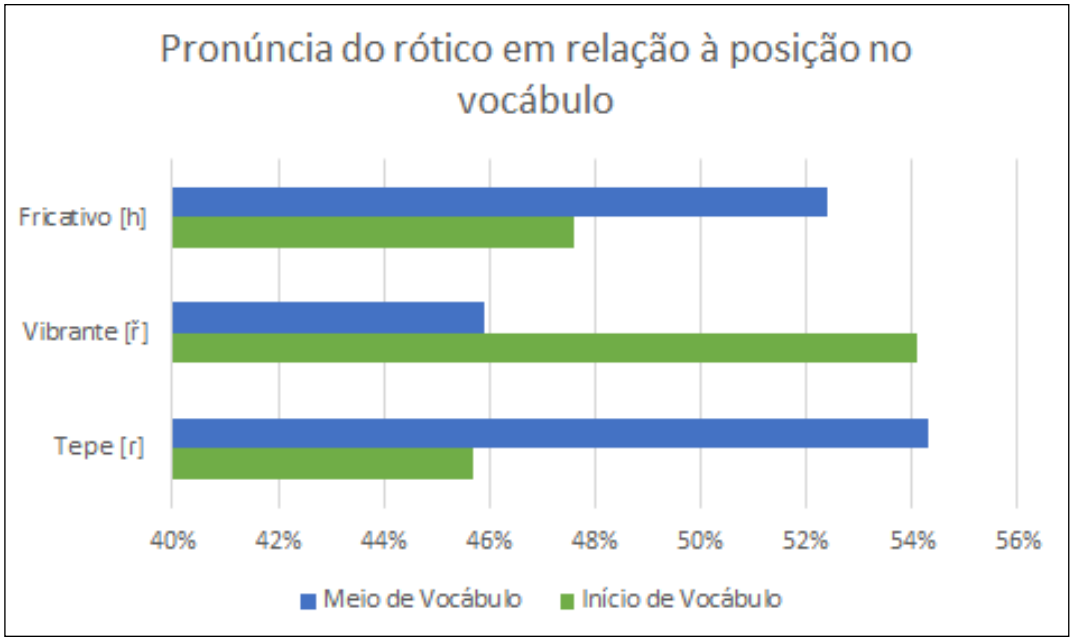
Gráfico 3 - pronúncia dos róticos com relação à escolaridade



No gráfico acima, é possível constatar que, quanto maior o nível de escolaridade do indivíduo, maior a ocorrência da utilização da variante vibrante alveolar em posição de ataque silábico. E, quanto menor o nível de escolaridade, maior o uso da variante tepe.

O gráfico abaixo relaciona a utilização das variantes róticas em posição de ataque silábico em início e em meio de palavra.

Gráfico 4 - pronúncia dos róticos com relação à posição no vocábulo



De acordo com o gráfico acima, a maior ocorrência do tepe se dá quando o fonema /R/ se encontra em meio de vocábulo. Em início de palavra se destaca o uso da vibrante alveolar.

Com relação à pronúncia de palavras em que a letra "h" é utilizada e possui som de /R/, verificou-se a predominância do uso da fricativa glotal [h], sendo que 100% dos colaboradores pronunciaram de tal maneira. O resultado indica que os participantes da investigação conhecem e sabem pronunciar tal fonema. Portanto, o uso da variante tepe não é motivado somente pela não aquisição de tal som na linguagem do indivíduo, mas também por uma série de outros fatores, que vão desde a escolarização dos indivíduos até o gênero dos informantes.

Considerações finais

A pronúncia dos fonemas róticos apresenta muitas variações. É interessante como as influências dos colonizadores de nosso país modificam e formam a cultura de cada região, também no tocante à fala e à pronúncia dos fonemas. No caso da localidade alvo deste estudo, a colonização por imigrantes alemães e italianos apresenta-se como a principal causa a que se deve tal fenômeno.

Há pronúncias diferenciadas dos fonemas róticos em posição silábica de ataque no *locus* em que desenvolvemos este estudo. Essa pronúncia apresenta-se, em grande ocorrência, como tepe [ɾ], principalmente em contextos menos formais. A principal manifestação de adequação de pronúncia do rótico em posição de ataque em contextos mais formais é a

realização da vibrante múltipla alveolar [ř]. Além disso, há alguns falantes que, por terem contato com outros contextos de fala, em especial o ambiente acadêmico, adequaram sua fala ao uso do rótico fricativo glotal [h].

Os falantes, de maneira geral, procuram adaptar a fala a contextos mais formais, pronunciando os fonemas de forma mais próxima à norma padrão. As mulheres destacam-se nesse quesito, apresentando maior empenho em pronunciar as palavras de acordo com o padrão da língua.

Por fim, verificamos que as diferentes maneiras de expressar-se comunicativamente refletem aspectos culturais e sociais de seus falantes e têm valor na afirmação da identidade local. Assim como existem diferentes contextos comunicativos, cada um com suas características, sendo mais formais ou menos formais, há, também, diferentes formas de interagirmos linguisticamente no mundo.

Referências

FERRANTE, Carla. Aquisição fonológica em crianças de 3 a 8 anos de classe socioeconômica alta. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 452-460, dez. 2008.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462008000400005> Acesso em 20 de junho de 2017.

LEITE, Cândida Mara Britto. Estudo da variação linguística dos róticos no falar campineiro. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto),** São Paulo, v. 59, n. 1, p. 129-156, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981- 57942015000100129&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 27 de maio de 2017.

LUCCHESI, Dante. **Norma linguística e realidade social.** In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002

MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala:** a linguagem e seus sons. São Paulo: Ática, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fundamentação teórica, conceituação e delimitação**. In: MOLLICA, Maria Cecíli; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PAULI, Valesca Simon**. Interferência de um dialeto alemão na expressão oral e escrita em português.** 2001. 146 f. Monografia (Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112150> Acesso em: 26 de junho de 2017.

SCHNEIDER, Maria Nilse. As (des)sonorizaões e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 77–88, nov. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/6955/4236> Acesso em 28 de junho de 2017.

SILVA, Thais Crisófaro. **Fonética e Fonologia do Português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. **Diferença não é deficiência**. In: SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 2008.

STEFFEN, Martina. Variação diastrática e diageracional do r-forte em português por falantes bilíngues de hunrisqueano como língua de imigração alemã no Rio Grande do Sul. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 241-256, jan./jun. 2013.Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/38066> Acesso em 20 de junho de 2017.

WERTZNER, HaydéeFiszbein et al. Analise acústica e índice de estimulabilidade nos sons líquidos do português brasileiro. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 339-350, jul/set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>Acesso em 21 de junho de 2017.

A HORA DA ESTRELA NA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA

Daiane Valerio[1], Marcela Fischer[2], Rosiene Almeida Souza Haetinger[3]

Resumo: Este artigo busca analisar as relações entre o livro "A hora da Estrela" (1977), de Clarice Lispector, e a canção "A hora da Estrela de Cinema", interpretada por Maria Bethânia e composta por Caetano Veloso. Percebe-se que Caetano Veloso redescobre a obra e a personagem de Macabéa de uma maneira diferente e ao mesmo tempo infere novos pensamentos sobre a personagem. Há muitas referências à obra "A hora da Estrela" na canção escolhida, o que faz com que o leitor fique mais próximo da obra de Clarice e da personagem Macabéa.

Palavras-chave: A hora da Estrela; A hora da Estrela de Cinema; Clarice Lispector; Canção Popular Brasileira; Caetano Veloso.

1 Considerações iniciais

Antes mesmo de iniciar a leitura do livro "A hora da estrela" (1977), de Clarice Lispector, o que causa certa estranheza e curiosidade, pois foge do habitual, é o livro conter treze outros possíveis títulos que se encaixam precisamente nos acontecimentos contados e que já deixam no ar certo mistério em torno da escrita. Conhecendo um pouco do que é ser Clarice Lispector através de algumas falas da própria escritora, percebe-se que há muito de Clarice nessa obra, o que demonstra que mesmo usando a figura de um narrador masculino, Rodrigo S.M, Clarice deixa transparecer em meio às linhas da história da moça nordestina sentimentos que ela mesma tem em relação à vida, às pessoas e ao modo de escrever.

Assim, questões começam a surgir: o que está implícito na escrita de Clarice Lispector? Qual é "A Hora da Estrela"? Por que um autor ao invés de uma autora? Macabéa é somente um número, indiferente, como tantas outras pessoas? O que sentir em relação à Macabéa? O que mais há envolvido na escrita de Rodrigo S.M?

Tantos são os questionamentos que surgem ao ler a obra "A Hora da Estrela", de Clarice Lispector, que isso nos proporciona uma análise profunda do livro, principalmente no que tange à personagem, ao narrador - Rodrigo S.M, à própria autora Clarice Lispector e aos leitores, todos envolvidos de alguma maneira, sentindo-se incapazes muitas vezes de fazer algo, mudar a situação que está sendo descrita. Lendo a obra fica perceptível a falta de perspectiva de futuro que se projeta sobre a personagem nordestina Macabéa, que mesmo sendo alguém, somente em seu fim, no momento de deixar de ser, é que se descobre sendo.

Esta escrita genial de Clarice Lispector fascina e é interpretada em muitas outras obras, como: Perto do Coração Selvagem, Felicidade Clandestina, A Descoberta do Mundo, Água Viva, Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres, entre outras.

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Graduanda do Curso de Letras/Português, *daia_valerio83@hotmail.com.*

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Graduanda do Curso de Letras/Inglês, *mfischer@univates.br*.

3 Professora da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Mestre em Literatura Comparada pela UFRGS, *rosiene@univates.br*.

Sabendo que em muitos momentos uma história pode ser vista por um novo ângulo através da intertextualidade, surge a ideia de que essa obra escrita por Clarice pudesse estar representada em um novo formato, por alguma pessoa que de algum modo tenha se identificado com o que a escritora coloca em suas palavras. Pensando nisso, inicia-se a busca por uma possível intertextualidade entre a obra "A hora da Estrela" e alguma outra obra brasileira. E eis que a canção "A Hora da Estrela de Cinema", composta por Caetano Veloso para a intérprete Maria Bethânia integrá-la ao seu show surge, demonstrando que a escritora Clarice Lispector inspirou Caetano Veloso e também Maria Bethânia a dar vida a Macabéa, agora através de uma canção.

Diante dessa grande inspiração, desenvolvem-se paradigmas de comparação entre uma e outra obra, a fim de interpretar, compreender e também admirar a estrutura proposta por Caetano Veloso e alguns trechos da obra escrita por Clarice Lispector.

Para começar a análise, inicialmente será feita uma breve seção sobre a escritora da obra "A hora da Estrela" e sua maneira ímpar de se colocar em tudo o que escreve.

2 A estrela em Clarice

Clarice Lispector nasceu em Tchelchenik, na Ucrânia, em 1920, e faleceu no dia 09 de dezembro de 1977, no Rio de Janeiro. É uma escritora que envolve grandemente o sentir em suas obras, colocando muito de sua alma nelas. Em diversas entrevistas deixa claro que vivia para escrever. Ela retrata cenas cotidianas simples, tramas psicológicos, fazendo sua personagem passar por um momento epifânico a partir de situações comuns. Como diz Bosi

> Há na gênese dos seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividades entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e da auto-análise, reclama um novo equilíbrio. *Que se fará pela repercussão do objeto.* Não mais na esfera convencional de algo-que-existe-para-o-eu (nível psicológico), mas na esfera da sua própria irredutível realidade. O sujeito só "se salva" aceitando o objeto como tal; como a alma que, para todas as religiões, deve reconhecer a existência de um Ser que transcende para beber nas fontes de sua própria existência. Trata-se de um salto do psicológico para o metafísico, salto plenamente amadurecido na consciência da narradora. (BOSI, 1997, p. 424)

Algumas pessoas que leem seus livros, crônicas, contos, muitas vezes não compreendem o que Clarice está querendo passar com aquela história. Um exemplo que podemos dar é o conto "O ovo", que carrega uma grande simbologia por detrás de cada palavra, fazendo com que o leitor tenha que buscar para compreender. Todos os seus personagens sofrem psicologicamente, como no caso de Macabéa. Conforme Moisés,

> De súbito, sempre de súbito, "de repente", o ser experimenta o *êxtase*, ou a *explosão*, já agora na fase crepuscular, expressa na Hora da Estrela, e conhece, por revelações fulminantes, que sofre metamorfose, semelhante à de Kafka, mercê da qual é arrancado da inércia placentária para a clarividência ameaçadora. Instante fugidio de lucidez da situação-limite, definidora do ser na sua contingência. (MOISÉS, 1996, p. 446)

Há muito de nossos sentimentos em suas obras, como em Macabéa, que é somente mais uma pessoa insignificante no meio de tantas outras, que no final sofre uma metamorfose, pensando que tudo ia mudar, mas acaba sua triste e solitária vida. O que é pior e incomoda o leitor é que ninguém faz nada para auxiliá-la, causando uma profunda reflexão ao ler a

obra, fazendo com que o leitor pense em suas atitudes e no que têm feito para ajudar as pessoas ao seu redor. Como escreve Moisés,

> É com a lente da fantasia, da adivinhação, da magia, que ela tem acesso, e nós com ela, ao universo interiorizado em cada um de nós. "A vida é sobrenatural"; "o divino para mim é real", conclui ela, panteisticamente, e isso é tudo: o Mito, se há, mora na realidade do "eu", da Vida e do Mundo. O próprio inefável, o transcendente, e Deus com ele, assim se configura: "Respiro profundamente Deus. E vivo muitas vidas"; "Morte é inefável. Mas a vida também o é". (MOISÉS, 1996, p. 450)

Inefável, algo que causa imenso prazer; inebriante, delicioso, encantador, não se consegue nomear ou descrever em razão de sua natureza, força, beleza; indizível, indescritível, isto é Clarice, sem descrição, sem nomenclaturas, simplesmente é, sua escrita inebria e encanta. É um conflito com o "eu" ou os "eus", transformando-se em algo profundo e psicológico.

O narrador de *A hora da Estela* é Rodrigo S.M., que se desculpa com o leitor muitas vezes ao longo da narrativa por estar contando uma história tão simples. Expõe as suas dúvidas em relação à vida, à Macabéa e à literatura, e podemos perceber Clarice em meio às reflexões de Rodrigo

> Desculpai-me, mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendo um pouco pois descobri que tenho um destino. Quem já não se perguntou: sou um monstro ou isto é ser uma pessoa? (LISPECTOR, 1998, p. 15)

Clarice sempre será Clarice, em sua genialidade e complexidade; ela se passa por Rodrigo S.M, deixando muito do seu pensamento e psicológico transbordar pela sua escrita, pois Rodrigo é um narrador que tenta contar uma história tão simples mas tão verdadeira, emocionante e tocante, causando reflexões intrapessoais.

3 Estrela tem hora para ser?

Sempre refletindo sobre a relevância de poder ver em outros meios populares a extensão provocada pela amplitude de um livro, passa-se a procurar fontes que revelem alguma reflexão ou inspiração do que já foi escrito, visto e feito. Sobre o livro "A hora da Estrela", uma canção intitulada "A hora da estrela de cinema", de autoria de Caetano Veloso, aparece não somente como algo que foi inspirado no livro, mas como um novo modo de personificação da personagem Macabéa.

Essa canção é tema do show de Maria Bethânia que tem por nome "A Hora da Estrela", inspirado no livro homônimo de Clarice Lispector, e incluída no álbum "A Beira e o Mar", de 1984. A canção é de autoria de Caetano Veloso e o arranjo de Toninho Horta. Abaixo está a letra da canção.

A Hora da Estrela de Cinema

Embora minha pele cáqui
Sem rosa ou verde, sem destaque
E minha condição mofina, jururu, panema
Embora, embora
Há uma certeza em mim, uma indecência:

Que toda fêmea é bela
Toda mulher tem sua hora
Tem sua hora da estrela
Sua hora da estrela de cinema

Capibaribe, Beberibe, Subaé, Francisco
Tudo é um risco só, e o mar é o mar
E eu quase, quase não existo e sei
Eu não sou cega
O mundo me navega e eu não sei navegar

Existe um homem que há nos homens
Um diamante em minhas fomes
Rosa claríssima na minha prosa sem poema
E fora, e fora de mim
De dentro afora uma ciência:
Que toda fêmea é bela
Toda mulher tem sua hora
Tem sua hora da estrela
Sua hora da estrela de cinema

Na letra da canção, diferentemente do que é proposto no livro, a personagem Macabéa, ou apenas Maca, ganha maior liberdade de expressão ao ser deixado de lado o narrador/ personagem Rodrigo S.M, e a própria nordestina passar a contar suas característica e devaneios, colocando-se como narradora de sua própria essência, ou da essência de qualquer outra mulher que também segue em um futuro incerto.

No início da canção, ela ressalta que embora sua pele "cáqui" não seja a mais perfeita derme de mulher, ela afirma que *"Há uma certeza em mim, uma indecência:/ Que toda fêmea é bela"*. Diante dessa consciência tida sobre a beleza, relembra-se que no livro Macabéa é mostrada, através das palavras de Rodrigo S.M, de maneira mais dura.

> Ela toda era um pouco encardida, pois raramente se lavava. De dia usava saia e blusa, de noite dormia de combinação. Uma colega de quarto não sabia como avisar-lhe que seu cheio era morrinhento [...] Nada nela era iridescente, embora a pele do rosto entre manchas tivesse um leve brilho de opala. Mas não importava. Ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio. (LISPECTOR, 1998, p. 27)

A cor cáqui transfigura algo que realmente parece encardido, sem cor, sem vida, mas a canção ressalta que a beleza há de existir em algo, talvez não tão aparente. Sendo mulher, há de existir na certa, beleza.

Em algumas passagens do livro, Macabéa é digna de pena. Na relação com o quase namorado, na situação de seu emprego, no qual exercia a função de datilógrafa, sem nem ao menos conhecer as letras, na sua infância em que apanha de sua tia beata, na amizade

que tinha com Glória. Todas essas relações faziam da vida da personagem Maca uma rede de infelicidades, que para ela não eram necessariamente sentidas com tamanha reflexão. Isso pode ser analisado através da maneira como Rodrigo S.M percebe essa moça

> Vou agora começar pelo meio dizendo que - que ela era incompetente. Incompetente para a vida. Faltava-lhe o jeito de se ajeitar. Só vagamente tomava conhecimento da espécie de ausência que tinha de si em si mesma. Se fosse criatura que se exprimisse diria: o mundo é fora de mim, eu sou fora de mim. (LISPECTOR, 1998, p. 24)

Na letra da canção, ao referir-se a sua condição, percebe-se que as palavras usadas - mofina, jururu, panema - retomam essa condição de incompetência para a vida. Macabéa, ao contrário de sua colega Glória, não tem atrativos físicos e parece não ter jeito de ser mulher, falta-lhe algo, como ressalta o narrador da história ao dizer "Pois até mesmo o fato de vir a ser uma mulher não parecia pertencer à sua vocação. A mulherice só lhe nasceria tarde porque até no capim vagabundo há desejo de sol." (LISPECTOR, 1998, p. 28)

No livro, um dos luxos da personagem era, além de ir ao cinema, pintar suas unhas de vermelho: "pintava de vermelho grosseiramente escarlate as unhas da mão. Mas como as roía quase até o sabugo, o vermelho berrante era logo desgastado e via-se o sujo preto por baixo" (LISPECTOR, 1998, p. 36). Busca a beleza da fêmea através de uma cor que simboliza a sensualidade, mas sua essência não abarca tamanha condição, ressurgindo na cor encardida a falta de vocação para ser mulher.

Glória serve como um modelo do que é ser o oposto de Macabéa. Voluptuosa, com curvas e carne, possuindo pai e mãe, ela se destaca e causa certo incômodo na vida de Maca

> Macabéa entendeu uma coisa: Glória era um estardalhaço de existir. E tudo devia ser porque Glória era gorda. A gordura sempre fora o ideal secreto de Macabéa, pois em Maceió ouvira um rapaz dizer para uma gorda que passava na rua: <a tua gordura é formosura!>. A partir de então ambicionara ter carnes e foi quando fez o único pedido de sua vida. Pediu que a tia lhe comprasse óleo de fígado de bacalhau. (LISPECTOR, 1998, p. 61)

Retomando a frase da canção *"toda a fêmea é bela"*, sabe-se que Glória ficava num patamar de beleza acima do que Macabéa podia ser. Dizer que isso a tornava menos mulher é impossível, mas lhe deixava a marca de não poder ser mais daquilo que almejava.

Quando na canção é mencionado que *"Toda mulher tem sua hora/ Tem sua hora da estrela / Sua hora da estrela de cinema"*, no livro, já nas primeiras páginas, há uma reflexão sobre o que seria a hora da estrela em relação à falta do saber presente em Macabéa:

> Assim como ninguém lhe ensinaria um dia a morrer: na certa morreria um dia como se antes tivesse estudado de cor a representação do *papel de estrela*. Pois na hora da morte a pessoa se torna *brilhante estrela de cinema, é o instante de glória* de cada um e é quando como no canto coral se ouvem agudos sibilantes (LISPECTOR, 1998, p. 29)

Diante dessa citação do livro de Clarice, é impossível não expor a incrível relação entre o que poderia ser a hora da estrela e a morte da personagem Macabéa. Na hora em que morre, além de se descobrir como *pessoa*, ela alcança a percepção dos que a cercam e que passam a olhá-la, notando aquela mulher que foi atropelada. Essa seria a sua hora, pois é o momento em que a percebem, a olham. É uma pena que essa hora de estrela / hora de estrela de cinema seja profundamente triste.

A mesma citação encontra-se no trecho *"[...] brilhante estrela de cinema, é o instante de glória de cada um [...]"*, em que o narrador, ao mencionar a palavra glória como o momento em que cada pessoa tem a atenção voltada para si, também introduz a possibilidade de entendimento de que, nesse instante, Macabéa pôde ter um pouco do que a sua colega, que coincidentemente se chama Glória, recebia diariamente. Seu momento de glória pode ser muito mais que um momento de triunfo, é o instante em que ela se iguala a sua colega, através do olhar que está voltado para ela.

Na sequência da canção são citados alguns rios *"Capibaribe, Beberibe, Subaé, Francisco / Tudo é um risco só, e o mar é o mar"*, os dois primeiros encontram-se e unem-se para encontrar o mar. Acham um meio de chegar ao local a que se destinam: o mar, pois como diz a canção *"o mar é o mar"*, o encontro final.

A canção também traz à tona um trecho muito pertinente da própria essência de Macabéa: "*E eu quase, quase não existo e sei / Eu não sou cega / O mundo me navega e eu não sei navegar"*. Lendo essa passagem é impossível não lembrar a infância difícil que a personagem teve e como as muitas circunstâncias que ela sofreu afetaram a imagem que ela tem de si mesma. Desde seu nascimento, com a vida entregue a uma promessa feita por sua mãe à Nossa Senhora da Boa Morte, passando pela morte antecipada de seus pais e a infância passada ao lado de sua tia beata que a castigava perversamente, Macabéa sabia que existia, mas não esperava grandes coisas dessa existência. Seu futuro era muito parco, pois para ela ter futuro era um luxo

> Mas Macabéa de um modo geral não se preocupava com o próprio futuro: ter futuro era um luxo. [...]. Não sabia que ela própria era uma suicida embora nunca lhe tivesse ocorrido se matar. É que a vida lhe era tão insossa que nem pão velho sem manteiga. (LISPECTOR, 1998, p. 58)

Retomando a questão do mar que aparece na letra da canção e o navegar a que se refere, percebe-se que a metáfora do mar e da navegação pode ser ligada ao sentimento de estar sozinha e sem lugar certo a que pertencer. Ao contrário dos rios que encontram o mar, a personagem Macabéa não sabe o que poderá encontrar ao longo de sua vida, ela vive sem saber o que esperar dessa vida.

"E eu quase, quase não existo e sei", esse trecho da canção é muito marcante, pois como está em primeira pessoa, toca ainda mais os sentimentos de quem reconhece em Macabéa uma mulher que sendo nordestina, retirante, órfã e incompetente para a vida, está à margem da sociedade. Como descrito no livro, o seu viver é ralo como o capim que surge por diversas vezes na escrita do autor: "Quanto à moça, ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. Na verdade - para que mais que isso? O seu viver é ralo. Sim." (LISPECTOR, 1998, p. 23). Tão ralo era o seu viver que "Quando acordava não sabia mais quem era. Só depois é que pensava com satisfação: sou datilógrafa e virgem e gosto de Coca-Cola" (LISPECTOR, 1998, p. 36).

Retornando à letra da canção composta por Caetano Veloso, percebe-se que há referência a um homem: *"Existe um homem que há nos homens / Um diamante em minhas fomes"*, que por ser do sexo masculino poderia ser o narrador Rodrigo S.M, porém na sequência da composição pode-se perceber que ele é comparado a um diamante, e se há alguém que poderia ser comparado a um diamante diante da faminta Macabéa seria Olímpico de Jesus Moreira Chaves. Ele é quem desde o primeiro encontro despertou o desejo em Macabéa

> Ela sabia o que era o desejo - embora não soubesse que sabia. Era assim: ficava *faminta mas não de comida*, era um gosto meio doloroso que subia do baixo-ventre e arrepiava o bico dos seios e os braços vazios sem abraços. Tornava-se toda dramática e viver doía. Ficava então meio nervosa e Glória lhe dava água com açúcar. (LISPECTOR, 1998, p. 45)

Infelizmente em Olímpico esse sentimento não era aflorado, ele não mostrava satisfação nenhuma em namorar Macabéa, que aos olhos dele era semelhante a "um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer" (LISPECTOR, 1998, p. 60).

Na sequência da canção "*Rosa claríssima na minha prosa sem poema / E fora, e fora de mim"*, é interessante que ao ler a palavra *"claríssima"*, o nome de Clarice parece saltar fora dessa palavra, e também pensar sobre como a prosa fica sem poema, talvez demonstre um pouco de como Macabéa se sente perdendo o namorado para Glória.

Porém, o autor deixa transparecer no livro, na sequência do abandono provocado por Olímpico, que Macabéa não devia ser triste, pois isso seria um grande luxo para ela

> Depois que Olímpico a despediu, já que ela não era uma pessoa triste, procurou continuar como se nada tivesse perdido. (Ela não sentiu desespero, etc. etc.) [...] E mesmo tristeza também era coisa de rico, era para quem podia, para quem não tinha o que fazer. Tristeza era luxo. (LISPECTOR, 1998, p. 61)

E a forma como Macabéa reage a essa troca que Olímpico faz é realmente impressionante e encaixa-se na letra da canção quando é mencionado mais uma vez *"De dentro afora uma ciência: / Que toda fêmea é bela"*, e toda fêmea é bela e merece fazer valer a sua beleza

> Esqueci de dizer que no dia seguinte ao que ele lhe dera o fora ela teve uma idéia. Já que ninguém lhe dava festa, muito menos noivado, daria uma festa a si mesma. A festa consistia em comprar sem necessidade um batom novo, não cor-de-rosa como o que usava, mas vermelho vivante. No banheiro da firma pintou a boca toda e até fora dos contornos para que seus lábios finos tivessem aquela coisa esquisita dos lábios de Marylin Moroe. (LISPECTOR, 1998, p. 62)

Pena que Macabéa era capim ralo, e assim sendo, o pouco que sentia da vida que corria, acabou com a morte. E nessa hora que a morte chega

> Prestou atenção de repente um pouco de atenção para si. O que estava acontecendo era um surdo terremoto? Tinha-se aberto em fendas a terra de Alagoas. Fixava, só por fixar, o capim. Capim na grande Cidade do Rio de Janeiro. À toa. Quem sabe se Macabéa já teria alguma vez sentido que também ela era à toa na cidade incontestável. (LISPECTOR, 1998, p. 80 e 81)

E assim como na canção *"Toda mulher tem sua hora / Tem sua hora da estrela / Sua hora da estrela de cinema"*, chega a hora de Macabéa brilhar.

> Aí Macabéa disse uma frase que nenhum dos transeuntes entendeu. Disse bem pronunciado e claro:
>
> - Quanto ao futuro.
>
> Terá tido saudade do futuro? Ouço a música antiga de palavras e palavras, sim, é assim. Nesta hora exata Macabéa sente um fundo enjoo de estômago e quase vomitou, queria vomitar o que não é corpo, vomitar algo luminoso. Estrela de mil pontas. (LISPECTOR, 1998, p. 85)

Estrela de mil pontas. É o fim de tudo, Macabéa, a grande estrela, acaba a sua jornada. O que fica é que "a morte é um encontro consigo" (LISPECTOR, 1998, p. 86). E nessa hora Macabéa pôde enfim se encontrar.

3 Considerações finais

Sobre a escritora Clarice Lispector e o compositor Caetano Veloso percebe-se pelas análises que tanto a obra como a letra da canção têm muito a dizer e para interpretar. Elas não são um leque aberto, muito pelo contrário, trazem consigo a necessidade de tentar de mil maneiras abrir este leque, com as inúmeras situações que elas apresentam, com os vários sentimentos que nos perpassam. Estão envoltas de muito mistério e simplicidade, sua personagem nada mais é que uma menina comum, que vive sua vida tranquila e despreocupada, envolvida desde o nascimento por poucas expectativas quando a seu próprio futuro, uma áurea da morte.

Na canção "A hora da estrela de cinema" nota-se a essência, a natureza da obra "A hora da estrela", no título está a grande ironia que é a "estrela de cinema", pois Macabéa tem sua hora de estrela ao final da obra, quando está morrendo, ali é que as pessoas a percebem e sentem algo por ela, mesmo pena, mas sentem, e se preocupam pela vida da menina desconhecida; antes disso, ninguém a ajudava ou mesmo a alertava dos perigos de se viver. Macabéa é uma pessoa que morre sem viver.

Referências

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 35. ed. rev. e aum. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 423-426.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira:** Modernismo. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Cultrix, 1996. p. 442-450.

Canção: **A Hora da Estrela de Cinema**, de Caetano Veloso. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/a-hora-da-estrela-de-cinema.html Acesso em: 27 de maio de 2016.

GRAMÁTICA INTERNALIZADA: REGRAS SÃO REALMENTE O REQUISITO PARA SE CONHECER A LÍNGUA?

Deisi Josieli de Azeredo[1], Eduarda Hackenhaar[2], Juliana Thiesen Fuchs[3]

Resumo: A gramática da língua está presente nos enunciados orais e escritos que produzimos a todo o instante. Assim, não é na escola que temos o primeiro contato com os conhecimentos gramaticais, como pensado e difundido por muitos. No presente artigo, nos motivamos a investigar se os indivíduos falantes da língua possuem inato em si esse conhecimento ao aplicar neles uma pesquisa para a identificação de recursos linguísticos utilizados em frases, bem como estranhamentos em determinados enunciados. Com os resultados, pudemos concluir que mesmo sem saber a nomenclatura do elemento linguístico, os indivíduos conseguem fazer o uso desse sem qualquer problema, bem como identificar adequadamente enunciados agramaticais. Ao analisar os resultados, refletimos sobre o fato de que a gramática internalizada desses sujeitos deveria ser valorizada em ambiente escolar, já que o nível de alfabetização dos entrevistados não interferiu na pesquisa e eles foram capazes de refletir intuitivamente sobre a língua que dominam. Ponderamos, ainda, sobre o equívoco das atividades escolares que apostam na metalinguagem ao invés de utilizarem a epilinguagem para o ensino dos discentes sobre o uso da língua.

Palavras-chave: Gramática internalizada; Língua Portuguesa; Escola; Ensino.

1 Introdução

Para que um indivíduo seja capaz de conhecer e mostrar domínio de uma língua, não é exigido que este carregue consigo um conjunto de regras gramaticais decoradas – ao contrário do que denotam as práticas de ensino de língua em geral. Para Sírio Possenti (1996), muito mais relevante do que identificar as normas demandadas pela gramática é o conhecimento de que o falante dispõe para emitir e assimilar frases efetivamente. Ainda segundo o autor:

> Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (POSSENTI, 1996, p. 30)

Dessa forma, levando em consideração as colocações de Possenti (1996), conclui-se que o autor considera conhecedor da gramática todo indivíduo que está apto a emitir comunicação de maneira eficaz. Além disso, para dar ênfase a seus argumentos, ele ainda cita que crianças não estudam gramática antes de ir à escola, entretanto, isso não é visto como um problema.

O exemplo indicado por Possenti (1996) diz respeito à sintaxe de colocação: uma criança não alfabetizada não vai compreender o significado do termo linguístico em si, contudo isso não a impede de elaborar uma sentença envolvendo artigos e substantivos,

1 Universidade do Vale do Taquari – Univates, *deisi.azeredo@universo.univates.br*

2 Universidade do Vale do Taquari – Univates, *eduarda.hackenhaar@universo.univates.br*

3 Orientadora. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS, Professora na Univates, *jtfuchs@univates.br*

por exemplo. O autor também assegura que crianças, inconscientemente, sabem que o artigo sempre virá antes do substantivo, isto é, elas nunca falariam "casa a" ao invés de "a casa".

No presente artigo, buscamos descobrir se a gramática está realmente internalizada nos indivíduos falantes da língua e refletir sobre as implicações dos resultados desta investigação para o ensino de língua. Para isso, realizamos uma pesquisa com quatro sujeitos de diferentes faixas etárias e níveis de alfabetização, questionando suas impressões sobre frases específicas e, posteriormente, indagando se conheciam a nomenclatura dos elementos linguísticos utilizados por eles.

Iniciaremos com a seção do referencial teórico, mencionando autores que embasam nosso ponto de vista e que explicam o conhecimento da língua que nós, falantes, possuímos. Posteriormente, será exposta, em detalhes, a metodologia utilizada para a pesquisa. Por fim, evidenciaremos os resultados encontrados e sua análise, com as devidas conclusões e as respostas alcançadas.

2 Referencial teórico

Grande parte das escolas, atualmente, peca quando o assunto é ensinar gramática: os métodos de ensino não se atualizaram e ainda se insiste em aplicar aos alunos aquilo que eles já dominam. Uma das principais falhas dos professores em sala de aula é lidar com a gramática como se ela tivesse apenas uma definição. Para início da reflexão, é importante ter claro que há diferentes acepções de gramática, segundo o autor e professor Luiz Carlos Travaglia (2002).

A primeira delas aponta a gramática como um manual com regras que regulam o emprego da norma culta. Nesse caso, são considerados aceitáveis somente alguns usos da língua, tidos como "corretos" por seu prestígio social; isto é, essa acepção está no domínio prescritivo ou normativo. O aluno, desse modo, seria incentivado a substituir seus padrões de atividade linguística considerados errados por outros vistos como apropriados. Lamentavelmente, esse é o tipo mais comum de ensino encontrado nas escolas.

Em seguida, tem-se a segunda concepção de gramática como uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua. Essa gramática descritiva leva em conta as diversas variedades linguísticas existentes, sem restrições de cunho social, usando critérios puramente linguísticos para considerar a gramaticalidade e a agramaticalidade das construções frasais. Em sala de aula, segundo essa concepção, há preocupação em demonstrar como a língua funciona, sem julgá-la como certa ou não.

Por último, de acordo com Travaglia (2002), a gramática é estipulada como um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua e que todos os falantes dessa língua dominam. Essa concepção defende que a gramática está internalizada em cada indivíduo e que aprendemos regras da língua ao interagirmos com outras pessoas, sem ao menos perceber. Nesse caso, o conhecimento linguístico não depende da escolarização do indivíduo.

Acreditamos que a gramática internalizada deva ser explorada no ensino de língua na escola, visto que seu enfoque está no ensino de novas habilidades linguísticas aos discentes. Assim sendo, não está interessada em alterar os padrões de fala e escrita dos alunos, mas sim em aumentar os recursos já conhecidos e dominados por eles (TRAVAGLIA, 2002). Entretanto, esse não é o tipo de ensino adotado pelas escolas em geral, infelizmente.

As aulas de Língua Portuguesa, ao contrário do que defendemos, estão repletas de metalinguagem – a qual, segundo Marcos Bagno (2010), usa a língua, por meio de terminologias, para explicar a língua. Desse modo, o professor ensina ao aluno os conhecimentos linguísticos, como as classes de palavras, esperando que isso permita que ele faça bom uso da língua e que, sem esse conteúdo, o falante seria incapaz de se comunicar adequadamente.

Conforme Bagno (2010, p. 90), a tradição escolar traz "a metalinguagem – isto é, a nomenclatura – gramatical como algo pronto e acabado e, o que é pior, como um conjunto de conclusões definitivas (e não de hipóteses) sobre o que ocorre no funcionamento da língua". Assim, os estudantes não são incentivados a refletirem sobre esse uso que fazem sobre a língua e, muito menos, sobre a gramática internalizada que já conhecem.

Como alternativa a esse modo de ensinar a língua, Bagno (2010) apresenta a epilinguagem, ou seja, realizar o raciocínio sobre a língua durante o seu uso. Como defendido pelo autor, é muito mais relevante refletir sobre os conhecimentos da língua mediante atividades intuitivas e espontâneas, sem se preocupar em classificá-los. É, de fato, importante uma educação linguística com o uso da metalinguagem, mas é possível utilizá-la na medida certa, juntamente com a epilinguagem.

3 Metodologia

Buscando investigar se a gramática está de fato internalizada nos falantes, como postulam linguistas como Travaglia (2002), realizamos uma pesquisa de campo na qual quatro sujeitos de diferentes faixas etárias foram questionados: uma criança não alfabetizada (sujeito A), uma criança recentemente alfabetizada (sujeito B), um adolescente ainda na escola (sujeito C) e um adulto já formado (sujeito D). É de relevância ressaltar que todos os indivíduos selecionados para a pesquisa são ou já foram estudantes do ensino público.

Todas as perguntas realizadas durante a pesquisa foram pensadas de maneira que pudessem ficar claras tanto para os sujeitos que as responderiam quanto para nós, investigadoras, na hora de examinar as respostas. Nesse caso, para iniciar os questionamentos, optamos por falar duas frases distintas: "Ela chegou atrasada na escola." e "Ela perdeu o ônibus.". O objetivo era que os sujeitos usassem algum conector para juntar ambas as sentenças, sem que sua ordem fosse alterada. Provavelmente, para que fosse possível conceber a união das frases, alguma conjunção deveria ser usada entre uma e outra.

No próximo momento da pesquisa, a finalidade era perguntar ao público-alvo se eles haviam sido capazes de perceber qualquer tipo de estranhamento na frase "Ela chegou atrasada não escola na.". Se a resposta fosse positiva, deveríamos, ainda, questionar qual foi esse estranhamento identificado por eles.

"Ela chegamos atrasada na escola." foi a terceira frase selecionada para essa etapa dos questionamentos. Assim como no caso da sentença anterior, o objetivo também era investigar um possível estranhamento por parte dos sujeitos em relação ao que eles ouviram, bem como questionar o que exatamente estava soando diferente para eles.

Até o momento, nenhuma das perguntas direcionadas aos indivíduos envolveu termos explícitos de gramática; dessa forma, presumia-se que não haveria problema em relação às respostas. A segunda etapa da investigação, por sua vez, consistiu em abordar exatamente as mesmas situações anteriores, entretanto, nessa ocasião optamos por utilizar os termos gramaticais envolvidos em cada sentença. Tendo em vista a intenção de interrogar sobre

conceitos específicos de gramática, as questões "O que são conjunções?", "O que são frases agramaticais?" e "O que é tempo verbal?" foram elaboradas a fim de realizar o segundo momento da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que os indivíduos apresentariam mais facilidade em identificar um estranhamento em uma frase que não segue o tempo verbal adequado enquanto enfrentariam uma certa complexidade em definir o termo "frase agramatical", por exemplo, optamos por realizar a atividade em dois momentos – separando as frases e os conceitos gramaticais – com o intuito de evitar possíveis constrangimentos e frustrações que acabariam por afetar as respostas das interrogações seguintes.

4 Resultados e discussão

• Ela chegou atrasada na escola. Ela perdeu o ônibus.

"Eu não sei. Ir na direção falar pra diretora..."

Quando exposta a primeira questão para o sujeito A – não alfabetizado –, este responde que para unir as duas frases o certo a se fazer seria ir até a direção da escola e comunicar a diretora sobre o atraso da menina. Nota-se que o indivíduo não foi capaz de assimilar a verdadeira intenção do questionamento e, ao contrário, preocupou-se mais com o contexto por trás da frase, buscando encontrar uma solução para o problema da menina atrasada.

"É porque o ônibus chegou e ela ainda não tinha se arrumado. Aí ela foi falar com a mãe dela, e aí ela demorou pra acordar a mãe dela aí a mãe dela foi se arrumar e também demorou. Aí ela chegou atrasada por causa disso."

O sujeito B – recentemente alfabetizado –, assim como o sujeito A, também não respondeu de acordo com o propósito fundamentado inicialmente. Entretanto, diferentemente da criança anterior, ele não procurou por alternativas para solucionar o problema da menina estar atrasada, mas criou todo um cenário visando justificar o que de fato ocasionou o atraso dela.

"Se eu não inverter a ordem das frases não vai ter o mesmo sentido, por isso eu preciso falar 'Ela perdeu o ônibus e chegou atrasada na escola' e não 'Ela chegou atrasada na escola e perdeu o ônibus'."

Para o sujeito C, inverter a ordem das sentenças foi necessário para se manter a lógica da frase. Ao analisar sua resposta, percebe-se que ele, possivelmente, não pensou em outras possibilidades de conectores que poderiam ser usados para unir ambas as sentenças – como 'porque' ou 'pois', por exemplo. Por outro lado, ainda é válido ressaltar que, apesar de a ordem das frases ter sofrido alteração, o indivíduo ainda usou uma conjunção com o propósito de uni-las.

"Ela chegou atrasada na escola porque ela perdeu o ônibus."

O sujeito D – adulto já formado – respondeu ao questionamento de forma objetiva e direta. Diferentemente dos indivíduos anteriores, este cumpriu as expectativas que tínhamos ao pensar nas questões a serem feitas: a união entre uma sentença e outra ocorrida por meio de uma conjunção, sem a alteração da ordem inicial.

• Ela chegou atrasada não escola na.

"Essa eu não sei. Não entendi nada, tava tudo meio bagunçado."

Para a criança não alfabetizada – sujeito A – a sentença não fez sentido algum. Sem ao menos ser questionada, essa criança já expressa seu estranhamento ao ouvir a frase, o que comprova que sua gramática internalizada faz com que seja possível identificar quando há uma agramaticalidade presente.

"Essa frase tá estranha. Eu não escreveria uma frase assim."

Da mesma maneira que a criança não alfabetizada foi capaz de apontar uma anormalidade na frase sem que fosse instigada a realizar tal ato, o sujeito B também mencionou o estranhamento que identificou no momento em que a sentença foi lida. Além disso, ele ainda se manifestou afirmando que não produziria uma frase como a questão apresentava, possivelmente por consequência da gramática interna que o indivíduo já carrega consigo, a qual faz com que ele forme frases ordenadas e compreensíveis.

"Que? Não escola na? Tá fora de ordem."

Assim como nas situações anteriores, ainda que o sujeito C não tenha recebido qualquer tipo de estímulo que o induzisse a pensar sobre a agramaticalidade encontrada na sentença, ele também foi capaz de identificar uma anormalidade existente. Para o adolescente, a frase soa estranha, pois está fora de ordem, o que, novamente, comprova que sua gramática internalizada lhe permite identificar que os termos gramaticais colocados em ordem inadequada fazem com que a frase perca seu sentido.

"Essa frase está estranha. Aparenta estar fora de contexto e não segue uma sequência muito lógica."

Quando anunciada a frase, o sujeito D também não enfrentou dificuldades que o impossibilitassem de perceber a anormalidade presente na sentença. Para ele, o fato de não haver uma ordem nas palavras fez com que a gramaticalidade da sentença fosse infringida, isto é, não existe uma coerência no enunciado.

• Ela chegamos atrasada na escola.

"Tem que ser 'elas chegamos' e não 'ela'."

Novamente, nenhum estímulo precisou ocorrer para que o sujeito A fosse capaz de compreender que a frase anunciada soava estranha. De acordo com a criança não alfabetizada, o problema está na palavra 'ela', a qual deveria receber plural para acompanhar o verbo. Apesar de a resposta não ser exatamente a esperada no momento em que formulamos as questões, é fundamental ressaltar que o indivíduo soube distinguir que o verbo estava no plural, logo o sujeito também deveria ser modificado. Nesse caso a criança não trocou o 'chegamos' por 'chegou', entretanto, raciocinou que deveria usar um sujeito no plural para corresponder ao verbo.

"A frase diz que 'ela chegamos' mas o certo é 'ela chegou atrasada na escola'."

Da mesma forma que o indivíduo anterior percebeu anormalidade na sentença emitida, a criança recentemente alfabetizada também conseguiu captar essa ocorrência. Entretanto, diferentemente do sujeito A, ela supôs que o elemento a ser modificado deveria ser o verbo, de modo que fosse se adaptar ao sujeito no singular.

"Tem umas palavras que 'tá' no plural que não precisa, tipo 'chegamos'. Devia ser 'ela chegou'."

O sujeito C – adolescente ainda na escola – também identificou um elemento incomum na frase. Para ele, assim como para o sujeito B, o verbo deveria ser modificado de maneira

que fosse possível coincidi-lo com o sujeito, isto é, se o sujeito está no singular, logo o verbo precisa acompanhar com a mesma flexão.

"Tu falou 'ela chegamos', o verbo tá no tempo errado. O certo seria 'ela chegou'."

Para o adulto já formado também foi simples perceber que a sentença apresentada soava estranha. Semelhantemente aos dois indivíduos anteriores, o sujeito D sugeriu que o verbo "chegamos" fosse modificado por "chegou", de modo que verbo e sujeito pudessem coincidir entre si: ambos no singular.

• O que são conjunções?

"Isso eu não sei o que é."

Assim como idealizamos antes de aplicar as questões, o sujeito A não soube identificar o que são conjunções. Desconhecer o termo gramatical já era o esperado por nós, visto que uma criança não alfabetizada ainda não passou a ter qualquer tipo de contato com a nomenclatura da língua.

"Eu nunca ouvi falar disso."

Novamente, já era previsto que uma criança recentemente alfabetizada não fosse compreender esse termo da gramática, uma vez que seu contato com a nomenclatura da língua ainda é muito reduzido.

"Eu não sei o que é."

O sujeito C também não soube explicar o que são conjunções detalhadamente, contudo, na primeira etapa da atividade – quando se questionou a respeito de unir duas frases distintas –, este havia sido capaz de, satisfatoriamente, usar uma conjunção adequada para realizar o que se pedia. Embora possa não saber definir o que exatamente é uma conjunção, isso não o impede de usá-la inconscientemente a todo o momento.

"Conjunções seriam elementos usados na ligação de frases."

Sem enfrentar qualquer tipo de dificuldade, o sujeito D foi apto a responder ao questionamento satisfatoriamente. Possivelmente, por se tratar de um adulto já formado, ele possui mais facilidade que os demais devido ao fato de estar mais familiarizado com o termo gramatical, tendo em vista que escolas priorizam o ensino da nomenclatura gramatical em alto grau durante as aulas de Português.

• O que é uma frase agramatical?

"Eu não sei."

Tanto o sujeito A quanto o sujeito B afirmaram, instantaneamente, não saber a definição de uma frase agramatical. No entanto, ambas as crianças haviam sido capazes de identificar um estranhamento na frase "Ela chegou atrasada não escola na" sem ao menos terem sido instigadas ou influenciadas a refletirem sobre tal "anormalidade". Esse fato comprova, então, que apesar de não conhecerem o termo gramatical pelo nome recebido, essas crianças desempenham um reconhecimento inconsciente satisfatório.

"São frases sem gramática? Mas eu ainda não aprendi isso na escola"

De acordo com as palavras do sujeito C, são frases agramaticais aquelas que não apresentam gramática em sua estrutura. Apesar do retorno satisfatório à pergunta, o indivíduo – que possivelmente relacionou sua resposta com o prefixo "a", que significa

"não", em "agramatical" – sentiu-se apreensivo e inseguro quanto à sua resposta, levando em consideração que logo tratou de se justificar e esclarecer que ainda não havia estudado o termo gramatical na escola.

"Acho que é uma frase gramaticalmente incorreta, mas não tenho certeza."

Para o sujeito D, uma frase agramatical é aquela que infringe as regras gramaticais, ou seja, é considerada incorreta na língua. Exatamente como o indivíduo anterior, o adulto já formado também respondeu ao questionamento adequadamente, entretanto, mostrou insegurança quanto à certeza de estar correto ou não.

• O que é tempo verbal?

"Não sei."

Assim como a criança não alfabetizada, a criança que passou a conhecer a nomenclatura da língua recentemente também não soube estabelecer o que seria tempo verbal. Mais uma vez, apesar de ambas as crianças não conseguirem determinar a definição do elemento, elas haviam sido capazes de identificar algo incorreto na frase "Ela chegamos atrasada na escola". Embora a criança não alfabetizada tenha colocado apenas o sujeito no plural, enquanto o elemento que deveria ser modificado era o verbo em si, ainda pode-se dizer que ela obteve sucesso em captar que havia algo incoerente na sentença.

"Passado, futuro, pretérito perfeito, essas coisas. A conjugação de verbos."

Determinadamente e sem hesitar, o sujeito C foi capaz de responder à pergunta de maneira plenamente satisfatória, ou seja, relacionando os tempos verbais com o indício de quando ocorre uma ação expressada pelo verbo. Possivelmente, para o indivíduo, o assunto não seja novidade, levando em consideração que ele ainda se encontra na escola e provavelmente se depara com o termo seguidamente durante as aulas de Português.

"É a forma como um verbo vai aparecer em uma frase."

Usando suas próprias palavras, o sujeito D explicou os tempos verbais exatamente como o adolescente anterior. Considerando que o adulto já apresenta o período escolar concluído, acreditamos que ele, assim como o sujeito C, já tenha mais familiaridade com o assunto devido às aulas de Língua Portuguesa.

Como já mencionado anteriormente, nossa intenção com a pesquisa era averiguar se os falantes realmente têm a gramática internalizada, conforme defendido por diversos linguistas. Por essa razão, optamos por fazer as mesmas perguntas para pessoas de diferentes faixas etárias, desde uma criança que ainda não teve nenhum contato com a nomenclatura da língua até um adulto que já encerrou seu ciclo escolar.

Assim como idealizamos antes de aplicar os questionamentos, tanto uma criança não alfabetizada quanto um adulto já formado souberam identificar as mesmas incoerências nas frases selecionadas, ainda que nem todos tivessem a mesma trajetória escolar.

A primeira frase foi a única que se desviou da nossa expectativa inicial quando respondida pelos sujeitos A e B, os quais não usaram uma conjunção pretendida para unir as frases, mas sim criaram cenários e situações visando resolver o problema do atraso mencionado no enunciado. O sujeito C também não respeitou nossa solicitação de manter ambas as frases na exata posição, entretanto, apesar de não pensar em outras conjunções

além de "e", sua linha de raciocínio fez bastante sentido, já que para ele a sequência de sentenças perderia a lógica se a inversão não ocorresse.

No que diz respeito às perguntas que abordavam o nome do termo gramatical, os resultados foram exatamente semelhantes aos que havíamos concebido no princípio: os sujeitos que ainda não estudaram os elementos na escola não souberam responder, embora tenham sabido identificá-los nas frases anteriores.

Apesar do baixo número de pessoas selecionadas para responder aos questionamentos, os resultados foram extremamente positivos para comprovar aquilo que os defensores da gramática internalizada postulam, bem como para fundamentar o que já imaginávamos acontecer antes de aplicar a pesquisa: embora o sujeito não tenha uma bagagem de nomenclaturas gramaticais decoradas, isso não o impede de ser um conhecedor das regras de sua língua, podendo dominá-la e, principalmente, se comunicar satisfatoriamente.

Após a realização de nossa entrevista e a reflexão sobre os resultados gerados, nos perguntamos, afinal, qual é a melhor forma de se explorar esse conhecimento linguístico dominado pelos indivíduos? Será que as atividades nas aulas de Língua Portuguesa levam em conta esse saber do aluno sobre a língua ao longo do ensino?

A partir das respostas obtidas, nossa hipótese é a de que a escola acaba por esquecer que todo falante possui vivências e interações na língua materna, independentemente da idade e da escolarização. Por causa dessa eterna prática linguística, nós somos capazes de nos comunicar com eficiência, e é a partir de reflexões intuitivas sobre a língua que conseguimos identificar estranhamentos em nossa fala e escrita (e nas alheias), como comprovado pelos entrevistados acima. A escola deveria, então, fazer o ensino da língua em conjunto com a epilinguagem, que valoriza a gramática internalizada e o saber do aluno perante percepções de uso da língua.

5 Conclusões

Em nosso artigo, procuramos refletir acerca da gramática da Língua Portuguesa conhecida e dominada pelos falantes de faixas etárias e níveis de escolarização variados. Como já mencionado anteriormente, pudemos concluir, com a realização da entrevista e a análise dos resultados, que todos os sujeitos conseguiram encontrar soluções para os desafios propostos (frases que solicitamos que unissem, construções que pedimos que melhorassem etc.), cada um com respostas únicas, levando em conta, também, sua escolaridade. Ademais, foram capazes de identificar enunciados agramaticais, ainda que não soubessem a nomenclatura consensual para essa identificação.

Com a pesquisa realizada, propusemo-nos a ponderar sobre o equívoco da escola ao ensinar a gramática da Língua Portuguesa como se fosse um conteúdo totalmente desconhecido pelos estudantes. Como observado por Possenti (1996, p. 32), "no dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução". Uma das alternativas para que comecemos a modificar e a atualizar nossas formas de ensino é, conforme argumentamos anteriormente, apostar em atividades epilinguísticas para que os discentes reflitam sobre a língua enquanto a estão usando e aprendendo.

A principal limitação encontrada em nossa pesquisa foi a pequena quantidade de sujeitos entrevistados. Por causa disso, não é possível tratar os resultados alcançados como verdades gerais para todos os falantes da língua. Sugerimos que seja feita uma investigação

semelhante, porém abrangendo um maior número de pessoas na entrevista. Dessa maneira, com resultados mais concretos, uma maneira inovadora de encarar a gramática pode surgir, tornando possível o início da dita revolução no ensino da língua materna na escola.

Referências

BAGNO, Marcos. Mais linguagem, menos metalinguagem! In.: _____. **Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymará, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Artigos acadêmicos Pós-Graduação

A IMPORTÂNCIA DA NOÇÃO DE GÊNEROS DO DISCURSO, DE ACORDO COM A TEORIA BAKHTINIANA, PARA O DESENVOLVIMENTO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DE CHARGES

Caroline Bernardes Borges[1]

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a noção de gêneros do discurso sob o viés bakhtiniano e refletir sobre seus apontamentos, evidenciando a importância do entendimento de suas características e especificidades para que o uso de estratégias de leitura possa ser desenvolvido de forma mais eficiente em sala de aula. Trata-se de um trabalho que envolve a interface entre duas subáreas da Linguística: os Estudos do Discurso e a Psicolinguística. Considerando os limites entre as subáreas, que observam a língua de maneiras diferentes, procura-se indicar as relações entre as duas – no que se refere ao trabalho com gêneros do discurso e estratégias de leitura – que possam contribuir para o ensino de língua em sala de aula. Inicialmente, será apresentada a fundamentação teórica, explicitando a noção de gênero de acordo com Bakhtin (BAKHTIN, 2016), de compreensão leitora e de estratégias de leitura (PEREIRA, 2010; SOLÉ, 1998). Logo após, serão expostas a caracterização e a análise do objeto escolhido – duas charges – e do processo de compreensão que envolve suas leituras, principalmente quanto às estratégias de leitura utilizadas. Espera-se, assim, contribuir para o ensino da leitura, visto que cada gênero discursivo é diferente (envolve textos diferentes), resultando em processamentos também diferentes.

Palavras-chave: leitura; compreensão leitora; gêneros do discurso; estratégias de leitura; charge.

Introdução

Um leitor, como indivíduo que compreende o que decodifica, se torna proficiente apenas quando entende integralmente a mensagem que um texto está querendo transmitir. Atualmente são muitos os problemas de leitura constatados na Educação Básica no que diz respeito à leitura e à escrita, inclusive no Ensino Médio, momento em que o leitor já deveria compreender qualquer texto em diferentes situações enunciativas. Desse modo, muitas vezes, chegam às universidades sem compreender inteiramente os textos que leem, o que implica prejuízo na compreensão dos conteúdos das aulas e, consequentemente, na escrita, visto que, quando se tem problemas de leitura, automaticamente também é afetada a capacidade de escrita do indivíduo. Além disso, essas pessoas têm sua capacidade crítica e reflexiva limitada, pois a compreensão dos textos é fator primordial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do ser humano.

Considerando essa situação e suas consequências graves, procura-se encontrar caminhos que sejam capazes de amenizá-las, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos escritos. Refletindo sobre as características do processo da linguagem, como responsável pela comunicação e desenvolvimento do conhecimento humano, talvez respostas sejam encontradas para as perguntas que tanto afligem os professores, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior: o que fazer para desenvolver a compreensão leitora? Quais caminhos seguir para auxiliar os alunos a chegar à eficácia na compreensão?

1 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista integral do CNPq. E-mail: *caroline.bernardes@acad.pucrs.br*

Em busca de algumas possíveis respostas para essas perguntas, mesmo que ainda muito pontuais e específicas (a complexidade do assunto é muito grande), este artigo foi elaborado com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da compreensão a partir da reflexão acerca da noção de gêneros do discurso, apresentada por Bakhtin (2016). Desse modo, o objetivo do artigo é apresentar as noções de gêneros do discurso à luz da teoria bakhtiniana e, de modo interdisciplinar, evidenciar a contribuição e a importância dessas noções para o desenvolvimento do uso de estratégias de leitura no ensino de língua.

Dependendo das características e das especificidades de cada gênero, incluindo suas diferentes funcionalidades, o leitor utiliza estratégias de leitura diferentes, pois trata-se de distintas situações de leitura. Frente a isso, ao inteirar-se de tais especificidades, o professor pode estabelecer meios de desenvolver o uso de estratégias de leitura nas aulas de língua.

Para que os objetivos do estudo sejam atingidos, primeiramente será apresentada a fundamentação teórica, evidenciando os preceitos teóricos que guiarão a análise: a noção de gênero de acordo com Bakhtin (BAKHTIN, 2016) e tópicos relacionados à compreensão leitora e às estratégias de leitura (PEREIRA, 2010; SOLÉ, 1998). De modo a exemplificar o que está sendo relacionado teoricamente, serão analisadas duas charges sob o viés das teorias apresentadas. Após a exposição dos fundamentos teóricos, então, serão apresentadas a caracterização e a análise do objeto – as charges – e do processo de compreensão que envolve a leitura desse gênero.

É nesse sentido que serão construídas as reflexões deste trabalho, que procura relacionar duas subáreas da Linguística – perspectivas dos Estudos do Discurso e da Psicolinguística – de modo a contribuir para o ensino, que carece de reflexões como essas. Desse modo, pouco a pouco, pode-se amenizar a situação problemática da compreensão leitora no Ensino Básico e tornar os leitores mais críticos e reflexivos, capazes de formar opiniões sólidas com base em argumentos coerentes.

1 O conceito de gêneros do discurso sob a perspectiva bakhtiniana

Geralmente, quando se fala em gêneros textuais ou do discurso no contexto do ensino na Educação Básica, as definições são muito amplas e pouco explanatórias. Com isso, esses termos acabam ganhando atribuições equivocadas que, por vezes, resultam em uma incompreensão do que realmente são os gêneros discursivos. Além disso, em grande parte dessas definições o contexto comunicativo é ignorado, pois não são levadas em consideração as diferentes esferas comunicativas e a mutação que envolve a formação dos gêneros.

Em algumas situações, um gênero perde sua popularidade e uso, resultando na alteração de sua forma e no modo como transmite as mensagens, sendo transformado em outro que tem objetivos em comum. Bakhtin (2000) já previa a possível variação dos gêneros, ressaltando sua maleabilidade e liberdade contrastando com as formas da língua enquanto sistema. Atualmente, a possibilidade de tais transformações acontecerem ficou ainda mais acentuada, pois com o processo constante de globalização e o desenvolvimento de novos meios de comunicação, principalmente a partir do uso das tecnologias, diferentes gêneros surgem a todo momento, bem como ocorre a transformação de outros.

Para que seja possível compreender a noção de gênero do discurso pela perspectiva dialógica de Bakhtin, que leva em consideração todo o contexto de comunicação, é fundamental entender, antes, a noção de enunciado. O enunciado envolve o "ato de enunciar, exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras" (BAKHTIN,

2016, p. 11), ou seja, a palavra, a frase e o texto estão para a língua, assim como os enunciados estão para o discurso.

Desse modo, nota-se que, de acordo com essa perspectiva, o enunciado está intimamente ligado à língua em uso, tanto na comunicação oral como na comunicação escrita. Os enunciados refletem as características das situações em que são elaborados e utilizados, visto que são construídos com base nas diferentes concepções que podem envolver uma determinada esfera comunicativa e um grupo social de falantes. Desde a formulação de seus pensamentos, os falantes operam com a língua, já que o pensamento somente pode ser estruturado e ganhar sentido deste modo, assentando a importância da língua e do discurso para a constituição do sujeito como indivíduo social. Assim, a comunicação ocorre por meio do emprego da língua em forma de enunciados, que representam de forma direta os indivíduos que os utilizam, através de todas as escolhas linguísticas e estilísticas que os envolvem, como salienta Bakhtin (2016):

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Com essa passagem da obra *Os gêneros do discurso*, de Bakhtin, identificamos três elementos que constituem o enunciado e, consequentemente, o discurso: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Tais elementos estão ligados de forma indissociável na constituição do enunciado e são determinados pelas características e especificidades de um campo da comunicação, aquele em que são elaborados e utilizados.

Compreendendo o que é enunciado e discurso sob a perspectiva adotada neste trabalho, é possível chegar, agora, à noção de gênero do discurso. Para Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (2016, p. 12), pois são agrupados por cada campo de utilização da língua, embora cada enunciado particular seja individual e único.

O autor ressalta que, embora seja destacada a estabilidade relativa dos gêneros do discurso, como tipos de textos que compartilham características linguísticas, composicionais e estilísticas semelhantes, a diversidade dos gêneros é grande. As incontáveis possibilidades da atividade humana impactam automaticamente a elaboração de diferentes gêneros a todo momento, que se formam e são transformados à medida que esses campos se desenvolvem e ganham complexidade, como destacado no início desta seção.

Bakhtin (2016) atenta para a importância da distinção entre os gêneros discursivos primários, que são chamados simples, e os secundários, os chamados complexos. Ressalta-se que, em seu processo de elaboração, os gêneros podem se reelaborar a partir da incorporação entre eles, como já foi explanado, mas é importante entender as diferenças essenciais entre os primários e os secundários para compreender o conceito de gênero discursivo. Os gêneros discursivos primários (simples) são formados nas situações de comunicação imediata, enquanto os gêneros discursivos secundários (complexos) surgem a partir de um desenvolvimento cultural mais complexo e organizado, sobretudo aqueles que são escritos (BAKHTIN, 2016). Desse modo, se inserem na segunda classificação os romances, pesquisas científicas, dramas, etc. Através do processo de interação entre os

gêneros primários e secundários, aqueles se transformam nesses e, assim, adquirem novas especificidades. Trata-se da língua e do discurso em constante interação e transformação.

Conforme salienta Di Fanti (2015), quando o assunto é tratado no ensino, o conflito que constitui a produção da linguagem e dos sentidos é totalmente ignorado em muitas situações. Esse conflito é o que a autora chama de tensão. A tensão é travada pela "relação entre aspectos estáveis e instáveis, elementos repetíveis e irrepetíveis do gênero" (DI FANTI, 2015, p. 419). A autora destaca que é através da reflexão sobre como a tensão ocorre em cada gênero discursivo que o leitor se torna capaz de compreender como os sentidos são construídos na e pela linguagem. Completa, ainda, declarando que tal tarefa é indispensável para compreender os efeitos de sentidos criados que não são percebidos com leituras superficiais dos textos.

Como ressalta Bakhtin (2016), nosso discurso se organiza em gêneros discursivos. Somente conseguimos nos expressar e transmitir mensagens a partir dos gêneros, pois todos os nossos enunciados têm características e formas específicas, que são organizadas em conjunto de acordo com a esfera comunicativa. De forma prática, os empregamos a todo momento com naturalidade, no entanto, o entendimento consciente de suas características – através de reflexões mais frequentes no ensino – possibilita que o processo de leitura seja melhor desenvolvido.

Tal concepção torna-se ainda mais urgente e importante quando nos conscientizamos de que a reflexão sobre os gêneros e sobre os enunciados – considerando a língua em uso, pois só assim ela "existe" – está intimamente ligada à compreensão da natureza das unidades da língua enquanto sistema, como as palavras e orações. Assim, compreendendo como os gêneros são organizados, quais as características de cada um e como os sentidos são construídos em cada situação comunicativa que os envolve, é possível que o aluno perceba de forma mais clara como as formas da língua se organizam e funcionam. Afinal, como já salientado, a língua só existe no uso, a partir do compartilhamento do sistema por um grupo de falantes socialmente e historicamente situados, que compreendem e produzem linguagem com todas as peculiaridades particulares do indivíduo, que é único do mundo.

Conforme salienta Volochínov/Bakhtin (1926/2011), o contexto extraverbal é extremamente importante para a compreensão de alguns gêneros. Esse contexto é composto de três aspectos principais: um horizonte espacial compartilhado pelos falantes, conhecimentos e compreensão comum da situação e a valoração compartilhada da situação. Isto é, para que as charges sejam compreendidas, por exemplo, é necessário que a situação de produção e recepção desse gênero textual sejam compartilhadas entre locutor e interlocutor.

Frente a essas concepções teóricas e reflexões levantadas acerca dos conceitos de enunciado, gêneros discursivos, tensão, etc., serão traçados, na seção seguinte, os preceitos teóricos referentes ao processo de compreensão e às estratégias de leitura. Assim, será possível, na seção de análise, explicitar como o uso de estratégias de leitura pode ser desenvolvido considerando os diferentes gêneros discursivos, visto que o tipo de texto[2] é uma das variáveis do processo da leitura, de acordo com a perspectiva Psicolinguística (SMITH, 2003).

2 A expressão "tipos de textos", neste trabalho, está relacionada ao fato de existirem diversos textos diferentes, de gêneros diferentes, com características diferentes em todos os sentidos. Para não causar a incompreensão da expressão, ressalta-se que não está sendo utilizado como termo técnico.

2 Compreensão leitora e estratégias de leitura

De acordo com a perspectiva Psicolinguística, a compreensão leitora ocorre a partir da decodificação dos sinais linguísticos acompanhada da atribuição de sentidos a esses sinais, por meio da interação entre o texto, o leitor e o contexto (PEREIRA, 2010). Os estudos psicolinguísticos têm se debruçado sobre o processo de compreensão, ou seja, procuram entender como o indivíduo decodifica e compreende os sinais linguísticos, de modo a indicar caminhos mais eficazes para o desenvolvimento da leitura e da compreensão.

Para Smith (2003), o processo da leitura é determinado por variáveis intervenientes, que são responsáveis por guiarem esse processo. Tais variáveis são os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos de leitura e as características do texto. Os conhecimentos prévios são esquemas de conhecimentos que adquirimos ao longo da vida. Conforme salienta Solé (1998), se referem às "representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos, etc." (1998, p. 40).

Os objetivos de leitura, por sua vez, também influenciam o processo de compreensão porque as intenções do leitor[3] frente ao texto guiam a tarefa de leitura (GIASSON, 2000). O leitor lerá o mesmo texto de formas diferentes em função de seu objetivo: se quiser encontrar uma informação específica, percorrerá o texto em busca de tal informação, enquanto se quiser fazer um resumo do texto, terá de lê-lo integralmente (BORGES, 2018). Isso fica ainda mais acentuado quando se trata de gêneros discursivos diferentes, pois cada gênero envolve objetivos diferentes por parte do leitor.

As características do texto lido também influenciam no processo de compreensão, ou seja, dependendo do gênero discursivo, o processo da leitura será diferente. Essa variável importante para a leitura culminou na elaboração do presente artigo. Entendendo que o processo de leitura muda quando o gênero é diferente, é importante entender como os gêneros são formados e se organizam para então compreender como o aluno pode ler cada um deles, utilizando estratégias de leitura específicas em cada situação.

As estratégias de leitura, de acordo com Solé (1998), são procedimentos que o leitor adota durante a leitura, a partir dos quais torna-se capaz de selecionar, avaliar, persistir ou descartar determinadas ações para atingir seus objetivos de leitura. Por meio dessas estratégias, o leitor também regula sua atividade de leitura, inconsciente ou conscientemente. Desse modo, é importante que o leitor entenda como as utiliza e torne-se consciente dos caminhos que percorre para chegar à compreensão, pois assim o processo torna-se mais eficaz e consistente, com maiores garantias de êxito.

As estratégias de leitura se dividem em cognitivas e metacognitivas, de acordo com a consciência ou não de seu uso por parte do leitor (KATO, 1999). As estratégias cognitivas são intuitivas e não conscientes, aquelas que o leitor utiliza sem ter consciência desse uso, consistindo em uma ação automática realizada durante a leitura. O reconhecimento de que a direção da leitura e da escrita ocidental é da esquerda para a direita, ou seja, um procedimento automático, é um exemplo desse tipo de estratégia.

3 Para não causar problemas de compreensão durante a leitura do artigo e discussões teóricas que não fundamentam este trabalho, ressalta-se que os termos "objetivo de leitura" e "intenção da leitura" citados são utilizados como sinônimos no texto.

Já as estratégias metacognitivas são aquelas que envolvem o uso consciente dos procedimentos de leitura, que requerem reflexão sobre o processo. Um exemplo desse tipo de estratégia seria o reconhecimento de um erro e sua avaliação seguida de um reparo, pois a partir disso o leitor refletiria sobre o que fez para acertar na segunda tentativa. As estratégias cognitivas estão centradas no objeto da leitura, ou seja, o leitor se detém ao conteúdo do que está lendo, enquanto as estratégias metacognitivas estão centradas no processo da leitura, na reflexão sobre o modo como o leitor está realizando a leitura (SOLÉ, 1998).

Algumas estratégias de leitura são mais conhecidas em função da recorrência dos estudos sobre elas e da relevância que possuem para o processo de compreensão. São elas: o *scanning*, que envolve a leitura direcionada, em que o leitor busca alguma informação específica no texto; a *leitura detalhada*, baseada na leitura linear e atenta do texto, visando à identificação e apreensão de todas as informações apresentadas; o *automonitoramento*, em que o sujeito observa as próprias ações durante a leitura, monitorando os processos que está realizando; a *autoavaliação*, a partir da qual o leitor avalia se os procedimentos que está adotando estão sendo produtivos para a sua compreensão; a *autocorreção*, quando o sujeito corrige seus movimentos e caminhos de compreensão de acordo com a avaliação dos procedimentos já realizados; a *predição*, estratégia a partir da qual o leitor realiza antecipações sobre o conteúdo do texto e da sequência do texto com base nas pistas linguísticas e em seus conhecimentos prévios; e a *inferência*, estratégia mais elevada, a partir da qual o leitor realiza associações entre o conteúdo do texto e os elementos do contexto, tirando deduções e levantando hipóteses (PEREIRA, 2010).

Com base nessa concepção de compreensão leitora – incluindo as estratégias de leitura apresentadas –, o artigo propõe a reflexão sobre a importância de considerar essas estratégias no desenvolvimento da compreensão leitora, bem como as especificidades de cada gênero discursivo, que é, entre outras variáveis, o que vai determinar quais estratégias serão utilizadas durante a leitura. Assim, com base em cada gênero discursivo – principalmente sob o ponto de vista dialógico –, é possível que o professor elabore propostas que desenvolvam o uso de estratégias de leitura.

O desenvolvimento desses tópicos em sala de aula, de modo adaptado para cada ano escolar, pode constituir um importante meio de desenvolvimento da compreensão e da competência leitora, visto que os maiores problemas de leitura consistem no fato de os alunos simplesmente não saberem considerar as especificidades de cada gênero discursivo na escola. Deste modo, na seção de análise, a seguir, será possível entender como as charges podem ser compreendidas, através da utilização de estratégias de leitura, considerando o gênero discursivo que constituem.

3 Caracterização e análise do objeto e do processo de compreensão

O objeto de análise – charge – envolve aspectos linguísticos e não linguísticos (visuais) para a sua compreensão, o que o torna ainda mais interessante. Serão analisadas duas charges: a primeira sobre rede social e a polissemia da palavra "rede", de autoria de Ivan Cabral, que foi utilizada em uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio de 2012; e a segunda sobre o sentido da palavra "político", também do autor Ivan Cabral.

Abaixo, podemos observar a charge 1 (figura 1) e a charge 2 (figura 2):

Figura 1 – Charge 1

Fonte: www.ivancabral.com.

Figura 2 – Charge 2

Fonte: https://profwarles.blogspot.com/2013/12/charges-e-tirinhas-sobre-educacao-7.html.

A seguir, será apresentada a análise das charges sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, considerando a noção de gênero discursivo para a teoria bakhtiniana, e, logo após, as estratégias de leitura que podem ser desenvolvidas com a leitura desse texto considerando o gênero discursivo de que se trata.

3.1 Análise das charges pela perspectiva bakhtiniana

As charges são bastante ricas linguisticamente para serem analisadas do ponto de vista dialógico. Como bem ressalta Bakhtin (2016), identificamos um gênero também por sua forma composicional, o que fica ainda mais evidente com o gênero charge, já que, ao lermos até mesmo superficialmente esse tipo de texto, já o identificamos como tal. Além disso, as charges são marcadas por seu objetivo de criticar, geralmente, algum acontecimento atual, oriundo de seu contexto de produção.

No entanto, para chegar à compreensão dos sentidos estabelecidos pela charge, não basta que identifiquemos sua forma, mas, principalmente, que consideremos suas instâncias enunciativas para compreender os distintos projetos enunciativos que as envolvem. Se não for deste modo, parte dos sentidos (ou totalmente) ali construídos podem se perder, impactando negativamente na compreensão desses textos.

Como salienta Di Fanti (2015), é necessário estabelecer uma conexão entre o que está dito e o que não é visível, considerando que há uma relação de tensão entre esses dois aspectos do discurso. É fundamental perceber o projeto enunciativo do autor da charge e considerar obrigatoriamente o contexto social e histórico da produção dessa charge, visto que a esfera midiática e jornalística requer a atenção na direção desses aspectos. Assim, a situação concreta de produção é considerada, o que é indispensável para a identificação da crítica realizada através da charge e para sua compreensão adequada como um todo.

Observando a charge 1 (figura 1), sobre a polissemia da palavra "rede", entendemos os sentidos nela construídos a partir de vários aspectos. Linguisticamente, a crítica construída a partir da polissemia da palavra "rede" revela que a palavra é capaz de gerar efeitos de sentido. A charge, nesse caso, trabalha com os dois sentidos da palavra "rede", explorando sua variedade de significados, chamando o leitor para a reflexão, em primeiro lugar, por esse lado.

Analisando os demais aspectos, observa-se a placa na parede, na qual está escrita a expressão "Rede social", indicando o tema da charge, que envolve algo bastante atual, a era das redes sociais. No entanto, na charge aparece desenhada uma rede – um tecido resistente suspenso pelas extremidades utilizado para embalar ou dormir – com a mãe e o pai, aparentemente, e seus vários filhos dentro.

Com essas informações, já seríamos capazes de compreender a crítica nela evidenciada. Porém, a frase escrita dentro do balão, que foi dita pelo pai – "Rede social aqui em casa é outra coisa" –, confirma a hipótese já levantada: trata-se de uma crítica à atenção voltada às redes sociais, enquanto, na verdade, algumas pessoas vivem com condições mínimas e, muito menos, têm acesso à internet. Portanto, para essas pessoas, rede social é outra coisa: a rede que eles utilizam para dormir e, muitas vezes, serve para toda a família.

É interessante observar o entrelaçamento entre as características linguísticas e visuais nessa charge. Enquanto as frases da placa e do balão indicam linguisticamente o que ali está se passando, os sinais visuais complementam o sentido: primeiramente, a própria rede com a mãe, o pai e todos os filhos dentro, como já foi dito; depois, as expressões de agonia e preocupação do pai e da mãe, aparentemente pessoas que passam por necessidades financeiras; pode-se observar, ainda, que não há mais nada na casa, somente a rede, pois provavelmente é um dos poucos bens que a família possui.

Observando a charge 2 (figura 2), podemos identificar algumas características semelhantes. A expressão linguística, representada pela frase "Seu... seu... seu político!",

que está inserida no balão, já expressa parcialmente o que o personagem queria dizer. A ânsia à procura de alguma palavra ou expressão forte o bastante para atingir negativamente o outro personagem fez com que o primeiro encontrasse a palavra mais "ofensiva" para insultá-lo: político.

Deste modo, novamente é necessário considerar o contexto social e histórico em que a charge foi produzida para então compreendê-la. Atualmente, os inúmeros e graves problemas de corrupção que assolam o Brasil e o mundo fazem da maioria dos políticos figuras extremamente repugnantes, o que permitiu ao autor da charge estabelecer a associação entre o termo "político" e um xingamento em uma briga, marcado por uma forte ironia. O gênero textual charge tem como uma de suas principais características as construções linguísticas irônicas – como é possível perceber na charge analisada –, geralmente sobre algum acontecimento bastante discutido em seu contexto de produção e recepção (no caso, sobre a corrupção na política).

Os recursos não visuais certamente contribuem para a compreensão da charge, pois podemos observar a expressão de descontentamento e raiva dos dois personagens, como se um estivesse realmente indisposto com o outro, e o punho fechado do primeiro em relação ao segundo, como se estivesse querendo agredi-lo fisicamente. Todas essas características combinadas resultam na compreensão da charge.

Percebe-se, a partir da análise do gênero discursivo charge, por meio dos exemplos acima contemplados, que a compreensão desses textos depende da combinação de diversos aspectos envoltos em textos da esfera midiática e jornalística. O entrelaçamento entre características linguísticas, visuais, sociais e históricas devem ser consideradas, em conjunto, para que as charges sejam compreendidas. Sem a união desses aspectos e a consideração de que cada gênero possui seu tema, estilo e características composicionais próprias, a compreensão fica comprometida. É importante, ainda, considerar quem é o locutor e o interlocutor construídos interna e externamente nesses textos, para que uma crítica não acabe sendo mal interpretada, como muito ocorre com os textos divulgados nesses meios de comunicação.

A seguir, será apresentada a análise das estratégias de leitura que podem ser desenvolvidas durante o trabalho com esses textos em sala de aula, considerando sua constituição como gênero discursivo que requer uma análise dialógica para ser compreendido.

3.2 Estratégias de leitura na compreensão das charges

Textos diferentes exigem leituras diferentes: não há como ler todos os textos da mesma forma. Todas as pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto são consideradas, mesmo que inconscientemente, quando o leitor está realizando a leitura. No caso das charges, como pudemos observar acima, o leitor considerará tanto os aspectos linguísticos, expressos através do código linguístico, como os aspectos visuais, contemplados pela parte gráfica da produção da charge.

Além disso, cada texto é lido com objetivos de leitura diferentes, como ressalta Giasson (2000), já salientado na fundamentação teórica. Portanto, cada texto será lido com diferentes intenções, o que direcionará a atenção do leitor para diferentes aspectos do texto, em função de seu objetivo de leitura. No caso do tipo de texto aqui analisado, a charge, geralmente o objetivo do leitor envolve o entretenimento, a análise crítica de alguma situação atual ou até mesmo a realização de alguma atividade, no caso do contexto escolar.

Assim, a leitura da charge pode estar relacionada a múltiplos objetivos, que podem guiar o leitor por caminhos diferentes.

Para compreender inteiramente as charges, ainda, é necessário que o leitor vincule os seus conhecimentos prévios ao que está observando de informações novas no texto. Todos os esquemas de conhecimento do leitor são importantes nesse processo, pois nossa bagagem de conhecimentos será relacionada às novas informações para que a compreensão seja efetivada (SOLÉ, 1998). Portanto, todos os conhecimentos de mundo do leitor, envolvendo sua instrução histórico-social, serão determinantes para a apreensão de todos os sentidos do texto.

Como textos que possuem particularidades específicas, as charges requerem o uso de estratégias de leitura também específicas. Um dos tópicos centrais deste artigo é esse, entender como o uso das estratégias de leitura pode ser desenvolvido, considerando a noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin. Através da perspectiva dialógica, como vimos na subseção anterior, a leitura da charge também envolve aspectos visuais, linguísticos e contextuais, ou seja, extralinguísticos. Em função desta especificidade do gênero charge, que compreende imagens, código linguístico e conhecimento histórico-social em conjunto para que haja a compreensão, determinadas estratégias de leitura serão utilizadas.

Para realizar a leitura das charges, qualquer leitor utilizará, predominantemente, as estratégias leitura detalhada, predição e inferência. A estratégia de leitura detalhada é utilizada na leitura das charges porque o leitor precisa lê-la integralmente para apreender seus sentidos e compreendê-la. Assim, precisa identificar todas as informações presentes no texto, atentando-se a cada detalhe ali apresentado. As informações linguísticas, visuais e contextuais são todas importantes para essa compreensão, por isso a leitura detalhada é fundamental para que os sentidos sejam construídos a partir desse gênero discursivo. Mesmo que inconscientemente, é necessário que o leitor leia detalhadamente o código linguístico, perceba e considere as informações visuais, relacionando-as ao conteúdo linguístico.

O leitor utilizará, também, a estratégia de inferência, pois terá de relacionar o conteúdo linguístico e visual expresso na charge ao contexto em que ela foi produzida, ou seja, precisará considerar a situação concreta de produção desse texto. Para isso, ficará atento ao contexto social e histórico que a envolve, para ser capaz de compreendê-la como um todo, a partir dos pontos de vista através dos quais foi elaborada. A inferência ocorre justamente nessa relação, entre o que está visível, dito, e o que está implícito, relação essa que se dá a partir dos conhecimentos prévios que o leitor possui (ou seja, também se dá sob o ponto de vista do leitor) em união às novas informações que está visualizando.

Além dessas duas estratégias, o leitor utilizará, ainda, a estratégia de predição na leitura das charges. Essa estratégia será utilizada à medida que o leitor for fazendo antecipações sobre o conteúdo da charge, considerando o que vai observando entre os aspectos linguísticos e visuais, relacionando aos aspectos contextuais. Por se tratar de um texto que envolve o reconhecimento e a compreensão do que está implícito, da relação entre o dito e o não dito, que essa estratégia mostra-se de fundamental importância: é necessário que, com base em seus conhecimentos prévios e nas pistas linguísticas do texto e do contexto, o leitor realize predições acerca do conteúdo do texto. Somente desse modo conseguirá compreender as charges em sua totalidade.

Apesar de o leitor utilizar, predominantemente, na leitura da charge, as três estratégias acima explicitadas, outras estratégias que não são centrais na leitura desse gênero também

podem ser utilizadas, como o automonitoramento, quando o leitor monitora os processos que está realizando à medida que lê a charge; a autoavaliação, a partir da qual avalia se os procedimentos adotados foram produtivos; e a autocorreção, quando precisa corrigir alguns caminhos de leitura quando percebe que houve alguma interpretação equivocada. Essas estratégias podem ser utilizadas de forma inconsciente, mas são centralmente utilizadas quando se trata de uma atividade voltada para desenvolver a consciência do leitor quanto ao processo de leitura que está sendo realizado, o que não é o caso neste trabalho.

Frente a essas considerações, levantadas durante as subseções da análise, é possível observar que cada texto vai exigir o uso de diferentes estratégias de leitura, como já foi bem salientado. No caso da charge, como foi observado, as estratégias mais utilizadas serão a leitura detalhada, a inferência e a predição, apesar de as outras estratégias também poderem ser utilizadas secundariamente. É importante destacar que essas estratégias são procedimentos interligados e ocorrem durante todo o processo de compreensão, não se tratando, portanto, de atividades isoladas uma da outra. Pelo contrário, uma complementa a outra no processo de compreensão leitora e, como importantes procedimentos para a efetivação da compreensão, devem ser repensadas no que tange ao ensino.

Considerações finais

O primeiro passo para chegar à compreensão de um texto – após a habilidade de decodificação que, surpreendentemente, algumas vezes, é comprometida no ensino básico – é considerar todo o contexto de sua produção. Um texto não é um produto isolado, sem relações extralinguísticas, sociais e históricas. Aliás, nem sequer existiria se não fosse por essas relações. Consequentemente, portanto, somente considerando a situação social em que o texto foi produzido e recepcionado que a compreensão é alcançada integralmente.

Sendo assim, é pertinente entender a noção de gênero discursivo sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, que tanto pode contribuir para o ensino de língua na escola, já que tal noção considera todos esses aspectos funcionais do texto, bem como todo o contexto que o envolve. Essa perspectiva é considerada, neste trabalho, a mais completa para realmente entender os diferentes tipos de textos, visto que atenta para aspectos fundamentais para a compreensão dos textos, aspectos esses, muitas vezes, totalmente ignorados no ensino.

A partir da noção de gênero discursivo apresentada por Bakhtin (2016) e aqui explicitada e discutida, procurou-se evidenciar como tal noção pode contribuir para o desenvolvimento do uso de estratégias de leitura na escola, pois diferentes estratégias somente podem ser desenvolvidas considerando todo o contexto de produção e recepção dos textos. Assim, foi estabelecida a relação entre os Estudos do Discurso e a Psicolinguística no que se refere ao desenvolvimento da noção de gêneros discursivos e do uso de estratégias de leitura na escola.

A fim de evidenciar, de modo prático, o que foi relacionado entre as teorias, escolheu-se o gênero discursivo charge para exemplificar essa relação. Além disso, através do exemplo contemplado na análise, é possível estabelecer um ponto de partida para a construção de novas relações entre outros gêneros e as estratégias de leitura que podem ser desenvolvidas no seu processo de leitura.

Um aluno (ou qualquer outro leitor) que não entende um gênero discursivo em todas as suas especificidades tem, pelo menos, parte de sua compreensão comprometida. É importante que outros gêneros discursivos sejam considerados em suas individualidades e também em suas relações para entender como pode-se desenvolver o uso das estratégias de

leitura também na leitura desses outros gêneros. Considerando a perspectiva dialógica de Bakhtin sobre o conceito de gênero discursivo, é possível desenvolver de maneira efetiva o uso de estratégias de leitura no ensino básico, visto que o gênero é observado, nesta teoria, em seu contexto e funcionalidade, características indispensáveis para o estabelecimento das estratégias de leitura mais adequadas a serem utilizadas.

A partir do trabalho realizado e das reflexões aqui levantadas, espera-se que essa perspectiva possa contribuir, pelo menos parcialmente, para o ensino de língua na escola, de modo a desenvolver as habilidades de leitura dos alunos. Trata-se de um assunto que deve ser considerado com extrema urgência, já que a proficiência leitora, além de ser a maior porta para o acesso ao conhecimento, é capaz de tornar os leitores indivíduos críticos, que entendem seu lugar no mundo e se posicionam culturalmente, socialmente e historicamente.

Referências

BORGES, Caroline Bernardes. **Objetivo de leitura e processo de compreensão leitora.** 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Escola de Humanidades: Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 11 jan. 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7886>. Acesso em: 13 set. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Os gêneros do discurso.** Org. trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DI FANTI, M. G. C. Discurso, mídia e produção de sentidos: questões de leitura e de formação na contemporaneidade. **Desenredo**, Passo Fundo, 2015, v. 11, n. 2, p. 418-438. Disponível em: < http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5503/3637>. Acesso em: 06 jul. 2018.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura.** Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA Editores, 2000. 320 p.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. In: IX Encontro do CELSUL. **Anais do IX Encontro do CELSUL** (p. 1-11). Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

VOLOSHINOV, V./BAKHTIN, M. M. A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** Organização de Valdemir Miotello. Trad. Allan Tadeu Pugliese et al. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 145-181.

ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES SOB UMA PERSPECTIVA PSICOLINGUÍSTICA

Danielle Baretta[1]

Resumo: Fundamentado na Psicolinguística, o presente artigo tem por objetivo estabelecer uma conexão entre estudos acadêmicos e práticas da sala de aula, considerando diretrizes curriculares centradas no desenvolvimento de competências e habilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) preconiza a formação de valores e de atitudes que desenvolvam a cidadania e, ao mesmo tempo, o domínio de competências e de habilidades que preparem o educando para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Na mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2018) defende que a escola deve promover a ampliação dos conhecimentos prévios do educando, tornando-o capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente. Com efeito, o desenvolvimento da compreensão leitora emerge como fator central e essencial nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, nesse texto, procura-se apresentar brevemente pressupostos teóricos referentes à compreensão e ao processamento da leitura, relacionando teoria e prática por meio da descrição de atividades didáticas elaboradas para o Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que leve o aluno a ativar os conhecimentos que já possui, relacionando-os aos dados apresentados para, assim, compreender os sentidos de textos de gêneros variados.

Palavras-chave: compreensão leitora; atividades de leitura; Ensino Fundamental.

Provas que analisam o desempenho em leitura dos estudantes constatam que os índices alcançados pelos alunos brasileiros são insatisfatórios. Segundo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2016, em 2015, o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros piorou em relação a 2012. De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o país somou 407 pontos em leitura, três a menos do que sua pontuação na avaliação anterior, sendo que a média dos países avaliados foi de 493 pontos. Com isso, o Brasil ficou na 59ª posição no *ranking* de leitura.

Esses resultados indicam a preocupante condição de compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio e revelam a situação em que se encontra o ensino de leitura nas escolas brasileiras, ainda dominado por práticas pedagógicas ultrapassadas.

Nas aulas de língua portuguesa, muitas atividades de leitura são perguntas genéricas ou subjetivas que podem ser respondidas independentes do texto (MARCUSCHI, 2008). O trabalho com os elementos linguísticos do texto é, muitas vezes, feito após as atividades de compreensão e delas desvinculado, caracterizando-se pelo ensino de normas gramaticais classificatórias. Com relação ao uso de estratégias de leitura, há uma prevalência por estratégias como o *skimming*, em que o leitor passa os olhos pelo texto, buscando identificar sua ideia geral, e o *scanning*, que consiste na localização de informações específicas no texto. Estratégias que exigem operações mentais mais complexas como a inferência, a predição, o automonitoramento, entre outras, são pouco trabalhadas.

1 Doutoranda em Linguística no PPGL da PUCRS. Professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Porto Alegre. E-mail: *daniellebaretta@hotmail.com*

Diante desse quadro, é visível a necessidade de se repensarem as práticas de leitura na escola, revendo as estratégias adotadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) preconiza a formação de valores e de atitudes que desenvolvam a cidadania e, ao mesmo tempo, o domínio de competências e de habilidades que preparem o educando para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Na mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2018) defende que a escola deve promover a ampliação dos conhecimentos prévios do educando, tornando-o capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e de produzir textos eficazes em variadas situações comunicativas. Com efeito, o desenvolvimento da compreensão leitora emerge como fator central e essencial nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, nesse texto, procura-se apresentar brevemente pressupostos teóricos referentes à compreensão e ao processamento da leitura, relacionando teoria e prática por meio da descrição de atividades didáticas elaboradas para o Ensino Fundamental.

A leitura é, segundo Koch e Elias (2011), uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base na relação entre o conhecimento que o leitor traz armazenado na memória e as informações veiculadas no texto. Não se trata, portanto, de um processo passivo no qual o leitor extrai sentidos do texto a partir do reconhecimento das intenções do autor ou do reconhecimento das palavras e estruturas do texto. Na realidade, é a interação entre todos esses elementos que resultará na compreensão do sentido do texto. É por isso que Kato (2007, p. 72) afirma que o texto é "um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos". Isso significa que, embora não se possa falar em um sentido único do texto, também não se pode considerar que toda interpretação é possível, pois para que a compreensão seja efetiva é necessário que as hipóteses e inferências realizadas pelo leitor encontrem amparo na materialidade do texto. Esse processo envolve, portanto, diferentes aspectos que se referem tanto às características do texto quanto às características do leitor. Entre os fatores envolvidos na leitura, o conhecimento prévio do leitor tem sido considerado um ponto central, afetando a compreensão de qualquer tipo de texto (LEFFA, 1996). Para Kleiman (2013), o conhecimento prévio é o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo de sua vida e engloba o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual.

O **conhecimento de mundo**, que engloba o conhecimento enciclopédico, abrange não só conhecimentos gerais sobre o mundo, como também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço (KOCH e ELIAS, 2006), podendo ser construído tanto formalmente quanto informalmente, através de experiências e convívio numa sociedade. É uma espécie de conhecimento cultural arquivado e organizado na memória em blocos, denominados modelos cognitivos globais (KLEIMAN, 2013). É esse conhecimento que faz com que o leitor relacione às informações do texto, informações não expressas explicitamente, realizando inferências e predições importantes para alcançar uma compreensão coerente e global (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2004).

O **conhecimento linguístico** desempenha papel central no processamento do texto, pois, sem ele a compreensão não é possível. Isso se deve porque, segundo Koch e Elias (2006), é esse conhecimento que possibilita ao leitor compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso de meios coesivos para realizar a remissão ou sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou modelo cognitivo. O conhecimento linguístico abrange desde "o conhecimento sobre como pronunciar uma

língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua" (KLEIMAN, 2013, p. 13).

O **conhecimento textual**, por sua vez, inclui todo o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e que são fundamentais à compreensão textual. Cada gênero textual possui características específicas que o distinguem de outros gêneros e que são convencionais no meio em que são empregadas. Desse modo, "quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará as expectativas do leitor em relação ao texto" (KLEIMAN, 2013, p. 20).

Stanke (2007), partindo das palavras de Kleiman, sugere que a escola busque proporcionar ao aluno atividades que o possibilitem reconhecer seu papel ativo na leitura e construção do sentido, através do engajamento de seus conhecimentos linguísticos, textuais e, principalmente, de mundo, com base nas marcas formais do texto. As atividades propostas a seguir ilustram como esses conhecimentos podem ser ativados em sala de aula.

Texto 1

1 – Com que personagem do folclore brasileiro o eleitor sem cabeça está sendo comparado? Cite dois elementos não verbais que fazem essa comparação.

2 – Por que o eleitor sem cabeça aparece somente a cada quatro anos?

3 – O eleitor sem cabeça está com um documento na mão. Considerando o contexto da charge, que documento é esse?

4 – No texto, a expressão "sem cabeça" está sendo utilizada com duplo sentido. Explique os sentidos apresentados.

5 – Qual é o sentido da palavra "picareta" na charge?

6 – Que crítica está sendo feita na charge?

Para compreender esse texto, é preciso recorrer ao **conhecimento de mundo**, pois se leitor não possuir alguns conhecimentos sobre o sistema eleitoral e político brasileiro, não conseguirá construir os sentidos do texto. Além disso, o conhecimento textual tem papel importante nesse processo, uma vez que conhecer as características do gênero charge, sua intencionalidade, ajudará a compreender o tom crítico do texto. As perguntas propostas buscam ativar esses conhecimentos.

Texto 2

1 – O humor da tira se dá pelo fato de o garçom comemorar o comentário feito por Hagar. Por quê?

2 – Se Hagar tivesse utilizado apenas os adjetivos sem a variação de grau, isto é, se tivesse dito "Você é arrogante, desleixado e incompetente", o humor da tira seria o mesmo? Justifique.

Para compreender o humor do texto 2, o leitor precisa compreender o efeito de sentido decorrente do uso do grau superlativo relativo dos adjetivos "arrogante, desleixado e incompetente". Esse **conhecimento linguístico**, no entanto, não precisa ser resultado de uma aula tradicional de gramática, com foco na metalinguagem. As atividades de leitura devem conduzir o aluno a analisar os recursos linguísticos mobilizados na construção de cada gênero, os efeitos de sentido obtidos, a adequação e a eficácia desses recursos no contexto de produção. Essa análise precisa levar em conta o fato de que os alunos, quando chegam à escola, já conhecem os aspectos essenciais da estrutura de sua língua, uma vez que são capazes de compreender e produzir enunciados orais nessa língua. Nesse sentido, as perguntas apresentadas possibilitam ao aluno desenvolver a habilidade de refletir sobre os próprios conhecimentos linguísticos, acrescentando ao conhecimento intuitivo, um conhecimento explícito e consciente (SPINILLO, 2009).

Texto 3

1 – O texto 3 é um cartaz. Para que servem esses textos?

2 – No centro do cartaz há um círculo vermelho com uma faixa no meio. Você já viu esse símbolo em outro lugar? Onde? O que ele significa?

3 – O que o símbolo do cartaz tem de diferente do símbolo que você conhece?

4 – Qual é a finalidade, isto é, o objetivo desse cartaz?

O texto apresenta um caso de intergenericidade, no qual um gênero apresenta a forma de outro: um cartaz com características de um sinal de trânsito. Nas atividades, o leitor é instigado a perceber a presença de um gênero em outro, levando-o a identificar o gênero com o qual o cartaz dialoga (sinal de trânsito), confrontando-o com os elementos que o modificam no contexto do gênero analisado (o mosquito na placa), de modo a reconhecer o efeito de sentido produzido. O **conhecimento textual** permite que o aluno compreenda a intencionalidade do texto.

No processo de leitura, além de acionar diferentes tipos de conhecimento, o leitor recorre a um conjunto de ações, mais ou menos conscientes, denominadas estratégias de leitura. As **estratégias de leitura**, conforme afirma Solé (1998), desempenham um papel muito importante nos processos envolvidos na compreensão leitora, pois auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, abandonar ou alterar hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo que está lendo. Segundo Castro e Pereira (2004), muitos dos problemas de compreensão apresentados pelos estudantes são consequências da ausência ou da inadequação de estratégias de leitura. Ao comparar o processo de leitura de leitores proficientes e não proficientes, as autoras mencionam que, enquanto os primeiros são capazes de julgar seu processo de leitura e, em caso de equívocos, encontrar a causa do problema de compreensão, os segundos não conseguem avaliar se estão ou não entendendo e, portanto, não conseguem identificar ou corrigir problemas de compreensão. Desse modo, é importante que as propostas de leitura busquem o desenvolvimento dessas estratégias.

As próximas atividades ilustram como essas estratégias podem ser trabalhadas em sala de aula a partir da leitura de uma fábula. Para tanto, sugere-se que o professor apresente o texto aos poucos, auxiliando o aluno a elaborar hipóteses e inferências necessárias para a compreensão do texto.

Texto 4

Trecho 1

A raposa e o corvo

Os corvos sempre tiveram fama de serem péssimos cantores. Ninguém gosta de ouvi-los. Apesar disso, um deles sempre foi muito vaidoso e não entendia por que era menosprezado pelos outros animais.

Certo dia, uma raposa faminta estava passando embaixo de uma árvore, quando viu lá em cima o corvo empoleirado num galho. Tinha no bico um grande pedaço de queijo.

A raposa parou e, então, disse-lhe:

– Amigo corvo, sabe que não existe nenhuma outra ave que cante melhor que você? Elas não sentem inveja sempre que você canta?

[...]

1 – Selecione, no trecho lido, três informações que você considera importantes, sublinhando-as no texto.

2 – Ao perceber a presença do corvo, a raposa começa a elogiar sua voz. No texto, há um trecho que antecipa ao leitor a ideia de que a raposa não estava sendo sincera. Identifique-o e copie-o.

3 – Por que a raposa parou para elogiar o corvo?

4 – Você acha que o corvo acreditará no elogio da raposa? Por quê?

Na primeira questão, o leitor é estimulado a utilizar a estratégia de **seleção**. Essa estratégia consiste em escolher, durante a leitura, segmentos do texto, marcando-os de alguma forma. Nesse caso, para selecionar as informações que considera importantes, o aluno precisa reconhecer as ideias principais e secundárias. Esse procedimento possibilitará que ele focalize sua atenção em determinadas pistas linguísticas deixadas pelo autor que irão auxiliá-lo a construir os sentidos do texto durante o processo de leitura.

A segunda questão solicita que o aluno percorra o texto com os olhos, buscando uma informação específica. Essa estratégia, denominada ***scanning***, é uma das mais usadas em sala de aula, onde as atividades de leitura, muitas vezes, limitam-se a pedir que os alunos copiem informações do texto. Embora esse tipo de atividade não seja suficiente para desenvolver a compreensão leitora, é uma estratégia muito útil no processamento da leitura, uma vez que informações específicas relacionadas a eventos, personagens, lugares etc. servem de suporte para outras estratégias como a inferência e a predição. É por isso que, ao pedir que os alunos encontrem informações específicas no texto, o professor deve observar que informações são mais relevantes para a construção dos sentidos e, por meio das perguntas elaboradas, direcionar o olhar do aluno para elas. Na questão apresentada, para identificar o trecho mencionado, o aluno, além de utilizar a estratégia *scanning*, deverá também realizar uma **inferência** por meio de um processo cognitivo de deduções a partir de proposições do texto, de modo a identificar que a raposa está mentindo ao elogiar a voz do corvo, pois o narrador, afirma, no início do texto, que os corvos cantam mal. Essa informação é importante, pois ajudará o aluno a reconhecer, durante a leitura, as intenções da raposa e, desse modo, compreender o sentido do texto.

A terceira questão está relacionada à segunda. Após observar que a raposa mentia ao elogiar a voz do corvo, o aluno é instigado a levantar hipóteses que expliquem o comportamento da personagem. Para tanto, deverá realizar relacionar as informações apresentadas no texto ao seu conhecimento prévio, de modo a recuperar, por meio de uma inferência, a informação implícita solicitada na pergunta.

A quarta questão explora a utilização da estratégia de **predição**. Essa estratégia encontra amparo na inferência, pois, assim como esta, é realizada com base em pistas linguísticas presentes no texto e no conhecimento prévio do leitor. A diferença reside no fato de que enquanto na inferência o leitor deduz uma informação que não está explícita, na predição ele faz antecipações, adivinhações sobre conteúdos do texto que ainda não foram apresentados, formulando hipóteses que podem ou não serem confirmadas no decorrer da leitura (PEREIRA, 2009).

Trecho 2

O corvo, acreditando no que ouvira, ficou feliz com o elogio. Finalmente alguém reconhecia seu talento de cantor.

– Será que você poderia deliciar-me com uma de suas melodias? – acrescentou a raposa.

5 – Ao ler mais um pouco o texto, como ficou sua hipótese? Aconteceu o que você imaginou?

6 – Você acha que o corvo aceitará a proposta da raposa? Por quê?

Trecho 3

Orgulhoso e de peito estufado, o corvo se pôs a cantar para mostrar sua voz.

7 – O que você acha que acontecerá depois que o corvo começar a cantar?

A predição é considerada uma estratégia abrangente, pois se realiza em conjunto com outras, já que se supõe que quem formula uma hipótese sobre um texto tentará verificar sua validade. A questão 5, ao solicitar que o leitor reflita sobre as predições realizadas na pergunta anterior, desenvolve o uso da estratégia de **automonitoramento**, pois estimula o aluno a acompanhar seu processo de leitura de forma atenta, monitorando os procedimentos utilizados para a formulação de hipóteses. Esse monitoramento encaminha o leitor para o uso da estratégia de **autoavaliação**, que consiste em avaliar as hipóteses formuladas durante a leitura, no que se refere à sua adequação e eficácia (PEREIRA, 2009). Nesse processo, poderá usar também a estratégia de **autocorreção**, reformulando hipóteses anteriores, caso encontre alguma pista que contrarie suas predições.

Após verificar a adequação ou não de suas predições, nas questões 6 e 7 o aluno é novamente estimulado a antecipar eventos da narrativa.

Trecho 4

Mas, ao abrir o bico, derrubou o queijo perto da raposa que o pegou e saiu correndo para saboreá-lo.

8 – Conforme ia lendo os trechos do texto, você teve que mudar alguma de suas ideias iniciais? Quais? Explique.

9 – Considerando que a fábula é um texto narrativo que tem por objetivo transmitir um ensinamento, qual poderia ser a moral desta fábula?

A questão 8 tem como objetivo levar o aluno a realizar uma **autoavaliação**, refazendo seu percurso de leitura de modo a resgatar tanto as hipóteses que se confirmaram como aquelas que necessitaram alguma reformulação.

A última questão solicita que o aluno apresente uma alternativa de moral para a história. Para formulá-la, o leitor precisa basear-se em seus conhecimentos prévios sobre o papel e a configuração da moral na composição das fábulas e recorrer aos elementos evidenciados nas questões anteriores, de modo a preencher as lacunas por meio de inferências, a fim de compreender o sentido global do texto.

Outro aspecto a ser considerado no planejamento de atividades de leitura é o papel da **intertextualidade** no processo de compreensão do sentido de um texto. A intertextualidade, segundo Koch (1998), ocorre quando um texto retoma outro, conservando elementos do texto original, de modo a defender ou contestar as ideias nele presentes. Ela é, portanto, um

importante fator de coerência na medida em que, para o processamento cognitivo de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos (KOCH e TRAVAGLIA, 2014).

Desse modo, ao explorar textos que estabeleçam diálogo com outros, o que implica conhecimento prévio desses discursos, pode-se desenvolver a compreensão leitora do educando. Nesse contexto, o aluno é estimulado a expandir seus conhecimentos textuais e a se apropriar de diferentes formas de leitura, ampliando também seu universo cultural. Portanto, o professor deve criar espaços que levem os alunos a interagir com as várias vozes existentes em cada texto, possibilitando novas construções de sentido (BARETTA e CHAVES, 2016).

As atividades propostas a seguir têm como objetivo desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer as pistas que permitem identificar o diálogo entre textos bem como os sentidos dele decorrentes. Para tanto, propõe-se a leitura do cartum apresentado após o trabalho realizado com o texto 5, com o qual ele dialoga.

Texto 5

1 – Podemos afirmar que o cartum é:

(A) uma versão em quadrinhos da fábula A raposa e o corvo.

(B) uma análise da fábula A raposa e o corvo.

(C) uma releitura atual da fábula A raposa e o corvo.

(D) uma versão infantil da fábula A raposa e o corvo.

(E) uma continuação da fábula A raposa e o corvo.

2 – A fala do corvo quando diz "Nem vem com esse papo..." está se referindo a uma passagem da fábula original. Qual?

3 – Que elemento foi acrescentado à história e que mudou completamente seu desfecho? Explique.

4 – No texto original, a moral alerta o leitor de que é preciso ter cuidado com amizades repentinas. Já no cartum, o autor tem outra intenção. Se o cartum fosse uma fábula, qual das frases abaixo poderia ser a moral da história?

(A) Antes só do que mal acompanhado.

(B) Quando um não quer, dois não brigam.

(C) Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

(D) Quem tem a informação, tem o poder na mão.

(E) A pressa é inimiga da perfeição

Nas atividades, ao confrontar os dois textos, o aluno é instigado a perceber o diálogo estabelecido entre eles. Para isso, deverá apoiar-se nas pistas do texto (título, reprodução visual do lugar e da situação presentes na narrativa) para identificar os elementos que retomam o texto original, contrapondo-os com as pistas que o subvertem (o Google, a recusa do corvo, a indignação da raposa), de modo a reconhecer que não se trata de uma simples transposição do texto-fonte para um gênero diferente, mas de uma releitura construída a partir da interação entre esses elementos. Conhecer o texto original é, portanto, condição imprescindível para a construção do sentido.

Como mencionado anteriormente, as estratégias de leitura têm um papel relevante no processamento da leitura. Dentre as estratégias já comentadas, considera-se importante discutir mais detalhadamente a **inferência,** tendo em vista que pesquisas têm mostrado que realizar inferências é uma tarefa que oferece dificuldades para alunos de diferentes níveis de escolaridade (YUILL e OAKHILL, 1991; BARETTA e PEREIRA, 2018).

A habilidade de estabelecer relações que não estão explícitas é considerada fundamental para um bom desempenho escolar, como pode ser constatado inclusive em avaliações oficiais. As matrizes de referência do SAEB referentes à Língua Portuguesa trazem descritores tais como: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

É possível observar em todos eles a exigência de uma capacidade inferencial. Desse modo, o estabelecimento de inferências se torna uma atividade essencial a ser desenvolvida em sala de aula, responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto, resgatando a não explicitude das informações nele veiculadas (YUILL e OAKHILL, 1991).

A seguir, apresenta-se, a título de exemplificação, um texto com perguntas que enfocam o estabelecimento de inferências.

Texto 6

Conto de fadas para mulheres modernas

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã.

Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

– Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito, mas uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre…

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã a *sautée*, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

– Eu, hein?… nem morta!

Luis Fernando Veríssimo.

1 – No texto, o autor não apresenta claramente as características do príncipe, no entanto podemos percebê-las a partir de suas atitudes e de suas palavras. Descreva as características psicológicas do príncipe e explique por que chegou a essa conclusão.

2 – A que se refere a fala da princesa, no último parágrafo: "Eu, hein?… nem morta!?

3 – No conto, não há uma menção explícita ao que aconteceu ao príncipe enfeitiçado após ser rejeitado pela princesa. No entanto, podemos deduzir essa informação a partir de indícios do texto. Explique o que houve com ele.

4 – Que ditado popular melhor define a ideia central do conto de Luis Fernando Veríssimo?

(A) Melhor um pássaro na mão do que dois voando.

(B) Sempre existe um sapato velho para um pé torto.

(C) Quem ama o feio bonito lhe parece.

(D) Antes só do que mal acompanhado.

(E) Quem cospe para cima na cara lhe cai.

A primeira questão exige uma inferência que decorre de informações acrescentadas com base na relação entre os conhecimentos prévios do leitor e as proposições do texto. Assim, para realizar a inferência, o leitor deverá relacionar as informações apresentadas sobre o comportamento do príncipe ao seu conhecimento prévio sobre como essas atitudes são caracterizadas socialmente, de modo a compor o perfil da personagem. Essa inferência é importante para a compreensão do desfecho da história.

As questões 2 e 3, por sua vez, exigem inferências intratextuais, isto é, inferências que resultam de relações causais entre proposições do texto. No texto, o diálogo entre os personagens está fragmentado. Para responder à pergunta 2, portanto, o leitor deve acrescentar uma informação implícita à fala da princesa de modo a estabelecer a relação pergunta-resposta entre a fala do príncipe e a da princesa: *"Eu, hein?... nem morta [vou aceitar sua proposta e beijá-lo]"*. A questão 3 solicita que o aluno complete a lacuna sobre o destino do príncipe que, aparentemente, não foi revelado. Para responder à pergunta, o leitor precisa relacionar a informação de que a princesa estava jantando patas de rã à informação de que o príncipe havia sido transformado em uma rã, de modo a concluir que, ao final do conto, o príncipe foi comido pela princesa.

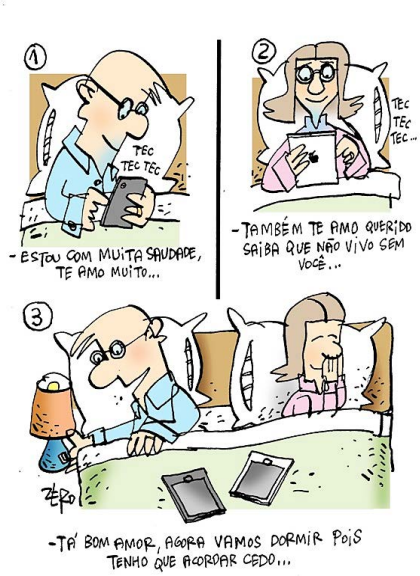
A última questão exige a realização de uma inferência que depende do sentido macroestrutural do texto e que contribui para estabelecer a coerência global. Assim, a questão, ao solicitar que o aluno identifique o provérbio que melhor resume a ideia apresentada no conto, remete à intencionalidade do texto. Portanto, para respondê-la, o leitor precisa compreender seu sentido global. Para que isso ocorra, ele deverá recorrer aos elementos evidenciados nas questões anteriores para compreender o texto em sua macroestrutura.

Embora o conhecimento prévio seja importante para a realização de inferências, ele não é suficiente para que o leitor compreenda o que lê. É fundamental reconstruir o

percurso trilhado pelo autor, reconhecendo as pistas linguísticas por ele deixadas no texto. Essas pistas podem ser apresentadas, em alguns gêneros, tanto por meio da linguagem verbal como da linguagem não verbal. Segundo Kato (2007, p. 72), "o texto é um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos". Desse modo, é essencial que as atividades de leitura orientem os alunos a observar esses elementos e como eles são utilizados para a construção dos sentidos.

A título ilustrativo, a atividade apresentada a seguir demonstra como desenvolver essa habilidade em sala de aula.

Texto 7



1 – Observando somente os dois primeiros quadrinhos, que situação o leitor imagina estar sendo retratada na tira? O que você observou para chegar a essa conclusão?

2 – O humor do texto é percebido no terceiro quadrinho quando há a quebra de expectativa do leitor. Explique por que isso ocorre.

3 – A tira faz uma crítica. Que crítica é essa?

Na primeira questão, o aluno é estimulado a reconstruir o contexto da tira: um casal que está distante conversa antes de dormir. Para tanto, deverá observar os elementos verbais e não verbais que colaboram para a construção desses sentidos, tais como: a linha entre os personagens, indicando espaços diferentes; o diálogo, destacando a saudade e o uso de aparelhos eletrônicos para a comunicação. Para um melhor aproveitamento, sugere-se que o professor, inicialmente, apresente a tira sem o último quadrinho para que os alunos possam realizar predições sobre o final da história com base nas expectativas criadas nos quadrinhos iniciais.

A segunda questão leva os alunos a verificarem a validade de suas hipóteses ao analisar os elementos gráficos que contribuem para a quebra de expectativa do leitor e que conferem humor ao texto.

A última questão solicita que os alunos confrontem seus conhecimentos prévios sobre a temática desenvolvida na tira com as pistas verbais e não verbais observadas nas perguntas anteriores para, através delas, chegar ao objetivo do texto.

Outro aspecto que deve ser considerado quando se pensa no desenvolvimento da compreensão é que mais importante do que as respostas é a discussão sobre os raciocínios e sobre as razões que levaram os alunos a responder de determinado modo, quer seja correto quer seja incorreto. Viana e colaboradores (2010) comentam que não se pode considerar que a pergunta por si só ensina a compreender ou considerar que o acerto na resposta a uma determinada pergunta é sinônimo de compreensão do que foi lido.

Tendo em vista esses aspectos, Giasson (2000) apresenta uma classificação das perguntas de compreensão, proposta por Durkin (apud GIASSON, 2000, p. 299), dividindo-as em dois tipos: perguntas sobre o **produto** e perguntas sobre o **processo**. As primeiras pedem ao aluno que dê como resposta elementos de conhecimentos; são, portanto, perguntas destinadas à avaliação. As segundas, por sua vez, levam o aluno a refletir sobre a maneira como chegou a uma dada resposta, focalizando, desse modo, o processo utilizado ao responder à pergunta. Essas são as perguntas que mais favorecem o ensino da compreensão, pois permitem não apenas a produção de uma resposta, mas também a reflexão sobre o modo como a mesma foi construída e a explicitação da argumentação que a sustenta (VIANA et al, 2010).

No quadro abaixo são apresentados exemplos de dos dois tipos de perguntas.

Perguntas sobre o produto (avaliação)	**Perguntas sobre o processo (ensino)**
Neste parágrafo, o que significa...? Em que lugar se passa a história? Por que o personagem fez....? Quem fez...? Como o personagem resolveu o problema? O que aconteceu com o personagem?	Como você chegou a essa conclusão? Em que elementos sobre se baseou para chegar a essa resposta? Que elemento do texto comprova sua resposta? O que te permitiu responder a pergunta?

Adaptado de Viana et al, 2012.

Com as atividades aqui propostas buscou-se oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que leve o aluno a ativar os conhecimentos que já possui, relacionando-os aos dados apresentados para, assim, compreender os sentidos de textos de gêneros variados.

Referências

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases*, Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 18 de agosto de 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 05 de novembro de 2018.

BARETTA, D. e CHAVES, J. L. Intertextualidade e compreensão leitora: ensino da leitura com apoio da tecnologia. *Letrônica*. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 310-325, jul-dez 2016.

BARETTA, D. e PEREIRA, V.W. Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. *Signo*. Santa Cruz do Sil, v. 43, n. 77, p. 53-61, 2018.

CASTRO, J. S. e PEREIRA, V. W. Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação. *Calidoscópio.* São Leopoldo: Unisinos, v. 2, n. 1, 2004.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2004.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA, 2000.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C.. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

PEREIRA, V. W. Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e em ambiente não virtual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 44, n. 3, p. 22 – 27, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. da (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 77 – 113, 2009.

STANKE, R. C. S. F. O papel do conhecimento de mundo na aula de língua estrangeira. *Caderno de Letras*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 23, p. 131 – 151, 2007.

VIANA, F. L., RIBEIRO, I., FERNANDES, I., FERREIRA, A., LEITÃO, C., GOMES, S., PEREIRA, L. *Aprender a compreender torna mais fácil o saber.* Coimbra: Almedina, 2010.

YUILL, N. e OAKHILL, J. *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University, 1991.

Fonte dos textos utilizados nas atividades:

Texto 1 (charge)
Extraído de https://www.humorpolitico.com.br/tag/folclore
Acesso em 20 Abr 2018

Texto 2 (tira)
Extraído de BROWNE, Dik. Hagar. In: *Folha de São Paulo*, 12 out. 1998.

Texto 3 (cartaz)
Extraído de http://temquesermillenium.blogspot.com/2010/01/dengue.html
Acesso em 15 Abr 2018

Texto 4 (fábula)
Esopo. *A raposa e o corvo.*
Adaptado de http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br
Acesso em 10 Abr 2018

Texto 5 (cartum):
A raposa e o corvo.
Extraído de http://www.contaoutra.com
Acesso em 10 Abr 2018

Texto 6 (crônica):
Luis Fernando Veríssimo. *Conto de fadas para mulheres modernas.*
Extraído de http://pensador.uol.com.br/frase/MTM3OTAy
Acesso em 15 Abr 2018.

Texto 7 (tira):
Extraído de http://bardeferreirinha.blogspot.com.br/2016/06/bate-papo-virtual.html
Acesso em 15 Out 16.

CATEGORIAS ANAFÓRICAS E CONSCIÊNCIA TEXTUAL: ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO NA BUSCA DA COESÃO EM TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa[1], *Patricia de Andrade Neves*[2]

Resumo: A formação do leitor e o letramento são um dos objetivos primordiais da educação básica. Dentre as diversas habilidades a serem trabalhadas nas aulas de língua portuguesa, destaca-se a consciência textual (GOMBERT, 1992), sendo essa uma habilidade de se refletir conscientemente a respeito de aspectos textuais como coesão, coerência e consciência procedimental. Neste estudo, a coesão (aspecto textual que contribui para a amarração do texto), mais especificamente as anáforas, é o enfoque das atividades de compreensão leitora destinadas a estudantes de 9° ano do Ensino Fundamental. Com esse objetivo, após a apresentação das atividades, cada questão é analisada sob o viés dos estudos citados, de modo a contribuir com uma ferramenta para os professores de língua portuguesa no letramento de seus alunos.

Palavras-chave: Anáforas; Coesão; Consciência Textual; Ensino

Introdução

Transformar as relações do mundo através da linguagem não consiste somente em elaborar informações, mas sim, em reconstruir esse mundo. Nós reconstruímos a realidade pela forma como interagimos com ele, no entorno social, físico e cultural. Isso é demonstrado a partir da referência da linguagem refletindo o mundo real. A referenciação, segundo Koch (2005, p. 34), "não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas". A referenciação é uma atividade discursiva e a interpretação dos referenciais anafóricos vai além de localizar um segmento linguístico já mencionado anteriormente; é, sobretudo, verificar algum tipo de informação anteriormente alocada na memória discursiva, e buscar significados entre as relações.

A noção clássica de anáfora, uma das principais estratégias de referenciação, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de um segmento. Atualmente, conceitua-se *anáfora* como expressões utilizadas para referir-se a outras expressões ou enunciados, realizando uma sequência tópica ou frasal, ou ainda, um encadeamento. Ou seja, o conceito de anáfora tornou-se subjetivo e os elementos anafóricos, cada vez mais amplos.

Já a consciência textual aborda outro aspecto sobre os estudos linguísticos. A consciência humana é um tema que desperta muita curiosidade de investigação por pesquisadores. Querem entender como funciona o pensamento humano, como explicá-lo e do que é constituído. Crick e Koch (2004) teorizam que a consciência sobre algo, em determinado momento, não é uma questão simples, pois o estado consciente pode ser passageiro e representar traços breves, sem que isso envolva atenção e, embora a atenção não

1 Doutoranda em Linguística (PUCRS). E-mail: *gabiperotto@gmail.com*

2 Doutoranda em Linguística (PUCRS). E-mail: *andradeneves.patricia@gmail.com*

seja essencial para certos tipos limitados de consciência, é fundamental para a consciência plena. Dehaene (2012) teoriza que a consciência está relacionada com o aprendizado da linguagem. Estudos indicam que estar atento e saber explicar os processos envolvidos na estrutura da língua está relacionado ao bom desempenho em leitura e escrita. E é em busca desse bom desempenho que se desenvolve esta pesquisa, que tem por objetivo apresentar atividades que contemplem a consciência textual, abordando a coesão no aspecto do uso das anáforas, para auxiliar os professores no aprimoramento da compreensão leitora dos seus alunos. Na próxima subseção, ter-se-ão os estudos teóricos sobre o tema abordado na pesquisa.

1 Uma breve explanação do que se entende por anáfora

A referenciação, como mencionada na introdução deste artigo, é uma construção discursiva. Sendo assim, segundo Koch (2014), as formas de referenciação são escolhidas pelo sujeito em interação com outros sujeitos em função de um querer dizer. Para tanto, são utilizadas diferentes estratégias, dentre elas a construção/ ativação, que constituem formas de introdução de referentes no texto. A ativação de referentes pode ser, de acordo com a autora, não ancorada ou ancorada, ou seja, quando há introdução de um item totalmente novo no texto ou quando esse item estabelece alguma associação com elementos previamente presentes no texto, respectivamente. Nessa segunda categoria, referente à ativação ancorada, estão presentes as anáforas. Esse recurso textual pode ser de dois tipos: direto ou indireto.

Sobre as anáforas indiretas, Marcuschi afirma que:

> A classe das anáforas indiretas representa um desafio teórico e obriga a abandonar a maioria das noções estreitas de anáfora. (...) Ameaça noções de texto e coerência hoje no mercado, constituindo um problema central para as teorias formais da referência, sendo ignorada pelos gerativistas. Por fim, reintroduz, no contexto da gramática, aspectos sócio-cognitivos relevantes, que permitem repensar tópicos gramaticais na interface com a semântica e a pragmática (MARCUSCHI, 2005, p. 54).

As anáforas indiretas têm maior relevância porque têm maior prevalência nos textos, perfazem cerca de 60% das anáforas de modo geral. Mas este estudo ater-se-á nas anáforas diretas.

Em geral, as anáforas diretas retomam referentes anteriormente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Tal afirmação encontra respaldo no nível gramatical, porém há uma relação semântica entre os elementos correferenciais, visto que a anáfora não é mais vista como uma repetição, mas uma expressão de encadeamento.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 58), "(...) não se requer identidade de significação nem identidade estrita entre anáfora e antecedente. (...) O caso da anáfora não é paradigmático e o pronome não é uma classe de palavras tipicamente anafórica". A anáfora é muito mais relacionada à semântica do que a elementos gramaticais, pois não existe uma classe de palavras tida como anáfora. Diversos elementos diferentes podem servir como anáforas, uns mais usuais e outros menos, mas não de menor relevância no contexto.

O referente é o elemento norteador do contexto, e pode vir sendo repetido e desenvolvido ao longo do texto. Referência e anáfora não são considerados termos

intercambiáveis, pois há, em alguns textos, novos objetos de discurso que não foram ancorados por nenhum elemento textual anteriormente citado.

Por outro lado, Ilari (2005) escreve que somos levados à conclusão de que toda anáfora expressa correferência, mas essa é uma conclusão indesejável, senão, qualquer ocorrência de um nome – principalmente em textos literários – seriam anáforas de todas as ocorrências de um mesmo nome. E isso seria contra-intuitivo. O que ele quer dizer aqui é que não podemos considerar tudo que vem relacionado ao elemento anterior, ou todo nome citado no texto, uma anáfora, senão, em um romance, tudo que se refere ao personagem principal, sejam nomes, pronomes, adjetivos, expressões e orações, seriam considerados anáforas, e não são.

2 As Categorias anafóricas e a compreensão leitora

Na relação entre as anáforas e a compreensão leitora, há o fato de que, ao utilizar-se de novas expressões e palavras, o texto torna-se menos repetitivo e, no caso de as novas retomadas serem adequadas, o texto torna-se coerente e coeso. A coesão textual tem relação com as anáforas, pois são subdivisões dessa. Através das retomadas e dos novos sentidos que são construídos, há entre as palavras uma relação semântica, unindo partes textuais e transformando-as em um todo, sendo esses elementos relacionados cruciais para a interpretação do texto. Já a coerência textual garante que o texto não seja contraditório, e as retomadas que ocorrem pelas anáforas, mesmo gerando novos sentidos, precisam ser coerentes para estabelecer um sentido na totalidade textual, sendo a coerência um princípio de interpretabilidade. Dessa forma, o entendimento das anáforas está intimamente ligado com a compreensão textual, pois a cada nova retomada, um novo sentido é evidenciado e uma nova ideia acerca do objeto aparece, mudando ou enfatizando a interpretação do texto.

Bortoli (1999), na obra *Anáfora e Leitura,* afirma que há uma grande importância em se trabalhar os elementos da textualidade como as anáforas, em sala de aula, pois elas são parte constitutiva da coesão, e garantem a ligação e a constituição do texto como uma unidade, revelando seu sentido. Os elementos anafóricos orientam o processo cognitivo do aluno e a interpretação textual.

Tais retomadas (anáforas) contribuem para a continuidade referencial, coesão textual e progressão do texto, resultando em um maior dinamismo. Para o aluno utilizar a anáfora em sua compreensão textual, ele necessita de certos processos cognitivos, como buscar um antecedente adequado e atribuir um significado para a própria anáfora. Caso isso não ocorra, o aluno terá que recorrer às inferências que compõem o seu conhecimento de mundo.

Retomando a questão do ensino da compreensão e da produção textual, segundo Bortoli (1999), deve-se definir, no ensino das línguas, como serão abordadas as anáforas, pois um problema vigente é a não definição teórica universal a ser desenvolvida nas escolas, já que cada docente decide como fazer e o que utilizar teoricamente, prejudicando, assim, o desenvolvimento contínuo e a prática do uso de anáforas em produções textuais.

3 A consciência textual e a compreensão leitora

A consciência metalinguística postulada por Gombert (1992) é um importante aspecto da compreensão leitora, sendo essa uma habilidade de se refletir conscientemente a respeito de aspectos primários das atividades linguísticas. Tal consciência está subdividida em diferentes tipos: consciência fonológica (habilidade de segmentar, analisar e manipular

intencionalmente sons que compõem a fala); consciência morfológica (habilidade de refletir sobre os morfemas); consciência sintática (habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical e os elementos linguísticos das sentenças); consciência pragmática (habilidade de se refletir sobre o uso da língua); e consciência metatextual (habilidade de se refletir a respeito do texto). A consciência metatextual, conforme Gombert (1992), volta a nossa atenção para o texto de forma consciente, considerando aspectos como a estrutura (traços que definem a tipologia textual), a coerência (as relações do conteúdo), a coesão (o que contribui para a amarração do texto) e a consciência procedimental (os procedimentos que o leitor se utiliza para compreender o texto). Segundo Gombert (1992), tal consciência trata o texto como objeto de análise em que o foco recai sobre o texto e não sobre os seus usos. Outros fenômenos da língua também fazem parte da consciência metatextual como a capacidade de monitoramento da leitura, metacompreensão, escrita de textos, revisão e manipulação de partes do texto. A atividade metatextual tem um importante papel no monitoramento da escrita ao se usar estratégias para compor e revisar textos. Ao se desenvolver comportamentos metalinguísticos (o indivíduo julga de forma consciente e correta além de explicitar verbalmente quais critérios utilizou) a consciência metatextual também será desenvolvida.

Para Pereira & Cabral (2012), a consciência textual relaciona os aspectos internos do texto com o contexto, englobando coerência (conteúdo do texto relacionado com a semântica e a pragmática), coesão (elementos de ligação entre as frases e parágrafos) e estrutura (elementos que categorizam o texto como tal). Quando se reflete sobre a estrutura organizacional de um texto, para definir os gêneros textuais, há o acesso da consciência textual.

Há dois processamentos cognitivos da leitura: metacognitivos (monitoramento do processo pela consciência, como objetivo da leitura, segmentação do que é importante, avaliação da compreensão e medidas de correção) e cognitivos (traços intuitivos e inconscientes, a escrita que ocorre da esquerda para a direita).

Segundo Gombert apud Pereira & Cabral (2012), o foco da consciência textual é o texto que integra a estrutura (traços que definem a tipologia textual), coerência (as relações do conteúdo) e a coesão (o que contribui para a amarração do texto) e o da consciência procedimental, os procedimentos que o leitor se utiliza para compreender o texto. Conforme Pereira & Cabral,

> [...] No caso de ser orientado (pela mediação do professor) para dirigir uma dupla atenção – para o texto (o que está lendo) e para os procedimentos em uso (como está lendo), o leitor se utiliza tanto da memória declarativa como da memória procedural e desenvolve tanto a consciência textual como a consciência procedimental (PEREIRA; CABRAL, 2012, p. 45).

Sendo assim, ao propor atividades cujo enfoque seja a consciência textual no aspecto da coesão, mais especificamente no uso das anáforas, a formação do leitor e, por conseguinte, a do escritor são contempladas.

4 Encaminhamentos para o ensino

Neste capítulo, serão apresentadas sugestões de atividades, baseadas nas teorias psicolinguísticas, que podem servir de auxílio a estudantes para desenvolver a compreensão leitora, utilizando-se de anáforas. As atividades são voltadas a estudantes de 9º ano do

Ensino Fundamental e o texto utilizado para a criação das atividades foi uma crônica de Carlos Drummond de Andrade:

*Leia a crônica abaixo de Carlos Drummond de Andrade:

No restaurante

- Quero lasanha. Aquele **anteprojeto de mulher** - quatro anos, no máximo, **desabrochando na ultraminissaia** - entrou decidido no restaurante.

Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha. O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação-jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

- Meu **bem**, venha cá.

- Quero lasanha.

- Escute aqui, **querida**. Primeiro, escolhe-se a mesa.

- Não, já escolhi. Lasanha.

Que parada - lia-se na cara do pai. Relutante, a **garotinha** condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato: - Vou querer lasanha.

- **Filhinha**, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

- Gosto, mas quero lasanha.

- Eu sei, eu sei que **você** adora camarão. A gente pede uma fritada bem bacana de camarão. Tá?

- Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

- Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente traça uma lasanha. Que tal? - **Você** come camarão e **eu** como lasanha. O garçom aproximou-se, e **ela** foi logo instruindo: - Quero uma lasanha. O pai corrigiu: - Traga uma fritada de camarão pra **dois**. Caprichada. A **coisinha** amuou. Então não podia querer? Queriam querer em nome **dela**? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva.

Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, **ela** atacou:

- **Moço**, tem lasanha?

- Perfeitamente, **senhorita**.

O pai, no contra-ataque: - O senhor providenciou a fritada? - Já, sim, **doutor**. - De camarões bem grandes? - Daqueles legais, **doutor**. - Bem, então **me** vê um chinite, e pra**ela**... O que é que você quer, meu **anjo**?

- Uma lasanha.

- Traz um suco de laranja pra **ela**.

Com o chopinho e o suco de laranja, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela **senhorita**. Ao contrário, papou-**a**, e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, **a vitória do mais forte.**

- **Estava uma coisa, hem?** - comentou o pai, com um sorriso bem alimentado. - Sábado que vem, **a gente** repete... Combinado?

- Agora a lasanha, não é, papai?

- Eu estou satisfeito. Uns camarões tão geniais! Mas **você** vai comer mesmo?

- **Eu** e **você**, tá?

- Meu **amor**, eu...

- Tem de me acompanhar, ouviu? Pede a lasanha.

O pai baixou a cabeça, chamou o garçom, pediu. Aí, um casal, na mesa vizinha, bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A **garotinha**, impassível. Se, na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, **o poder ultrajovem.**

* Agora que você leu a crônica, responda as questões:

1- A quem se referem as seguintes palavras destacadas no texto: **bem** (linha 7), **querida** (linha 9), **garotinha** (linha 11), **filhinha** (linha 13), **você** (linha 15), **você** (linha 19), **ela** (linha 20), **coisinha** (linha 21), **dela** (linha 22), **ela**(linha 25), **senhorita** (linha 27), **ela** (linha 30), **anjo** (linha 30), **ela** (linha 31), **senhorita** (linha 34), **você** (linha 40), **você** (linha 41), **amor** (linha 42) e **garotinha** (linha 46). Todas se referem à mesma personagem? À qual/quais personagem(s)?

2- A quem se referem as seguintes palavras destacadas no texto: **eu** (linha 18), **doutor** (linha 28), **me** (linha 29) e **você** (linha 41). Todas se referem à mesma personagem? À qual/ quais personagem(s)?

3- A quem se referem as seguintes palavras/ expressões destacadas no texto: **dois** (linha 21) e **a gente** (linha 38). Todas se referem à mesma personagem? À qual/quais personagem(s)?

4- A quem se refere a palavra **moço** (linha 26) destacada no texto?

5- A que se refere o artigo **a** (linha 27) destacado no texto?

6- A quem se referem as seguintes expressões destacadas no texto: **anteprojeto de mulher** (linha 1), **desabrochando na ultraminissaia**(linha 2)**, a vitória do mais forte** (linha 28), **Estava uma coisa, hem?** (linha 29)**,** e **o poder ultrajovem** (linha 47). Todas se referem à mesma personagem? À qual/quais personagem(s)?

7- Por que há mais palavras/expressões que se referem à filha no texto? Justifique a sua resposta.

8- Dê novas sugestões, exceto pronomes, para os seguintes pronomes destacados no texto: **ela** (linha 20), **dela** (linha 22), **ela** (linha 25), **ela** (linha 30) e **ela** (linha 31).

5. Análise das questões

Analisando as questões propostas, arriscamos comentar que em todas elas há o desenvolvimento da consciência textual por parte dos alunos, pois as atividades de um 1 a 6 abordam a referenciação utilizada no texto, e essas ajudam a mostrar ao leitor que podem existir diversas formas de se referir a um mesmo personagem, bem como, quando se usam esses recursos coesivos, eles devem ter obrigatoriamente um referente. Ao refletir sobre as anáforas utilizadas no texto, o aluno toma consciência da continuidade referencial, coesão textual e progressão do texto.

Já a questão 7 ajuda o leitor a refletir que há mais palavras se referindo à menina por algum motivo. Deve chegar à conclusão de que esse motivo é seu protagonismo, e que mesmo ela sendo o eixo central do texto, as variadas formas de se referir à personagem garantem um maior dinamismo textual.

Por fim, a questão 8 estimula a criatividade e o exercício de utilizar o recurso coesivo. Se estimulado for, e seguidamente realizar atividades dessa natureza, frequentemente poderá ser um usuário da referenciação, cada vez mais explorando o campo semântico e as possibilidades de anáforas para as palavras na construção de textos coesos.

6 Conclusão

A referenciação é um recurso que envolve o campo gramatical, discursivo e, também, psicolinguístico. Encontrar as palavras certas dentro das possibilidades existentes na língua, usar a memória discursiva, e buscar significado nas relações são algumas das competências envolvidas ao utilizar-se dos recursos coesivos.

A leitura tem papel fundamental na formação do aluno, pois é um fator decisivo do estudo, tornando possível a amplificação do conhecimento, a obtenção de informações básicas e específicas, a abertura de novos horizontes, a sistematização do pensamento, o enriquecimento do vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo de livros. Mesmo diante de tanta importância que tem a leitura, sabe-se que os estudantes apresentam muita dificuldade na compreensão leitora. Por isso, propôs-se, nesta pesquisa, um trabalho com anáforas. O ensino dos elementos anafóricos, presentes em textos utilizados em sala de aula, fazem com que o aluno tenha uma melhor compreensão da ideia do texto escrito, fazendo com que o processo de leitura e interpretação ocorra com maior facilidade. Sendo uma questão fundamental ajudar o aluno a melhor compreender o texto escrito, o papel do professor neste contexto, é criar oportunidades que permitam o aluno a desenvolver o processo cognitivo. Para isso, acredita-se que trabalhar os elementos e fatores da linguística textual ajuda o aluno a melhor compreender o texto, além de ajudá-lo a desenvolver seu processo cognitivo.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo apresentar atividades que contemplem a consciência textual, abordando a coesão no aspecto do uso das anáforas, para auxiliar os professores no aprimoramento da compreensão leitora dos seus alunos. O texto, *No restaurante*, de Carlos Drummond de Andrade, serviu de base para a criação das oito questões que abordam as anáforas do texto.

Analisando as atividades, pode-se perceber que elas auxiliam o leitor a identificar as diversas formas de se referir a um mesmo personagem, e ajudam-no a refletir sobre as diversas possibilidades que podem servir de anáfora para um só referente. Dessa forma, o leitor pode além de fazer a leitura de um texto coeso, também aplicar a coesão em suas produções textuais.

Finalizando, reiteramos a importância de se trabalhar com os alunos os elementos de textualidade, e em especial os elementos coesivos, pois esses é que fazem com que o texto tenha encadeamento e sentido. Observa-se que os elementos anafóricos não vêm sendo trabalhados em sala de aula, e tal conhecimento é de suma importância, pois ajuda o aluno a orientar seu processo cognitivo e, em consequência, a interpretação de textos. Também, o uso de artigos e nomes utilizados como anáforas se faz importante, para que o aumento do léxico se dê de forma natural nos falantes da língua portuguesa.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O Poder Ultrajovem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

APOTHÉLOZ, Denis e CHANET, Catherine. **Definido e demonstrativo nas nomeações**. In: CAVALCANTE M.M., RODRIGUES B.B. & CIULLA A. (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

BORTOLI, Cecília Tavares. **Anáfora e Leitura**. O ensino de elementos de anáfora para como instrumento para otimização do processo de leitura.Cascavel: Le Livros, 1999.

CONTE, Maria-Elisabeth. **Encapsulamento anafórico**. In: CAVALCANTE M.M., RODRIGUES B.B. & CIULLA A. (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

CRICK, Francis; KOCH, Christof. **O problema da consciência**. *Scientific American*, Segredos da Mente, Edição Especial, nº4. São Paulo: Ediouro, 2004.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguisticdevelopment**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

ILARI, Rodolfo. **Alguns problemas no estudo da anáfora textual**. In: KOCH I.V., MORATO E.M., BENTES A.C. (Orgs.) *Referenciação e Discurso***.** São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Referenciação e orientação argumentativa**. In: KOCH I.V., MORATO E.M., BENTES A.C. (Orgs.) *Referenciação e Discurso***.** São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras**. In: KOCH I.V., MORATO E.M., BENTES A.C. (Orgs.) *Referenciação e Discurso***.** São Paulo: Contexto, 2005.

PEREIRA, Vera. W.; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais**. Florianópolis: Insular, 2012.

A ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA EM TEXTOS DIVULGATIVOS PARA AGRICULTORES FAMILIARES: UM CAMINHO PARA ACESSIBILIDADE TEXTUAL

Giselle Liana Fetter[1]

Resumo: A estrutura temática corresponde à parte da oração que constitui o ponto de partida da mensagem. Com base na organização temática de textos, pode-se observar seus padrões temáticos e estruturar a mensagem de maneira que ela seja compreendida por seu leitor. Fundamentado na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), o presente artigo concentra-se na análise da Metafunção Textual de folhetos para agricultores familiares produzidos por duas instituições de assistência agropecuária com o objetivo de promover a acessibilidade textual desses materiais para leitores de escolaridade limitada. Neste estudo quanti-qualitativo, classificou-se os Temas das orações e realizou-se o levantamento dessas ocorrências. A partir dessa etapa, pôde-se analisar as estruturas temáticas que interferem na acessibilidade textual dos folhetos para agricultores familiares. Os resultados encontrados demonstram que certas estruturas são menos acessíveis para esse leitor-alvo e, portanto, devem ser evitadas. Como contribuição desta pesquisa, espera-se colaborar para a produção de textos adequados a leitores de escolaridade limitada e suscitar o interesse pelo tema da Acessibilidade Textual.

Palavras-chave: Acessibilidade Textual; Linguística Sistêmico-Funcional; Metafunção Textual; Estrutura Temática; Agricultura Familiar.

1 INTRODUÇÃO

A Acessibilidade textual é um tópico de pesquisa concentrado nos estudos sobre modos de apresentação de textos e de conteúdos informativos de acordo com as competências de seus leitores-alvo. Para atingir o objetivo de identificar melhores modos de apresentação da mensagem veiculada, pesquisadores, que geralmente são da Linguística e da Ciência da Computação, têm desenvolvido ferramentas computacionais e realizado estudos baseados em corpora para que leitores de baixa escolaridade tenham acesso à informação e ao conhecimento geral de forma simplificada e adequada. Como explicam Finatto, Evers e Stefani (2016, p. 143), a trajetória dessas pesquisas conduziu-se, em diversos momentos, por razões ideológicas, políticas e econômicas, em busca de "acesso à escolarização, à cultura letrada, ao incremento da produção em escala industrial e ao incentivo ao consumo para faixas maiores de população".

A partir de experiência de trabalho em uma empresa que presta serviços de extensão rural, observamos que os folhetos para agricultores familiares possuíam muitos termos técnicos específicos da formação acadêmica dos extensionistas, isto é, da Engenharia Agronômica, Agronomia e Medicina Veterinária. Por essa razão, em pesquisa de Mestrado (FETTER, 2017), descrevemos e analisamos a distribuição de terminologias ao longo da estrutura temática das sentenças que compõem esses textos com o objetivo de torná-los adequados a esses leitores, que geralmente possuem escolaridade limitada. Verificamos que os termos recebem, em sua maioria, destaque na organização da mensagem. Além disso, também observamos que a terminologia está empregada em estruturas oracionais consideradas complexas para esses leitores (FETTER, 2018).

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, *giselle.fetter@acad.pucrs.br*

Motivados pela escassez de pesquisas que proponham uma interface entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Acessibilidade Textual, no presente artigo, realizamos um recorte de pesquisa de Mestrado, apresentando a análise das estruturas oracionais de textos para agricultores familiares conforme a metafunção textual proposta pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Temos como premissa que a organização temática de um texto pode colaborar para torná-lo adequado ao leitor-alvo.

Este trabalho se divide, além desta Introdução, em outras três seções. Na seção seguinte, apresentaremos os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, trazendo a noção de estrutura temática e os tipos de Temas de acordo com a Metafunção Textual. Na terceira seção, descreveremos as etapas de classificação e quantificação de ocorrências de Temas. Na quarta seção, apresentaremos os resultados dessas ocorrências e sua análise, considerando a proposta de acessibilidade textual. Na última seção, faremos uma retomada dos tipos de Temas encontrados e sugestões para tornar os textos sob análise mais acessíveis.

2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) concebe a linguagem como um "recurso para o significado" (HALLIDAY; MARTIN, 2005, p. 25, tradução nossa), ou seja, ela concerne o significado como escolha. Os significados são interpretados à medida em que eles se organizam para a totalidade do texto e não apenas como um aglomerado de frases independentes. Para a LSF, a linguagem é mais propriamente como um sistema para construção de significado do que apenas para expressão de significados.

Segundo Thompson (2014), nós usamos a linguagem para falar de nossas experiências de mundo, para interagir com outras pessoas e para organizar as mensagens em relação a outras mensagens. Esses usos da linguagem se referem a padrões de fraseados e seus respectivos significados. Para o autor, a combinação entre padrões e significados é crucial na LSF, já que "estamos preocupados com a gramática funcional (o estudo das formas linguísticas em relação aos significados que elas expressam) e não somente com a semântica (o estudo do significado)" (THOMPSON, 2014, p. 29, tradução nossa). As formas de uso da linguagem, mencionadas pelo autor, tratam respectivamente das metafunções ideacional, interpessoal e textual. Na seção seguinte, apresentaremos a noção de estrutura temática, que corresponde à metafunção textual.

2.1 Estrutura temática

As metafunções da GSF (ideacional, interpessoal e textual) correspondem a três estruturas diferentes de organização da oração: oração como representação (Ator), oração como troca (Sujeito) e oração como mensagem (Tema). Essa última estrutura é denominada *estrutura temática*. O Tema é o elemento que precede outros na oração. Assim, o escritor/falante escolhe a qual elemento quer dar destaque e coloca-o como ponto de partida da oração, guiando o leitor/ouvinte no desenvolvimento da mensagem a partir de seus objetivos comunicativos.

Uma oração é constituída de Tema e Rema. Denomina-se Rema a parte restante da mensagem. Em outras palavras, é a parte da oração que desenvolve o Tema (EGGINS, 2004). O Tema, como explicam Ventura e Lima-Lopes (2002), diz respeito a um grupo nominal (estrutura composta pelo nome e seus modificadores), a um grupo adverbial ou a um grupo preposicional. Para os autores, a maneira como as estruturas temáticas estão

organizadas dentro do texto possibilita que seu andamento seja coesivo e que o receptor compreenda como o emissor estruturou a mensagem.

As orações expressam significados experienciais, interpessoais e textuais. Como elementos ideacionais (Tema Ideacional), as orações podem ter participante(s), um processo – que corresponderá a um ou mais participantes – e eventuais circunstâncias. A oração também pode iniciar por elementos interpessoais (Tema Interpessoal) e textuais (Tema Textual), que antecedem o elemento ideacional. O Tema se estende até "o final do primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância)" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 132).

A classificação dos Temas corresponde à relação entre Sujeito e Tema de uma oração. Quando um elemento tem função de Sujeito, o Tema é não marcado, pois esse tipo de ocorrência seria mais típica, "natural e provável" (GOUVEIA, 2009, p. 39). Quando não há relação entre Sujeito e Tema, este é marcado, visto que "algumas orações são suficientemente fora do comum para chamarem a atenção sobre si próprias" (GOUVEIA, 2009, p. 39). Essa classificação de Tema, trazida pelo autor, está relacionada às orações declarativas, em que há uma correspondência direta entre Sujeito e Tema.

Como mencionamos, o Tema Ideacional – elemento experiencial da oração – corresponde à participante, ao processo ou à circunstância. Esse tipo de Tema se configura como o elemento que determina até qual parte da oração o Tema se estende. O Tema Ideacional possui várias categorias. As principais são Tema Ideacional Participante, Tema Ideacional Processo e Tema Ideacional Circunstância. Os demais tipos de Temas Ideacionais que podem ocorrer em um texto são: Oracional, Predicado, Equativo Temático, Preposto (sem ocorrências no corpus), Atributivo Preposto, Comentário e Elíptico. Cabe mencionar que os Temas Ideacionais Equativo Temático, Preposto e Comentário não são classificados quanto à marcação, visto que eles envolvem dois tipos de análise (Tema/ Rema e Dado/Novo). Esta pesquisa não contempla a análise Dado/Novo. No Quadro 1, abaixo, apresentamos exemplos de ocorrências dos tipos de Temas Ideacionais adotados neste estudo e contemplados para o presente artigo:

Quadro 1 – Exemplos de Temas Ideacionais

Tema Ideacional	Descrição	Exemplo
Participante	Tema = sujeito.	**O alimento básico para o ruminante** é o pasto (EMATER/RS, 2011).
Processo	Verbo em orações imperativas e em orações com sujeito elíptico, orações com verbo anteposto ao sujeito, orações iniciadas pelos verbos haver/existir e verbo na voz passiva pronominal.	**Não vermifugue** as fêmeas nos primeiros 60 dias da prenhez (EMBRAPA, 2007).
Circunstância	Elementos circunstanciais que expressam modo, causa, espaço, tempo, dentre outras.	**Como** será possível, então, tirar a lenha e a madeira para fins domésticos, para construções e reformas de benfeitorias nas fazendas? (EMBRAPA, 2007).

Tema Ideacional	Descrição	Exemplo
Elíptico	Parte da mensagem está elíptica.	**Por (barraginha) artesanal**, entende-se ausência de máquinas por dificuldade de acesso ao local [...] (EMBRAPA, 2009). Observação: "Barraginha" é o elemento que está elíptico na oração original. Ele é citado na oração anterior do respectivo folheto.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Tema de uma oração pode também ser classificado em Simples – quando um Tema possui apenas o Tema Ideacional – ou Múltiplo, que corresponde a orações que possuem, além do Tema Ideacional, o Tema Textual e/ou o Tema Interpessoal. Podemos observar, nos exemplos abaixo, algumas ocorrências desses Temas no *corpus*:

> <Tema Simples> <Tema Ideacional Processo> Não vermifugue 60 dias da prenhez (EMBRAPA, 2007).
>
> <Tema Múltiplo> <Tema Textual> Porém, <Tema Interpessoal> pode-se <Tema Ideacional Processo> aproveitar o potencial de agroindustrialização, com a elaboração de produtos derivados, agregando valor ao alimento e gerando renda ao produtor, como fabricação de vinho, sucos e geleias [...] (EMATER/RS, 2014)

O Tema Textual serve para sinalizar estruturas ao longo do texto (PAGANO, 2005), colaborando para sua coesão. Os elementos que cumprem essa função são os continuativos, as conjunções e os adjuntos conjuntivos. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 109), as categorias de continuativos e conjunções são "inerentemente temáticas", ou seja, se elas aparecerem na oração, ocuparão posição inicial.

Os Temas Interpessoais "podem preceder o Tema experiencial e sinalizar a atitude ou posicionamento do usuário da língua na interação estabelecida no texto" (PAGANO, 2005, p. 252), como por exemplo: o elemento QU-, os vocativos, os adjuntos modais e as orações mentais em primeira ou segunda pessoa (não há ocorrências no *corpus*). Além desses, Halliday e Matthiessen (2014) citam o operador verbal finito, que corresponde aos verbos modais que, na língua inglesa, contribuem para o tempo verbal e para a modalidade das orações. No caso de nosso *corpus*, encontramos ocorrências de verbos como *poder* e *dever*. Como exemplos de adjuntos modais no *corpus*, temos o uso de *normalmente*, *só*, *aproximadamente*, *principalmente*, entre outros.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, descreveremos as etapas realizadas para análise do *corpus*. Iniciaremos por uma síntese a respeito dos folhetos utilizados para este estudo.

Os folhetos para agricultores familiares que compõem o *corpus* deste trabalho são produzidos pela Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-RS) e pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). A EMATER-RS presta serviços de extensão rural e assistência técnica no Estado do Rio Grande do Sul para agricultores familiares, quilombolas, pescadores, assentados e indígenas através de seus 493 escritórios municipais. A EMBRAPA desenvolve

pesquisas em agropecuária e promove ações voltadas à divulgação de informações e práticas sustentáveis para Agricultura.

Os folhetos da EMATER/RS são distribuídos em feiras, nos escritórios municipais e Central e na sua biblioteca. Os folhetos da EMBRAPA, pertencentes à coleção *ABC da Agricultura*, estão disponíveis para acesso em seu *website* (https://www.embrapa.br/biblioteca). Foram selecionados 60 folhetos (30 folhetos da EMATER-RS e 30 folhetos da EMBRAPA) produzidos por essas instituições até a data de coleta do *corpus*. Esses folhetos apresentam informações sobre técnicas e práticas agropecuárias e são destinados, especialmente, aos agricultores familiares. Após a seleção, realizamos a limpeza do *corpus*, que consistiu em manter apenas a parte textual, ou seja, foram excluídas tabelas, figuras, quadros, etc.

Para realizar a classificação das estruturas temáticas, criamos etiquetas para identificação dos tipos de Temas. Com o uso da ferramenta *Microsoft Word*, aplicamos as etiquetas ao *corpus*, dispondo-as no início da respectiva oração. As etiquetas foram posicionadas entre parênteses angulares (< >), que servem para identificá-las na ferramenta *WordSmith Tools*. Essa ferramenta, a partir de seu recurso *Concord*, foi utilizada para quantificar as ocorrências de cada tipo de Tema. No Quadro 2, abaixo, apresentamos as etiquetas referentes a alguns dos tipos de Temas encontrados no *corpus* a serem demonstrados na próxima seção:

Quadro 2 – Etiquetas de Temas

Etiqueta	Descrição
//	Marca da divisão entre Tema e Rema
<T-S> ou <T-M>	Tema simples ou Tema Múltiplo
<T-NMa> ou <T-Ma>	Tema não marcado ou Tema marcado
<T-Te>	Tema textual
<T-I>	Tema interpessoal
<T-Id-Pa>	Tema ideacional participante
<T-Id-Pr>	Tema ideacional processo
<T-Id-C>	Tema ideacional circunstância
<T-Id-E>	Tema ideacional elíptico

Fonte: Elaborado pela autora.

4 OCORRÊNCIAS E ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA

Apresentaremos, nesta seção, alguns tipos de Temas encontrados no *corpus*, trazendo a análise referente à representação dessas ocorrências para a acessibilidade textual dos folhetos para agricultores familiares. Os 60 folhetos que compõem o *corpus* totalizaram 4.850 orações classificadas. Os tipos de Temas demonstrados correspondem a alguns dos tipos com maior ocorrência no *corpus*, visto que não é possível, neste trabalho, abranger todos os resultados encontrados. Iniciaremos pela marcação de Tema.

Os Temas não marcados e marcados, nos folhetos da EMATER/RS, totalizaram respectivamente 64,37% e 33,97%. Nos folhetos da EMBRAPA, os Temas não marcados e marcados representam, respectivamente, 58,77% e 38,23%. Como vimos, a marcação do

Tema está relacionada a estruturas mais comuns que outras. Dessa forma, o Tema não marcado se refere ao que é mais típico e o Tema marcado, ao que é menos típico. Fuzer e Cabral (2014), com base em Weissberg (1984 apud FUZER; CABRAL, 2014), ressaltam que os Temas não marcados possibilitam uma melhor compreensão por parte do leitor/ouvinte, visto que o referente pode ser mais rapidamente identificado. Já os Temas marcados colocam a informação que o escritor/falante julga ser mais importante em uma posição de destaque, "seja para reiterar algo que já foi mencionado, seja para enfatizar algo que é novo, visando a criar expectativas no ouvinte/leitor" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 134).

Segundo Winter (2004), um texto com Temas marcados se torna mais interessante de ser lido, pois enfatiza elementos que geralmente não estariam em posição temática. Os Temas marcados representam as impressões do escritor a respeito do que está sendo tratado no texto. Já os Temas não marcados, na opinião da autora, exigem que o leitor interprete as asserções do escritor. Portanto, considerando as afirmações da autora, os folhetos da EMATER/RS seguem um padrão de marcação que exige mais da capacidade de interpretação do leitor, pois possuem menos Temas marcados do que os folhetos da EMBRAPA.

Contudo, os Temas não marcados se referem ao que é mais comum. Se analisarmos por essa perspectiva, podemos argumentar que os folhetos da EMATER/RS utilizam estruturas que são mais típicas. Isso se deve ao fato de as orações declarativas, em que o Tema tem a função de Sujeito, estarem entre as ocorrências de Temas não marcados, ou seja, esses folhetos possuem maior incidência da estrutura SVO, "considerada uma ordem convencional dominante" (PAGANO, 2005). Para Chapman e Routledge (2009), o Tema não marcado pode ser usado para manter continuidade a respeito do assunto de que trata o texto. Logo, quando o escritor pretende dar ênfase a um elemento tópico, ele o repete ao longo das orações, especialmente com o uso do Sujeito na função de Tema. Já os Temas marcados, para os autores, demonstram que há uma alteração no padrão, tanto em relação ao contexto quanto por uma escolha do escritor. Por exemplo, na sequência abaixo, temos duas orações que destacam o assunto tópico por meio de Temas não marcados e, para alterar a continuidade, a terceira oração, que inicia com um Tema marcado:

> <T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> O local para se instalar um apiário // é o meio rural, e não o meio urbano ou suburbano [...].
>
> <T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> A área ideal para instalação de um apiário // deve atender às prerrogativas de segurança das pessoas e dos animais que circulam nos arredores, além de garantir a segurança das próprias abelhas quanto a possíveis ataques por vândalos ou predadores.
>
> <T-S> <T-Ma> <T-Id-O> Para reduzir os riscos de acidentes //, os agricultores familiares devem instalar seus apiários em locais isolados e distantes de estábulos, de currais e de residências (WOLFF, 2009).

O Tema Simples se configura como um Tema que possui apenas um elemento experiencial, como por exemplo: <T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> "As cisternas de produção // têm como função principal captar e armazenar água das chuvas" (BRITO, 2013). O Tema Simples ocorreu em 90,93% dos folhetos da EMATER/RS e, nos folhetos da EMBRAPA, em 81,63%. Já o Tema Múltiplo se configura pela presença de elementos textuais e interpessoais que antecedem o elemento experiencial. Os Temas Múltiplos representam 9,07% dos folhetos da EMATER/RS e 18,37% dos folhetos da EMBRAPA. Conforme Halliday e

Matthiessen (2014), esses elementos servem para relacionar orações e refletir o ponto de vista do escritor.

Ao contrastarmos as ocorrências do *corpus*, nota-se que há uma tendência, nos folhetos da EMATER/RS, em manter um padrão mais linear, com poucas interposições do escritor, isto é, há maior índice de Temas Simples do que de Múltiplos. Já, nos folhetos da EMBRAPA, encontramos maior incidência de elementos textuais e interpessoais, o que demonstra que os escritores desses folhetos buscam criar maior relação entre as orações, contribuindo para a compreensão dos leitores.

O alto índice de Temas Simples, nos folhetos da EMATER/RS, demonstra que o escritor escolheu iniciar as orações por elementos que ele julgava relevantes, como em: "<T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> A Agroindústria Familiar // tem origem nas receitas tradicionais do campo e da 'colônia', na pequena produção que deixou os limites das propriedades rurais" (EMATER/RS, 2015). Essa é a primeira oração de um folheto sobre Agroindústria Familiar, em que o escritor decidiu enfatizar o assunto principal do folheto. Já nos folhetos da EMBRAPA, podemos observar que o escritor optou por utilizar uma maior proporção de Temas Múltiplos, caracterizando um padrão de textos com maior relação entre as orações, como podemos observar no trecho de um folheto dessa instituição:

> <T-M> <T-NMa> <T-Te> Também <T-I> deve-se <T-Id-Pr> evitar // o acúmulo excessivo de restos vegetais muito suculentos (abóbora, melancia, cascas ou frutas inteiras) no minhocário, <T-M> <T-Ma> <T-Te> pois <T-I> podem <T-Id-Pr> atrair // moscas, outros insetos e até ratos.
>
> <T-M> <T-Ma> <T-Te> Além disso, <T-Id-O> quando em grande quantidade //, esses resíduos podem fermentar, prejudicando o desenvolvimento das minhocas (SCHIEDECK, 2014).

Dentre as ocorrências de orações com Temas Múltiplos, o Tema Ideacional Processo teve o maior índice de Tema Textual e/ou Interpessoal antecedendo-o: 43,66% nos folhetos da EMATER/RS e 36,27% nos folhetos da EMBRAPA. Já no caso dos Temas Ideacionais Participante e Circunstância, o índice de Tema Textual e/ou Interpessoal antecedendo-os é, nos folhetos da EMATER/RS, de respectivamente 19,71% e 15,49% e, nos folhetos da EMBRAPA, 31,72% e 10,30%.

De acordo com os pressupostos da GSF, o Tema Textual serve para sinalizar as estruturas do texto por meio de relações lógicas, representadas por conjunções, adjuntos conjuntivos e continuativos. Os Temas Textuais possuem, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 109), uma "força discursiva", pois têm a função de configurar a oração em sua perspectiva lógico-semântica.

De todos os Temas dos folhetos da EMATER/RS, 8,04% possuem Temas Textuais. Nos folhetos da EMBRAPA, essas ocorrências representam 16,15%. Podemos perceber que os escritores da EMBRAPA empregaram os Temas Textuais com uma frequência consideravelmente alta em comparação com os escritores da EMATER/RS. Essa diferença pode indicar uma dificuldade destes escritores de relacionar orações, que se justifica pela alta ocorrência de Temas Simples, como já apontamos.

Segundo Bailin e Grafstein (2016), as conjunções, que são um tipo de Tema Textual, não refletem a complexidade do texto, já que seu uso pode colaborar para a compreensão. Para os autores, as conjunções podem ser empregadas no texto para favorecer a inteligibilidade da mensagem. Halliday e Matthiessen (2014) acrescentam que a ausência das conjunções

pode exigir que o leitor faça mais inferências. Por outro lado, é preciso escolher os elementos de maneira adequada para manter o texto coeso. Observemos, por exemplo em: "Fazer o pedido via e-mail, através da Emater, para as biofábricas dos ovos das vespinhas, **mas** quintas ou sextas-feiras, para o recebimento ocorrer entre quarta-feira ou quinta-feira da semana seguinte" (EMATER/RS, 2014). Nessa sentença, temos uma oração iniciada em Tema Ideacional Processo ("fazer") e, em seguida, a oração iniciada por Tema Textual ("mas"). Nesse caso, consideramos a conjunção "mas" como Tema Textual de um Tema Ideacional Elíptico, já que a mensagem "fazer o pedido via e-mail" está implícita após a conjunção. Porém, nesse caso, a conjunção "mas" representa adversidade, e podemos perceber que a estrutura "quintas ou sextas-feiras" se trata de uma adição, ou seja, uma complementação à mensagem. Assim, é possível perceber que a conjunção pode prejudicar a inteligibilidade do texto se for empregada indevidamente.

Segundo Ghaleasad (2013), ao fornecer elementos textuais, os escritores intervêm no texto e favorecem a decodificação das informações para os leitores. Por exemplo, observemos as orações: "**Por isso**, os reservatórios de água descobertos, como as barragens e os açudes, sofrem grande perda de água no período da seca" e "**Já** em cisternas fechadas, poços amazonas, poços tubulares e barragens subterrâneas a perda de água por evaporação é muito baixa" (EMBRAPA, 2006). O uso de "por isso" demonstra uma justificativa relacionada a uma oração anterior e o uso de "já" fornece uma relação lógica com a mensagem, preparando o leitor para uma mudança no argumento.

Os Temas Interpessoais representam 1,53% dos folhetos da EMATER/RS e 2,40% dos folhetos da EMBRAPA. Como podemos observar, a ocorrência desses Temas é consideravelmente baixa. Para Whittaker (1995), os textos com alta incidência de Temas Interpessoais são geralmente mais coloquiais. Dessa forma, nos folhetos da EMBRAPA, em que há mais ocorrências desse Tema, percebemos que a organização da mensagem com elementos interpessoais reduziu o nível de formalidade dos textos. Tal fato pode ser explicado pelo uso de Temas que demonstram a opinião dos escritores, aproximando o leitor, como por exemplo: "**Infelizmente**, muito pouco tem sido feito para se definir um sistema de recomendação apropriado aos adubos orgânicos que leve em conta essas características" (SCHIEDECK, 2014).

Segundo Eggins (2004), os elementos interpessoais podem indicar a atitude do escritor em relação ao que se diz. Porém, sua ausência ou baixo índice pode sugerir autoridade e distanciamento entre o escritor e o leitor. Ambas instituições fazem pouco uso desses elementos. Para Whittaker (1995), a presença de Temas Interpessoais caracteriza significativamente um registro. A autora cita os textos acadêmicos, que costumam evitar esses elementos. Assim, podemos observar que o baixo índice do Tema Interpessoal nos folhetos faz com que esses textos se aproximem mais de registros formais como, por exemplo, a linguagem científica.

De todos os Temas dos folhetos da EMATER/RS, o Tema Ideacional Participante representa 39,34%, enquanto que, nos folhetos da EMBRAPA, esse Tema representa 37,23%. Há a predominância desse tipo de Tema sob todos os demais Temas nos folhetos de ambas instituições. As ocorrências do Tema Ideacional Participante corroboram com a assertiva de Halliday e Matthiessen (2014) de que esse tipo de Tema é o mais comum. Para os autores, quando um escritor escolhe dar ênfase a um elemento, o posiciona como Sujeito de uma oração. Para North (2005), ao estar em posição temática, o participante configura uma continuidade tópica, que possibilita, por parte do leitor, a identificação do principal

assunto do texto. Por exemplo, na sequência abaixo, todos os participantes se referem ao assunto central do folheto que é a "uva":

> <T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> Uva tinta e rosada // possui alto teor do antioxidante quercetina.
> <T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> A casca // contém resveratrol, que comprovadamente inibe o agrupamento de plaquetas [...].
> <T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> Uva verde // tem poderes antibacterianos e antivirais.
> <T-S> <T-NMa> <T-Id-Pa> A acidez // varia de 0,2 a 0,9%, dependendo da espécie.
> (EMATER, 2014).

O Tema Ideacional Processo se configura pela posição temática do verbo. O processo é, na GSF, o elemento central da oração, pois representa as experiências internas e externas dos escritores/falantes. Há ocorrências de processo, em posição temática, em orações declarativas e imperativas. Nos folhetos da EMATER/RS, 25,42% dos Temas Simples são Temas Ideacionais Processo. Nos folhetos da EMBRAPA, 18,13% são Temas desse tipo.

Os Temas Ideacionais Processo representados por verbos no imperativo tiveram alta incidência no *corpus*. Nos folhetos da EMBRAPA, tanto em Temas Simples quanto Múltiplos, elas representam 46,84% dos Temas Ideacionais Processo. Nos folhetos da EMATER/RS, esse índice é de 62,73%. Conforme Lassen (2003), há certas estruturas imperativas que representam maior dificuldade de saber se são um comando, um conselho ou um pedido quando não conhecemos o contexto. A autora identificou, em sua análise de manuais técnicos, que as orações imperativas causam essa dubiedade para o leitor, pois deixam implícito o seu significado. Assim, depende do leitor agir em relação ao comando ou à recomendação. Os folhetos da EMATER/RS e da EMBRAPA se caracterizam por seu enfoque informativo. Seu objetivo é transmitir informações sobre agricultura e pecuária. Dessa forma, a alta incidência desse tipo de oração, especialmente nos folhetos da EMATER/RS, demonstra que esses textos se compõem mais de comandos do que de recomendações, afastando-se de seu aspecto informativo.

Sobre os Temas Ideacionais Circunstância, Halliday e Matthiessen (2014) explicam que há certos registros que apresentam maior probabilidade de apresentarem esses Temas, como textos turísticos ou textos sobre procedimentos topográficos. Em nosso *corpus*, esses Temas representam 18,66% nos folhetos da EMBRAPA e 14,43% nos folhetos da EMATER/RS. Podemos observar esse Tema na sequência:

> <T-S> <T-Ma> <T-Id-C> Após a lavagem, // enxaguar os equipamentos com água limpa até retirar todos os resíduos de detergente.
> <T-S> <T-Ma> <T-Id-C> Meia hora antes de cada ordenha, // enxaguar os equipamentos com solução sanitizante.
> <T-S> <T-Ma> <T-Id-C> Semanalmente, // verificar se há necessidade de desmontagem do equipamento (EMATER/RS, 2015).

Esse exemplo demonstra a importância da temporalidade das ações nos folhetos. Identificamos o alto índice de circunstâncias que expressam tempo em posição temática. De todas as ocorrências de Tema Ideacional Circunstância, 49,55% representam tempo nos folhetos da EMATER/RS e 35,90% nos folhetos da EMBRAPA. O uso do Tema Ideacional Circunstância de tempo manifesta a escolha do escritor por organizar as informações em seu espaço-temporal.

5 RETOMADA E APONTAMENTOS

Neste trabalho, objetivamos apresentar alguns dos resultados obtidos em análise de folhetos para agricultores familiares, com o intuito de fornecer subsídios para a escrita de textos adequados a seus leitores. O estudo dos padrões temáticos dos folhetos da EMATER/RS e da EMBRAPA possibilitou que traçássemos as estruturas desses textos. Uma vez que o Tema é o elemento em destaque de uma oração, sua análise permite que tenhamos uma visão diferenciada sobre as escolhas do escritor.

Observamos que, nos folhetos, os Temas Simples marcados tiveram uma incidência significativamente menor, porém, ocorreram em proporções equivalentes nos folhetos da EMATER/RS e da EMBRAPA. Os escritores de ambas instituições preferem organizar a mensagem com Tema Simples não marcado (ordem sujeito-verbo-objeto). Contudo, ao compararmos, podemos afirmar que os escritores dos folhetos da EMATER/RS estruturam o texto com padrões mais comuns, como o uso de orações declarativas iniciadas por participante. Já os escritores dos folhetos da EMBRAPA utilizam um maior número de Temas Múltiplos, ou seja, orientam o escritor principalmente a partir do uso de Temas Textuais (adjuntos conjuntivos e conjunções), que ajudam na interpretação da mensagem.

Os Temas marcados, que se caracterizam pela presença de elementos que geralmente não estariam em posição temática, podem ajudar o leitor na compreensão da oração. Para isso, o escritor deve colocar em posição temática, por exemplo, as circunstâncias, pois tais estruturas proporcionam referência para o leitor no espaço-temporal do texto. Especialmente no caso das práticas agropecuárias, as circunstâncias de tempo e espaço, ao receberem posição temática, enfatizam a importância de cada etapa da técnica agrícola, provocando o interesse do leitor.

Encontramos muitas ocorrências de Tema Ideacional Processo representado por verbo no imperativo, especialmente nos folhetos da EMATER/RS. Como vimos, essas orações podem suscitar dúvidas ao leitor. Em outras palavras, o leitor, em tese, não possui convicção de como reagir àquela estrutura. Assim, se os folhetos para agricultores familiares podem ser caracterizados pelo seu aspecto informativo, logo, a alta incidência de orações imperativas demonstra que os textos se tratam mais de comandos do que, propriamente, de uma troca de informações.

Os Temas Interpessoais podem indicar a atitude do escritor. Porém, o baixo índice desse tipo de Tema transmite ao texto um tom mais autoritário. Assim, a partir de suas ocorrências, percebemos que o uso de elementos interpessoais reduziu o nível de formalidade dos textos, que julgamos ser adequado para a comunicação com o agricultor familiar, visto que a maneira como esses se relacionam com os extensionistas rurais não deve refletir a formalidade e rigidez do discurso científico/acadêmico.

Outro aspecto importante a ser considerado são as ocorrências de Tema Ideacional Elíptico, que corresponde a parte da mensagem que precisa ser recuperada. Esse Tema exige que o leitor faça mais inferências para resgatar a informação suprimida. Considerando que o leitor dos folhetos sob exame possui escolaridade limitada, entendemos que ele pode não conseguir inferir a estrutura que está elíptica e, por conseguinte, não compreender a mensagem. Sugerimos, então, que as elipses sejam evitadas nos folhetos para agricultores familiares.

Considerando nossos resultados, podemos afirmar que o escritor, principalmente, dos folhetos da EMATER/RS, tende a desconhecer as estratégias divulgativas para esse

tipo de leitor, visto que os textos não condizem com a capacidade de compreensão de um leitor de escolaridade limitada, como é o caso de grande parte dos agricultores familiares. Os aspectos apresentados, nesta pesquisa, observados por meio da GSF precisam ser considerados quando se tem em mente promover maior acessibilidade para o texto desses folhetos.

REFERÊNCIAS

BAILIN, A.; GRAFSTEIN, A. **Readability**: Text and Context. London: Palgrave Macmillan, 2016.

BRITO, L. T. de L. Produção de frutas e hortaliças com o uso de água de chuva armazenada em Cisterna. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2013.

CHAPMAN, S.; ROUTLEDGE, C. (Org.). **Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language**. Edimburgo-Reino Unido: Edinburgh University Press, 2009.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2. ed. London: Continuum, 2004.

EMATER/RS. Agroindústria familiar. Porto Alegre: EMATER/RS, 2015.

EMATER/RS. Qualidade do leite. Porto Alegre: EMATER/RS, 2015.

EMATER/RS. Campanha para controle biológico de lagartas do milho. Porto Alegre: EMATER/RS, 2014.

EMATER/RS. Uva. Porto Alegre: EMATER/RS, 2014.

EMATER/RS. Saneamento básico. Porto Alegre: EMATER/RS, 2014.

EMATER/RS. Transformando pastagens em leite. Porto Alegre: EMATER/RS, 2011.

EMBRAPA. Barraginhas: água de chuva para todos. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2009.

EMBRAPA. Criação de caprinos e ovinos. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2007.

EMBRAPA. Preservação e uso da Caatinga. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2007.

EMBRAPA. Formas de garantir água nas secas. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

FETTER, G. L. Acessibilidade textual para agricultores familiares: análise sistêmico-funcional da terminologia. **Inventário**, Salvador, v. s/n, p. 19-34, 2018. ISSN: 1679-1347. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/inventario/article/view/23603/16453>. Acesso em: 24 ago. 2018.

FETTER, G. L. **Divulgação tecnológica para agricultores familiares: análise de terminologias sob a ótica da linguística sistêmico-funcional**. 2017. 535f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/177686>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FINATTO, M. J. B.; EVERS, A.; STEFANI, M. Letramento científico e simplificação textual: o papel do tradutor no acesso ao conhecimento científico. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 135-158, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25328/14665>. Acesso em: 26 dez. 2016.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GHALEASAD, E. On Textual Theme in Reading Comprehension of English Romantic and Criminal Short Stories. **ELT Research**, v. 2, n. 2, p. 51-61, 2013. Disponível em: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/article/view/1063000062/1063000085>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à lingüística sistêmico-funcional. **Matraca**, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a01.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J.R. **Writing Science**: Literacy and Discursive Power. Oxfordshire: Taylor & Francis e-Library, 2005.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. New York: Routledge, 2014.

LASSEN, I. **Accessibility and Acceptability in Technical Manuals: A Survey of Style and Grammatical Metaphor**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2003.

NORTH, S. Disciplinary variation in the use of theme in undergraduate essays. **Applied Linguistics**, v. 26, n. 3, p. 431-452, 2005. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/6420/1/AppLing_26_3.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2017.

PAGANO, A. Organização temática e tradução. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (Org.). **Competência em tradução**: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 247-299.

SCHIEDECK, G. et al. Minhocultura: produção de húmus. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2014.

SCHWENGBER, J. E. et al. Produção de morangos em sistema de base ecológica. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2010.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2014.

VENTURA, C. S. M.; LIMA-LOPES, R. E. O Tema: caracterização e realização em Português. **Direct Papers 47**, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers47.pdf>. Acesso em: 25 Abr. 2016.

WHITTAKER, R. Thematic development in academic and non-academic texts. In: GHADESSY, M. **Thematic development in English texts**. London: Pinter, 1995. p. 105-128.

WINTER, E. Clause relations as information structure: two basic text structures in English. In: COULTHARD, M. (Ed.). **Advances in written text analysis**. Oxfordshire: Taylor & Francis e-Library, 2004.

WOLFF, L. F. Como instalar colmeias. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2009.

A LITERATURA COMO PARTE DO JORNALISMO PARA REPRESENTAÇÕES MAIS REFLEXIVAS[1]

Laísa Veroneze Bisol[2], Lizandro Carlos Calegari[3]

Resumo: Este estudo tem como intuito observar as aproximações entre literatura e jornalismo no que concerne a produção de romances-reportagens. Além da revisão bibliográfica, nos valemos de uma análise interpretativa a partir de narrativas de jornalismo literário desenvolvidas pelos autores Carlos Cartaxo (1999), Drauzio Varella (1999) e Daniela Arbex (2013). A partir desta pesquisa apontamos para a ideia de que o jornalismo, quando se vale dos elementos literários para narrar fatos não-ficcionais, pode promover mais reflexão e criticidade.

Palavras-chave: literatura; jornalismo; jornalismo literário; romance-reportagem.

A literatura e o jornalismo são áreas de ampla aproximação, a tomar como base a escrita, a linguagem, o engajamento social, para citar algumas das interfaces possíveis. Embora com funções diferentes, ambos os tipos de narrativas se entrecruzam, principalmente, quando tratamos de representações sociais. Embora uma tenha viés ficcional, enquanto a outra busque conduzir ao entendimento de fatos que aconteceram, são áreas que tornam presentes aspectos nem sempre contemplados em documentos históricos, por exemplo.

Embora o jornalismo como se conhece busque, em geral, um texto capaz de noticiar informações cotidianas de maneira objetiva e isenta de opiniões particulares, quando vale-se da literatura para transmitir as informações, acaba por unir duas funções. Tratamos aqui a respeito do jornalismo literário. Essa relação é possível se tomarmos como pressuposto os conceitos de literatura comparada.

Segundo Tânia Carvalhal (2003) o comparatismo consiste em confrontar duas ou mais literaturas, e a comparação pode permear também outras áreas, através da interação de textos com outros, literários ou não. Sendo assim, vemos que, peregrinando pelas mais diversas áreas, o comparatismo abre um grande campo de possibilidades no que diz respeito a entender os textos na medida em que se cotejam diferentes discursos. Neste sentido, a mesma autora afirma, também, que a intertextualidade é "procedimento indispensável à investigação das relações entre textos" (2003, p. 19). A visão de Carvalhal sobre o comparatismo entre duas obras de expressão diferente já havia sido abordada por Henry Remak (1994), quando o crítico norte-americano apontou ser preciso assegurar que "comparações entre a literatura e outra área que não a literatura sejam aceitas como 'literatura comparada'" (1994, p. 180), mas com a ressalva de que este outro campo seja coerente com o objeto estudado, ou seja, a comparação entre discursos das mais diversas áreas é totalmente válida quando realizada de forma a contribuir com o entendimento da literatura em si, mas também de diversos assuntos que permeiam o cotidiano social.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Universidade Federal de Santa Maria, *laisabisol1@gmail.com.*

3 Universidade Federal de Santa Maria, *lizandro.calegari@yahoo.com.br*. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Partindo dessas premissas buscamos desenvolver, através deste artigo, a ideia acerca do modo como um tipo de narrativa pode se apropriar da outra para dada finalidade. Dito de outro modo, buscamos trazer à tona a percepção de que o jornalismo, quando utiliza os caminhos literários em sua construção, pode cumprir com sua função social de maneira mais profícua, despertando reflexões em maior medida. Para isso, nos valemos de uma revisão bibliográfica acerca das funções de ambas as áreas e como é possível que, em um dado momento, possam estar entrecruzadas.

René Wellek e Austin Warren (2003) explicam que ao longo da história diferentes estudiosos buscaram demonstrar a função artística, desde as diferenciações atribuídas pelos filósofos gregos, as doutrinas da "arte pela arte", a percepção poética como sendo um prazer, ou instrução ou apenas arabesco sem referência, ou seja, adornos. "As teses antagônicas chegam a versões mais sutis, talvez, nas visões de que a arte é 'brincadeira' e de que é 'trabalho'", sendo que nenhuma dessas concepções, para Wellek e Warren (2003, p. 24), pareceria aceitável. Portanto, segundo os autores, é possível que a arte seja doce mas também útil àqueles que têm contato com as expressões artísticas, ou seja, através dela, é provável que se articulem reflexões.

Nessa esteira, Antonio Candido (1995) destaca que a literatura possui três faces: a de construção enquanto estrutura e significado, uma maneira de manifestar emoções e uma forma de conhecimento. O modo como os textos são construídos, e tudo aquilo que uma obra comunica através de sua narrativa, personagens e ambientação, age sobre aqueles que a leem. Ainda conforme o crítico (1995, p. 243), a literatura "é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade". Ainda nas palavras de Candido:

> Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Diante da reflexão acerca da importância da obra de arte para suscitar novas percepções, Candido (2000, p. 18) ainda propõe um questionamento fundamental: "qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte"? E ainda, "qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?". O autor instiga ao pensamento sobre o modo como as obras de arte são expressão da sociedade, mas também de que forma elas são sociais, engajando-se em proporcionar a leitura de um conteúdo que possa produzir efeito sobre os receptores, "modificando sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais" (CANDIDO, 2000, p. 19) já que, para ele, nem toda a arte é empenhada, ou seja, nem sempre a literatura desempenha uma papel de cunho social e humanístico. Entretanto, o autor também entende que mesmo uma obra de qualidade mais modesta pode vir a atuar na formação de significados, já que influencia na forma de conhecimento e nos sentimentos.

Embora a literatura assuma todas essas funções, atuando, muitas vezes, como expressão de realidades, enquanto expressão artística, as narrativas não possuem o dever de informar; esse, contudo, é o papel dado ao jornalismo. Traquina (2005) argumenta que o jornalismo vai muito além do domínio de técnicas, já que se trata de uma atividade

intelectual e que carrega uma grande responsabilidade social. Ainda de acordo com o autor (2015, p. 22), trata-se de uma atividade criativa: "plenamente demonstrada, de forma periódica, pela invenção de novas palavras e pela construção do mundo em notícias, embora seja uma atividade restringida pela tirania do tempo, dos formatos, e das hierarquias superiores", incluindo, nesse contexto, os proprietários das empresas de comunicação. Dessa maneira, a discussão do pesquisador centra-se em um outro ponto fundamental: não basta buscar atribuir uma resposta ao que seria o jornalismo ou o seu papel, mas, sim, "o que é o jornalismo numa democracia"? (TRAQUINA, 2005, p. 22).

O aspecto central da democracia seria a liberdade, porém, conforme o autor, duas questões emergem no campo jornalístico atual: o polo econômico, que seria a notícia como um mercado, e o polo ideológico, ou seja, a notícia enquanto serviço público. Sendo assim, ainda segundo Traquina (2005), muitas vezes, a imprensa deixa de cumprir seu papel fundamental em detrimento de elementos como: a pressão pelo tempo, a hierarquia da empresa – incluo aqui as questões de ideologia –, a competitividade e, ainda, o fomento de acontecimentos realizados propositadamente por figuras sociais a fim de obter destaque midiático. Esses elementos afastam a prática jornalística do seu papel fundamental que é a representação mais próxima possível do real e a difusão de informações de qualidade, que promovam o conhecimento. Além disso, hoje, com a potencial presença das *Fake News*, em que tudo o que se publica é passível de dúvida, já que o imediatismo, muitas vezes, sobrepõe-se à checagem da verdade – ou do que seria o mais próximo a ela –, a credibilidade jornalística acaba esvaindo-se ainda mais.

Contrapondo a isso, existem, no jornalismo, diversas formas de expressão e uma delas é a reportagem, que, sendo em forma de texto, áudio, imagem ou vídeo, consegue abranger as informações de maneira mais eficaz, tendo em vista que se trata de um formato que possibilita mais espaço de desenvolvimento, mais tempo de produção, mais contato com diferentes fontes de informação e, inclusive, mais subjetividade. Assim, a possibilidade de desenvolver as ideias de forma mais abrangente é maior no gênero reportagem. Patrick Charaudeau (2009, p. 221) questiona: "Reportagem: garantia de autenticidade ou armadilha de falsa imparcialidade?". Ou seja, dispor de mais espaço e de mais tempo para desenvolvimento textual ou audiovisual não significa, necessariamente, que a realidade será representada de maneira menos parcial, mas, talvez, possa ser representada de maneira mais profícua. O autor (2009, p. 221) explica também que "a reportagem deve adotar um ponto de vista distanciado e global (princípio de objetivação) e deve propor ao mesmo tempo um questionamento sobre o fenômeno tratado (princípio de inteligibilidade)" e é por esse motivo que, nas produções desse gênero, encontram-se planejamento, recursos imagéticos, testemunhos e detalhes explicativos, visando à credibilidade, pois o que se espera do autor é que ele consiga chegar o mais próximo possível do fenômeno real.

Sabendo das possibilidades mais amplas de apuração e escrita, inerentes à produção de reportagens, é também importante pensarmos que esse formato de representação jornalístico propicia mais liberdade ao autor de um texto. Poder acrescentar um grande aporte reflexivo advindo de diferentes fontes e do próprio jornalista já é uma maneira de informar mais criticamente, auxiliando na construção e na preservação da memória. Com isso, apresentamos a perspectiva de uma "grande reportagem", ou seja, aquela que ultrapassa os limites das folhas do jornal para ganhar espaço em um livro, que pode ser denominado romance-reportagem, pelo seu caráter literário.

Essa, talvez, seja a produção que mais consiga cumprir a função do jornalismo; isso porque um fato que, em geral, já foi abordado nos noticiários, de maneira mais ligeira e

que ganha a atenção de um autor que, por meses ou anos, busca construir uma versão daquela realidade textualmente, com riqueza de detalhes, de entrevistados, de informações e contextos, possivelmente é um fato que transcende a linha dos interesses que, por vezes, predominam no fazer jornalístico da grande mídia.

Ademais, quando o jornalismo se une à literatura, através de romances-reportagem, cabe também refletirmos se a função jornalística pode ser ampliada, já que a informação, quanto mais apurada e mais enriquecida em detalhes e percepções, mais pode contribuir eficazmente para a construção do capital simbólico que proporcione um conhecimento analítico. Na busca por esse esclarecimento, o ponto de partida é justamente a função literária, tendo em vista que, nesse tipo de produção, uma área se imbrica com a outra. Dessa maneira, é fundamental remeter novamente a Candido (1995, p. 245): "[a] produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado". É justamente esse todo que resulta na construção de um significado, é o "todo" que faz refletir, repensar, entrar em contato com a fabulação e criar próprios sentidos. Ao compreendermos que, para escrever uma grande reportagem, o autor precisa levar em conta um contexto, efetuar leituras do mundo e das realidades, entrevistar diferentes fontes e unir todos esses elementos textualmente, a fim de produzir um sentido, ainda que se trate de um exemplo de narrativa de não-ficção, essa produção pode tomar para si alguns preceitos literários e, assim, assumir um papel até então atribuído majoritariamente à literatura.

Nicolas Bourriaud (2009) afirma que a finalidade artística consiste em assumir e modificar relações sociais. Os artistas significativos são, portanto, aqueles que conseguem encontrar o cotidiano, mas também gerar inovações. Ao destacar a importância da arte nessa construção, o estudioso também critica as estratégias de interesses comerciais que dominam a sociedade. Unindo, então, informação e arte no romance-reportagem, essa ideia pode ser reafirmada, e podemos questionar se essas obras têm cumprido esse papel, uma vez que os autores estão diretamente ligados ao cotidiano, para produzir esse tipo de material, devendo, então, no nosso ponto de vista, contribuir para a transfiguração de realidades sociais. Dessa premissa, se reafirma a ideia do quanto a obra – sendo ficcional ou não – e a sociedade são confluentes na interferência uma na outra.

Pesquisador da área de jornalismo literário, Edvaldo Pereira Lima, escritor, jornalista e professor, que foi cofundador da Academia Brasileira de Jornalismo Literário, destaca que as reportagens absorvem elementos da literatura mas os transformam, atribuindo uma outra finalidade.

> A literatura está, até então, basicamente interessada na escrita. Mesmo quando representa o real, através da ficção, a factualidade concreta, efetiva – de acontecimentos, personagens e ambientes perfeitamente existentes e nominados, no espaço social verdadeiro – não é, na maioria dos casos, o item primordial. As exceções estariam com os livros de memórias, com as autobiografias, com os relatos de viagens. Mas, *grosso modo*, não há na literatura contemporânea aos primórdios da imprensa moderna atual a necessidade do *reportar*, completamente factual. E é esta tarefa, a de sair do real para coletar dados e retratá-lo, a missão que o jornalismo exige das formas de expressão que passa a importar da literatura, adaptando-as, transformando-as. (LIMA, 1995, p. 138)

Reiteramos, assim, a aproximação entre as duas áreas que, mesmo com finalidades distintas, estão imbricadas através de diversos elementos. Lima (1995, p. 139) pondera como errada a concepção de uma barreira entre literatura e jornalismo, já que, justamente, "[o] jornalismo apropria-se das técnicas da literatura e vice-versa". O autor exemplifica

essa questão através de Graciliano Ramos, escritor que apresenta a marca de uma boa literatura e de um bom jornalismo. "Em termos modernos, a literatura e o jornalismo são vasos comunicantes, são formas diferentes de um mesmo processo" (LIMA, 1995, p. 139).

Apesar das claras aproximações, a aceitação do texto jornalístico escrito a partir de técnicas literárias não foi unânime em seu surgimento, na década de 1960. Tom Wolfe (2005, p. 26) explica que jornalistas e literatos questionavam o estilo no início. "Os literatos ignoravam esse lado do Novo Jornalismo, porque faz parte das suposições da crítica moderna que esse material cru simplesmente está 'lá'. É 'dado'". Isso parte da concepção da obra de arte como inspiração, criatividade, enquanto que, ao partir de um fato real, a magia artística poderia ser perdida. No entanto, com a publicação de diferentes livros na área, desenvolvidos inclusive por escritores, à época, conhecidos pela sua literatura, essa concepção foi sendo modificada. Cosson (2001), que considera o romance-reportagem como gênero, explica que os romances-reportagens surgem especialmente em razão da resistência ao regime ditatorial. Era função da literatura o papel de revelar o que era silenciado pelos jornais em função da censura, e, portanto, emerge o elo entre as duas premissas narrativas através de um paradoxo: não é somente jornalismo porque é romance, mas também não é somente romance, pois trata-se de jornalismo.

Mônica Fontana (2006, p. 326) discorre a respeito dessa aproximação entre a literatura e o jornalismo, afirmando que, "[m]esmo com uma ideologia regendo uma clara fronteira entre ficção e realidade, pode-se perceber que, de certa forma, ambos se misturam", já que o romance teria como uma de suas finalidades instruir a partir de realidades pessoais ou sociais, e o jornalismo teria o papel de difundir mitos fundadores a respeito da sociedade imaginada por nações-estados.

Conforme já mencionamos, no jornalismo cotidiano normalmente a escrita é mais sucinta, direta, sem rodeios, já que o elemento principal é somente a informação. Já quem escreve romance-reportagem busca, conforme Pena (2008, p. 103), "a representação do real por meio da contextualização e interpretação de determinados acontecimentos". Para alcançar tal resultado, o autor utiliza, então, da linguagem mais próxima à literária. Um breve exemplo pode ser verificado nos excertos citados abaixo. O primeiro refere-se a uma notícia veiculada em um portal de notícias, enquanto o segundo é retirado do romance-reportagem **A família Canuto e a luta camponesa na Amazônia**. Ambos remetem à morte de homens, entretanto, as narrativas são formuladas de maneira distinta.

> João Luiz Duboc Pinaud, jurista e militante dos Direitos Humanos, morreu nesta segunda-feira (23/4), aos 87 anos. De acordo com o portal O Fluminense, o corpo do advogado está sendo velado no Plenário Brígido Tinoco da Câmara de Vereadores de Niterói desde às 15h30 de hoje e será cremado na manhã desta terça (24/4). (CONJUR, 2018, s/p).

> A noite tinha chegado e o céu, que naquela época ficava carregado de nuvens, começou a ficar estrelado. O discurso de Paulo se prolongou. Neuton Miranda também expressou seu sentimento pelo companheiro partido. A partir daí, as falações, que foram fortes e objetivas deram lugar a cânticos e choro, enquanto o caixão estava sendo coberto por terra, aquela por quem João Canuto tanto lutou. (CARTAXO, 1999, p. 204)

A morte descrita no último excerto que apresentamos refere-se a uma das personagens centrais de **A família Canuto e a luta camponesa na Amazônia**, livro condecorado com o prêmio Jabuti, em 2001, na categoria Reportagem. A obra abarca o contexto brasileiro entre

a Guerrilha do Araguaia e a Nova República, ou seja, um período histórico pouco explorado em narrativas com viés exclusivamente histórico e, ainda menos, na mídia tradicional.

João Canuto, considerado o chefe da família, contribuiu para a organização sindical e política no Estado do Pará, foi um dos fundadores do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e enfrentou o crime organizado que matava trabalhadores rurais, lutando contra a impunidade dos criminosos e, por esse motivo, foi assassinado, crime cujo processo nunca foi concluído. A narrativa de Cartaxo (1999) não apenas realiza essa denúncia como apresenta outros elementos de pertinente discussão, como as dificuldades enfrentadas quanto à existência de diferença de classe; a soberania de figuras de poder econômico frente à população de excluídos e marginalizados; os defeitos na articulação do estado; as negligências com relação ao cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos; entre outros temas.

Uma vez que não se trata de ficção, mas sim de personagens que de fato existiram e histórias que foram concretizadas, o romance-reportagem instiga a reflexão. Mas não somente por isso, já que o noticiário cotidiano também representa situações e pessoas reais: a obra conduz à criticidade, principalmente, por ser escrita a partir de uma forma diferenciada, a literária. Partindo dos trechos que mencionamos anteriormente, podemos perceber o quanto é evidente a diferença no modo de narrar episódios semelhantes. Enquanto a notícia apenas informa, o texto seguinte, extraído do romance-reportagem, descreve a cena, cita outras personagens participantes, utiliza-se de uma linguagem que leva o leitor a vivenciar de forma mais próxima aquele acontecimento. Assim como o primeiro formato é cotidianamente lido em portais, jornais e afins, o segundo modo de expressão é encontrado em romances-reportagens. Esse detalhamento, característico da literatura, é tomado como empréstimo para gerar, ao nosso entendimento, não somente mais proximidade, mas, sobretudo, levar o leitor a entendimentos mais aprofundados a respeito da situação exposta.

Nesse sentido, Erik Neveu (2014) compreende o jornalismo enquanto uma arte narrativa, uma vez que, para além dos fatores temporais, há a busca pelo desconhecido, valorizando o trabalho de apuração e investigação que vai além do relato das fontes, ou seja, não se trata apenas daquilo que o autor escuta e descreve, mas também sobre as múltiplas percepções constatadas empiricamente. O autor explica ainda que, por empregar a linguagem literária, esse tipo de narrativa propicia também a ampliação dos horizontes interpretativos, o que pouco tem ocorrido no noticiário da contemporaneidade.

Podemos observar esses aspectos também através da obra **Estação Carandiru** (1999), romance-reportagem escrito pelo médico Drauzio Varella, que atuou por 10 anos voluntariamente naquela que foi considerada a maior casa de detenção da América Latina, desativada em 2002. A obra, que foi adaptada ao cinema, foi condecorada com o Prêmio Jabuti no ano 2000, como o livro do ano na modalidade não ficção. O livro relata uma série de acontecimentos naquele presídio, desde a situação de calamidade vivenciada por muitos dos presidiários, perpassando pelas suas histórias de vida, e também mostrando realidades como as das famílias dos presos e também dos guardas do local. Mais do que uma série de descrições, o romance-reportagem atribui voz e identidade, demonstrando diversas versões da história.

Ao apresentar as condições de vida na prisão, o médico aponta as situações precárias no que diz respeito às questões básicas como alimentação, saúde, acomodação e saneamento, demonstrando as dificuldades enfrentadas por todos aqueles que fizeram

parte daquele contexto. São descritas as diversas doenças que acometiam o lugar, como Aids, leptospirose e outras, cirurgias realizadas sem a anestesia e instrumentos adequados, falta de medicamentos básicos, entre outras questões. Entretanto, o escritor não aponta culpados ou inocentes; por outro lado, indaga e instiga a novas indagações.

Ao trazer essas versões, muitas são as histórias contadas, são inúmeras personagens que passam a ser conhecidas pelas suas trajetórias de vida, pelas doenças adquiridas na casa prisional, pelos vícios contraídos e, inclusive, sob a perspectiva dos crimes de cometeram. Todavia, isso não significa que as personagens são apresentadas unicamente como vítimas. São descritos seus crimes, as atrocidades que fizeram para outras pessoas, as situações que enfrentam e que causam dentro da prisão. Por outro lado, o romance-reportagem atribui humanidade às pessoas, mostrando, por exemplo, que possuem família, como podemos observar no seguinte excerto:

> É uma população bem heterogênea de gente pobre, que passa horas em pé: senhoras sofridas, crentes de trança, mães de família, morenas de calça justa e loiras oxigenadas que falam e gingam no ritmo da malandragem. Algumas chegam tristes, com seus filhos. Outras trazem cadeiras de armar e cumprimentam a fila inteira (VARELLA, 1999, p. 52).

Ao descrever algumas das pessoas que visitavam a penitenciária, Varella também conta a situação de dificuldade enfrentada pelas famílias, já que algumas passavam dias e até mesmo semanas na fila, uma vez que não tinham condições de retornarem às suas residências e voltar em outra oportunidade. Já conhecidas daquelas pessoas (tanto que algumas cumprimentavam a fila inteira), as mulheres enfrentavam situações diversas, inclusive de humilhação, ao passarem por revistas e pela dificuldade de realizar as visitas. Percebemos, mais uma vez, que a união da informação com a literalidade é capaz de ampliar os horizontes interpretativos, tendo em vista que é posta uma realidade diferente do que aquela comumente noticiada de forma rápida através dos telejornais. A partir da vivência no local dos acontecimentos e do convívio com as pessoas, o autor pôde dar amplitude aos fatos permitindo novas formas de pensar a respeito.

Outro exemplo bastante marcante na história brasileira, que foi tema para um livro reportagem, trata-se dos acontecimentos no Colônia, o maior hospício do país, localizado em Barbacena, Minas Gerais. Em **Holocausto Brasileiro** (2013), que também foi premiado na categoria Reportagem do Jabuti, em 2014, a autora Daniela Arbex descreve os horrores vivenciados por aquelas pessoas que eram enclausuradas e tidas como loucas, ainda que sem diagnóstico. Entre os sujeitos, crianças abandonadas, mães solteiras, homossexuais, entre outras tantas figuras excluídas da sociedade por não se encaixarem nas normas tradicionalmente postas. Com pouca comida, praticamente sem roupas, sem nenhuma condição de higienização e convivendo com a dor e a morte, essas personagens reais foram silenciadas por muitos anos, já que a verdadeira face do que se dava em Colônia não era demonstrada abertamente através de nenhum meio.

Arbex (2013) tem o cuidado de resgatar a memória dos sobreviventes desse holocausto, não só dos pacientes, mas de funcionários do local, e procura as personagens das fotos feitas pelo fotógrafo Luís Alfredo, na década de 60, de modo a lhes dar dignidade. Assim foi com a Sônia, que ficou internada por mais de 40 anos no Colônia, e era considerada tutora do grupo e temida por muitos, já que adotou comportamento agressivo, mas por outro lado, ajudava as pessoas.

> Terezinha, outra esquecida, conhecia o melhor lado da amiga. Sônia improvisava socorro nas crises de otite de Terezinha, quando não havia sequer analgésico para amenizar a dor. Aquecia remendos de cobertor no pátio, sustentava a cabeça da protegida entre os braços e aproximava o pano do ouvido que latejava sem trégua. Sentada no chão de cimento, ela repetia o gesto até que a amiga adormecesse em seu colo. Mantinha o cuidado pelos dias seguintes na tentativa de fazer a inflamação ceder. Nunca mais se separaram. Quase cinco décadas depois, permanecem juntas, como se uma tivesse saído de dentro da outra. (ARBEX, 2013, s/p).

A expressão "outra esquecida" já dá indícios do resgate realizado pela autora: dentre tantas pessoas esquecidas, silenciadas ou até mesmo anuladas ao longo da história de Colônia, algumas destas puderam se tornar conhecidas, através das suas dores, com a representação nesta obra de jornalismo literário. O romance-reportagem, escrito em maior profundidade e, inclusive, maior espaço físico, é desenvolvido também com a diferença temporal entre o acontecimento e a narrativa, o que possibilita uma visão mais ampla da realidade. Por descrever cenas como a expressa no fragmento acima, é fornecida ao leitor a possibilidade de compreender mais proficuamente uma realidade que até pareceria ficção, pela gravidade dos acontecimentos. Entretanto, ao apresentar as personagens e suas formas de vida, dores, angústias, há uma aproximação, ou seja, ainda que os relatos demonstrem um acontecimento de outra década, a presença histórica desses episódios é resgatada também como contribuição para a constituição da memória ou imaginário social.

Jorge Kanehide Ijuim (2017), pesquisador da comunicação, questiona: "[o] Jornalismo, como um dos meios de socialização, tem também como missão humanizar?" E ele mesmo responde: "[n]o meu entender, sim. [...] por meio de um jornalismo humanizado podemos produzir narrativas em que o ser humano seja o ponto de partida e de chegada" (IJUIM, 2017, p. 236). Essa afirmativa se aproxima da perspectiva de Antonio Candido, que citamos anteriormente, no que diz respeito à finalidade humanizadora da literatura. Embora Ijuim esteja tratando sobre jornalismo, ao unirmos as duas áreas em um tipo de texto como o romance-reportagem, percebemos o quanto essa relação com fim humanizador também é possível, já que a informação passa a se valer da literatura para proporcionar novos horizontes interpretativos.

A partir desses estudos, em que observamos as proximidades das áreas e exemplificamos com trechos das obras de Cartaxo, Varella e Arbex, reafirmamos, portanto, a ideia de que a literatura atua com uma perspectiva humanizadora também quando é parte de um outro tipo de narrativa. Percebemos que, além das aproximações já conhecidas, a literatura torna-se, nesse contexto, parte de outra área para cumprir sua função para além da ficcionalidade.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013. Edição Kindle.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 -563.

CARVALHAL, Tânia. **O próprio e o alheio**: Ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CARTAXO, Carlos. **A família Canuto e a luta camponesa na Amazônia.** Belém: Universitária UFPA, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Trad. Angela S. M. Corrêa. 1 ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Representação e teoria da literatura**: dos gregos aos pós-modernos. 2 ed. Cruz Alta: Unicruz, 2001.

FONTANA, Mônica. Os limites entre fato e ficção: jornalismo literário em perspectiva. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. 2006. Vol. I (1): 325-333. Disponível em: <http://soraianovaes.com/inovacaoedesign/artigos_cientificos/Oslimitesentrefatoeficcao.pdf>. Acesso em 27 jun 2017.

IJUIM, Jorge Kanehide. Por que humanizar o jornalismo (?). **Verso e Reverso**, 31(78): 235-243. Unisinos, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/viewFile/ver.2017.31.78.07/6252>. Acesso em 19 de abril de 2018.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas Ampliadas**: o livro-reportagem como extensão do jornalismo. Campinas: Unicamp, 1995.

Morre aos 87 anos o advogado e militante dos Direitos Humanos João Pinaud. Revista Consultor Jurídico. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-abr-23/morrre-joao-pinaud-advogado-militante-direitos-humanos>. Acesso em: 28 jun. 2018.

NEVEU, Erik. Revisiting Narrative Journalism as One of the Futures of Journalism. **Journalism Studies**, Taylor & Francis (Routledge). 2014. 15 (5), p. 533-542.

PENA, Felipe. **Jornalismo Literário**. São Paulo: Contexto, 2008.

REMAK, Henry. Literatura Comparada: definição e função. In: COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada:** textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 175-190.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**, porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários.** Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLFE, Tom. **Radical e Chique e o Novo Jornalismo.** Trad. José Rubens Siqueira. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

O TRABALHO DOCENTE DO PONTO DE VISTA DE UM LICENCIANDO EM LETRAS[1]

Louise Cervo Spencer[2]

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender o ponto de vista apresentado por um licenciando em Letras em suas entrevistas sobre o que é o trabalho do professor, por meio de questionamentos como: O que é ser professor? e você quer ser professor?, visto que está inserido em um Curso de formação de professores. Para chegarmos aos textos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos de graduação em Letras de uma Universidade, ingressantes em 2011, uma em cada ano de graduação. Este estudo tem sua sustentação teórica nos processos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e Bronckart e Machado. A escolha por essa teoria se deve à importância que ela dá ao estudo do papel da prática da linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, no caso, trabalho docente. Assim, a proposta do ISD é analisar (compreender) as relações entre linguagem e trabalho (docente).

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Formação de professores; Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre a profissão docente hoje em dia não é algo raro de se ver. Contudo, a importância expressa desta profissão revela o quão urgente é resgatarmos uma das muitas vertentes que este ofício tem de melhor: possibilitar ao aluno refletir sobre si e sobre o mundo que o circunda. Por esse motivo, apresento, neste estudo, essa temática, focando, em especial, no professor em formação refletindo sobre a sua profissão.

Há muito se fala sobre o professor e sua atividade. Facilmente podemos encontrar estudos em áreas como a Educação e a Linguística Aplicada. Porém, também podemos observar um movimento fora do meio acadêmico, como temos na mídia, através das palavras de pessoas que, muitas vezes, sequer fazem parte do contexto educacional.

O professor, nesse sentido, é julgado por suas atitudes e culpabilizado pelo que há de errado em sua volta. Com isso, não queremos dizer que o professor não tem sua parcela de responsabilidade, pois ele também faz parte do contexto em que se insere. Todavia, não é possível colocá-lo como exclusivo responsável por estes problemas, já que, antes de chegar na sala de aula, há um vasto mundo a ser levado em consideração.

Compreendendo essas questões e refletindo acerca de determinados fatos como a baixa remuneração dos professores, a desvalorização social da profissão, a rotina desgastante e a indisciplina dos alunos, nos perguntamos: o que faz com que jovens, embora em número reduzido, decidam cursar uma licenciatura? Estes, seguramente, conhecem todo o contexto relativo à profissão e, apesar disso, por que desejam ingressar e seguir na carreira docente? Portanto, para eles, o que é ser professor? Respostas a essa última pergunta são as que traremos neste estudo.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, *loucspencer@gmail.com*.

Como parte de minha dissertação de mestrado, tal estudo procurou analisar o ponto de vista de um professor em formação, licenciando em Letras, sobre o seu trabalho e sobre o seu processo de formação profissional ao longo dos quatro anos de graduação.

Primeiramente, tratamos de revelar que a concepção de linguagem que sustenta este trabalho e orienta os procedimentos metodológicos é baseada na perspectiva interacionista. Nesse sentido, a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela. De acordo com essa concepção de linguagem, o presente estudo tem sua sustentação teórica nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), de Bronckart e Bronckart e Machado. Essa escolha deve-se ao fato da importância dada pela teoria ao papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, como neste caso, o trabalho docente. Assim, a proposta do ISD é analisar (compreender) as relações entre linguagem e trabalho docente.

O ISD e seus conceitos fundamentais são aqui referidos a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo LAF (Linguagem, ação, formação) da Universidade de Genève, orientado por Jean-Paul Bronckart e dos estudos realizados pelo grupo ALTER (Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações) que até 2012 esteve sob a coordenação da Professora Anna Rachel Machado na PUC-SP e que, hoje, está sob coordenação da Professora Dra. Eliane Lousada, na USP. Ao encontro das pesquisas já realizadas por estes grupos com o intuito de compreender a atividade educacional e suas representações, este artigo também prioriza as relações entre o trabalho docente e a linguagem. Entretanto, o foco aqui é direcionado para os textos produzidos por professores em formação ao longo de quatro anos.

2 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM OLHAR SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

De modo que possamos conceituar o Interacionismo Sociodiscursivo, tratamos de apresentá-lo como um *desenvolvimento* do Interacionismo Social, já que a concepção de linguagem e a concepção de interação, adotadas por Bronckart em sua teoria, são questões advindas dos princípios de Vygotsky e Bakhtin.

O Interacionismo Sociodiscursivo, ainda que alicerçado em vários campos do conhecimento, não se apresenta apenas nas relações entre os estudos linguísticos, os sociológicos, os filosóficos ou os psicológicos, mas, sim, numa posição que se caracteriza como uma corrente da ciência do humano, segundo Bronckart (2009). Sendo assim, a teoria tem como finalidade entender, mais amplamente, acerca da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos.

Ao aderir a posição interacionista social, o ISD inova ao entender que a linguagem desempenha papel central e decisivo tanto no funcionamento psíquico quanto nas condutas humanas. Assim sendo, os pressupostos teóricos nos quais o ISD se embasa revelam que os processos de construção social e cultural e os processos de constituição do indivíduo são duas vertentes inseparáveis de um mesmo processo de desenvolvimento humano, sendo a linguagem o objeto que produz o desenvolvimento cognitivo e social.

Com isso, os pressupostos teórico-metodológicos do ISD procuram demonstrar que as práticas linguageiras situadas, também chamadas de textos-discursos, são os instrumentos essenciais do desenvolvimento humano, seja acerca dos conhecimentos e saberes, seja a respeito das capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Vygotsky e Bakhtin fundamentam seus estudos no pressuposto de que, de modo a explicar um fenômeno, torna-se necessário observá-lo em processo. Ainda, os estudiosos apresentam uma visão total da realidade, que compreende o homem como um conjunto de relações sociais. Assim, é a relação entre sujeito e objeto que fundamenta suas teorias e não a abordagem isolada de cada um.

Bakhtin (2009) acredita que a consciência é um fato socioideológico, pois ela se constitui no processo de comunicação. Assim como Vygotsky (1998), que afirma que a consciência individual se forma a partir do social. Portanto, o outro é imprescindível para os dois teóricos, pois sem ele o homem não se constitui como sujeito.

Considerando-se a importância da atividade discursiva na formação do desenvolvimento humano, é exatamente nas manifestações concretas da atividade da linguagem (textos orais ou escritos) em situações de mediação formativa de ensino ou de trabalho que o ISD propõe suas análises. Com isso, os textos são o instrumento *no qual* e *pelo qual* o ser humano manifesta interpretações e realiza avaliações que dizem respeito às características do seu agir, podendo auxiliar na clarificação e na transformação desse agir.

3 A METODOLOGIA UTILIZADA: DA COLETA À ANÁLISE DO *CORPUS*

Para compreendermos como se dá a construção do ponto de vista sobre o trabalho docente, apresentado por um estudante de Letras, esta análise foi baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, conforme mencionado acima. É importante salientarmos que o procedimento de análise proposto pelo ISD é *descendente,* por acreditar na relação entre contexto e linguagem, indo das atividades sociais para as atividades de linguagem até chegar aos textos e seus elementos linguísticos.

O *corpus* de pesquisa utilizado neste estudo faz parte de um projeto intitulado "Representações do agir docente", o qual vem sendo desenvolvido na Linha de Pesquisa "Linguagem e interação" do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, com estudos diversos que envolvem, em especial, o trabalho docente.

Sua coleta iniciou-se com a realização anual de entrevistas com os alunos que ingressaram no primeiro semestre do ano de 2011 no Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português e Literaturas de uma Universidade do interior do Rio Grande do Sul. Essas entrevistas continuaram sendo feitas, como forma de acompanhamento, em alguns outros momentos pontuais da graduação: terceiro semestre (período ainda anterior às disciplinas didáticas e ao estágio), quinto semestre (período posterior às disciplinas didáticas, mas anterior ao estágio) e oitavo semestre (período posterior ao estágio). Priorizamos a entrevista gravada e, posteriormente, transcrita com alunos recém-saídos do ensino médio, pois entendemos que o foco da pesquisa é nos estudantes que estão iniciando suas histórias acadêmicas e profissionais.

Tabela 1: Descrição e número de participantes entrevistados a cada ano.

Ano	Descrição	Número de participantes
2011	Alunos ingressantes no Curso de Licenciatura em Letras, recém-saídos do Ensino Médio ou de curso pré-vestibular, na faixa etária dos 17 aos 21 anos.	28
2012	Mesmos participantes, estudantes de Letras, após um ano de graduação.	25
2013	Mesmos participantes, estudantes de Letras, após dois anos de graduação.	21
2014	Mesmos participantes, em processo de finalização do curso.	14

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleta ocorreu através de entrevistas semiestruturadas. Isso porque, apesar de o pesquisador ter uma lista de perguntas e tópicos a serem contemplados, o entrevistado, por meio desta modalidade de entrevista, tem maior liberdade para desenvolver as respostas, explorando aspectos que sejam mais relevantes para dele, o que gera, com isso, uma riqueza informativa que dispomos para uma análise posterior.

As questões propostas aos estudantes basearam-se no objetivo geral deste estudo, que é o de compreender o ponto de vista de um professor em formação sobre o trabalho docente. Assim, realizamos uma adaptação à proposta de Machado e Bronckart (2009), obtendo, com isso, questões pertinentes para, posteriormente, organizarmos as entrevistas. Tais perguntas giraram em torno de: a) Como se caracterizam, nos diferentes níveis de textualidade, os diversos textos produzidos *no* e *sobre* esse trabalho?; b) Quais são as representações e avaliações sobre o agir docente que são construídas nos textos?; e c) Quais são as representações e avaliações dos elementos constitutivos desse trabalho?.

A partir disso, destacamos que todo e qualquer texto é constituído a partir das situações de comunicação, dos modelos dos gêneros, dos modelos dos tipos de discurso e das regras. As metodologias que foram escolhidas para a realização do estudo do texto têm como base as condições sociopsicológicas da produção destes textos e na unidade de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Desse modo, verifica-se que a dada metodologia apresenta as duas concepções de linguagem, a do texto e a do sistema, como sendo complementares e necessárias entre si.

Em um primeiro momento, faz-se necessário verificarmos o estudo do sistema, baseado nas condições sociopsicológicas o qual julga necessárias metodologias, bem como dados empíricos e sua coleta.

Já em um segundo momento, é adotado o procedimento de análise, sendo importante esclarecer que todo o texto empírico é objeto de um procedimento de observação ou de leitura, e essa busca de informação coincide sobre três conjuntos: de ordem semântica, de ordem léxico-semântica e de ordem paralinguística. Observam-se, também, elementos supra-textuais, os quais são relacionados à formatação de títulos, parágrafos, e, enfim, elementos de relevo, referentes ao aparecimento de negritos, itálicos e sublinhados. É importante mencionar, pois é o modo como se apresenta o *corpus* a ser analisado, que, na oralidade, essas marcas também podem ser observadas, sendo através dos silêncios, da entoação da voz, entre outros.

Outro ponto importante de análise a ser destacado é o "recorte" que é feito no texto, marcado pela separação dos tipos de discurso. Após toda uma análise, conclui-se que alguns segmentos que são diferenciados, e, portanto, relevantes, podem ser agrupados em uma mesma categoria e segmentos equivalentes podem ser diferenciados. Assim, organiza-se a análise quantitativa dos tipos de discurso que observaremos a seguir na descrição e análise do *corpus*.

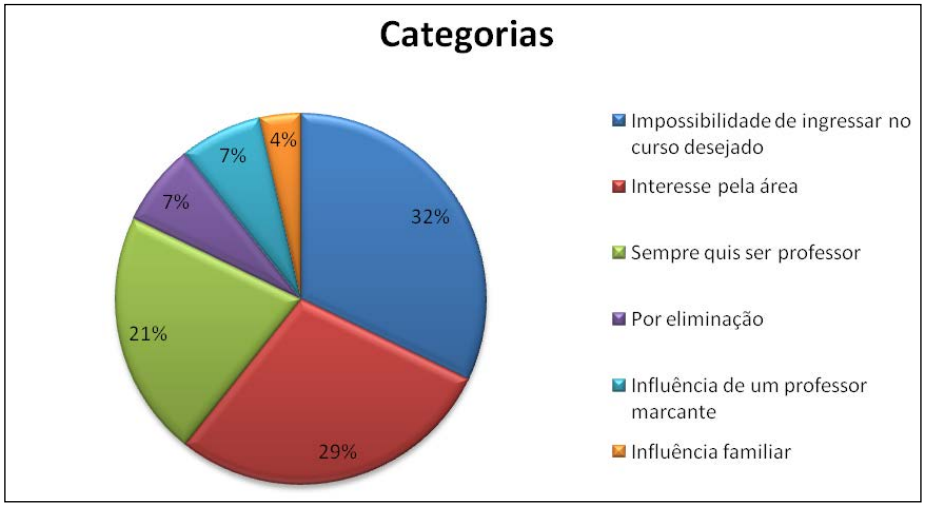
De acordo com Machado e Bronckart (2009), para realizarmos a análise de textos relacionados à atividade docente, devemos iniciar pela identificação do contexto de produção dos textos. No que diz respeito à análise textual, essa se subdivide em três níveis, sendo eles: o **organizacional, o enunciativo e o semântico**.

Quanto ao nível organizacional, esse ocorre no nível da infraestrutura textual, englobando aspectos de identificação do plano global do texto. Assim, são incluídos não só os mecanismos de textualização como também os mecanismos de coesão e de conexão. O nível enunciativo compreende, sobretudo, as vozes do texto, os índices de modalização, os dêiticos de lugar e de espaço e outras marcas de subjetividade. Machado e Bronckart (2009) salientam que a análise do valor das marcas de pessoa é extremamente importante, já que pode mostrar "a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual". O nível semântico, por fim, corresponde às interpretações do agir configurado nos textos abrangendo, dessa forma, actantes, papéis, tipos e elementos do agir. Para melhor demonstrarmos, a análise do texto será feita a partir dos primeiros dois níveis: organizacional e enunciativo.

Para analisarmos o texto de um licenciando em Letras, professor em formação, organizamos um recorte dentre os dados coletados e optamos por trabalhar com as três primeiras entrevistas de um dos participantes do projeto. Justificamos esse primeiro recorte por considerar que a extensão deste estudo não nos permite trabalhar com todo o material que dispomos para análise. A última entrevista realizada, por ser muito extensa, foi deixada para uma análise posterior.

Na primeira entrevista, em que foram questionados, entre outros pontos, o porquê dos estudantes escolherem o Curso de Letras, organizamos a divisão em seis categorias de análise e obtivemos o seguinte quadro de referência:

Gráfico 1: Categorização da primeira entrevista: Por que escolheu Letras?



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse passo, selecionamos um participante de pesquisa que se insere na categoria "Sempre quis ser professor" para realizarmos a análise. Transcrevemos parte de seu texto oral, selecionando pontos que consideramos importantes para percebermos como se dá a construção do ponto de vista sobre o trabalho docente no texto do participante. Focamos a resposta dada pelo entrevistado à pergunta: O que é ser professor para ti?, de modo a estabelecermos um paralelo entre o que foi dito na primeira, na segunda e na terceira entrevistas. Para tanto, elaboramos três perguntas que guiarão a análise dos dados, sendo elas: 1) Como o participante tematiza a profissão docente em suas entrevistas? 2) O professor em formação se apoia, predominantemente, na dimensão social ou individual ao elaborar seu discurso? 3) O entrevistado já se percebe na posição de professor?. Em seguida, apresentamos os excertos das entrevistas[3].

Tabela 2: Excertos das entrevistas de PF1.

1ª entrevista **Pesquisador: E o que que tu acha que é ser professor?** PF1: Ah um trabalho bem difícil né... isso eu concordo com quem me disse... e é uma/deve ser/ eu acho ser uma profissão muito satisfatória né... porque sem o professor ninguém vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado...
2ª entrevista **Pesquisador: hã::: e o que que é ser professor pra ti?** PF1: Eu assim... eu acredito que sem o professor não pode existir as outras profissões né::: porque o médico vai t/um dia teve um professor... um engenheiro também... um advogado também... todas as áreas necessitam de um professor né? **Pesquisador: Sim...** PF1: Ainda mais quando é um PR/ã:::/alguma/ uma área tipo letras que::: assim como filosofia neh::: vai te ajudar a formar senso crítico... tu vai conseg/vai ajudar na hora que tu for produzir alguma coisa... algum material né::: hã::: nisso não me refiro só à pesquisa até mesmo tu vai argumentar... **Pesquisador: Sim... a gente está sempre argumentando na verdade né:::** PF1: Pois é **Pesquisador: E as pessoas às vezes não sabem muito bem como...** PF1: E eu acho que é uma profissão muito nobre... não porque eu quero ser professor... mas::: eu acho que também deveria ser mais valorizada...
3ª entrevista **Pesquisador: É... e o que que tu acha que é ser professor?** PF1: Ah... é... é uma coisa/eu acho que é uma coisa muito complicada sabe... mas é uma/é algo... como eu te falei antes... que vai dar muita satisfação sabe... eu não... ai.. eu não sei bem certo o que é ser professor... mas (pausa)... é uma atividade árdua mas é uma atividade prazerosa... eu acho que é isso... por enquanto é isso sabe... é uma possibilidade que tu tem de/todo mundo... por exemplo assim... todo mundo diz que... ahhh... a educação no Brasil está horrível né... mas é pouca pessoa que sai daqui de dentro e vai lá pra escola dar aula... tem a vontade de sair daqui pra dar aula... mesmo que tu faça pós-graduação... tudo... mas é raro quem vai lá... fica falando daqui mas não se coloca no lugar de um professor de educação básica... eu acho que/eu estou motivado mais a isso sabe... a tentar pelo menos ir lá e fazer alguma coisa...

Fonte: Elaborado pela autora.

3 PF1 refere-se ao professor em formação entrevistado.

3.1 Contexto de produção

De acordo com Bronckart (2006), a situação de ação de linguagem se dá na consideração de três níveis específicos, a fim de que entendamos o contexto de produção, sendo eles:

a) *Representações referentes ao quadro material ou físico da ação.* O lugar em que foi produzido o discurso e a sua coleta ocorreu na instituição de ensino superior na qual o entrevistado estuda. O momento diz respeito ao momento da entrevista, que foi realizada em horário de aula.

b) *Representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal.* Podemos dizer que a interação que ocorre no momento da entrevista é simétrica, pois, tanto o entrevistado quanto o pesquisador-entrevistador, eram acadêmicos de graduação. Todavia, o participante está consciente de que sua conversa está sendo gravada, para, posteriormente ser transcrita, e que fará parte de um *corpus* de pesquisa, o que caracteriza uma situação de interação assimétrica. No que diz respeito aos papéis sociais ocupados pelos agentes, podemos entender que o entrevistado é um estudante que recém ingressou no meio acadêmico, diferentemente do pesquisador-entrevistador, que, apesar de ser acadêmico também, é integrante de um grupo de pesquisa. Em relação aos objetivos, ambos sabem e entendem que se trata de uma situação de pesquisa, por mais que o sujeito entrevistado possa ainda não ter tanta ciência do que isso significa.

c) *Conteúdo temático e gênero de texto.* O tema a ser tratado é a "definição sobre o ser professor", por meio do gênero entrevista.

3.2 Análise do nível organizacional e do nível enunciativo

A fim de observarmos o texto quanto ao nível organizacional, focamos no plano global, em que, na primeira entrevista, PF1 apresenta a definição do que é ser professor a partir dos seguintes pontos: 1) professor - trabalho difícil; 2) professor - profissão satisfatória; 3) Forma outras profissões. Na segunda entrevista, o participante retoma a ideia de que o professor forma as outras profissões e acrescenta que o professor 2) Forma senso crítico e que é uma 3) profissão nobre. Já na terceira entrevista, o participante retoma a ideia da primeira entrevista de que é um trabalho difícil, "árduo", contudo satisfatório.

No que diz respeito ao tipo de discurso, observamos que há o predomínio do discurso interativo, o qual podemos verificar por meio do uso dos verbos no presente ("acredito", "acho", "concordo", "refiro"), os quais marcam uma relação de simultaneidade do processo com relação ao momento da enunciação. O uso da forma verbal "falei" remete a uma localização anterior, no qual ele situa que o que está falando é anterior ao momento do processo. Ao utilizar as formas "vai te ajudar", "vai argumentar" e "a ir lá e fazer", o entrevistado propõe uma operação de projeção (ou prospectiva).

Quanto ao nível enunciativo, destacamos as modalizações, as quais aparecem com valor apreciativo, na primeira entrevista, em duas ocorrências ("concordo" e "acho"), outras duas na segunda entrevista ("acredito" e "acho") e uma na terceira entrevista ("acho"). Compreendemos, assim, que essa predominância das modalizações com valor apreciativo indica que PF1 institui seu discurso sob os parâmetros do mundo subjetivo (individual), que revela sua opinião acerca das questões que foram propostas.

Ao observarmos as marcas de pessoa presentes no texto de PF1, identificamos a predominância da voz do autor ("eu") em todas as entrevistas, com duas ocorrências na primeira, quatro na segunda e seis na terceira. Há, ainda, a presença do "tu", sendo três

ocorrências na segunda e duas na terceira, o que configura uma referência genérica, que abarca um "todo mundo", inclusive o entrevistado. Na terceira entrevista, entendemos que a utilização do segundo pronome "tu" não configura uma referência somente genérica, mas, sim, refere-se ao professor que busca qualificação ("mesmo que *tu* faça pós-graduação"). Percebemos que, neste caso, o participante se coloca, de algum modo, como parte deste grupo, o que configura, de certa forma, uma posição como professor e não só como alguém que esteja falando sobre a profissão.

4 CONCLUSÃO

Nosso objetivo neste estudo foi compreender o ponto de vista de um estudante de Letras, professor em formação, sobre a profissão docente. Para isso, buscamos respostas a algumas perguntas, tais como: 1) Como o participante tematiza a profissão docente em suas entrevistas?; 2) O professor em formação se apoia, predominantemente, na dimensão social ou individual ao elaborar seu discurso?; e 3) O entrevistado já se percebe na posição de professor?, tendo, com isso, o intuito de ampliarmos a compreensão do que é o trabalho do professor. Para chegarmos a esse objetivo, consideramos as concepções interacionistas de linguagem dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, os quais formam a base teórica do ISD, e levamos em consideração o entendimento que o professor em formação tem acerca das ações e das atividades que envolvem essa profissão.

Os procedimentos, que são propostos por Bronckart, partiram da análise de conteúdo, a fim de que pudessem sintetizar os temas tratados nos segmentos dos textos. O segundo procedimento expôs a análise textual/discursiva a partir da identificação do "gênero de texto" assim como os "tipos de discurso" que foram mobilizados. Assim, a questão 1 pode ser respondida tendo em vista o nível organizacional do texto, bem como as questões 2 e 3 foram analisadas a partir do nível enunciativo.

Ressaltamos, ainda, que no contexto brasileiro o foco das pesquisas do ISD está nas relações que se estabelecem com o trabalho docente, já que os estudos se centram no papel da prática de linguagem na constituição dessa atividade profissional e de suas relações sociais.

Portanto, nosso aporte teórico sustenta satisfatoriamente nossa análise, bem como permite que novas pesquisas sejam realizadas, tendo como temática o trabalho docente e sua relação com a linguagem.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____/ VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad.: Rosalvo Gonçalves Pinto. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

_____. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

_____. O agir nos discursos. Campinas: Mercado de Letras, 2008. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional das representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel Machado; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, Anna Rachel e cols; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel Machado; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TEMPO E MEMÓRIA: UM ESTUDO DA OBRA *O SENTIDO DE UM FIM*, DE JULIAN BARNES

Margarete Hülsendeger[1]

> Existe acumulação. Existe responsabilidade. E além de tudo isso existe inquietude. Existe grande inquietude (BARNES, 2013, p. 163).

Resumo: O livro *O sentido de um fim*(2011), do escritor inglês Julian Barnes, tem como temas centrais a memória e o tempo. Escrito a partir do ponto de vista de seu protagonista, o aposentado Tony Webster, ele transita por diferentes tipos de memórias: da individual até a coletiva. Para o autor, tempo e memória estão estreitamente ligados, pois a mudança do primeiro afeta a percepção do segundo. Assim, a partir do exame de algumas das ideias presentes em autores como Maurice Halbwachs, Henri Bergson e Joël Candau, neste artigo analisa-se o livro *O sentido de um fim*. O objetivo foi buscar pontos de contato entre a narrativa construída pelo autor inglês e algumas das ideias sustentadas por esses três teóricos.

Palavras-chave: Tempo; memória; Julian Barnes.

Introdução

Em *A memória coletiva*, Maurice Halbwachs (1877-1945) explica que quando se deseja fortalecer, debilitar ou completar o que se sabe de um evento do qual já se tenha alguma informação costuma-se apelar para testemunhas. No entanto, ele afirma que a primeira testemunha a quem sempre apelamos é a nós mesmos. Assim, quando uma pessoa diz

> "eu não creio em meus olhos", ela sente que há nela dois seres: um, o ser sensível, é como uma testemunha que vem depor sobre aquilo que viu, diante do "eu" que não viu atualmente, mas que talvez tenha visto no passado e, talvez, tenha feito uma opinião apoiando-se nos depoimentos dos outros (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Tudo passa como se confrontássemos vários testemunhos que, ao concordarem no essencial, permitem a reconstrução de um conjunto de lembranças de modo a reconhecer o que presenciamos (HALBWACHS, 1990). Contudo, se podemos a essas lembranças agregar a dos outros, nossa confiança na exatidão daquilo que lembramos será maior, "como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias" (HALBWACHS, 1990, p. 25). Logo, para o sociólogo francês a existência de uma memória coletiva está fundamentada na ideia de que esse compartilhamento de lembranças ocorre porque nunca estamos realmente sós. Nossas lembranças são rememoradas pelos outros, mesmo quando se tratam de eventos nos quais apenas nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos.

O conceito de memória coletiva, porém, não anula a ideia de uma memória individual. Na verdade, as duas memórias se complementam, pois não basta reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É preciso que essa reconstrução se opere a partir de "dados ou de noções comuns que se encontram tanto no

1 Mestra em Teoria da Literatura (PUCRS); Doutoranda em Teoria da Literatura (PUCRS/CAPES). E-mail: *margacenteno@gmail.com*

nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade" (HALBWACHS, 1990, p. 34). Para Halbwachs, esse processo de reconstrução é que permite que uma lembrança seja, não só reconhecida, mas também reconstruída.

Já Henri Bergson (1859-1941), em *Matéria e Memória*, defende a necessidade de determinar com mais precisão o ponto de contato entre o corpo e o espírito. Para ele, a memória seria a responsável por permitir a sobrevivência de imagens do passado, uma vez que elas só se conservam para se tornarem úteis, a todo instante completando a experiência do presente, enriquecendo-a com a experiência adquirida (BERGSON, 1999, p. 69). Desse modo, uma lembrança não se faz presente "a não ser tomando emprestado o corpo de alguma percepção onde se insere" (BERGSON, 1999, p. 70), pois perceber nada mais é do que uma ocasião para lembrar.

Bergson, contudo, descarta a ideia de que o cérebro possa armazenar lembranças ou imagens. Conforme o filósofo, quando se trata de lembrar,

> o corpo conserva hábitos motores capazes de desempenhar de novo o passado; pode retomar atitudes em que o passado irá se inserir; ou ainda, pela repetição de certos fenômenos cerebrais que prolongaram antigas percepções, irá fornecer à lembrança um ponto de ligação com o atual, um meio de reconquistar na realidade presente uma influência perdida (BERGSON, 1999, p. 264).

Se o corpo for considerado apenas matéria, ele faz parte do mundo material existindo em torno e fora dele. Se por outro lado, ele for imagem, ele só poderá oferecer o que se tiver posto nele, sendo absurdo querer extrair dele uma imagem completa do universo. O corpo torna-se, então, um espaço onde a imagem – que não é representação e nem coisa, mas as duas simultaneamente – se relaciona entre si e com o universo. Desse modo, diz Bergson, "meu corpo, objeto destinado a mover objetos, é, portanto, um centro de ação; ele não poderia fazer nascer uma representação" (BERGSON, 1999, p. 14).

Em *Memória e identidade*, Joël Candau argumenta que sem a memória o indivíduo se esvazia e perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Há, assim, um desaparecimento da identidade, produzindo um pensamento "sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si" (CANDAU, 2011, p. 60). Além disso, ele observa que o trabalho de si sobre si– a preocupação, a formação e a expressão – realiza-se em três direções diferentes:

> ...**uma memória do passado**, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; **uma memória da ação**, absorvida num presente sempre evanescente; e **uma memória de espera**, aquela dos projetos, das resoluções, dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro (CANDAU, 2011, p. 60, **grifos meus**).

Conforme o tempo passa, a identidade do sujeito se constrói e, nesse percurso, ela se altera de maneira irreversível. Logo, "é o conjunto da personalidade do indivíduo que emerge da memória" (CANDAU, 2011, p. 61). É ela que permite a compreensão do mundo, manifestando suas intenções, estruturando-o e colocando-o em ordem e, consequentemente, dando-lhe sentido. Esse sentido, ou significado, que a memória dá aos acontecimentos torna possível diferenciara memória do computador da memória humana: a primeira sendo presentativa, enquanto a segunda é representativa (CANDAU, 2011). O cérebro humano,

ao contrário do cérebro cibernético, é capaz de se auto-organizar encontrando sempre caminhos que lhe permitem desenvolver estratégias de maneira autônoma.

O antropólogo francês também defende a ideia de que a consciência da duração entre o momento da rememoração e o evento lembrado é flutuante e aproximativa, daí expressões comuns como "há muito tempo" ou "outro dia" (CANDAU, 2011). Por essa razão, para o autor, a lembrança do tempo passado nunca é a lembrança do tempo que passa e nem a lembrança do tempo que passou. Como diz Candau: "o apelo ao passado é um constante desafio lançado ao futuro, consistindo em ponderar hoje sobre o que foi feito e o que poderia ter sido feito" (CANDAU, 2011, p. 66).

Nesse sentido, vamos encontrar na obra *O sentido de um fim* (2011), do escritor inglês, Julian Barnes todas essas memórias se inter-relacionando na construção de uma narrativa na qual o protagonista, um homem maduro chamado Tony Webster, se vê obrigado a recuperar um passado que ele acreditou estar há muito tempo esquecido. E é nessa recuperação de imagens, sons, cheiros e emoções que a história construída por Barnes está fundamentada. Portanto, a partir de alguns dos conceitos trazidos por Maurice Halbwachs, Henri Bergson e Joël Candau, neste texto, analisa-se o livro *O sentido de um fim*, de Julian Barnes. O objetivo foi buscar pontos de contato entre a narrativa criada pelo autor inglês e algumas das ideias sustentadas pelos três teóricos já citados.

As diferentes memórias em *O sentido de um fim*

Julian Barnes é considerado um dos principais autores ingleses de uma geração surgida no final dos anos 70, estando ao lado de nomes como o de Ian McEwan, autor de *Amsterdam* e *Reparação*, e John Banville, de *O mar* e *A guitarra azul*. Com um estilo ao mesmo tempo irônico e lúcido, ele brinca com a maneira aparentemente séria dos ingleses, procurando atingir o leitor com palavras simples, mas que permanecem reverberando mesmo depois do livro ter sido concluído.

O sentido de um fim, ganhador do *Man BookerPrize*, em 2011, tem como temas centrais a memória e o tempo. Barnes trata desses dois assunto sem um livro relativamente pequeno (160 páginas), divido em duas partes, sem títulos ou epígrafes que ofereçam pistas sobre o assunto da narrativa. Por causa de sua extensão pode-se dizer que ele se encontra no limite entre o romance e a novela curta. Contudo, apesar das poucas páginas e de estar escrito em um estilo alegre e, em alguns momentos, cômico, ele também está cheio de reflexões sobre a passagem da juventude para a velhice, da inocência para a experiência.

Tony Webster, protagonista de *O sentido de um fim,* é um homem maduro, divorciado, pai de uma filha, vivendo sua merecida aposentadoria da forma mais pacata possível. Aliás, quando ele procura uma palavra para definir-se a que surge é exatamente essa, "pacato". Ao realizar um balanço de sua vida Webster acredita que, mesmo não tendo sido um homem perfeito, nunca foi capaz de realizar qualquer ação que pudesse colocar em dúvida sua bondade e, muito menos, seu caráter. Essa imagem, a partir do recebimento de uma inesperada herança, fica comprometida e ele acaba descobrindo que "não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, e pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros" (HALBWACHS, 1990, p. 54).

Como o livro está dividido em duas partes, na primeira o leitor se depara com uma recapitulação linear da vida do protagonista. Tony Webster relembra a amizade com seus colegas de escola, entre eles, o inteligente e enigmático Adrian Finn; sua experiência na faculdade; o relacionamento com uma de suas poucas namoradas, Veronica; o casamento

com Margaret e sua vida de homem divorciado. Nessa recapitulação, o personagem é plenamente consciente que, se não pode mais ter certeza dos acontecimentos reais, pode "ao menos ser fiel às impressões que aqueles fatos deixaram" (BARNES, 2013, p. 8), pois dentro das circunstâncias de sua vida é o melhor que pode fazer. Desse modo, Julian Barnes constrói uma narrativa quase que totalmente focada na memória individual de seu protagonista; uma memória que é "limitada muito estreitamente no espaço e no tempo" (HALBWACHS, 1990, p. 54) e que, muitas vezes, é uma memória emprestada, ou seja, que não pertence a experiência direta daquele que lembra.

Tudo, nessa primeira parte, centra-se no que o personagem acredita ter vivido, com a memória tornando-se um "mecanismo que reitera dados aparentemente verdadeiros com pequenas variações" (BARNES, 2013, p. 71), pois mesmo tendo tentado contemplar o passado, levando a memória em outra direção, ele não conseguiu. No entanto, Tony Webster tem uma consciência aguda da passagem do tempo e das diferenças que essa passagem provoca não só no indivíduo, mas na sociedade. A expressão "naquela época" aparece várias vezes, tornando-se uma maneira de estabelecer uma fronteira entre o presente e o passado. Assim, "naquela época", tudo era, aparentemente, mais simples, "menos dinheiro, nenhum aparelho eletrônico, pouca tirania da moda, nenhuma namorada. Não havia nada para nos distrair da nossa obrigação humana e filia de estudar, passar nos exames e depois organizar um modo de vida mais satisfatório do que o dos nossos pais" (BARNES, 2013, p. 12), referindo-se a sua vida quando era um adolescente. Do mesmo modo, o "naquela época" serve também para mostrar as diferenças entre a sua geração e a de seus pais porque, segundo Webster, "nós nos recusávamos a admitir que eles um dia tinham sido parecidos conosco, e sabíamos que compreendíamos a vida – e a verdade e a moralidade e a arte – com muito mais clareza do que nossa acomodada geração mais velha" (BARNES, 2013, p. 15-16).

Como explica Candau, tendo como base as ideias de Gaston Bachelard, essas expressões ("naquela época") são a representação de "instantes ativos" nos quais ocorre uma retomada da memória que organiza os acontecimentos seguindo uma lógica que faz sentido para quem lembra (CANDAU, 2011). Assim, recordar permite juntar três dimensões temporais: o "passado que não é mais, o futuro que ainda não é e o presente que foi abolido no momento mesmo em que nasceu" (CANDAU, 2011, p. 66). A presença dessas três dimensões temporais permite que o tempo assuma, junto com a memória e a história, um grande espaço na narrativa construída por Julian Barnes.

Frank Kermode, em seu livro *The Sense of an Ending: Studies in the Theory of fiction*, afirma que os seres humanos estão sempre profundamente desconfortáveis com a ideia de suas vidas formarem apenas um curto período de tempo na história do mundo (KERMODE, 2000). O homem angustia-se diante do fato de que tanta coisa ocorreu antes da sua existência e tanta coisa ocorrerá depois dela. E, justamente, para fazer frente a essa ansiedade metafísica, na busca de um "padrão coerente" e, assim, dar sentido à sua vida, que o ser humano está sempre à procura de um equilíbrio entre o início, o meio e fim de sua existência (KERMODE, 2000).

Em *O sentido de um fim*, a preocupação do personagem/narrador com o tempo aparece na sua certeza de que ele, não só limita, mas, define e, supostamente, mede a história. Por esse motivo, Tony Webster vê-se, em muitos momentos, atormentado pelos mistérios do ritmo e do progresso do tempo. E será esse tormento que o levará a uma série de questionamentos sobre as relações que podem existir entre a passagem do tempo e a história:

> Nós vivemos no tempo, ele nos limita e nos define, e o tempo supostamente mede a história, não é? Mas se não podemos entender o tempo, não podemos alcançar seus mistérios de ritmo e progresso, que chance nós temos com a história – mesmo o nosso pequeno, pessoal e praticamente não documentado pedaço dela?" (BARNES, 2013, p. 67).

E à medida que as testemunhas de uma vida vão diminuindo, existe cada vez menos confirmação e, portanto, menos certeza, a respeito do que somos ou fomos um dia e "mesmo que você tenha registrado tudo assiduamente – em palavras, sons, imagens –, você pode descobrir que se dedicou à forma errada de registro" (BARNES, 2013, p. 66).

É a inconfiabilidade dos registros que leva Henri Bergson a alertar para o equívoco de confundir imaginação com lembrança. Para ele, uma lembrança à medida que se atualiza, "tende a viver numa imagem; mas a recíproca não é verdadeira, e a imagem pura e simplesmente não me reportará ao passado a menos que seja efetivamente no passado que eu vá buscá-la" (BERGSON, 1999, p. 158). Quando isso não acontece corre-se o risco de aderir a suposições fáceis, como acreditar que a memória é apenas o resultado de diversos eventos mais o tempo. Para o aposentado Tony Webster, esse caminho mais fácil acaba criando a ilusão de que a memória é apenas o que achamos que tínhamos esquecido, quando devia ser óbvio que o "tempo não age como um fixador, e sim como um solvente. Mas não é conveniente — não é útil — acreditar nisso; não nos ajuda a tocar nossas vidas; então nós simplesmente ignoramos" (BARNES, 2013, p. 70).

Então, quando o personagem relembra o final de semana passado na casa dos pais de Veronica, sua única lembrança real é ter tido prisão de ventre – "Eu me senti tão pouco à vontade que passei o fim de semana inteiro com prisão de ventre: esta é a minha principal recordação factual" (BARNES, 2013, p. 33) – e que ao chegar em casa sua principal lembrança é "de ter dado uma boa cagada" (BARNES, 2013, p. 36). Anos depois ele perceberia que muito fora esquecido ou inconscientemente apagado. Comportamento que leva o personagem a reiterar que "esta é a minha leitura atual do que aconteceu na época. Ou melhor, minha lembrança atual da leitura que fiz então do que estava acontecendo na época" (BARNES, 2013, p. 48-49). Confirmando que o tempo da lembrança é

> inevitavelmente diferente do tempo vivido, pois a incerteza inerente a este último está dissipada no primeiro. Isso pode explicar os numerosos casos de embelezamento de lembranças desagradáveis que, ao serem relembradas, são aliviadas da angústia e do sentimento de contrariedade provocados pela incerteza da situação vivida durante a qual se teme sempre o pior" (CANDAU, 2011, p. 66).

O tempo como inimigo

É na segunda parte que a narrativa passa por um ponto de inflexão. Quando o leitor acredita que toda a vida do protagonista foi revisitada com relativa honestidade e que pouco pode ser acrescentado a ela, vem a surpresa. As certezas começam a ser gradativamente desconstruídas com "o eu mais jovem" do personagem voltando para confrontar seu "eu mais velho". O divisor de águas da história é o recebimento de uma herança. A partir do momento que o protagonista descobre que a mãe de sua ex-namorada (Veronica), deixou 500 libras e o diário de um antigo colega de escola (Adrian Finn), sua curiosidade é despertada, desencadeando um movimento que começa com a tentativa de reaver o diário do amigo e termina com a necessidade de enfrentar um "eu" que ele havia se esforçado em esquecer.

O velho aposentado e em paz consigo mesmo vê-se, de repente, diante de memórias do passado que ele procura rearranjar para dar significado aos eventos que se sucedem no presente. Suas lembranças passam, então, a ter a força da impressão que lhes deu origem, mesmo reconhecendo que o que ele agora experimenta é algo completamente diferente. O tempo começa a ser tratado como um inimigo, uma entidade capaz de prender e confundir, pois o que "chamamos de realismo era apenas uma forma de evitar as coisas em vez de encará-las. O tempo... nos dá tempo suficiente para que nossas decisões mais fundamentadas pareçam hesitações, nossas certezas, meros caprichos" (BARNES, 2013, p. 102).

Torna-se uma obsessão para o personagem conseguir o diário de Adrian Finn. Um personagem, aparentemente secundário, que é apresentado ao leitor antes mesmo de sabermos o nome do protagonista: "Seu nome era Adrian Finn, um rapaz alto e tímido que no início mantinha os olhos baixos e guardava seus pensamentos para si mesmo" (BARNES, 2013, p. 8). Lembrar a amizade com Finn torna-se uma necessidade porque mesmo que o protagonista não esteja interessado em seus tempos de escola, ele reconhece que tudo começou "naquela época", e, portanto, é preciso "voltar brevemente a alguns incidentes que viraram anedotas, a algumas lembranças aproximadas que o tempo deformou em certezas" (BARNES, 2013, p. 7). A maioria desses incidentes são rememorados por Tony Webster mesmo na ausência de testemunhas, pois"para confirmar ou recordar uma lembrança, as testemunhas, no sentido comum do termo, isto é, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível, não são necessárias" (HALBWACHS, 1990, p. 27).

No final da primeira parte do livro Webster descobre que seu antigo colega Adrian Finn suicidou-se. Antes disso, no entanto, o leitor descobre que ele havia começado um relacionamento com a ex-namorada do protagonista, Veronica. Esses eventos não são muito explorados pelo narrador na parte inicial, levando o leitor a acreditar que não eram fundamentais para a história. Entretanto, assim que a segunda parte do livro começa percebe-se o engano e é isso que mantém a tensão narrativa até a última linha do livro. Há, entre o suicídio de Finn e o recebimento da herança, uma passagem significativa de tempo (40 anos); uma passagem que é capaz de transformar os lugares do passado, secretos e pouco visitados, em espaços onde se escondem certas imagens, cada vez mais depuradas das circunstâncias que as provocaram.

Webster sabe "que existe o tempo objetivo, mas que também existe o tempo subjetivo, do tipo que usamos na face interna do pulso, perto do lugar onde se medem as pulsações" (BARNES, 2013, p. 133). Para ele, no entanto, o verdadeiro tempo é o segundo, o subjetivo ou tempo pessoal, que é medido na sua relação com a história. Assim, quando "estas novas lembranças surgiram de repente em minha mete –, foi como se, naquele momento, tempo tivesse sido colocado em marcha ré. Como se, por um momento, o rio corresse contra a corrente" (BARNES, 2013, p. 134).

Barnes, pela voz de seu protagonista, fala em um "tempo verdadeiro", Bergson, por sua vez, traz o conceito de "memória verdadeira":

> Coextensiva à consciência, ela retém e alinha uns após outros todos os nossos estados à medida que eles se produzem, dando a cada fato seu lugar e consequentemente marcando-lhe a data, movendo-se efetivamente no passado definitivo, e não, como a primeira, num presente que recomeça a todo instante (BERGSON, 1999, p. 177).

Desse modo, quando Tony Webster reflete sobre os acontecimentos desencadeados pela herança recebida, ele percebe que durante anos as pessoas sobrevivem com as mesmas sequências de fatos e emoções. Parece que não há maneira de acessar outras lembranças e o assunto acaba sendo dado como encerrado. Esse seria o motivo para se buscar corroborações das lembranças que povoam nossas memórias, mesmo que em algum ponto as emoções acerca de eventos e de pessoas do passado acabem mudando. A partir dessas reflexões o protagonista compara as certezas da juventude com o desejo de tranquilidade da idade adulta:

> Quando se é jovem — quando eu era jovem — queremos que nossas emoções sejam iguais às que lemos nos livros. Queremos que elas transformem nossa vida, criem e definam uma nova realidade. Mais tarde, eu acho, queremos que elas façam algo mais suave, mais prático: desejamos que elas sustentem nossa vida como ela é e se tornou. Queremos que elas digam que as coisas estão bem. E há algo de errado nisso? (BARNES, 2013, p. 121).

Essa necessidade de as emoções, conforme se envelhece, sustentarem e apaziguarem a mente leva ao esquecimento, permitindo preservar os ecos de acontecimentos e impressões que alimentam o corpo e o espírito. Assim, o esquecimento acaba tornando-se uma superposição de experiências que obriga a constantes deslocamentos. Contudo, ao forçar uma lembrança, maior é a tendência em experimentá-la novamente. Bergson considera essa situação compreensível, já que o progresso da lembrança consiste em se materializar (BERGSON, 1999, p. 159). A questão é saber se a lembrança despertada é a mesma da origem.

Nesse sentido, é interessante a analogia que o personagem faz entre a memória e a caixa preta de um avião. Segundo o narrador, enquanto na juventude conseguimos lembrar de toda a nossa curta vida, na maturidade a memória vira uma coisa feita de retalhos e remendos:

> É um pouco como a caixa preta que os aviões carregam para registrar o que acontece num desastre. Se nada der errado, a fita se apaga sozinha. Então, se você se arrebenta, o motivo se torna óbvio; se você não se arrebenta, então o registro da sua viagem é muito menos claro. (BARNES, 2013, p. 115).

A chegada da herança obriga Tony Webster a abrir a caixa preta de sua memória em busca daquilo que no seu registro de viagem deu errado. Um processo difícil porque, quando as coisas não dão certo, a primeira reação é esquecer, apagar, fingir que não aconteceu. O personagem, então, nos apresenta três formas de reagir ao esquecimento: (1) parar tudo e forçar a memória, (2) admitir o fracasso e tomar medidas práticas para preencher o vazio do esquecimento ou, (3) simplesmente, deixar para lá, esquecer de lembrar, esperando que em algum momento o que foi esquecido volte à superfície. Porém, como o próprio narrador reconhece, a "vida é muito mais complicada do que isso" e o cérebro e a memória podem acabar surpreendendo, como se quisessem dizer, "não imagine que você pode confiar em algum processo confortável de declínio gradual – a vida é *muito* mais complicada do que isso. E então o cérebro atira migalhas para você de vez em quando, e até desata aqueles famosos nós da memória" (BARNES, 2013, p. 122).

E é exatamente isso que acontece com o protagonista. De repente, ele começa a lembrar, sem nenhuma ordem específica ou sentido de importância, detalhes há muito enterrados de sua convivência e posterior rompimento com Verônica (e tudo o que aconteceu depois). As lembranças que reaparecem na consciência de Tony Webster dão a impressão de serem

almas de outro mundo cuja aparição misteriosa precisa ser explicada por causas especiais (BERGSON, 1999). Essas "almas" que afloram a consciência e que assumem a aparência de destruição completa ou de ressurreição caprichosa devem-se

> simplesmente ao fato de a consciência atual aceitar a cada instante o útil e rejeitar momentaneamente o supérfluo. Sempre voltada para a ação, ela só é capaz de materializar, de nossas antigas percepções, aquelas que se organizam com a percepção presente para concorrer à decisão final" (BERGSON, 1999, p. 171).

Quando o livro chega ao final o protagonista descobriu muita coisa sobre o seu passado, mas principalmente sobre si. Essa viagem pela memória resultou em uma sensação avassaladora que só o remorso é capaz de provocar. Um sentimento complicado, ácido e primitivo, cuja principal característica é "que nada pode ser feito para consertar: já se passou tempo demais, já se causaram danos demais, para que se possa fazer algum conserto" (BARNES, 2013, p. 108-109). O personagem vê-se diante de um desconhecido, de um homem "ao qual se devia dar as costas. Se a vida recompensava o mérito, então eu merecia ser evitado" (BARNES, 2013, p. 151). O trabalho da memória levado a cabo pelo protagonista acaba expondo facetas de um caráter que ele mantinha oculto, até dele mesmo, confirmando a ideia de Bergson quando diz que "nosso caráter, sempre presente em todas as nossas decisões, é exatamente a síntese atual de todos os nossos estados passados" (BERGSON, 1999, p. 170).

Considerações finais

O sentido de um fim tem sua trama ancorada basicamente na ideia de que é a memória individual, e não a coletiva, a que explica quem somos e no que nos tornamos. Para o autor, as memórias precoces, as da infância e da adolescência, são particularmente valiosas, embora, em muitos momentos, possam ser mal interpretadas. Do mesmo modo, ele defende a ideia de que o impacto dessas lembranças pode persistir durante a vida adulta, embora o seu efeito seja difícil de avaliar. Por essa razão, já no início da narrativa o narrador/personagem, declara que o menor prazer ou dor é suficiente para nos ensinar a maleabilidade do tempo, pois enquanto algumas emoções o aceleram, outras o retardam e "às vezes, ele parece desaparecer – até o ponto final em que ele realmente desaparece, para nunca mais voltar" (BARNES, 2013, p. 7).

Dessa maneira, pode-se dizer que o curto, mas belo romance de Julian Barnes rastreia a origem de uma memória particular, revisitando a vida longa e, aparentemente, sem intercorrências do protagonista, o aposentado Tony Webster. O recebimento de uma herança torna-se o responsável por despertar memórias que ele tinha apagado de sua mente consciente e cria um enigma que o personagem se esforça em resolver. As tentativas de Webster para solucionar o quebra-cabeça que se tornou o seu passado, traz a luz outros personagens, como a ex-namorada Veronica ou o ex-colega de escola Adrian Finn, deixando claro que, apesar do foco da história estar na memória de um indivíduo,

> um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio" (HALBWACHS, 1990, p. 54).

O romance, na sua maior parte, brinca com as fronteiras entre a história pessoal e a coletiva, dando voz a questão lançada por Halbwachs:

> Mas será que não existem lembranças que reaparecem sem que de alguma maneira, seja possível relacioná-las com um grupo, porque o evento que reproduzem foi percebido por nós enquanto estávamos sós, não em aparência, mas realmente sós, cuja imagem não se desloca no pensamento de nenhum grupo de homens, e que poder senão o nosso? (HALBWACHS, 1990, p. 37).

Julian Barnes aborda indiretamente essa questão quando seu protagonista, ao buscar respostas para o enigma em que se transformou o diário (parte da herança) de seu ex-colega, precisa entrar em contato com outras pessoas para preencher os vazios que o transcurso do tempo deixou na sua memória. Assim, o tempo e suas complexidades também se torna, em *O sentido de um fim*, um personagem importante. É a consciência da sua passagem e das alterações que é capaz de provocar que permite a Tony Webster descobrir uma das mais importantes diferenças entre a juventude e a velhice: "quando somos jovens, inventamos diferentes futuros para nós mesmos; quando somos velhos, inventamos diferentes passados para os outros" (BARNES, 2013, p. 89).

Desse modo, para o autor, tempo e memória estão estreitamente ligados, pois a mudança do primeiro afeta a percepção do segundo. Perceber que as lembranças de determinadas situações não são exatamente como se imaginou força o sujeito a repensar não só o seu passado, mas também o seu presente. Esse repensar gera, conforme Bergson, uma repugnância em admitir a sobrevivência integral do passado porque, devido a orientação de nossa psicologia, "nos interessa olhar o que se desenrola, e não o que está inteiramente desenrolado" (BERGSON, 1999, p. 176). Em sintonia com esse pensamento é que o protagonista de Julian Barnes diz:

> Quantas vezes nós contamos a história da nossa vida? Quantas vezes nós ajustamos, embelezamos, editamos espertamente? E quanto mais longa a vida, menos são os que ainda estão por perto para nos contradizer, para nos lembrar que nossa vida não é a nossa vida, mas apenas a história que nós contamos a respeito da nossa vida. Contamos para outros, mas — principalmente — para nós mesmos (BARNES, 2013, p. 104).

O sentido de um fim é, portanto, uma experiência de leitura gratificante por muitas razões, mas a principal é a sua honestidade emocional, algo característico da obra de Julian Barnes, como atesta, por exemplo, *Altos voos e quedas livres* (2014) e *A única história* (2018). *O sentido de um fim* leva o leitor a questionar o quanto das histórias que fazem parte da sua memória são realmente verdadeiras. Barnes trabalha com a ideia de que, conforme se envelhece, há uma redução de testemunhas e, portanto, de pessoas capazes de confirmar, ou não, a versão dos eventos que constituem a nossa trajetória de vida. Assim, é no enfrentamento dos fantasmas que vêm assombrar o aposentado Tony Webster que está toda a energia e ação do livro. E é na fragilidade de nossas memórias que Julian Barnes aposta, dizendo ao leitor que todos têm em seu passado algo "pecaminoso" a esconder, pois, como explica o enigmático Adrian Finn, a "História é aquela certeza fabricada no instante em que as imperfeições da memória se encontram com as falhas de documentação" (BARNES, 2013, p. 21-22).

Referências

BARNES, Julian. **O sentido de um fim**. Tradução de Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeira: Rocco, 2013.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

KERMODE, Frank. **The senseofanending**: studies in thetheoryofficti on (with a new epilogue). New York: Oxford UniversityPress, 2000.

RETOMAR O PASSADO PARA PENSAR O PRESENTE: O PÓS-COLONIALISMO EM *A CONJURA*, DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA

Samla Borges Canilha[1]

Resumo: É uma tendência, nas ex-colônias portuguesas, uma retomada crítica da própria história através da literatura. Entre os autores que têm a obra caracterizada por tal traço está José Eduardo Agualusa, cujo romance de estreia, *A conjura* (1989), premiado pela União dos Escritores Angolanos em seu ano de lançamento, é exemplar disso. Por isso, neste artigo, proponho-me a analisá-lo, pensando como a narrativa serve a um olhar crítico do passado e do presente angolano – apesar de, no momento de escrita, o autor desconhecer fatos mais recentes. Além da análise, recorro ao embasamento sobre a literatura angola e a obra do autor. Disso, percebe-se que o romance, ao volta-se para o passado, apresenta uma postura extremamente pós-colonialista.

Palavras-chave: Literatura angolana; José Eduardo Agualusa; pós-colonialismo; história angolana; crítica.

A história dos países do continente africano é marcada pela dominação. As metrópoles europeias disputaram o controle dos territórios até a Conferência de Berlim (1884-1885), quando eles foram divididos entre as potências interessadas de acordo com seus interesses políticos e econômicos. A Portugal coube o domínio da África Ocidental Portuguesa (atual Angola), da África Oriental Portuguesa (atual Moçambique), de Cabo Verde, da Guiné Portuguesa (atual Guiné-Bissau), de São Tomé e Príncipe e de São João Baptista de Ajudá. O controle dessas colônias pelo governo português estendeu-se até o final do século XX, quando a metrópole passou de um governo ditatorial para um democrático, o que viabilizou a independência de países ainda sob seu domínio e nos quais já haviam sido deflagrados diversos movimentos de libertação.

É baseado nesses acontecimentos que muitos escritores das ex-colônias produzirão, buscando recuperar a história local, de forma a revê-la criticamente, avaliando os impactos da subjugação, e tentar determinar uma identidade própria. Exemplo disso é a produção literária de Angola pós-independência. Entre seus principais nomes, destaca-se José Eduardo Agualusa, cujo romance de estreia, *A conjura*, tem o claro propósito de realizar essa retomada crítica. É à análise de tal romance, portanto, a que aqui me dedico.

Angola, após ocorrida a independência do Brasil, em 1822, passou a ser, entre as colônias portuguesas, a nova "jóia da coroa" (GOMES, 2006), pois para o território foram transferidos todos os sentimentos e expectativas que se tinha das terras brasileiras. Porém, devido às condições políticas e econômicas em que se encontrava Portugal, não foi possível realizar o investimento material e humano pretendido. Apenas com o Ultimato inglês, quando Inglaterra cobra de Portugal a retirada imediata das forças militares dos territórios localizados entre Angola e Moçambique, é que a metrópole, forçada, assume efetivamente o papel de colonizador nestes. A colonização que se realiza, então, torna-se, além de política e econômica, cultural: com a presença massiva de sujeitos portugueses, a cultura local é, cada vez mais, forçadamente apagada, dando lugar a hábitos europeus.

1 Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), *samlaaborges@gmail.com*

Na literatura africana de língua portuguesa da contemporaneidade, nota-se um esforço em questionar essa imposição cultural e recuperar a cultura perdida. Por isso, como bem afirma Rita Chaves (2004), a identidade é uma das linhas de força que organiza a literatura angolana (e, cabe destacar, não só ela, mas as outras literaturas da África portuguesa também). Ligado à questão da identidade está outro conceito, o de nação, também caro a essa produção: "Nos países africanos lusófonos, a consciência nacionalista nasce como resultado de um complexo processo de construção de uma identidade cultural, representada, entre outros, pela produção literária local" (SILVA, 2010, p. 7). Nacionalismo e identidade, na produção literária das ex-colônias portuguesas estão, em geral, associados "a um claro pendor militante e engajado, apesar de presentes também numa expressão mais larga, de cunho existencialista e introspectivo" (LARANJEIRA, 1997 apud SILVA, 2010, p. 21). Esse processo, ressalta Mauricio Silva (2010, p. 6), não é incomum:

> No caso das chamadas sociedades emergentes, como é o caso dos países africanos de expressão portuguesa, a literatura está claramente – mas, não, exclusivamente, como nas sociedades de regime totalitário – a serviço de uma determinada ideologia e, via de regra, como manifestação prática de uma causa revolucionária ou da afirmação de uma identidade. De sociedades emergentes, surgem, em geral, estéticas igualmente emergentes, isto é, expressões artísticas comprometidas com a liberdade política da sociedade em que se inserem: são manifestações artísticas em que a função social é, para além de significativa, estrutural.

É em relação, justamente, a essa questão identitária que o autor propõe a existência de fases na literatura africana lusófona: Literatura Colonial (1850-1900), Literatura Anti-Colonial (1900-1930), Literatura Pré-Independente (1930-1950) e Literatura Independente (1950-2000). Em suas palavras, essa produção que se inicia é

> caracterizada, sobretudo, por uma perspectiva eurocêntrica, uma visão paternalista do negro, ao lado da mitificação do branco e da exploração do exótico. Chega, finalmente, ao longo do século XX, à sua completa maturidade, com manifestações literárias realmente nacionais e independentes (...) cujas mais relevantes características são o anticolonialismo, a afirmação da identidade cultural, e a consciência nacionalista, ideário que se manifesta não apenas no tratamento de temas e motivos próprios da história e do cotidiano das nações representadas, mas também por uma nova ordem discursiva, que se traduz em ruptura estética e criatividade lingüística (SILVA, 2010, p. 8).

A primeira fase, a da Literatura Colonial seria, segundo o autor, marcada pelo conceito de *nativismo*, pelo elemento exótico e pela perspectiva eurocêntrica. A produção dessa época ainda é, portanto, essencialmente colonizada. A Literatura Anti-Colonial seria marcada pelo conceito de *negritude*, caracterizando-lhe o fato de que, nela, a condição de escravos alienados é ultrapassada, dando lugar à percepção de certo regionalismo. Notam-se nela também os primeiros sinais de um sentimento nacional. A Literatura Pré-Independente é apegada ao *neorrealismo* de inspiração brasileira e portuguesa, buscando expressar, portanto, as raízes profundas da sociedade, postura importante para a Literatura Independente que lhe segue, a qual é marcada pelo conceito de *nacionalismo*. Nota-se, assim, um percurso que não é apenas historiográfico, mas também ideológico, pois as etapas mostram um movimento do nativismo colonialista ao nacionalismo independentista (SILVA, 2010), promovendo o entrecruzamento entre história e identidade, conceitos que Silva (2015) coloca como fundamentais para a constituição de uma literatura independente.

Sobre a última fase, a de Literatura Independente, Silva (2010, p. 8-9) destaca:

> se essa literatura nasce vinculada a um projeto mais amplo de luta anticolonial, o que lhe confere um caráter de literatura militante, que se utiliza do texto literário em prol de uma causa político-social independentista, com o passar do tempo e agora num plano fundamentalmente cultural, ela passa a se ligar a um desígnio identitário e nacionalista, resultando, primeiro, na afirmação da identidade cultural local, com a valorização das singularidades nativas e comunitárias da região; e, depois, na criação de uma consciência nacionalista, incentivando a defesa de valores sociais humanitários.

Russell G. Hamilton (1999, p. 16) aponta, sobre essa produção, que, "nos PALOP [Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa], seguindo-se à vitória dos respectivos movimentos de libertação, surgiu uma literatura que celebrava a derrota do regime colonial, proclamava a revolução social e celebrava a (re-)construção nacional". Entre os autores exemplares dessa fase, e que apresentam uma produção que corrobora essa afirmação, pode-se citar José Luandino Vieira, Pepetela, e José Eduardo Agualusa.[2] Percebe-se, na obra desses autores, a constante retomada do passado local, a fim de criticar o processo colonial a que seu povo foi submetido. Esse posicionamento, na perspectiva de Hamilton (1999), retomando Kwame Anthony Appiah, é característica das produções do pós-colonialismo, as quais desafiam as narrativas legitimadoras anteriores:

> Re-escrever e re-mitificar o passado é, de certo modo, uma estratégica estético-ideológica que tem em vista protestar contra as distorções, mistificações e exotismos executados pelos inventores colonialistas da África. Além do mais, a re-mitificaçao é componente do neo-tradicionalismo que caracteriza aspectos importantes da condição pós-colonial (HAMILTON, 1999, p. 18).

Chaves (2004, p. 154) corrobora essa ideia ao destacar o papel da literatura no processo de identificação pós-independência: "instrumento de afirmação da nacionalidade, a literatura será também um meio de conhecer o país, de mergulhar num mundo de histórias não contadas, ou mal contadas, inclusive pela chamada literatura colonial". Sendo assim, na literatura dos países africanos de língua portuguesa, a dimensão do passado é uma das matrizes de significado, e sua recuperação é um modo de apostar numa identidade tecida na indiferença.

Hamilton também destaca como, paradoxalmente, os novos discursos literários servem não só ao desmantelamento das estruturas e instituições herdadas do colonialismo, mas também à contestação dos regimes instalados após a independência política. Essa atitude faz parte do que ele chama de "pós-otimismo", isto é, a crítica/rejeição aos governos pós-independentes (HAMILTON, 1999). Esse posicionamento concorda com a afirmação do autor de que os pós-colonialistas carregam o passado nas costas, mas olhando para o futuro; dessa forma, é possível reparar como alguns aspectos se mantêm de um para outro. Como abordarei a seguir, é justamente esse o movimento que está no cerne do romance de Agualusa que analiso: ao olhar para o passado angolano, questiona-se o presente e sua continuidade.

Chaves (2004, p. 156-157) corrobora o conceito proposto por Hamilton que afirma que os anos 1990

2 Para Silva (2010), cada um deles representa uma fase distinta da produção contemporânea, respectivamente as décadas de 1960/1970, 1970/1980 e 1980/1990.

> viriam consolidar a sensação de perplexidade diante da inviabilidade do projeto acalentado. A continuidade da guerra, as imensas dificuldades no cenário social, o esvaziamento das propostas políticas associadas ao estatuto da independência, a incapacidade de articular numa concepção dinâmica a tradição e a modernidade compuseram um panorama avesso ao otimismo. Novamente, regressa-se ao passado, a várias dimensões do passado, para se tentar compreender o presente desalentador. Como um processo que não se totaliza, porque deve ser por natureza e definição, revitalizado a cada passo, a construção da identidade incorpora indagações e questionamentos também sobre os anos da luta que levou ao 11 de novembro, dia em que se proclamou a independência do país. Novas vozes são convocadas num evidente processo de desmitificação. A retrovisão, instrumento poderoso do historiador, é apropriada pela literatura e refazem-se os ciclos.

Nesse sentido, a autora afirma ainda que

> Após a independência, a essa noção de passado instaurado no período pré-colonial, junta-se outra. A euforia da vitória converte em passado o próprio tempo colonial. É o momento então de centrar-se nesse período como forma de engrandecer o presente. A celebração eleva as antinomias: aos heróis do passado remoto se vão aliar os heróis que participaram na construção desse presente em contraposição àqueles que o discurso colonialista apresentava como vencedores do mal (CHAVES, 2004, p, 154).

Chaves destaca, assim, a importância, nesses textos, de questionar, além do passado colonial, a situação presente. Em sua perspectiva, a independência não deu conta dos projetos utópicos que mobilizara os africanos, e muitas lacunas deixadas pelo colonialismo continuaram existindo; por isso, "muitos escritores, falando de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas, parecem assumir o papel de preencher com o seu saber esse vazio que a consciência vinha desvelando" (CHAVES, 2004, p. 147).

Esse é um papel que José Eduardo Agualusa assume, mesmo não tendo acompanhado de perto o desenvolvimento inicial de Angola independente. Nascido em 1960 em Huando, ele mudou-se para Portugal logo após a independência. O território africano, porém, manteve-se nele através de sua literatura, marcada pela conjugação entre história e identidade, de forma que fenômenos históricos e suas consequências socioculturais são representados, mesmo que de forma ficcional. Silva (2015) destaca que, em um primeiro momento, sua obra apresenta um tratamento temático que o aproxima da novela de costumes; a seguir, porém, seus textos apresentam uma tendência a retratar aspectos da realidade africana que concorrem, no plano da narrativa, com a representação dos fenômenos históricos. O autor ressalta, porém, que isso não significa que "em suas obras iniciais Agualusa não tenha alçado vôos em mundos fantasiosos, imaginários, substancialmente ficcionais" (SILVA, 2015, p. 216).

Essa característica concorda com a observação de Chaves (2004, p. 161) de que os escritores angolanos, de forma geral, têm

> o seu imaginário povoado por dimensões do passado e, quase sempre, o regresso a esse tempo anterior conduz o seu exercício de pensar a sua contemporaneidade e vislumbrar hipóteses para um mundo que, por razões diversas e em variados níveis, lhe surge como um universo à revelia.

Agualusa, entretanto, na perspectiva da autora, trata de narrar não apenas acontecimentos que estão relacionados à história recente de Angola, mas também ao imaginário do continente africano, abordando sua diversidade cultural, sua riqueza de manifestações locais. É, talvez, o primeiro aspecto o que se destaca no seu romance de

estreia, *A conjura* (1989), o qual me interessa especificamente, escrito já quando residente em Portugal e cujo embasamento a partir de documentos permitiu a escrita de um romance com tal qualidade que levou o prêmio da União dos Escritores Angolanos em seu ano de lançamento. Nele, narra-se o desenvolvimento de um movimento de oposição ao domínio português no final do século XIX – a diegese do romance se passa entre 1880 e 1911, quando ocorre a conjura que lhe dá título – composto por representantes da elite crioula de Luanda, a qual ocupou um lugar de destaque na sociedade angolana por determinado tempo – sendo sua perda de lugar para os portugueses um dos motivadores para a revolta, como demonstrarei. Chaves (2004, p. 159) destaca que, ao misturar informações que resultam da consulta a documentos com elementos imaginários[3] por meio de uma linguagem arguta e elegante, o romance acaba por ser "ilustrativo dessa vertente de recontar a História abrindo espaço a vozes até então abafadas".

A escolha pela capital de Angola como espaço não se dá apenas pela fidelidade histórica, mas, provavelmente, também por sua importância. Segundo Laura Cavalcante Padilha (1995, p. 89), Luanda é o lócus privilegiado da ficção angolana contemporânea, o "espaço por excelência onde se condensaram os sinais da presença do colonizador branco e sua forma ocidental de demarcação urbana". São justamente as tensões entre os colonizadores brancos e os nativos provocadas por tal imposição cultural e econômica que se coloca em debate, junto com outras, concernentes à colonização portuguesa, à independência de Angola e às divisões entre monarquistas (como Afonso e Ezequiel de Sousa) e republicanos (como Carmo Ferreira, Adolfo Vieira Dias, Alfredo Tony e Arantes Braga). Todas elas são abordadas a partir do contexto da revolta liderada pelo barbeiro Jerónimo Caninguili – cujo estabelecimento comercial tem o simbólico nome de Fraternidade. É, assim, retratado o clima de descontentamento na colônia provocado pela disparidade entre o discurso de salvação enunciado pela metrópole e o descaso e a exploração existentes na prática. Nos termos de Margarida Maria Filipe Gomes (2006, p. 2),

> *A Conjura*, de José Eduardo Agualusa, descreve a multiplicidade de teias de cumplicidade social e vivencial que se estabeleciam entre os elementos colonizadores e os colonizados, traçando a evolução política de acontecimentos na metrópole e na colónia que destroem estas zonas de contacto cosmopolita, desenhando por outro lado os contornos de possíveis espaços de continuidade.

A trama principal do romance – o mal sucedido plano preparado para 16 de junho de 1911, cujo desfecho é uma sequência de mortes misteriosas – é uma reencenação da polêmica obra de Pedro da Paixão Franco, chamada *História de uma traição*, publicada em dois volumes no mesmo ano de 1911 e bastante crítica a algumas famílias tradicionais angolanas (JACOB, 2017). Destaca-se o fato de ser, justamente, em memória ao jornalista que o livro é dedicado.[4]

---

3 A mistura entre história factual e ficção pode ser entrevista principalmente na utilização de figuras históricas como personagens, tais como Carmo Ferreira, Cordeiro da Matta, Fontes Pereira, Pedro Saturnino de Souza e Antonio Urbano Monteiro de Castro.

4 Talvez por isso Agualusa faça a menção a tantos jornais e figuras a eles relacionadas. Exemplos disso são a ficcionalização de Antonio Urbano Monteiro de Castro, responsável pelo jornal *A Civilização da África Portuguesa*, considerado marco inaugural do movimento dos jornais independentes (JACOB, 2017) e a menção ao lançamento do conjunto *Voz de Angola Clamando no Deserto* (1901). Além disso, como destaca Sheila Jacob (2017, p. 177), "Entre os personagens que nela [na barbearia] se reúnem estão alguns dos principais nomes do Movimento Imprensa Livre de Angola, que tomou corpo no final do século XIX".

Outra observação importante a se fazer em relação ao romance de Agualusa é o tom de oralidade que o atravessa. O narrador, em diversas passagens, parece dialogar com o leitor, como se estivesse a lhe contar uma história ao pé do fogo: "É preciso, contudo, marcar data menos remota. *Para o humilde autor deste relato*, os casos tiveram o seu berço foi mesmo nesse esquecido ano de mil oitocentos e oitenta, *aquando* da chegada a Luanda de um moço benguelense, de sua graça Jerónimo Caninguili" (AGALUSA, 1998, p. 13, grifo nosso). Esse recurso, de acordo com Chaves (2004, p. 151), é recorrente na produção das literaturas africanas de língua portuguesa:

> Estamos pensando na presença da tradição oral que sutilmente corta essa produção literária. Surge explícita ou implicitamente um tom de conversa sugerindo a interlocução própria da oralidade. Sem descurar do trabalho com as imagens que remarca a dimensão poética de seus textos, em todos eles há uma história que se conta e, assim, o poema ganha densidade quando lido em voz alta. Comportando uma certa carga dramática, a tonalidade narrativa tinge a cena poética, daí decorrendo um especial jogo lírico.

Para a autora, a "imperícia" da oralidade torna-se uma virtualidade estilística. Nos autores que o realizam, são introduzidas variações que, "sem mimetizar estaticamente a fala da camada social da qual recortam seus principais personagens, refletem a capacidade de apropriação de um instrumento que também serviu para oprimir" (CHAVES, 2004, p. 153). Em Agualusa, esse recurso não é tão aproveitado quanto em José Luandino Vieira, por exemplo, mas há passagens em que podemos notá-lo. Silva (2010) defende que são esses aspectos relacionados à oralidade e às redes intertextuais que fazem dos textos literários das ex-colônias portuguesas uma espécie de cenário cultural. Intensifica-se, assim, o já referido desejo de recuperar a cor local, uma cultura anterior à da colonização, como forma de afirmar uma identidade particular.

Bolívar Torres (2011), ao escrever sobre *A conjura*, afirma que

> Há divisões na sociedade que só podem ser explicadas ao se analisar o passado. A guerra civil foi mais um embate entre uma visão urbana e rural do que de ideologias de esquerda e direita. Ela opôs uma África profunda, presa à tradição rural, a uma África urbana. Claro que essas divisões já existiam no século 19.

É isso, justamente, que Agualusa comprova com o romance em questão ao retratar o preparo sociopolítico de uma revolta frustrada contra a colonização portuguesa na primeira década do século XX – mas que foi preparada, de certa forma, ao longo dos últimos anos do século anterior.

Faz parte desse retrato as mudanças nas relações entre os naturais da terra, os portugueses já naturalizados e, no decorrer da narrativa, os portugueses que são enviados do reino para o território (GOMES, 2006). A convivência entre os primeiros, no início do romance, é relativamente pacífica, mas a chegada dos últimos provoca tensões não apenas por alterar a ordem social da cidade, mas porque são, em geral, aqueles dos quais Portugal quer se livrar, como bem aponta Gomes (2006, p. 4), provocando importantes mudanças no contexto da capital angolana:

> para as colónias era enviada a escória da nação, fossem criminosos culpados de delitos graves e condenados ao desterro nas terras de além-mar, ou os imprestáveis excluídos da ordem social vigente, como prostitutas, vagabundos, ou simplesmente pobres. Assim, não existia um claro sentimento de distinção entre os naturais de Luanda, os que nela eram desterrados e os que procuravam construir ali a boa fortuna que lhes escapara na

> metrópole. Lugar cosmopolita por excelência onde cada um valia pelos seus actos concretos num contexto concreto, esta Luanda cresce isolada da metrópole por lhe tocar apenas o pior desta, mas simultaneamente rica por uma multiplicidade de microcosmos e formas de existência que se cruzam de forma pacífica e sem uma escala de valores pré-definida. A esta vivência urbana localizada e consciente da sua diferença soma-se um sentimento de pertença a uma metrópole que apesar de geograficamente distante representa um referencial para os habitantes da cidade.

Sobre esse aspecto, uma das personagens, Arantes Braga, questiona: "de que nos vale a nós a lusitanidade? De que nos vale a nós sermos iguais a um povo miserável, analfabeto e bruto? E que nos pretende civilizar enviando-nos o pior lixo das suas sarjetas sociais: os seus ladrões, assassinos e prostituas?" (AGUALUSA, 1998, p. 26).

O envio de tal parcela da população da metrópole, cabe destacar, dá-se principalmente em razão do Ultimato inglês, pois, como forma de manutenção do poder, Portugal opta por ocupar populacionalmente o território. Segundo Gomes (2006, p. 9),

> A viragem da política colonial portuguesa desencadeada pelos acontecimentos do Ultimatum e da Conferência de Berlim viria a abrir uma nova fase na forma de governo e relacionamento entre Portugal e as suas colónias. Forçado a assumir-se como um colonizador efectivo e não apenas histórico, Portugal implementa nas suas colónias medidas e práticas que lhe permitem assumir o seu lugar junto das grandes potências colonizadoras europeias, assumindo o seu papel de nação civilizadora. Esta política implicaria uma maior presença de portugueses vindos directamente do reino para as colónias com o propósito de impor as novas regras. Uma consequência imediata desta situação seria a despromoção da camada de naturais da terra e mulatos que ocupavam cargos directivos e que subitamente se vêem reduzidos à condição de meros serventes.

No romance, tais mudanças apontadas pela autora estão representadas, por exemplo, nas mudanças de cargo de Severino:

> (...) foi nomeado um metropolitano do Porto, que logo no seu primeiro dia à frente da Fazenda tratou de despromover todos os pretos e mulatos e até os brancos ditos de segunda, substituindo-os por portugueses recém-chegados a Angola.
>
> E assim, nos princípios de mil oitocentos e noventa e oito, Severino era novamente chefe de escritório e, antes de terminar o ano, via-se outra vez um simples amanuense. Antecipou-se à despromoção seguinte e despediu-se com o orgulho intacto (AGUALUSA, 1998, p. 135).

Associado a isso, está o despertar da consciência de singularidade na parcela angolana da população, que se percebe abandonada por uma metrópole distante. Assim, surgem os primeiros focos de desejo de independência, mas que acabam – como bem mostra o romance – frustrados por diversos motivos, tais como a falta de pessoas naturais da terra que pudesse assegurar o governo do país pós-independência ou ainda a possível perda da independência para outro país (a Inglaterra), o que também não garantia uma melhora efetiva nas condições materiais de vida. Os luandenses apegavam-se, assim, à possibilidade do advento da República em Portugal, fato que julgavam favorecer um possível apoio vindo da metrópole, ou ainda à possibilidade vantajosa de venda da colônia para outra metrópole.[5] Esse contexto extremamente conflituoso e, em alguns aspectos, paradoxal,

5 Essas possibilidades são expressas por Severino: "Ainda que venha a república, Portugal não tem capacidade para desenvolver Angola. Melhor seria que nos vendessem à França, à Alemanha ou à Inglaterra, como de resto o pretendem alguns senhores deputados" (AGUALUSA, 1998, p. 69).

atravessa o discurso de algumas personagens, como Carlos da Silva, que alerta para o fato de que o apoio dos republicanos portugueses não é tão vantajoso quanto se pensa: "Pois você tem orgulho em ter por tutor um país como Portugal? Que nada nos trouxe de bom, que nada fez para o desenvolvimento de Angola! Que apenas nos assegura a miséria, o embrutecimento, a fome, a morte enfim? É o orgulho do boi pela canga que o traz cativo!" (AGUALUSA, 1998, p. 68).

Outro aspecto a se comentar é a fronteira existente ente os contextos urbano e rural de Luanda, considerando-se o espaço das cidades como aqueles onde os costumes europeus chegaram e vigoram. De acordo com Gomes (2006, p. 6), isso está acentuado ao longo da narrativa de Agualusa:

> Os sentimentos excludentes e discriminatórios que a metrópole nutria pelos naturais do país encontram o seu duplo na colónia nos sentimentos das pessoas da cidade em relação aos seus irmãos classificados como "pretos do mato". Também reproduzido se encontra o apelo a uma necessidade de os "civilizar", de os trazer até aos valores que a camada urbana deseja possuir para ser considerada como igual à metrópole. Por fim, o sentimento claro de que este processo "civilizador" não seria pacífico.

A comum associação entre civilização e colonização – ou seja, a cultura do colonizador como a civilizada – é traço marcante do discurso de uma personagem em específico, Dona Féfa, esposa do comerciante Carmo Ferreira, em quem se percebe o modelo de vida europeu (incluindo a língua portuguesa) sendo considerado o exemplar, servindo como distintivo social:

> Dona Féfa, aliás a senhora Josefa da Purificação Ferreira, agarrou-se ao marido gritando em quimbundu (pormenor importante e depois muito troçado, revisto, comentado acrescentado, ou não fosse a quitandeira conhecida por apenas discorrer em puro português do puto, de todo em todo desprezando a língua dos seus mais velhos, língua de cães, dizia) (AGUALUSA, 1998, p. 16)

Esses valores a personagem projeta nos filhos, como no mulato César Augusto:

> Ao comerciante doía sobretudo o modo como a quitandeira lhe estava educando os filhos. Com as suas manias de grandeza não os queria misturados com os miúdos da rua; trancava-os em casa, fazia deles tristes flores de estufa. César Augusto, aos nove anos de idade, era já um homenzinho grave e silencioso, sempre vestido de fraque negro, um laçarote branco, botins imaculadamente limpos (AGUALUSA, 1998, p. 38).

O mulato caracteriza-se também por posições extremistas e reacionárias, em um primeiro momento, seguidas de uma percepção da incoerência de sua posição. A personagem passa, assim, por um processo de descoberta da identidade e do sentido de pertença (que, antes, julgara ligados a Portugal). Essa sua transformação pode ser pensada simbolicamente como uma representação da sociedade angolana de forma geral, que passa por uma conscientização. Esse é, enfim, o processo que atravessa *A conjura*.

A associação entre colonização e civilização vem também da metrópole, pois o investimento em uma linha férrea é tido como a solução para a pacificação das revoltas contra Portugal e como forma de desenvolvimento da colônia:

> Naquele ano de mil oitocentos e oitenta e oito as palavras comboio e progresso eram o santo-e-senha de todas as conversas. Ainda mal a formidável serpente de ferro passara

> além da Muxima e já e fazia depender dela o futuro da colónia; era ela o comprido braço da civilização que finalmente chegava também a Angola.
>
> Quando a linha alcançar Malange é que este país vai dar o grande salto, dizia-se. (...)
>
> A linha férrea iria ainda facilitar o transporte de soldados e portanto a pacificação do interior. Ou seja, iria dar um impulso decisivo ao avanço da colonização (AGUALUSA, 1998, p. 65-66).

Tal desenvolvimento, porém, acaba interferindo nos negócios de algumas personagens, como é o caso de Pedro Saturnino de Souza:

> Fizera fortuna transportando mercadorias entre Luanda e Muxima – Masangano – Dondo – Cambambe – Pungo Andongo (...). E agora que se firmava no negócio (só palhabote tinha oito) vinha aquela máquina ululante e espumante – aquele engenho do diabo! – concorrer com ele, roubar-lhe o pão de cada dia (AGUALUSA, 1998, p. 66).

Cabe, por fim, o comentário de Silva (2015, p. 217-218), para quem todas as tensões do romance resumem-se à existente entre o que é considerado civilizado e o que é considerado bárbaro, isto é, entre colonizador e colonizado:

> A abordagem da história, contudo, não está presente apenas em passagens factuais narradas nas entrelinhas do enredo. Ela se afirma, antes, como um antagonismo ideológico que coloca em destaque o clássico confronto entre civilização e barbárie. Com efeito, problematizando a trama narrativa, impõe-se, logo de início, a oposição entre colonizado e colonizador.

O movimento da narrativa de Agualusa é frustrado, mas Angola, mais de 50 anos depois, torna-se finalmente independente. Isso, porém, não significa que os problemas se resolvem, até mesmo porque desde o fim de seu laço com Portugal, em 1975, até 2002, o país vivenciou uma grave guerra civil entre dois antigos movimentos de libertação que desejavam o poder: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). As contradições continuaram mesmo após a guerra, mas o romancista ainda não sabia disso – quando escreve *A conjura*, a guerra ainda está acontecendo. Por isso, pode-se afirmar que ao escrevê-lo, "Agualusa estava retratando o fato de que os sonhos da geração retratada continuariam não sendo realidade mesmo cerca de cem anos depois" (JACOB, 2017, p. 183). É também nessa perspectiva que leio o romance aqui em debate: ao tratar de um movimento frustrado, o autor acaba por questionar também os limites do sucesso da independência enfim reconhecida em 1975. Ele volta-se, portanto, para o passado, em uma postura extremamente pós-colonialista, para questionar o momento presente da escrita e, ainda mais, pensar o futuro: afinal, de todo esse processo, que Angola resultará? Ao final do romance, Adolfo "compreendeu que tudo podia ainda ser recomeçado" (AGUALUSA, 1998, p. 203). Poderá, então, Angola mais uma vez recomeçar?

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. *A conjura*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

CHAVES, Rita. O passado presente na literatura africana. *via atlântica*, n. 7, p. 147-161, out. 2004.

GOMES, Margarida Maria Filipe. Luanda: a (im)possibilidade cosmopolita de uma cidade no decurso de um processo de (des)colonização. *O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica do Programa de Doutoramento Pós-Colonialismos e Cidadania* Global, n. 2, p. 1-32, 2006.

HAMILTON, Russell G. A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial. via atlântica, n. 3, p. 12-22, dez. 1999.

JACOB, Sheila. Reflexões sobre a revisitação do passado a partir de dois romances de José Eduardo Agualusa. *Revista Crioula*, n. 19, p. 169-186, 2017.

PADILHA, Laura Cavalcante. Ficção angolana pós-75: processos e caminhos. *Discursos*, n. 9, p. 89-100, 1995.

SILVA, Mauricio. Angola e sua literatura: uma introdução à prosa de ficção angolana lusófona. *InterteXto*, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 5-24, jul./dez. 2010.

SILVA, Maurício. História e identidade na ficção de José Eduardo Agualusa. *Anu. Lit.*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 213-227, 2015.

TORRES, Bolívar. Primeiro romance de José Eduardo Agualusa sai no Brasil após 20 anos. 2011. Disponível em: <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2009/09/02/primeiro-romance-de-jose-eduardo-agualusa-sai-no-brasil-apos-20-anos/>. Acesso em: 23 abr. 2018.

AS FORMAS DE PRESENÇA E AUSÊNCIA DE GREGÓRIO DE MATOS EM HISTÓRIAS DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO CRÍTICA E HISTORIOGRÁFICA

Gustavo Matte[1]

Resumo: Buscando pensar a História enquanto atividade humana, social, a pesquisa da trajetória de estabelecimento de um cânone literário pode revelar algo sobre os diferentes projetos intelectuais/ideológicos que atravessam as escolhas de nossos historiadores. Afinal, juízos históricos e críticos são participantes num enredamento de discursos diversos que constituem certa atmosfera ideológica do momento de sua formulação, de acordo com as tensões sociais e históricas de cada época. Assim, o exercício de mapear as variadas formas de presença e ausência de determinado poeta nas obras de história da literatura brasileira pode revelar algo a respeito da orientação crítica de nossos historiadores e das demandas ideológicas de nossa sociedade em diferentes momentos de sua formação. Proponho, então, uma rápida retomada daquilo que foi e não dito a respeito de Gregório de Matos em textos clássicos e contemporâneos de nossa historiografia, resgatando um pouco da nossa trajetória intelectual enquanto operações interpretativas subordinadas ao presente.

Palavras-chave: História da Literatura Brasileira; Cânone Nacional; Gregório de Matos.

1 O cânone literário: uma questão crítica e historiográfica

Desde meados do século XX, a questão da produção (e a influência de seus fatores na determinação dos resultados) de narrativas historiográficas tem levantado intenso debate no meio acadêmico, através de uma inflexão teórica muito forte no sentido de problematizar os elementos que plasmam a construção e difusão de discursos históricos. Em outras palavras, passou a ser necessário, antes de tudo, para o historiador e também para o crítico dos textos da história, que leve em consideração o que se poderia chamar de uma "historicidade da história".

Nos termos do pensador francês Michel de Certeau (2000, p. 33), isso "implica no movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social"; ou seja: um movimento que liga a ciência histórica às formas que assume nos processos sociais dos quais inevitavelmente participa. Estando interligadas, tem-se que a leitura e interpretação do passado estão sempre subordinadas a uma leitura e uma prática do presente (CERTEAU, 2000, p. 34), a um projeto ideológico de determinada sociedade que, em determinado momento, busca se compreender.

Nessa perspectiva capitaneada por Certeau, portanto, o discurso histórico deixa de ser visto como mera objetividade científica e torna-se, ao invés, o próprio objeto para uma análise sobre as escolhas históricas que participam do processo científico. A crítica da história, assim, desliga-se do "fato" ou do "dado" histórico e se debruça sobre o "fazer histórico" e sobre a "ideologia". Em outras palavras, "transforma a pesquisa de um sentido desvendado pela realidade observada, em análise das opções ou das organizações de sentido implicadas por operações interpretativas" (CERTEAU, 2000, p. 41). O discurso,

1 Doutorando em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CNPQ. Email para contato: *gustavo.a.matte@gmail.com*

assim, não pode ser desligado dos momentos e formas de sua produção, e a tarefa da história adquire as feições de uma equação infinita, em que os termos (presente, passado, futuro) são sempre variáveis, num intertexto entre passado e presente que nunca termina, redundando em uma "série indefinida de 'sentidos históricos'" (CERTEAU, 2000, p. 45).

Buscando, na mesma linha, pensar a história enquanto uma atividade humana, uma prática social, resulta que o caráter sempre problemático do estabelecimento de um cânone literário nacional pode revelar, pela leitura dos discursos históricos que o foram gradativamente formando, um pouco dos diferentes projetos intelectuais e ideológicos que atravessaram as escolhas de nossos historiadores. Afinal de contas, nem o juízo e histórico e tampouco o juízo crítico podem ser objetivos, mas, isto sim, participantes num enredamento de discursos outros, que constituem certa atmosfera ideológica/dialógica do momento da formulação desses juízos, de acordo com as tensões sociais e históricas de cada época. Ou seja: ao escolher tal ou tal escritor para integrar seu *corpus* canônico, ou ao escolher determinadas obras para que se monumentalizem na história, preterindo outras – que teriam o destino de cair no esquecimento –, e também ao emitir opiniões valorativas sobre textos ou autores, o historiador da literatura está realizando operações interpretativas que são subordinadas[2] a uma prática do presente.

É claro, no entanto, que esse trabalho do presente na interpretação do passado deixa **vestígios** de suas opções produtivas – que são arbitrárias, sim, mas não apenas isso: são, também, opções históricas e ideológicas. Nesse sentido, o exercício de mapear as variadas formas de presença e ausência de determinado produtor de literatura (um poeta, por exemplo) nas grandes obras de história da literatura brasileira poderia revelar coisas muito interessantes a respeito da orientação crítica de nossos historiadores e das demandas ideológicas de nossa sociedade em diferentes momentos de sua formação. É por isso, portanto, que proponho, neste artigo, uma rápida retomada daquilo que foi e não foi dito sobre um de nossos poetas mais polêmicos (Gregório de Matos) em obras históricas fulcrais para o estabelecimento de nosso cânone literário, e também em outras obras mais recentes, tentando resgatar um pouco da nossa própria trajetória intelectual. As obras escolhidas para análise são: *Bosquejo da história da poesia brasileira*, de Joaquim Norberto de Sousa Silva, 1841; *Florilégio da poesia brasileira*, de Francisco Adolfo de Varnhangen, 1850; *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero (1888); *Formação da Literatura Brasileira*, de Antonio Candido, 1959; *De Anchieta a Euclides*, de José Guilherme Merquior, 1977; e *Uma história da poesia brasileira,* de Alexei Bueno, 2007.

É sempre bom relembrar que, em histórias da literatura, os autores e obras que compõe o cânone não são, digamos assim, "incontestáveis", mas foram **escolhidos** para estar ali, de acordo com critérios diversos e que variam de historiador para historiador. A isso equivale dizer que o cânone construído por uma história da literatura não é uma listagem crítica de "documentos literários", mas, na verdade, de "monumentos literários", pois foram erigidos e são sustentados por formas ideológicas que os monumentalizam. Na verdade, de acordo com Paul Ricoeur, "uma vez desmistificada a sua significação aparente, o documento é um monumento" (RICOEUR, 1997, p. 199). Por isso, temos que pensar que antologias ou obras de História Literária são como corpos organizados de documentos/registros que resultam da atividade de determinado tipo de profissional (portanto um tipo social), e produzidos

2 Talvez o termo "subordinado" opere no sentido de construir a imagem de um sujeito passivo e inerte às pressões de seu tempo. Não é isso o que quero dizer, e sim que as tensões da época operam como forças direcionadoras, coativas, às quais podemos opor maior ou menor resistência.

segundo variantes ideológicas próprias (subjetivas). Trata-se, por isso, nesta varredura que estou propondo, de tentar encontrar o "monumento" (a intencionalidade) (RICOEUR, 1997, p. 199) por trás dos "documentos" literários, mais especificamente no caso de Gregório de Matos Guerra.

2 Os rastros de Gregório de Matos na formação do cânone nacional

Gregório de Matos é, ainda hoje, figura controversa dentre os poetas consagrados no discurso da crítica nacional. Amado ou odiado, defendido ou acusado, integra, no entanto, indubitavelmente, o cânone de nossa literatura, sendo estudado não apenas nas academias, por leitores especializados, mas também no currículo escolar. Isso, no entanto, nem sempre foi assim e, ao prefaciar sua antologia da obra gregoriana, Higino Barros justifica a opção por reunir apenas os poemas satíricos do poeta seiscentista baiano da seguinte maneira: "a maioria dos estudos e antologias sobre sua obra omite, justamente, os escritos que o levaram a ser conhecido como 'o Boca do Inferno', temido e reverenciado na Bahia do século XVII" (BARROS, 1999, p. 8). Além do mais, o mesmo autor afirma que

> a primeira publicação de seus poemas no Brasil só ocorre no século XIX, em 1850, no Florilégio da Poesia Brasileira, de Francisco Adolfo de Varnhagen (...). Daí em diante, dentro de uma 'coerência gregoriana', sua poesia vai dividir críticos e estudiosos, já que ela comporta variadas leituras e interpretações, muitas das quais o colocam no patamar dos gênios, outras no da mediocridade (BARROS, 1999, p. 8).

No entanto, apesar de apenas publicado na exata metade do século XIX, há referências ao nome do poeta seiscentista em textos introdutórios de antologias anteriores. Joaquim Norberto de Sousa Silva, por exemplo, nas famosas *Modulações poéticas*, de 1841, apresenta uma seleção pessoal de poemas brasileiros, que vem antecedida por uma reflexão intitulada *Bosquejo da história da poesia brasileira*, dedicando um único parágrafo[3] para mencionar Gregório de Matos nos seguintes termos:

> Foi prodigioso na sátira, mas ao cabo rara deixou-nos que digna seja de ler-se: obscenidades, frases bordalengas andam de envolta com seus versos: contudo seu estilo é simples e corrente, e isento desses trocadilhos e antíteses, com que os poetas seus contemporâneos borrifaram suas obras, pois que não era para afetações, mas todo natureza, todo satírico, se bem que infelizmente um satírico todo indecência. (SILVA, 1998, p. 109)

Cabe lembrar que essa antologia de Sousa Silva é apenas uma dentre as várias que surgiram como um fenômeno nos anos após a independência das nações americanas, no século XIX, e que tinham como pano de fundo um desejo urgente de consolidar a independência e edificar a nação através de um patrimônio literário e cultural definitivamente próprio, nacional. Assim, essas antologias eram operacionalizadas pelo desejo de realizar a construção do cânone, sempre com vistas de fundar uma ideia bastante específica da nação e do nacional. Nesse momento das antologias, que abarca todo o segundo quartel do século XIX e ainda boa parte do terceiro, o raciocínio que parece se estabelecer entre os intelectuais é o seguinte: se houver uma literatura genuinamente nacional, então o país é efetivamente independente e autônomo. É por isso que nelas o que está em discussão

3 Apesar de que um único parágrafo possa parecer pouco, não é muito menos do que dedica aos outros poetas. O texto de apresentação de Sousa Silva não é extenso, e possui o tom de uma rápida revisão histórica do passado de nossa poesia nacional.

não é tanto o valor estético das obras, mas o "valor de nacionalidade" (embora algumas vezes ambos, no texto dos críticos/historiadores, se misturem e confundam). O "valor do nacional" é sempre anunciado como maior do que o estético:

> Como o entusiasmo que temos pela América, onde vimos a luz, e a fé no desenvolvimento futuro de sua poesia, era um dos nossos estímulos, julgamos dever dar sempre preferência a esta ou àquela composição mais limada, porém semigrega, outra embora mais tosca, mas brasileira, ao menos no assunto. Esta decisão nos facilitou a empresa, e cremos que esta coleção adquirirá com isso mais interesse para o leitor europeu, ao passo que deve lisonjear o americano, vendo que vai já para dois séculos havia no Brasil quem julgava que se podia fazer poesia sem ser só com coisas de Grécia ou Roma. (VARNHAGEN, 1998, p. 224)

Mas em que medida a vida e a obra de Gregório de Matos são capazes de confirmar essa autonomia e servirem como exemplos de nacionalidade? Para um pensamento situado num projeto mais conservador, como parece ser o caso de Sousa Silva, a "indecência" do poeta deve ser suficiente para que não se reconheça nele uma imagem da nação, que naquele momento procurava firmar-se e afirmar-se no concerto dos países e ideias civilizadas. A mesma abordagem parece ser a de Varnhagen – responsável, conforme dito, pela primeira publicação dos poemas de Gregório de Matos, em 1850, no *Florilégio da poesia brasileira*. Assim, embora reconheça que o baiano tenha sido o primeiro poeta que se fez notável no Brasil (VARNHAGEN, 1998, p. 241), atribuindo a ele certa ancestralidade, Varnhagen evita associá-lo a um exemplo venerável:

> em vez de satírico, era muita vez insolente. Se nas descrições das festas ou caçadas, em geral demasiado prolixas, nos entretém e diverte, nas sátiras pessoais temos sempre que lamentar que o poeta ultrapasse os limites da decência, e que algumas vezes deixe de ser cavalheiro (VARNHAGEN, 1998, p. 241).

> Matos, pelas tendências do seu caráter, fez-se, não discípulo, mas escravo imitador de Quevedo; portanto assim como sucede a este, se muitos lhe acham graça e chiste, outros o acharam em oposição com o decoro de engenho: em vez de senhor e gracioso, o encontrarão truão e chocarreiro; quando quer ser filósofo, o acharão cínico. Como de Quevedo, o estilo é cortado e desigual: a par de um belo conceito, traz Matos uma sandice, um disparate, ou uma indecência. Sua imaginação era talvez viva, mas descuidada. O seu gênio poético faísca, mas não inflama; surpreende, e não comove; salta com ímpeto e força, mas não voa, nem atura na subida (VARNHAGEN, 1998, p. 242).

Por outro lado, dentro de uma proposta diferenciada, em um momento histórico distinto, a figura de Gregório de Matos iria adquirir dimensão e importância diversas. No primeiro trabalho histórico de grande vulto a respeito de nossa literatura, a *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero (1888), o tom não é apenas benevolente, mas entusiasmado e ufanista, a respeito do poeta baiano. Para Silvio Romero – que via na figura do "mestiço" (um construto teórico que usava para explicar a "condição espiritual" do Brasil) a própria encarnação de uma identidade nacional[4] – no século XVII os brasileiros

4 É importante lembrar que a mestiçagem, para Sílvio Romero, não importa apenas enquanto mistura étnica, mas, sobretudo, enquanto mistura moral. Será nesse sentido que irá pensar em Gregório de Matos como nosso primeiro grande mestiço: "quando falo no mestiço não quero me referir somente ao mestiço fisiológico – o mulato; - refiro-me a todos os filhos da colônia, todos os crioulos, que o eram num sentido lato; porquanto, ainda que nascessem de raças puras, o eram no sentido moral" (ROMERO, 1953, p. 413).

já estariam formados enquanto raça própria, e Gregório de Matos parece ser, em seu pensamento, uma espécie de "brasileiro por excelência". Gregório de Matos é

> a mais perfeita encarnação do espírito brasileiro, com sua facécia fácil e pronta, seu desprendimento de fórmulas, seu desapego aos grandes, seu riso irônico, sua superficialidade maleável, seu gênio não capaz de produzir novas doutrinas, mas apto para desconfiar das pretensões do pedantismo europeu. (...) Matos é um pândego, um precursor dos boêmios, amante de mulatas, desbragado, inconveniente, que tem a coragem de atacar bispos e governadores... (ROMERO, 1953, p. 406).

É por isso que irá atribuir ao polêmico poeta do barroco baiano o título de "fundador da nossa literatura" (ROMERO, 1953, p. 414), afirmando ainda que estava "em perfeita harmonia com o seu meio" (p. 414). Para entendermos essa eleição, no entanto, precisamos antes compreender a definição que Sílvio Romero fazia de "literatura nacional". Não se trata, ele afirma, da simples descrição da natureza do país, nem da descrição dos índios e de seus costumes, ou dos costumes dos negros, tampouco da persistência do elemento português. Nada disso,

> a literatura brasileira, como todas as literaturas do mundo, deve ser a expressão positiva do estado emocional e intelectual, das ideias e dos sentimentos de um povo. Ora, nosso povo não é o índio, não é o negro, não é o português; é antes a soma de todas estas parcelas atiradas ao cadinho do Novo Mundo. (ROMERO, 1953, p. 412)

Vendo em Gregório, assim, o primeiro homem a realizar essa "expressão positiva do estado emocional e intelectual de nosso povo"[5], Silvio Romero sente a necessidade de investigar e comentar não apenas a obra do poeta, mas também sua biografia, o que, segundo ele, é um "comentário natural de suas obras" (1953, p. 414). Ao estabelecer essa igualdade entre vida e obra, o crítico dá a entender que a persona artística de Gregório de Matos seja tão importante para um "sentido nacional" quanto sua própria obra, lançando mão de "causos" diversos da biografia do poeta para ilustrar sua brasilidade. Esta aparece principalmente através da via satírica[6], da associação às camadas populares e por uma forma diferenciada e tipicamente brasileira de manejar a língua (ROMERO, 1953, p. 420). No entanto, o que parece ser o mais importante para Sílvio Romero é que Gregório tenha sido "especialmente abundante em censurar as presunções das três raças no Brasil" (1953, p. 421): "Gregório Guerra é o genuíno iniciador de nossa poesia lírica e de nossa intuição étnica. O seu *brasileiro* não era o caboclo, nem o negro, nem o português; era já o filho do

5 É interessante observar a maneira como, por oposição, Sílvio Romero se refere a Manuel Botelho de Oliveira, conterrâneo e contemporâneo de Gregório: "Quanto a Botelho, seu nacionalismo não era subjetivo, era exterior; a pena queria pintar o Brasil; mas a alma era do cultismo espanhol ou português" (ROMERO, 1953, p. 425).

6 "é pelo lado humorístico e satírico que o baiano foi um fator nacional" (ROMERO, 1953, p. 420). Nesse sentido, Higino Barros tem opinião parecida: "sua produção poética lírica e religiosa perde em popularidade para a obra crítica, social e desbocada. Afinal, ela é mais de acordo com o Brasil, passados mais de quatro séculos de sua existência" (BARROS, 1999, p. 5).

país, capaz de ridicularizar as pretensões separatistas das três raças." (ROMERO, 1953, p. 423)[7].

Já em outro momento, na década de 1950, um estudioso de Sílvio Romero se tornaria ilustre por sua história da literatura brasileira carregada de uma perspectiva e dicção bastante distintas, e que gerou grande polêmica no debate intelectual da época por conta, justamente, da exclusão do período barroco e, portanto, do nome de Gregório de Matos Guerra. Antonio Candido, em sua *Formação da Literatura Brasileira* (1959), optou por pensar a literatura como "um fenômeno de civilização", que não existiria sem a prévia ocorrência de um "sistema literário" e de uma "tradição" (CANDIDO, 2000, p. 24). Vê-se, portanto, que a ideia de sistema, para Candido, carrega em si uma perspectiva ao mesmo tempo sincrônica (seu famoso triângulo autor-obra-público) e diacrônica (o estabelecimento de uma tradição, de uma rede de influências, de uma continuidade):

> suponhamos que, para se configurar plenamente como sistema articulado, ela (a literatura) dependa da existência do triângulo 'autor-obra-público', em interação dinâmica, e de uma certa continuidade da tradição. Sendo assim, a brasileira não nasce, é claro, mas se configura no decorrer do século XVIII, encorpando o processo formativo, que vinha de antes e continuou depois (CANDIDO, 2000, p. 15-16).

Então, o processo de formação é o próprio processo de integração e articulação da literatura com a sociedade, o que, para o crítico carioca, só começou a ocorrer durante o arcadismo mineiro e desenvolveu-se ao longo de nosso período romântico. Antônio Candido considera arcadismo e romantismo, no Brasil, apesar da marcada diferença estética (inclusive opositiva), como um único grande movimento de constituição e formação da nossa literatura, após o qual estará plenamente constituída. Isso ilustra o quanto a perspectiva de Candido, um sociólogo de formação, compreende, de fato, nossa história literária por um viés muito mais sociológico. Conforme afirma o próprio Candido, seu livro não está preocupado apenas em definir o "valor" das obras, mas também sua "função" (CANDIDO, 2000, p. 9). Por isso, ao não perceber um sistema literário nacional já consolidado ou ainda em formação no período barroco, opta por se referir aos textos desse período como "manifestações literárias", nas quais inclui Gregório de Matos.

Não quero aqui entrar no mérito da perspectiva formativa de Candido. O fato é que gerou (ainda gera) alguma polêmica, tendo sido inclusive respondido em livro por um pensador da envergadura de Haroldo de Campos (*O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso de Gregório de Matos*, 1989), mas também defendido por outros ilustres, como Roberto Schwarz. À parte dessa controvérsia, um historiador que parece simpatizar com a ideia sistêmica de Antonio Candido é o crítico e diplomata carioca José Guilherme Merquior, que, em sua história da literatura brasileira intitulada *De Anchieta a Euclides* (1977), apesar de não utilizar o sistema crítico de Candido, refere-se ao barroco da colônia nos seguintes termos:

---

7 A preferência de Sílvio Romero pelas questões étnicas levantadas por Gregório de Matos fica evidente se levarmos em conta os poemas escolhidos pelo crítico para ilustrar a obra do autor. São todos poemas em que o poeta satiriza as pretensões de cada uma das etnias tomadas isoladamente (o negro, o português, o índio), como se Gregório já estivesse consciente da própria teoria da mestiçagem que Romero iria desenvolver dois séculos mais tarde. Isto é: Sílvio Romero dá quase a entender que Gregório antecipava a ideia da mestiçagem como elemento nacional, e que por isso tentava desmoralizar as pretensões individuais de cada uma das raças.

> nas mãos de um pugilo de poetas e oradores sacros, esse barroco luso-americano chegaria a ombrear com a produção dos escritores da metrópole. Porém essa primeira literatura brasileira, conquanto de irrecusável valor estético, ainda não provinha de um campo literário sociologicamente *articulado*. Principalmente, carecia de um público que, embora escasso, fosse dotado de relativa consistência; e seus autores, que tinham tantas relações com os modelos europeus, possuíam pouco ou nenhum conhecimento das obras de seus conterrâneos. As obras do ciclo do açúcar não tiveram clientela regular, nem apresentam, como característica comum, a experiência de dirigir-se conscientemente a um público brasileiro, colonial ou não. (MERQUIOR, 1979, p. 17)

A leitura que Merquior faz de Gregório de Matos, além disso, parece bem característica das discussões da época (anos 1970), sobretudo onde afirma que o poeta tinha uma "má língua de 'Boca do Inferno', facilmente estimulada pela **moral frouxíssima da colônia**" (MERQUIOR, 1979, p. 20, grifo meu), em que me parece ecoar a ideia de (novamente) Antonio Candido, desta vez em ensaio publicado no início dos anos 1970 a respeito da forma de sociabilidade malandra, caracterizada por um livre trânsito, sem culpabilidade moral, entre as esferas da ordem e da desordem[8]; e também, especialmente, quando Merquior classifica o poeta baiano como um contestador cultural, que se opunha à norma e à cultura oficial através da libertinagem: "neste plano de contestação cultural, e não no de uma pretensa oposição político-social aos poderes do Brasil Colônia, é que convém situar a parte mais pessoal – embora nada isolada – da lírica de Gregório de Matos" (MERQUIOR, 1979, p. 21-22):

> a soma desse realismo erótico com a vertente escatológica da sátira gregoriana o credencia como grande poeta libertino no mundo ibérico – libertino na acepção histórica do movimento "herético" formado por aqueles que, nos séculos XVII e XVIII, opuseram aos tabus da moral oficial o culto subversivo e igualitário do corpo e do prazer (MERQUIOR, 1979, p. 21).

Ora, este me parece exatamente o tipo de questão que estava sendo colocada em pauta pelos diversos movimentos culturais da juventude brasileira entre meados da década de 1960 e o fim dos anos 1970 (por exemplo, os poetas conhecidos por *geração mimeógrafo*, ou *poesia marginal*), tratando de assumir micropoliticamente (digamos assim) a contestação de um estado militar autoritário e de uma moral rígida que era enfrentada pelas vias da contracultura, incluindo aí temas como a liberdade e fruição do corpo e a busca por prazer como forma de libertação.

Num momento bem mais recente, outro crítico literário, Alexei Bueno, dedicou uma obra inteira apenas para a história do gênero poesia na literatura nacional. Seu *Uma história da poesia brasileira* foi publicado no ano de 2007, anunciando que "o ponto de vista com que nele (neste livro) analisamos a poesia brasileira é **estético**, não sociológico ou outros" (BUENO, 2007, p. 12. Grifo meu). Ainda assim, não deixa de flertar, talvez nem tanto intencionalmente, com a ideia de nacionalidade em nossa literatura: "é em pleno barroco, em sua avassaladora força no mundo latino, que se expressarão **as primeiras vozes realmente nacionais da poesia brasileira**" (BUENO, 2007, p. 21. Grifo meu), em que se inclui especialmente Gregório de Matos, referido como "sem qualquer dúvida **o primeiro** grande poeta do Brasil e o maior do período barroco" (BUENO, 2007, p. 21. Grifo meu).

8 A essa sociabilidade malandra, Antonio Candido denomina "dialética da malandragem". Seu estudo pode ser conferido em: CANDIDO, Antonio. Dialética da Malandragem: caracterização das Memórias de um sargento de milícias. *Revista do Instituto de estudos brasileiros*, São Paulo, USP, nº 8, p. 67-89, 1970.

> considerado durante séculos como de importância simplesmente histórica, repudiado como aconteceu a todos os autores do Barroco literário criado no Brasil – com a exceção única e sempre prestigiosa de Vieira -, apodado de plagiário inúmeras vezes, Gregório de Matos é (...) o primeiro grande poeta do país (BUENO, 2007, p. 32).

Então, a essa rejeição e repúdio, Bueno irá reagir abraçando a tarefa de realocar o poeta barroco baiano no que considera ser seu devido lugar estético:

> a qualidade lírica desses versos, com um andamento camoniano que não seria indigno do próprio Camões, e que nos recordam o andamento, voluntariamente camoniano que encontraremos depois na poesia *sui generis* de um José Albano, só pode espantar quem analisa a atribulada fortuna crítica que coube ao poeta, até primórdios do século XX e ainda depois. Na sua antologia *Páginas de ouro da poesia brasileira*, de 1911, Alberto de Oliveira, apenas como exemplo, se furtou a reproduzir um único poema anterior à chamada Escola Mineira, embora haja em Gregório de Matos muito mais rico conteúdo poético do que na maior parte daquela escola. (BUENO, 2007, p. 31).

De fato, enquanto discorre sobre Gregório de Matos, toda a atenção de Alexei Bueno está voltada para o realce de suas qualidades poéticas. Associa Gregório ao que há de melhor no universo da poesia satírica, e é interessante reparar que, ao analisar um dos poemas que também havia sido incluído na história da literatura de Sílvio Romero[9], o faz em termos bastante distintos: lá onde o historiador do século XIX percebe a confirmação de sua teoria da mestiçagem, Bueno ressalta o efeito estético admirável do uso de palavras em tupi, "uso que precede o que Manuel Botelho de Oliveira faria, sem tal verve e de maneira descritiva, no seu poema à Ilha da Maré" (BUENO, 2007, p. 24).

É interessante, também, observar o termo que Alexei Bueno utiliza para definir essa série de poemas em que Gregório de Matos satiriza a suposta pureza de sangue (são os mesmos poemas que Silvio Romero utilizara um século antes para ilustrar sua ideia de mestiçagem): o termo utilizado por Bueno é "monumento" (BUENO, 2007, p. 24). No entanto, se todo documento histórico é na verdade um "monumento" por ter sido alvo de uma escolha e investido de uma intencionalidade, o que surge como um documento/monumento de ordem estética para Alexei Bueno o foi da ordem do espírito e da intuição nacionais para Sílvio Romero, e de contestação cultural ou contracultura, para Merquior; e não será monumento algum para Antonio Candido, por não desempenhar nenhuma função em seu raciocínio de formação do sistema cultural, e tampouco para um Souza Silva ou um Varnhagen, evitando a associação da "indecência" do poeta baiano a uma imagem da recém-formada nação. Ou melhor: nos últimos casos, será sim um monumento, mas um monumento negativo, erigido para ser investido da significação "do que não é", ou "não pode ser". Não há lugar para a significação inocente na presença de qualquer obra literária (ou mesmo sua ausência) em uma história da literatura.

Assim, se é possível afirmar que "*o rastro é um efeito-signo*", como afirma Paul Ricoeur (1997, p. 202), e se há, no rastro, uma "significância própria da relação do vestígio com a passagem" (RICOEUR, 1997, p. 202), há, ao mesmo tempo, uma interpretação singular estabelecida por cada historiador para essa "significância", essa relação entre o vestígio e a passagem do texto literário enquanto uma "marca". E isso porque, por mais que possa **objetivar** a história, o historiador sempre será um sujeito **dela** e **nela**, atribuindo às marcas do passado os sentidos demandados pelas práticas do presente, mais ou menos como se

9 Trata-se do poema intitulado "aos caramurus da Bahia".

pode perceber nas diversas formas de aparição da figura de Gregório de Matos nas histórias de nossa literatura.

REFERÊNCIAS

BARROS, Higino. Introdução. In: MATOS, Gregório de. **Antologia**; seleção e notas de Higino Barros. Porto Alegre: L&PM, 1999, p. 03-24.

BUENO, Alexei. **Uma história da poesia brasileira**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CERTEAU, Michel de. Fazer história. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 31-64.

MERQUIOR. José Guilherme. **De Anchieta a Euclides**: breve história da literatura basileira-I. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Modulações poéticas. In: ZILBERMAN, Regina, MOREIRA, Maria Eunice. **O berço do cânone**: textos fundadores da história da literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. 89-142.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

ROMERO, Silvio. **Historia da literatura brasileira**. 5ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Florilégio da poesia brasileira. In: ZILBERMAN, Regina, MOREIRA, Maria Eunice. **O berço do cânone**: textos fundadores da história da literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. 209-267.

UMA ABORDAGEM TEÓRICO-SISTÊMICA DA HISTÓRIA DA LITERATURA PROPOSTA POR ANA PIZARRO

Isabel Speggiorin Devincenzi[1]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo colocar em evidência possíveis relações entre as teorias sistêmicas dos estudos de literatura, segundo Schmidt (OLINTO, 1996), Gumbrecht (OLINTO, 1996) e Olinto (MOREIRA, 2003; 2009), e a proposta de uma história da literatura por Ana Pizarro (PIZARRO, 1993), especialmente, no que diz respeito à formação do *cânone colonial* e de um *corpus* literário, e às problemáticas suscitadas pela relação entre estas duas instâncias. Primeiramente, uma breve retomada de alguns conceitos fundamentais da teoria sistêmica nos estudos da literatura, pensados pelos autores supracitados é proposta. Em seguida, um estudo do ensaio de Pizarro, "Palabra, literatura y cultura enlasformaciones discursivas coloniales" (1993), é exposto, de maneira mais pontual. É possível concluir que Ana Pizarro apresenta uma proposta de história da literatura que pode ser analisada e discutida sob o viés das teorias sistêmicas, uma vez que a sua proposta é percebida como uma "articulação de séries e de sistemas" (PIZARRO, 1993) que funcionam em relação uns com os outros. Ainda que, estruturada de forma sistemática e comparativa, a proposta de Pizarro não se restringe à pragmática divisão e apresentação das histórias das literaturas do continente latino-americano, mas promove uma discussão que ultrapassa o "linear e o unicultural" (PIZARRO, 1993). Pizarro, ao incluir núcleos tradicionalmente marginalizados em organizações histórico-literárias, de forma a repensar o cânone, mostra-se, ainda, como um texto necessário para se pensar as histórias da literatura como uma disciplinaautônoma e um campo de estudo profícuo nos tempos de hoje.

Palavras-chave: história da literatura; teorias sistêmicas; Ana Pizarro.

Heidrun Olinto, em *Histórias de literatura: as novas teorias alemãs*[2], reuniu ensaios e artigos que têm como objeto as "novas teorias alemãs", formas de escritas inovadoras a respeito da História da Literatura do final da década de 80, pós-queda do muro de Berlim e portanto, produtos da observação de autores que assistiram acenas revolucionárias em uma Alemanha até então dividia em dois blocos: o ocidental (capitalista) e a oriental (socialista). A Alemanha, quando unificada, recebeu a entrada de meios de comunicação e mídias através dos processos de globalização e da entrada do capitalismo no bloco oriental[3]. Esta revolução é percebida pela teoria sistêmica, uma vez que esta propõe pensar a sociedade como sistema dentro de um processo de comunicação — teoria inicialmente desenvolvida por Niklas Luhmann.

Entre os ensaios reunidos por Olinto sobre as *Novas Teorias Alemãs* (1996), irei me valer do "Sobre a escrita de história da literatura. Observações de um ponto de vista construtivista", de Siegfried J Schmidt, e "Histórias da literatura: fragmento de uma totalidade desaparecida?", de Hans Ulrich Gumbrecht, os quais lançaram propostas de perspectiva sistêmica para pensar a literatura, ambos influenciados pelo pensamento de

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), *isabel.devincenzi@acad.pucrs.br*

2 OLINTO, Heidrun. **Verocidade e velocidade**: historiografia sob o signo da contingência. In: MOREIRA, Maria Eunice (Org.). Histórias da literatura: teorias, temas e figuras. Porto Alegre: Mercado Aberto: 2003, p. 23-34.

3 MUNARI, Ana Cláudia. Três tempos para a teoria. **Lêtronica**: Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 117-126, dezembro 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4982/4619>. Acessado em: 29 maio 2017.

Niklas Luhmann, sociólogo alemão e grande teórico do século XX, a quem também farei referência neste texto.

Começando por Schmidt[4], de maneira bastante objetiva e simplificada, podemos apontar que os conceitos essenciais sobre a abordagem de uma historiografia literária por este teórico são: o seu caráter sistêmico; interdisciplinar; autorreferencial; autopoiético; sua dimensão diacrônica; a contingência como traço de ruptura/mudança para regular a sistematização literária e a mudança social e a sua função baseada na ação comunicativa. Traços que irei discorrer ao longo deste trabalho a fim de contemplá-los na proposta de Pizarro[5].

Schmidt aponta "alguns problemas básicos da historiografia literária do ponto de vista de um estudo empírico da literatura"[6], um destes é a própria definição sobre o que é "literatura" e quais são as consequências da definição deste conceito para uma proposta de historiografia literária. Segundo Schmidt:

> "Literatura" é definida como um sistema social de ações que focalizam fenômenos que, por sujeitos atuantes, são considerados literários de acordo com suas normas e expectativas (as chamadas ações literárias) [...] Os papéis fundamentais, nos sistemas literários modernos são os de produção, distribuição, recepção e pós-processamento de textos literários. [...] O conjunto dos processos literários em uma sociedade forma o sistema literário.[7]

Fica clara, nesta passagem, a concepção de Schmidt de literatura como um *sistema social*, no qual cada instância, ou processo, possui um papel definido e fundamental para que o sistema funcione, possibilitando que a literatura seja produzida, circulada, recebida e processada. Schmidt desenvolveu entre as décadas de 60-70, juntamente com Norbert Groeben, o "Estudo Empírico de Literatura", que compreende que as obras literárias funcionam como parte de uma *constelação social*, no qual estão tensionados diferentes estágios da obra literária: o de produção, distribuição, recepção e processamento.[8]

Ainda sobre os sistemas literários, Schmidt pensa que, como consequência desta definição, "textos literários não são tratados como objetos autônomos ou atemporais; estão articulados com atores e suas condições socioculturais de ação"[9], isso significa dizer que os textos não possuem intrinsecamente um caráter literário; pelo contrário, são os sujeitos quem atribuem este significado ao texto, através de convenções internalizadas no processo de socialização de seus próprios grupos sociais, que, por sua vez, também se tratam de sistemas. Isto posto, podemos acompanhar o encadeamento da reflexão de Schmidt sobre a organização dos sistemas literários:

---

4 SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de história da literatura. Observações de um ponto de vista construtivista. In: OLINTO, HeidrumKriger. **Histórias da literatura**. As novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996. p. 101-131.

5 PIZARRO, Ana. Palabra, literatura y cultura enlasformaciones discursivas coloniales. In: PIZARRO, Ana (Org.). **América Latina**: Palavra, literatura e cultura. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 19-37.

6 SCHMIDT. Op. cit., p. 112-113.

7 Ibid., p. 113.

8 Vídeo por Adalberto Müller. "Siegfried J. Schmidt about MEDIA". Fala de Schmidt em entrevista, Muenster, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2l1G3aUkfTA>. Acessado em: 29 maio 2017.

9 SCHMIDT, Op. cit., p. 113.

> Sistemas literários são organizados hierárquica e holisticamente. Isso significa que todos os seus componentes são, ao mesmo tempo, autônomos e autorreguladores *e* estão funcionando integrados ao sistema. Portanto, só podem ser compreendidos ou definidos em relação a todo o sistema. O sistema literário por seu lado, é visto como um sistema componente da sociedade (visto como um sistema surgindo de sistemas). [...] Um sistema literário só pode ser compreendido e explicado no contexto sistemático de (todos) os outros sistemas ativos da sociedade em certo ponto do desenvolvimento sócio-histórico.[10]

A afirmação de Schmidt complementa e ratifica uma concepção de literatura que tem como base uma organização de ordem sistêmica, em que cada componente tem a sua autonomia e autorreferência, mas que só funcionam quando integrados ao sistema. Justamente, porque os textos não são essencialmente literários —uma vez que quem os caracteriza de tal forma são os sujeitos de determinado sistema social, que os condicionam de acordo com referências e convenções formais e estéticas estabelecidas pelo seu grupo social— um sistema literário só pode ser compreendido *em relação a* outros sistemas da sociedade, na base da comparação, da oposição e da diferença.

Esta discussão sobre o caráter de um sistema literário é fundamental para compreendermos a proposta de Pizarro[11] que problematiza o *canon* literário linear, unicultural e eurocêntrico, e afirma que o *corpus* latino-americano colonial não está ainda formado, por isso, a necessidade em rever o *corpus*. São estes pontos que discutirei mais à frente, mas que é possível adiantar que Pizarro observa estes textos à margem do cânone, que foram rechaçados e silenciados em histórias da literatura, uma vez que não se enquadravam no *canon metropolitano* ou *colonial*, como expressões literárias que constituem sistemas e que, portanto, possuem a sua autonomia, autorreferencialidade e discursividade. Assim sendo, estas expressões literárias se inserem em um contexto maior, a esfera do literário, e que, sob o viés adotadona proposta de Pizarro, o do momento fundacional da literatura latino-americana, aspecto justamente do qual a sua historiografia literária deseja contemplar e problematizar, são fundamentais.

Outro problema que Schmidt[12] observa, entre as dificuldades que a escrita de uma história de literaturas evoca, e que desejo aqui destacar, é a posição do historiador literário sobre a sua ocupação:

> historiadores literários não tratam de matérias objetivas ou de acontecimentos históricos auto-evidentes. Sempre trabalham com "matérias" interpretadas em contextos cognitivos presentes. (...) Em geral, histórias literárias podem ser tão multifacetadas quanto os historiadores que as escrevem.[13]

Considero essencial abordar essa problemática na discussão em torno da proposta de historiografia literária de Ana Pizarro por relacionar esta questão com o que geralmente era feito até o final do século XX pelas histórias da literatura: recortes temporais, lineares e cronológicos, com foco sob escolas literárias e autores que faziam parte do cânone; contudo, hoje sabemos que tais concepções não devem ser aceitas como algo essencial ou

10 Idem; grifo meu.

11 PIZARRO. Op. cit.

12 SCHMIDT. Op. cit., p. 116.

13 Idem.

incontestável. Pelo contrário, como refere Schmidt[14] na passagem anteriormente citada, os acontecimentos tratados por um historiador literário não são "autoevidentes", mas sim, matérias interpretadas e que, por isso, um historiador literário autoconsciente deve:

> ser explícito em relação a questões sobre propósito, interesses e necessidades de grupos sociais, comunidades de pesquisadores ou outras circunstâncias em função de que ele pretenda construir uma história literária.[15]

No texto de Ana Pizarro[16] é bastante claro o comprometimento da autora em compor o momento em que surge a literatura latino-america, discutir os questionamentos acerca do seu nascimento[17] e apontar a necessidade de reformulação do *corpus*, tanto que, para isso, ela propõe ao final de seu referido ensaio — por perceber que o *canon* metropolitano e aquilo que foi dito e composto em torno dele até agora não representa "la história verdadera"[18], ou mesmo uma identidade legítima do que seja a literatura latino-americana —cinco propostas de abordagem possíveis para compor a sua história da literatura.

Hans Ulrich Gumbrecht[19] desenvolve uma importante reflexão sobre uma nova história da literatura, da qual me valerei do conceito de "estoque de saber"e de "fragmento" para o objetivo deste texto. Esse teórico retomou a teoria sistêmica de Luhmann, de caráter essencialmente comunicativo, em uma tentativa de "transformar a teoria da literatura em uma sociologia da comunicação"[20], ou seja, uma teoria da literatura pensada como sistema, tal como uma situação discursiva; visto que, uma proposta de história literária envolve um "eu enunciador", suas intenções, experiências de si e do "outro"[21].

Gumbrecht propôs a substituição do conceito de *totalidade histórica* para o de *mentalidade* ou *saber social*, com isso, a história da literatura se tornaria mais autônoma, pois passaria de um perfil totalizante para um fragmentário.[22]A esta noção de totalidade histórica relaciono a fala de Schmidt[23], que observa que uma história literária não deve ter o compromisso de corresponder a fatos históricos, nem de comprometer-se com uma "completitude" ou "universalidade"[24], pois a historiografia literária não é uma "ciência destinada a descrever e

---

14 Idem.

15 SCHMIDT. Op. cit. p. 116-117.

16 Ibid., p. 36.

17 Idem.

18 Ibid., p. 23.

19 GUMBRECHT, Hans Ulrich. Histórias da literatura: fragmento de uma totalidade desaparecida? In: OLINTO, HeidrunKrieger. **Histórias de literatura**. As novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996. p. 224-239.

20 GUMBRECHT, 1975 apud OLINTO, 2009, p. 51.

21 SILVA, Daniela Silva Da. **Hibridização, discurso, mentalidade**: frestas para uma história da literatura brasileira?. 2009. 309 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2009, p. 231.

22 Ibid., p. 228.

23 GUMBRECHT. Op. cit.

24 SCHMIDT. Op. cit., p. 117.

a explicar "a história""[25], ou seja, uma história da literatura não necessita explicar a história da humanidade através do viés literário, discussão que Gumbrecht também faz quando pensa a historiografia literária como uma "nova disciplina". Trago aqui uma passagem do ensaio de Gumbrecht[26] em que ele determina e descreve esta substituição de conceitos:

> Todas as ciências históricas setoriais lidam com as objetivações de ações e comportamentos humanos passados como "matéria bruta" para suas interpretações; todas essas ações e esses comportamentos foram construídos sobre um *estoque de saber* (dos quais os agentes são conscientes) e atitudes (pré-conscientes); o conceito de "mentalidade" pode ser definido como uma abstração das noções de "saber social" e "atitude". As "mentalidades", portanto, têm o valor de uma matriz comum para todos aqueles diferentes tipos de ação e comportamento que se espera sejam reconstruídos pelas diferentes ciências sociais históricas, a partir de diferentes tipos de objetivação.[27]

Munari[28] destaca que a troca do princípio de *totalidade histórica* para o de *mentalidade* — proposta por Gumbrecht[29]— foi fundamental para criação de um novo paradigma na concepção de histórias da literatura:

> na impossibilidade de alcançar uma totalidade, objetivo então claramente inatingível, a história da literatura deixa de ser um fragmento dessa *totalidade inexistente* para ser um eixo em que se articulam outros que, juntos, trazem a idéia (sic.) da mentalidade de uma época ou de uma sociedade.[30]

Este "eixo articulador"a que Munari[31] se refere pode ser pensado como a "matriz comum", nas palavras de Gumbrecht, que difere da totalidade histórica, pois, segundo este, uma mentalidade não pretende colocar a ""literatura" à parte da totalidade do processo histórico"[32]; pelo contrário, através desta substituição de conceitos, Gumbrecht almeja que a literatura não seja vista como um "sintoma da história"[33] ou como meio para se conhecer a totalidade histórica; e é por isso que os conceitos de *mentalidade* e de *estoque de saber* estão conectados ao de *fragmento*. As histórias da literatura são construídas pela pluralidade, visto que não existe apenas *uma* história a ser contada, mas *histórias*, sempre no plural.[34]

---

25 Idem.

26 GUMBRECHT. Op. cit.

27 Ibid., p. 230; grifo meu.

28 MUNARI, 2009.

29 Idem.

30 MUNARI. Op. cit., p. 120.

31 MUNARI. Op. cit.

32 GUMBRECHT. Op. cit., p. 227

33 Idem.

34 MOREIRA, Maria Eunice. História da Literatura: Alguns problemas e (in)certas propostas. In: MOREIRA, M. E. (Org.) **Papéis nada avulsos**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012. p. 18.

O historiador literário, narrador desta história, irá relatar *fragmentos de histórias*, cujo sentido seve ser apropriado pela concepção de história e de história literária de cada um.[35]

Em "Voracidade e Velocidade: historiografia sob o signo da contingência"[36], Olinto retoma a proposta sistêmica de Niklas Luhmann, para explicar como esta poderia ser aplicada a outras áreas além da qual foi pensada inicialmente por Luhmann, a sociologia, tal como a literatura concebida na forma de sistema, funcionando como instrumento para lidar com "complexidades crescentes e de constantes transformações"[37]. Olinto enfatiza a inovação na proposta de Luhmann contida na dispensa de "partes subordinadas a uma totalidade"[38] dentro um sistema; não seria necessário, portanto, uma estrutura fundamental, global, que comportasse sistemas subjacentes. Esse pressuposto, retoma Olinto, já vinha sendo adotado pela Teoria da Recepção e do Efeito, de forma a constituir um novo paradigma para se pensar o sistema literário:

> Essas teorias recepcionais trouxeram um fator de alta instabilidade para as fronteiras do sistema literário, porque a relação texto/leitor como categoria fundante, ancorada no processo de leitura, desconstrói necessariamente conceitos de unidade, totalidade, identidade.[39]

Feito uma retomada da fundamentação teórica sobre a teoria sistêmica na literatura, parto para apontamentos mais específicos no texto de Ana Pizarro, "Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales"[40]. Em primeiro lugar, cito Ligia Chiappini[41], que destaca o esforço de Ana Pizarro em propor uma nova história da literatura latino-americana que incluísse o Brasil e, penso eu, produções culturais que geralmente são ausentes na maioria das histórias literárias, como a indígena em diferentes regiões das Américas, e a de outras unidades subculturais, tal como nomeia Pizarro, como, por exemplo, a do nordeste do Brasil e a correspondente ao "mundo do "gaúcho", da região do Pampa (Rio Grande do Sul, Uruguai e Norte da Argentina). Essa abordagem comparatista e sistêmica, que coloca as contradições em evidência, segundo Chiappini[42], põe em discussão a periodização literária, "de modo a superar os tradicionais (cortes por séculos, por fatos da

35 MOREIRA, Maria Eunide. História da Literatura: Algumas Considerações Teóricas. **VIDYA**. Santa Maria, v. 21, n. 37, p. 128, janeiro/junho 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/471/457>. Acessado em: 2 jun. 2017.

36 OLINTO. Op. cit., 2003.

37 Ibid., p. 24.

38 Idem.

39 OLINTO. Op. cit., p. 24.

40 PIZARRO. Op. cit.

41 CHIAPPINI, Ligia. In: BERND (Org.), 2001, s/p. O comentário de Ligia Chiappini referente ao texto de Ana Pizarro, *Palavra, literatura e cultura nas formações discursivas colonial* faz parte do projeto de pesquisa "Antologia de Textos Fundadores do Comparatismo Literário Interamericano", coordenado pela professora Zilá Bernd (2001), disponível integralmente em CD-ROM e na internet: <http://www.ufrgs.br/cdrom/index.htm>. O site reúne textos ensaísticos produzido nas três Américas com os respectivos comentários de professores e pesquisadores na área das Letras e afins.

42 Idem.

história política, por correntes literárias)"[43], e foca em simultaneidades, "problematizando as épocas culturais que não dão conta da literatura como resposta criativa às influências impostas"[44], fatores que irei pontuar e comentar mais a frente.

O comentário de Chiappini[45] elucida de maneira objetiva e pertinente a percepção de Pizarro de que o cânone colonial latino-americano ainda não está formado, e da necessidade de reformular o *corpus* referente ao que se considera a literatura deste período.[46] Estas questões, segundo Pizarro, relacionam-se, consequentemente, com a problemática em torno do cânone, sobre a diferença a respeito do que denominamos hoje literatura no período colonial[47] e quais foram as expressões literárias incluídas e quais as deslegitimadas por ele. Tal constatação se relaciona diretamente com a percepção de uma abordagem sistêmica presente na proposta de Pizarro, visto que expressões literárias distintas podem ser pensadas de modo independente e simultâneo, sem a tentativa forçada de enquadrar determinada literatura ao cânone, mas percebendo-as como expressões relativamente autônomas, que tem representação e discursividade em um sistema literário.

Logo no início de seu ensaio, Pizarro[48] aponta para a necessidade de serem desfeitas as fronteiras entre as disciplinas e assumida uma visão cultural ampla, afim de compor um espaço de fusão e de intersecção disciplinar[49]. Esta abordagem transdisciplinar corrobora com a proposta de uma teoria sistêmica (Luhmann, Schmidt, Gumbrecht) que busca conjugar conhecimentos de meios diversos sob determinado objeto; uma vez que, um elemento, possui dimensões diferentes, que podem ser observadas por áreas do conhecimento de ordens distintas e aos quais podem ser aplicados conceitos específicos de cada área no estudo do objeto. Pizarro[50] aponta que a perspectiva histórico-literária tradicional não dá conta de nossa realidade múltipla, de manifestações plurais, na concepção de um mundo simbólico, que comporta instâncias geradoras de sentido diversas, tais como: a escritura, transcrição, tradução, multiplicidades de línguas e etc.

Além da questão da transdisciplinaridade, Pizarro[51] assinala que a problematização das concepções históricas está fundamentalmente conectada à questão do cânone e à possibilidade de pensar a história da literatura não somente como uma trajetória linear e unidimensional, mas como séries ou *sistemas* que se articulam em níveis diferentes e, de maneira bem colocada por Pizarro, em "relação" uns aos outros:

> Más allá de la transdisciplinaridad, la problematización, de las concepciones histórico-literarias tradicionales tiene que ver con el canon, con la discusión de la posibilidad de pensar la historia en términos de esquema lineal y unicultural para concebirla más bien

43 Idem.

44 Idem.

45 CHIAPPINI. Op. cit.

46 PIZARRO. Op. cit., p. 23.

47 Ibid., p. 25-26.

48 Ibid.

49 Ibid., p. 21.

50 Idem.

51 PIZARRO. Op. cit.

> como articulación de *series osistemas* que, al yuxtaponerse enfrentarse, transformase o encabalgarse, no pueden ser absorbidas en una significación única sino en niveles diferentes y en formas de *relación*.[52]

Esta fala de Pizarro pode ser relacionada com a proposta de sistema/entorno de Luhmann, tal como este o concebe: não como uma relação causal, de causa e efeito, em que estes elementos se comunicam diretamente, ou mesmo por contato, contaminação, irradiação e etc.,[53] mas como "consequência obrigatória do fato trivial (conceitualmente tautológico) de que nenhum sistema pode operar fora de seus limites"[54]. Noção, esta, que abarca os conceitos de *autorreferência* e de *autopoiésis* presentes na teoria sistêmica de Niklas Luhmann, inicialmente desenvolvidos pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980), que pensaram a organização dos organismos vivos como um sistema.[55]Na teoria sistêmica, *autorreferência* significa que os sistemas são "capazes de operar com base em suas próprias operações constituintes"[56]; já a *autopoiésis*, termo cunhado por Muratana e Varella, significa que os seres vivos se autorreproduzem internamente, dentro do seu próprio sistema. Luhmann, por sua vez, adotou esse conceito para pensar a sociedade, que se constitui tal como os seres vivos, como um sistema. É por isso que, para Luhman, os sistemas sociais operam "fechados sobre sua própria base operativa, diferenciando-se de todo o resto e, portanto, criando seu próprio limite de operação"[57]. Contudo, esse fechamento não significa que um sistema não se relacione com o seu exterior, pelo contrário:

> o fechamento é a condição da abertura do sistema ao ambiente: o sistema só é capaz de estar atento e responder à causalidade externa por meio das operações que ele próprio desenvolveu. [58]

Pizarro[59] propõe uma discussão relativa à diferenciação entre o *cânone peninsular* e o *cânone colonial*, bem como à formação de um *corpus* e à evolução da função literária. Pizarro acredita na necessidade de reformulação do *corpus* e na retomada de pensadores, antropólogos, historiadores e sociólogos afim de se buscar a "historia verdadera"[60] da literatura do continente, através da pluralidade de discursos[61] que a expressam:

> La constitución de una formación cultural construida en base a una pluralidad de líneas, a sistemas paralelos, en relación de subalternidad que propician nuevas instancias emergentes

52 PIZARRO. Op. cit., p. 21-22; grifo meu.

53 RODRIGUES, Leo Peixoto e NEVES, Fabrício Monteiro. **Niklas Luhmann**: a sociedade como sistema. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 22.

54 LUHMANN, 1998, p. 55 apud RODRIGUES e NEVES, 2012, p. 22.

55 RODRIGUES e NEVES. Op. cit., p. 78.

56 Idem.

57 Ibid., p. 79.

58 Idem.

59 Ibid., p. 22.

60 Ibid., p. 23.

61 Idem.

> portadoras del signo transcultural, diseñara ya la tónica de la "historia verdadera" de la literatura del continente en la pluralidad de discursos que conforman a su expresión.[62]

Destaco aqui, novamente, na fala de Pizarro, a sua percepção acerca da necessidade de uma abordagem transdisciplinar, compatível com a proposta sistêmica de Luhman, para se compor uma história da literatura consciente e plural. Como bem observa Chiappini[63], a literatura na América Latina, de caráter "empenhado"[64], muito condensa e exige "que os literatos se municiem, do trabalho de historiadores, sociólogos, antropólogos, filósofos, para entender do que e do como os textos falam"[65].

Para Pizarro "el corpus de la literatura del periodo colonial — como el de la literatura latino americana en general hoy — todavía está en constitución"[66], uma vez que, segundo Pizarro, várias expressões literárias, como a escrita feminina, por exemplo, na qual ela destaca a de Úrsula Suárez, foram rechaçadas e silenciadas, pois não tinham validade ou legitimidade no sistema da literatura colonial, de viés eurocêntrico, masculino e patriarcal. De forma que, em razão disto, os escritos de Suárez somente foram "descobertos" recentemente pelas histórias da literatura.

Tal constatação encadeia o tema do qual Pizarro também se dedicou a tratar em seu ensaio: a relação entre o *canon* e *o corpus*. Para este fim, ela retoma Walter Mignolo ao assinalar que o colonizador peninsular impôs o seu modelo, seu gosto, sua estética, à colônia, o que acabou por refletir na configuração do próprio *corpus* que compõe a tradição literária da colônia. O cânone latino-americano teria se baseado, essencialmente, sob a égide do cânone ibero, fundamentalmente, escrito. Pizarro faz, então, uma retomada de expressões diversas da literatura colonial que foram rechaçadas para fora do âmbito de um *corpus* literário, tal como a escrita feminina, a indígena, a literatura de caráter oral, a de influência luso-brasileira e etc.

Podemos concluir que o ponto alto do trabalho aqui proposto, se dá, justamente, na percepção daquilo que Pizarro percebe como fundamental para se compreender a literatura latino-americana do período colonial, que é, precisamente, uma relação de ordem sistêmica. Segundo Chiappini[67], na proposta de Pizarro, poderiam ser considerados tantos sistemas quanto fossem necessários para englobar a pluralidade dos discursos que perpassam a literatura latino-americana, tais como a relação entre a península e a colônia; oralidade e escrita; colonizador e colonizado, e etc. (em uma proposta de história de literatura que tem como diretriz a busca de sentido através da pluralidade de discursos). Segundo Chiappini, na historiografia literária pensada por Pizarro:

> Valoriza-se o conceito de sistema, levando em conta a tomada de consciência literária e as tentativas de constituir uma literatura. Combinam-se movimentos e autores isolados, sem

62 PIZARRO. Op. cit., p. 23.

63 CHIAPPINI. Op. cit.

64 Idem.

65 Idem.

66 PIZARRO. Op. cit., p. 23.

67 PIZARRO. Op. cit.

> perder o papel de certas cidades, enquanto núcleos privilegiados de produção para certos movimentos, estabelecendo-se tanto as constantes e dominantes quanto as diferenças.[68]

A busca por sentido na proposta de história da literatura por Pizarro[69] se dá pela inclusão de sistemas autorreferenciais e relativamente autônomos, como a literatura indígena, a de unidades culturais (p. ex., a luso-brasileira no corpus latino-americano), e a de unidades subculturais (p. ex., a do nordeste do Brasil e da região dos Pampas), em um contexto maior, o sistema fundacional literário latino-americano. A proposta de Pizarro se torna bem clara quando a crítica pontua a necessidade de, a partir dos estudos literários latino-americanos, construir um *corpus* autêntico, que leve em consideração as expressões que foram deslegitimadas pelo cânone de caráter metropolitano:

> un objeto de estudio en donde líneas de desarrollo paralelo y de diferenciaciones leve, así como *sistemas* que expresan tiempos culturales diferentes y a veces antagónicos, se articulen no ya en la dirección lineal y monocultural de la historia literaria tradicional, asentada sobre un único canon de raíz metropolitana, sino en líneas plurales en relación, en sus complejos movimientos de contacto, en sus juegos de hegemonías y subalternidades, de paralelismo, de desfases, de rechazos o de integración.[70]

Baseado no caráter impositivo do cânone metropolitano é que Pizarro oberva a existência de um cânone no interior deste primeiro, um *cânone alternativo*[71], criado a partir de um processo de diferenciação. Um problema, contudo, aponta Pizarro, é que este cânone alternativo parece ter sido relegado a uma cultura que no sistema colonial se constitui como subalterna, e que, no caso das Américas, por razões históricas, não teve a sua presença valorizada e reconhecida como alteridade, e que apenas "luta pela sobrevivência"[72].

Um ponto crucial neste trabalho, analisado sob uma perspectiva sistêmica, é a relação pensada por Pizarro[73] entre *cânone* e *corpus*. Segundo Lígia Chiappini[74], Pizarro propõe uma ultrapassagem da "história canônica", uma vez que "os cânones se definem conforme séries ou sistemas diferentes e diferentemente":

> Na relação entre *canon* e *corpus* interessa destacar a afirmação de que não se trata de enfiar no cânon, por exemplo, as literaturas indígenas, mas de considerá-las como corpus num livro, diria eu, que não por acaso, transbordando a historiografia da literatura e a própria literatura, se coloca como título: palavra, literatura e cultura.[75]

68 CHIAPPINI. Op. cit.

69 PIZARRO. Op. cit.

70 Ibid., p. 25.

71 PIZARRO. Op. cit., p. 25.

72 Idem.

73 PIZARRO. Op. cit.

74 CHIAPPINI. Op. cit.

75 Idem.

Sobre o comentário de Chiappini[76], destaco a referência presente a uma literatura como sistema, em que existem outros sistemas relativamente autônomos e autorreferenciais em relação a outros contextos/sistemas. A proposta de Pizarro, em seu referido ensaio, não trata de reformular o *canon*, afim de atingir uma completude, incluindo literaturas excluídas, mas de observar outros sistemas e inseri-los em um contexto maior para pensar uma história da literatura plural:

> una literatura de estratos plurales en relaciones de proximidad, de tensión, de transformación a través de fronteras y demarcaciones culturales, literatura de tiempos diferentes que se articulan en los espacios de otra coherencia.[77]

A proposta de história da literatura por Pizarro não está, nem pretende estar, portanto, comprometida com uma totalidade. Caráter, este, que corrobora o pensamento de Schmidt, para quem" uma história orientada com um propósito não pode reivindicar e não reivindicará completitude e universalidade"[78].

Para objetivar a sua proposta, Pizarro apresenta cinco possibilidades de pensar a problemática do surgimento da literatura latino-americana. A primeira trata de uma *literatura geográfica*, que teria surgido com o Diário de Colombo, só que por ela observada de forma distinta da "visão européia (sic.) ou colonialista clássica"[79]. A segunda percebe o momento fundacional iniciado pelo "imaginário da literatura geográfica européia (sic.)"[80]. A terceira proposta sugere que o momento fundacional teria surgido com a "fixação e mudança das tradições ameríndias"[81], na implicação do estabelecimento de "culturas hegemônicas subalternas"[82]. A quarta pensa o surgimento da literatura no momento em que foi textualizada "uma vontade estética, de caráter ocidental"[83]. Por último, a quinta possibilidade identifica o nascimento da literatura latino-americano no momento em que começou a ser forjado "o discurso de uma subjetividade alternativa ao *canon* metropolitano"[84], através de marcas textuais.

As questões que a pesquisadora percebe como opções para determinar o momento fundacional da literatura latino-america implicam na revisão da noção utilizada para definir o que foi chamado "literatura na situação colonial"[85] e "que estatuto se outorga às formas de relação das formações discursivas nesse momento"[86]. Essa constatação se trata

76 Idem.

77 PIZARRO. Op. cit., p. 37.

78 SCHMIDT. Op. cit., p. 117.

79 PIZARRO. Op. cit., p. 37.

80 Idem.

81 Idem.

82 Idem.

83 Idem.

84 Idem.

85 PIZARRO. Op. cit., p. 37.

86 Idem.

de uma reflexão importantíssima para a discussão levantada por Pizarro, visto que, a literatura como um sistema é uma situação discursiva, dinâmica, heterogênea e plural, e toda a abordagem de Pizarro se desenvolve na percepção dessas possibilidades múltiplas, através da redefinição do *corpus* e da proposta de uma visão crítica da literatura que difira da visão europeia e da colonialista clássica[87]como história da literatura única, unicultural, homogênea e totalizante.

Em conclusão, a proposta de Ana Pizarro[88] se enquadra em uma abordagem sistêmica, pois propõe repensar o sentido atribuído a determinados textos e resignificá-los dentro de um sistema de literatura plural e dinâmico, que já não é mais o mesmo da época em que os textos fundacionais foram produzidos, o período colonial nas Américas, ou em que determinadas literaturas foram relegados à margem, fora do cânone, e até mesmo silenciadas como expressão literária; por isso, a distância temporal do observador é fundamental para resignificar, organizar e interpretar movimentos literários em uma historiografia. Outro fator decisivo, contém-se no objetivo de Pizarro em problematizar determinados textos, tais como as cartas dos viajantes europeus, de tal forma carregadas de significação provindas de uma visão eurocêntrica e de seu imaginário sobre o continente, que não dão margem para se pensar uma identidade latino-americana fora da oposição do par "civilização e barbárie", e para perceber a alteridade como fator positivo, mas como algo puramente exótico. Contudo, justamente, por essa visão eurocêntrica sobre o continente americano, que Pizarro deseja rever, através de sua releitura sistêmica, presente, mais especificamente, na sua primeira proposta, a da literatura geográfica.

Tendo em vista uma abordagem sistêmica, as histórias da literatura, como aponta Schmidt[89], podem ser múltiplas e heterogêneas, pois adota-se o recorte feito pelo historiador (observador, narrador), seus interesses e objetivos; e, portanto, devemos ter em mente que uma história da literatura se trata de um trabalho de compreensão e interpretação que busca um sentido como diretriz. Os sentidos buscados por Pizarro, por sua vez, estão claramente apontados logo no início de seu ensaio, quando ela se propõe a pensar o *canon* sob um viés crítico, histórico-literário e comparativo, que ultrapasse o "linear e o unicultural"[90], e o perceba como "articulação de séries e sistemas"[91].

Referências

CHIAPPINI, Ligia. Para além da literatura como a literatura. In: BERND, Zilá (Org.). **Antologias de Textos Fundadores Do Comparatismo Literário Interamericano**. Projeto de pesquisa do CNPQ, UFRGS, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/pizarro/comentarios.htm>. Acessado em: 29 maio 2017.

87 Idem.

88 PIZARRO. Op. cit.

89 SCHMIDT. Op. cit.

90 PIZARRO. Op. cit. p. 21.

91 Idem.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Histórias da literatura: fragmento de uma totalidade desaparecida? In: OLINTO, Heidrun Krieger. **Histórias de literatura**. As novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996. p. 224-239.

MOREIRA, Maria Eunice. História da Literatura: Alguns problemas e (in)certas propostas. In: MOREIRA, M. E. (Org.) **Papéis nada avulsos**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012. p. 11-19.

_____. História da Literatura: Algumas Considerações Teóricas. **VIDYA**. Santa Maria, v. 21, n. 37, p. 121-129, janeiro/junho 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/471/457>. Acessado em: 2 jun. 2017.

MUNARI, Ana Cláudia. Três tempos para a teoria. **Lêtronica**: Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 117-126, dezembro 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4982/4619>. Acessado em: 29 maio 2017.

OLINTO, Heidrun. Verocidade e velocidade: historiografia sob o signo da contingência. In: MOREIRA, Maria Eunice (Org.) **Histórias da literatura**: teorias, temas e figuras. Porto Alegre: Mercado Aberto: 2003. p. 23-34.

_____. Teorias sistêmicas e estudos de literatura. Juiz de Fora: **Ipotesi**, 2009. v. 5, n. 2. p. 42-47. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/Teorias-sist%C3%AAmicas-e1.pdf>. Acessado em: 27 maio 17.

PIZARRO, Ana. Palabra, literatura y cultura enlasformaciones discursivas coloniales. In: PIZARRO, Ana (Org.). **América Latina**: Palavra, literatura e cultura. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 19-37.

RODRIGUES, Leo Peixoto e NEVES, Fabrício Monteiro. **Niklas Luhmann**: a sociedade como sistema. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de história da literatura. Observações de um ponto de vista construtivista. In: OLINTO, Heidrum Kriger. **Histórias da literatura**. As novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996. p. 101-131.

SILVA, Daniela Silva Da. **Hibridização, discurso, mentalidade**: frestas para uma história da literatura brasileira?.2009. 309 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2009.

O LEITOR-PERSONAGEM EM *DUBLINESCA* DE ENRIQUE VILA-MATAS

Isabel Speggiorin Devincenzi[1]

Resumo: No seguinte texto é proposta uma leitura do romance *Dublinesca* (2010), do escritor argentino Enrique Vila Matas, com foco na experiência de leitura do protagonista, Samuel Riba, relacionando-a com a teoria de Wolfang Iser sobre a constituição do sujeito-leitor, especialmente no que diz respeito ao "leitor-implícito", e escritos selecionados de Umberto Eco, a saber: sobre "leitor-modelo" em *Lector in fabula*, e os formatos digitais de leitura em *Não contem com o fim do livro*.

Palavras-chave: Dublinesca. Henrique Vila-Matas. Iser. Sujeito-leitor. Teorias da leitura.

Em *Dublinesca* temos um curioso protagonista: o editor aposentado Samuel Riba, que vivencia um período de depressão pelo fim de suas atividades profissionais, bem como pela percepção de um esvaziamento do que considera a alta literatura, a crise no seu casamento, a abstinência alcoólica e o seu afastamento com os pais. Riba decide dar "o salto inglês", transgredir o mundo de suas origens e influências literárias francesas para o anglo-saxônico, amalgamado em *Ulisses*, de James Joyce, "livro espelho"[2] de *Dublinesca*.

O leitor-protagonista de *Dublinesca* "tem a tendência de ler a vida como um texto literário e às vezes ver o mundo como um emaranhado ou um novelo."[3] Esta percepção de que a vida do personagem e as suas experiências de leitura possuem pontos de contado com o mundo ficcional dos livros que, muitas vezes, influenciam-se e confundem-se, é algo observado por Riba ao longo de todo o romance.

No seu estado de isolamento, metódica rotina de solidão, Riba passa horas absorto em frente à tela do computador e, devido a esse seu comportamento, autodenomina-se um *hikikomori*, palavra japonesa que significa, justamente, "isolamento". Ao longo da narrativa, o protagonista observa constantemente o movimento de passagem entre o mundo da palavra impressa para a digital, da era "Gutemberg" à era "Google". No trecho a seguir, Riba faz uma pesquisa sobre o nome de determinada ponte citada no romance de Joyce e, para verificar a informação, recorre ao mundo digital:

> Levanta-se, deixa-se por alguns momentos o computador - essa manhã parece estar condenado a ir de Gutenberg ao Google e do Google a Gutenberg, o tempo todo navegando entre duas águas, entre o mundo dos livros e o da rede — e se lança a essa edição mais recente.[4]

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), *isabel.devincenzi@acad.pucrs.br*

2 CAVALCANTI, José Antônio. Resenha - Dublinesca, de Enrique Vila-Matas. *Jornal do Brasil*. 25 jun. 2011. Disponível em: <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2011/06/25/resenha-dublinesca-de-enrique-vila-matas-3/>. Acessado em: 26 nov. 2017.

3 VILA-MATAS, Enrique. *Dublinesca*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 45.

4 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 64.

Em outra situação, já no final da narrativa, Riba observa a transição da era da imprensa para a do mundo virtual, momentos determinantes que ele coloca ao lado da transição da era de Joyce, em que o homem se pautaria por uma transcendência divina, e a de Beckett, no qual a transcendência divina não existe, ou não importa mais: "de Gutemberg a Google; da existência do sagrado (Joyce) à era sombria do desaparecimento de Deus (Beckett)."[5]

Umberto Eco em *Não contem com o fim do livro*, descreve o livro como um objeto que, uma vez inventado, é impossível de ser aprimorado, ou seja, o livro impresso estaria em sua forma máxima, tal como "a colher, o martelo, a roda ou a tesoura"[6]:

> No século XVI, o tipógrafo veneziano Aldo Manuce terá inclusive a grande ideia de fazer o livro de bolso, muito mais fácil de transportar. Ao que eu saiba, nunca se inventou meio mais eficiente de transportar informação. Até o computador, com todos os seus gigabytes, tem que ser conectado. Não há esse problema com o livro. Repito. O livro é como a roda. Uma vez que você o inventou, não pode ir mais longe.[7]

Riba relaciona a era digital ao esvaziamento da literatura e a ascensão dos *best-sellers*. A experiência do protagonista como leitor é fortemente influenciada pela sua profissão como editor literário, no que ele percebe como uma "posição superior" em relação aos demais "leitores comuns". Na passagem a seguir, Riba enfatiza termos como o "leitor passivo", o "leitor com talento" e o "leitor ativo":

> Considera-se tão leitor quanto editor. A edição lhe roubou basicamente a saúde, mas parece que roubou também o bezerro de ouro do romance gótico, que forjou a lenda idiota do *leitor passivo*. Sonha com o dia em que o fim do feitiço do best-seller dê lugar à reaparição do *leitor com talento* e se recoloquem os termos do contrato moral entre autor e público. Sonha com o dia em que os editores literários possam respirar de novo, aqueles editores que se desdobram por um *leitor ativo*, por um leitor suficientemente aberto a ponto de comprar um livro e permitir em sua mente o desenho de uma consciência radicalmente diferente de sua própria.[8]

Riba acredita que a literatura de massa, os *best-sellers*, deformam a concepção do "leitor-modelo", aquele que realiza inferências, vai além do que o texto explicitamente revela e é capaz de conceber situações diferentes das de sua consciência ou realidade. O ex-editor deixa claro que possui uma alta expectativa em relação à figura do leitor, da mesma forma, é possível inferir que Vila-Matas também recria, na sua literatura, essa expectativa com o próprio público leitor de *Dublinesca*, uma vez que o romance em questão, assim como a literatura ensaística de Vila-Matas como um todo, é recheada de referências literárias, das artes, do cinema e da alta cultura, em geral.

Esta característica pode determinar ou privilegiar um tipo de leitor disposto e capacitado a decodificar intertextualidades, a fim de acompanhar a linha de pensamento do autor. Riba conclui que não só os escritores decepcionam os seus leitores, mas também os leitores decepcionam os autores por não realizarem tal movimento de alteridade:

---

5 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 266

6 ECO, Umberto e CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010, p. 14.

7 ECO e CARRIÈRE. *Não contem com o fim do livro*, p. 106.

8 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 68-69; grifo meu.

> As mesmas habilidades necessárias para escrever são necessárias para ler. Os escritores decepcionam os leitores, mas também acontece o contrário e os leitores decepcionam os escritores quando só buscam nestes a confirmação de que o mundo é como eles o veem... [9]

É evidente que Samuel Riba, editor aposentado, defende o "leitor com talento", não aquele que permanece passível ao texto e, como bem diz, busca, meramente, a confirmação do que já concebe no seu "horizonte de expectativas", mas aquele que vai além da sua consciência. Wolfang Iser em *O ato da leitura*, discorre sobre o "leitor ideal", um leitor que, diferente do "leitor empírico", aquele que procura solucionar problemas sugeridos pelo texto, fazendo uso de capacidades diversas:

> O leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitor, uma ficção. Como estes, ele carece de um fundamento real; mas exatamente aí se funda a sua utilidade. Pois enquanto ficção ele preenche as lacunas da argumentação, que surgem muitas vezes na análise do efeito e da recepção da literatura. O caráter de ficção permite que o leitor ideal se revista de capacidades diversas, conforme o tipo de problema que se procurava solucionar. [10]

O "leitor implícito", segundo Iser, "não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis"[11]. O "leitor implícito" se pauta em um "modelo transcendental", uma vez que o leitor é uma estrutura textual que "antecipa a presença do receptor" e o ponto de vista do leitor determina a estrutura do texto:

> Se a estrutura do texto estabelece o ponto de vista do leitor, então isso significa que ela leva em conta uma regra elementar da nossa percepção que diz que nosso acesso ao mundo sempre é de natureza perspectivística.[12]

O ponto de vista do leitor situa a ele próprio no texto e, a fim de constituir um "horizonte de sentido", o leitor, por sua vez, prescinde da *imaginação* para constituir a sua "consciência receptiva"[13].

> A concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do textos se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação. Como essa estrutura vale para a leitura de todos os textos ficcionais, ela assume um caráter transcendental.[14]

Iser acredita que o significado do texto é contemplado quando o leitor toma para si o "sentido de em sua própria existência", concepção que está de acordo com o que Riba observa sobre a sua própria experiência de leitura, de viver a vida como se lesse um

9 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 69.

10 ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*: uma leitura do efeito estético. v. 1. Trad. Johannes Kretschmert. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999, p. 66.

11 ISER. *O ato da leitura*. v. 1, p. 73.

12 ISER. *O ato da leitura*. v. 1, p. 78

13 ISER. *O ato da leitura*. v. 1, p. 79.

14 ISER. *O ato da leitura*. v. 1, p. 79.

romance, o que corresponde a tendência natural, observada por Iser, de interpretar uma obra sob o viés de sua própria existência.

> O sentido representa a totalidade das referências, tal como implicada pelos aspectos do texto, e deve ser constituído no percurso da leitura. E o significado emerge no instante em que o leitor absorve o sentido em sua própria existência. Quando o sentido e o significado agem juntos, eles garantem a eficácia de uma experiência que nos permite constituirmos a nós mesmos constituindo uma realidade que nos era estranha.[15]

De acordo com Iser, o leitor cria a "possibilidade de atualização do texto" através da fantasia. Acredito ser esse o caso observado em *Dublinesca* que, na releitura e atualização do romance de Joyce, através da fantasia do "salto inglês" e do réquiem pelo fim da era de Gutemberg, performado por Riba e seus companheiros cavaleiros da Ordem do Finnegans, atualizam o texto de Joyce.

> Com o momento temporal da fantasia o leitor cria uma modalidade para o sentido que não só permite o seu desenvolvimento mas também a sua regulação. Mas isso significa que o sentido é uma exigência criada pelo texto, exigência que não se cumpriria sem o momento temporal, atualizado pela leitura. O leitor certamente não decide o que seria o sentido; porém, ao criar-lhe a possibilidade de atualização, ele se torna capaz de captar o que tinha de produzir.[16]

Bem como apontado anteriormente, a experiência de Riba como leitor é indissociável da sua profissão como editor e da sua própria identidade, este "estar no mundo" a que o ex-editor se refere.

> Ao menos lhe serve de alguma coisa tantos anos entendendo a leitura não só como uma prática inseparável de seu ofício de editor, mas também como uma forma de estar no mundo: um instrumento para interpretar de forma literária, sequência após sequência, o diário de sua vida. [17]

Em entrevista, quando indagado se o personagem Riba de *Dublinesca* se considerava um "leitor voraz", Enrique Vila-Matas responde que sim, com certeza, assim como ele próprio o é, podemos inferir. Os pontos de contato não só entre *Ulisses* de Joyce e *Dublinesca* de Vila-Matas são tantos quanto os encontrados entre Riba e o próprio escritor espanhol, uma vez que esse também pauta a sua escrita na recepção de um "leitor ativo". Assim como Riba, Vila Matas lamenta o espaço que os *best-sellers* tomam na literatura de hoje e o tipo de leitor que essa literatura de massa almeja e forma.

> Se alguém fosse fazer uma biografia minha, deveria ser a partir dos livros que escrevo, porque lá encontrará os livros que leio. Sou um leitor que escreve. Está tudo ligado. Há muitos escritores que pensam que não devem incomodar o leitor, lhe pedir nada, lhe fazer ler de modo participativo, porque o leitor é um consumidor, alguém que paga pelos livros. Mas eu creio que sim, que se pode e se deve exigir do leitor. Eu escrevo para leitores que trabalham no livro e o completam, escrevo para um leitor ativo, que participa do que lê.

15 ISER. *O ato da leitura*: uma leitura do efeito estético. v. 2. Op. cit., p. 82.

16 ISER. *O ato da leitura*. v. 2, p. 77.

17 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 126.

> Me surpreende agora que os leitores busquem entretenimento. Me parece lamentável que esse leitor de best-seller seja o leitor-modelo hoje.[18]

Riba e Vila-Matas referem-se ao "leitor ativo", "que participa do que lê"[19], tem competência leitora; a esse conceito podemos relacionar o que Umberto Eco descreve como o "Leitor-Modelo" em *Lector in fabula*:

> Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta do que conhecimento de códigos") que confiram conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou geratividade.[20]

Eco fala sobre como o texto não permanece passível, a contar com a competência do leitor para preenchê-lo de sentido, mas como este deve ser concebido de modo a também propiciar a produção de sentidos pelo leitor:

> prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente "esperar" que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la.[21]

Percebendo o estado de decadência e esvaziamento da literatura, que coincidiria com o próprio estado de envelhecimento e inatividade profissional de Riba, o ex-editor toma como ideia fixa o "salto inglês", através do qual seria realizado um réquiem pelo fim da era de Gutemberg. Riba planeja, impetuosamente, uma viagem na companhia de outros três amigos para Dublin, marco do romance de Joyce, *Ulisses*. Até o momento do excerto a seguir, Riba não havia informado aos amigos sobre as suas reais intenções com a viagem a Dublim, primeiramente havia apontado como motivo a comemoração do *Bloomsday*, data em que é homenageado o protagonista de *Ulisses*, Leopold Bloom.

> Sem nenhum rodeio nem explicação demasiado arrevesada, diz a Nietzky que quer dar o salto inglês — espera que ele capte o que quer dizer e que em termos gerais, com o seu talento particular, até amplie o sentido da expressão — e explica que pensou, além disso, em celebrar um réquiem pelo fim da era de Gutemberg, um réquiem do qual, por enquanto, sabe apenas que deverá ter relação com o sexto capítulo de Ulysses. Um funeral de Dublin, diz e sublinha. Um funeral não só pelo mundo dos escritores verdadeiros e dos leitores com talento, mas por toda a falta que eles fazem hoje em dia. [22]

Riba vê com grande pessimismo a cena da literatura atual, como editor literário lamenta não ter encontrado um único "gênio" da literatura, um autor que confirmasse que nem todos os "grandes" haviam morrido.

---

18 MAIA, Maria Carolina. As engrenagens de Enrique Vila-Matas. *Veja*. 20 fev. 2017. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/as-engrenagens-de-enrique-vila-matas/>. Acessado em 26 nov. 2017.

19 Idem.

20 ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 39.

21 ECO. *Lector in fabula*. Op. cit., p. 40.

22 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 114.

> Se tivesse encontrado esse gênio teria justificado toda sua vida? Impossível saber, mas nada teria lhe parecido mais glorioso do que poder anunciar ao mundo que na literatura não era certo que tinham morrido todos os grandes.[23]

Firmando-se na ideia de um "gênio" na literatura, o leitor-personagem revela a sua compreensão de literatura como "alta literatura", de forma e conteúdo de certa complexidade e estrutura, no qual, obviamente, excluem-se os *best-sellers*. Na passagem a seguir, Umberto Eco fala sobre a configuração de uma "obra-prima", em uma brilhante observação sobre como cada livro vai sendo acrescido de todas as interpretações que os leitores lhe atribuíram ao longo do tempo, o que faz um autor muito mais rico em uma leitura atual do que na época em que este de fato viveu.

> Em cada livro incrustam-se, ao longo do tempo, todas as interpretações que lhe demos. Não lemos Shakespeare como ele escreveu. Nosso Shakespeare então é muito mais rico que o lido em sua época. Para que uma obra-prima seja uma obra-prima, basta ser conhecida, isto é, absorver todas as interpretações que suscitou, as quais vão contribuir para fazer dela o que ela é. A obra-prima desconhecida não teve suficientes leitores ou interpretações.[24]

Uma obra não "nasce" um clássico, assim como um autor não é de imediato reconhecido como célebre, muito pelo contrário, são vários os casos de escritores que somente muitos anos após a sua morte que determinadas obras atingiram grande recepção do público leitor, e esses autores acabassem por ser reconhecidos como célebres e "clássico" observação relaciono ao fato de Riba lamentar-se por não ter reconhecido, em toda sua carreira como editor, um verdadeiro "gênio", fato que parece ser comum na história da literatura.

Na passagem que se segue, fica mais uma vez evidente a visão pessimista de Riba sobre a configuração da literatura atual que, pelo fim dos "editores de casta", como ele, incumbidos de selecionar e lançar autores que representassem o que ele valoriza como "boa literatura", caminha para "estupidez".

> Imagina que, no romance, o principiante está se propondo a desmontar certo tipo de procedimentos convencionais, mas não procurando transformar a literatura em uma zona misteriosa e sim tentando que o editor de literatura também possa ser visto como um herói do nosso tempo, como um indivíduo que é testemunha do desaparecimento dos editores de casta, e reflete sobre o duro contexto de uma sociedade que avança a passos de gigante para a estupidez e para o fim do mundo.[25]

Já na última parte do romance, dividido em três partes que correspondem aos meses de maio, junho e julho, em que transcorre a narrativa, após a encenação do funeral do personagem de *Ulisses*, Paddy Dignam, um trabalhador alcoólatra, Riba percebe mais pontos de contado entre o romance de Joyce e o desenrolar da sua vida nos últimos dias; a decadência da literatura por ele observada confunde-se com a sua própria decadência.

> Dependendo de como se olhe, pensa Riba, sua própria vida cotidiana nas últimas semanas vai parecendo um reflexo dessa história de esplendor e decadência, e de súbita falência

23 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 137.

24 ECO e CARRIÈRE. *Não contem com o fim do livro*, p. 134.

25 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 228.

> e descida ao cais oposto ao esplendor, de um tempo literário já insuperável. É como se sua biografia das últimas semanas corresse paralela à história daqueles últimos anos de literatura: uma história que conheceu os grandes anos da existência de Deus, depois seu assassinato e morte.[26]

Ainda sob essa perspectiva, enfatizo no próximo excerto, a observação de que Riba tende a "interpretar a vida com os olhos de leitor". É curiosa a percepção sobre a morte do autor, pois o protagonista de *Dublinesca*, a partir de certo momento no romance, imagina estar em busca de seu próprio autor.

> Como tem a tendência de interpretar os fatos do mundo de todo dia com as deformações próprias do leitor que foi durante tanto tempo, lembra-se agora dos dias de sua juventude nos quais era habitual discutir sobre o tema da *morte do autor* e lia tudo o que fazia referência a essa espinhosa questão que dia a dia cada vez mais o preocupava.[27]

A narrativa de Vila-Matas funciona como um espelho de *Ulisses*, que seria uma "síntese universal do tempo", de forma que, a ideia do réquiem se mostra como "a maior ideia de todos". É evidente o autoelogio de Riba sobre a astúcia de seu pensamento.

> No fim das contas, diz Ricardo, o livro de Joyce é uma espécie de síntese universal, resumo do tempo; livro pensado para que uns gestos anedóticos revisem a solidez de uma epopeia, de uma odisseia no sentido mais literal da palavra. Por isso, quem teve a ideia do réquiem teve a maior ideia de todas.[28]

É interessante pensar na metaliteratura e metaficção como um artifício extremamente importante na obra de Vila-Matas. *Dublinesca* não só se revela, como um duplo da obra de Joyce, mas, também, como da literatura em si, que é uma réplica do real, e o leitor de Vila-Matas, por sua vez, inserido nessa rede é mais um elemento textual a conferir significados e atualizações do texto literário. Ricardo Piglia em *O último leitor*, observa no prólogo da obra: "A leitura, dizia Ezra Pound, é uma arte da réplica. Às vezes os leitores vivem num mundo paralelo e às vezes imaginam que esse mundo entra na realidade."[29].

Ainda sobre a percepção de que a vida de Riba se confundia com o mundo literário de *Ulisses*, de Joyce, aponto uma das várias coincidências na narrativa de Vila-Matas e Joyce, observadas pelo próprio protagonista.

> Por outro lado, os três escritores e amigos de Riba já são, sem que eles saibam ainda, as réplicas vivas dos três personagens — Simon Dedalus, Martin Cunningham e John Power — que acompanham Bloom na caverna fúnebre do sexto capítulo de Ulysses. Satisfação secreta de Riba.[30]

26 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 266.

27 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 277-278.

28 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 230.

29 PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Local no Kindle 34).

30 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 180.

De acordo com Rocha[31], o papel do leitor no romance de Vila-Matas pode ser relacionado a teoria de Wolfang Iser a partir de duas de suas teorias centrais: a do *efeito estético* e a da *antropologia literária.* O efeito estético, porque diz respeito à interação do texto com o leitor, estimulado a construir um mundo virtual, exercitando a sua alteridade e transgredindo o seu horizonte de expectativas. A antropologia literária, explica Rocha, porque denota a "possibilidade de ser outro"[32], de identificar-se com os personagens que diferem da sua realidade.

Rocha acredita, ainda, que Riba não vai, de fato, a Dublin, mas que esse movimento se trata de uma viagem no seu imaginário, como leitor, a fim de transportar-se para um lugar distinto daquele que ele se encontrava, um local não-familiar. Dublin, que se dá através da própria metáfora de "leitura como uma viagem", concebida no "salto inglês".

Na passagem a seguir, já no final da narrativa, Riba vê na figura misteriosa de Malachy Moore, conhecido como Godot, um autor genial em sua negação a escrita: "Era um autor absolutamente genial, embora nunca tivesse escrito nada. Era o autor que teria gostado de descobrir"[33]. É possível relacionar o personagem Godot com os "escritores do Não" a que o se refere o autor em *Bartleby e companhia*[34].

Através da morte de Malachy, Ribas pensa na síntese da "morte do autor" como algo "muito mais grave que o final da era de Gutenberg e o fim do mundo"[35]. A perda do autor, de acordo com Riba, seria "o grande problema do Ocidente"[36]. No final da narrativa, entretanto, em um contraponto com o pessimismo do protagonista ao longo de toda a sua viagem, ele percebe, com otimismo, o "reaparecimento do autor":

> Avança carregado de sinais do passado, mas percebeu como um signo incrivelmente otimista o reaparecimento do autor. Parece-lhe que está vivendo em um novo momento no centro do mundo.[37]

Com a frase de seu amigo "Sempre aparece alguém que nunca se espera", o Autor finaliza o romance. O autor está vivo. O leitor-personagem não está completamente perdido.

Através deste ensaio pretendi discutir a questão da formação do sujeito leitor na obra literária de Vila-Matas, *Dublinesca*. É possível concluir que conceitos abordados no romance de Vila-Matas como o "leitor passivo" e "leitor com talento" divergem daquilo que Iser compreende em sua teoria da recepção, uma vez que privilegia o "leitor comum", não especializado ou versado no meio das letras, ao que tudo indica, diferente daquilo que o próprio Vila-Matas idealiza em suas vastas referências da "alta cultura", em certo

31 ROCHA, Janine Resende. *Wolfang Iser, leitor da modernidade*: interpretação e teoria da literatura. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017, p. 22-23.

32 Ibidem, p. 23.

33 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 297.

34 VILA-MATAS. *Bartleby e companhia*. Trad. Maria Carolina de Araújo e Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

35 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 311.

36 Idem.

37 VILA-MATAS. *Dublinesca*, p. 313.

medida, inacessíveis a maioria dos leitores comuns. Talvez o "leitor-modelo" de Eco, seja o que mais se aproxima da concepção de Riba e de Vila Matas no que diz respeito as suas expectativas quanto a um leitor mais disciplinado e capacitado, que possa acompanhar a estrutura ensaística proposta a pelo autor.

Ricardo Piglia em sua brilhante ensaio *O último leitor* discute sobre os diferentes tipos de leitor. Penso que o leitor em *Dublinesca* em grande parte representa a figura do "leitor puro" a que Piglia se refere, aquele leitor para quem "a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida"[38]. A questão maior em que esta primeira se insere, que comporta as diferenças de valor na caracterização deste tipo de leitor sobre os demais, é uma questão que envolve toda a narrativa de *Dublienesca*; o que não chega a ser, necessariamente, uma chave de leitura para todos os textos, afinal todo leitor pode aventurar-se a textos a que não foram idealizados como "leitores ideais".

> A pergunta "o que é um leitor?" é, sem sombra de dúvida, a pergunta da literatura. Essa pergunta a constitui, não é externa a si mesma, é sua condição de existência. E a resposta a essa pergunta — para benefício de todos nós, leitores imperfeitos porém reais — é um texto: inquietante, singular e sempre diverso.[39]

Referências

CAVALCANTI, José Antônio. Resenha - Dublinesca, de Enrique Vila-Matas. *Jornal do Brasil*. 25 jun. 2011. Disponível em: <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2011/06/25/resenha-dublinesca-de-enrique-vila-matas-3/>. Acessado em: 26 nov. 2017.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, Umberto e CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*: uma leitura do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmert. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 2v.

MAIA, Maria Carolina. As engrenagens de Enrique Vila-Matas. *Veja*. 20 fev. 2017. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/as-engrenagens-de-enrique-vila-matas/>. Acessado em 26 nov. 2017.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. [Edição Kindle].

ROCHA, Janine Resende. *Wolfang Iser, leitor da modernidade*: interpretação e teoria da literatura. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

38 PIGLIA. *O último leitor*. (Locais do Kindle 131-132).

39 PIGLIA. *O último leitor*. (Locais do Kindle 190-192).

VILA-MATAS, Enrique. *Dublinesca*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____. *Bartleby e companhia*. Trad. Maria Carolina de Araújo e Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

PSICANÁLISE E LITERATURA E SEUS ENTRELACES: LYGIA FAGUNDES TELLES E O INQUIETANTE FREUDIANO

Luiza Pitrez Gressler[1]

Resumo: O presente trabalho consiste em uma análise do conto *A Caçada*, de Lygia Fagundes Telles, tendo como referência principal para tal o ensaio*O inquietante*, de Sigmund Freud. Complementam a análise os trabalhos de Beatriz Sica Lamas e Vera Maria Tietzmann Silva, que correspondem, respectivamente, aos estudos do duplo e da metamorfose na obra de Lygia Fagundes Telles. O objetivo de tal análise consiste em responder se é possível uma relação entre o inquietante e a literatura em geral, especificamente, no exemplar da literatura brasileira selecionado para o estudo, e de que forma os sentidos múltiplos do inquietante freudiano dialogam com o conto em questão.

Palavras-chave: Freud; O Inquietante; Lygia Fagundes Tellles; A Caçada.

1 Introdução

A palavra alemã *Unheimlich*, de tradução variável devido a suas múltiplas definições, dá origem a um dos mais repletos ensaios de Sigmund Freud, traduzido para o português brasileiro como *O Inquietante* (FREUD, 2010). Neste trabalho de 1919, o médico apresenta um levantamento sobre a etimologia da palavra para, a partir disso, propor uma análise do conto fantástico *Homem da Areia*, de E. T. A. Hoffmann, abordando aspectos característicos da psicanálise freudiana, além de apresentar uma subsequente reflexão e investigação acerca dos sentidos do *unheimlich* nos planos da ficção e do real.

Procurando inicialmente superar a proposta de Jentsch, de que o inquietante equivale ao não familiar, Freud (2010) evidencia a ambivalência da palavra, a sua insuficiência de tradução em alguns idiomas e, por fim, observa que na evolução da palavra alemã *heimlich*, qualidade do "pertencente à casa", "familiar" (FREUD, 2010, p. 333), esta, em algum momento de seu desenvolvimento, coincide com seu oposto *unheimlich*, constatando que o "*unheimlich*, é, de algum modo, uma espécie de *heimlich*" (FREUD, 2010, p. 340). Dentre as definições levantadas por Freud (2010), este destaca a de Schelling, de que *unheimlich*"chama-se a tudo o que deveria permanecer em segredo, oculto, mas apareceu" (FREUD, 2010, p. 337).

Um conto de pouca extensão, com apenas seis páginas, *A Caçada*, publicado originalmente em 1965, é um texto que intriga seus leitores por sua imensurável qualidade de fonte de análise e discussão, especialmente de estudos relacionados ao fantástico na literatura. Entre esses estudos, destacam-se *O duplo em Lygia Fagundes Telles: um estudo em Literatura e Psicologia* (LAMAS, 2004) e *A Metamorfose nos Contos de Lygia Fagundes Telles* (SILVA, 1985). No primeiro trabalho, Berenice Sica Lamas aborda a obra de Lygia, analisando alguns de seus contos pelo viés do duplo e do simbólico, entre eles, *A Caçada*. No segundo estudo, Vera Maria Tietzmann Silva discute os processos de metamorfose

1 Mestranda em Teoria da Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da PUCRS. *E-mail: luiza.gressler@acad.pucrs.br*

descritos na obra da escritora, também exemplificando com contos da autora, inclusive *A Caçada*.

A partir dessas e demais noções advindas do estudo de Freud, sobretudo de que o sentimento inquietante pode simplesmente irromper de lugares improváveis, considerando ademais o traço do "familiar" no étimo da palavra e a correlação do duplo com o inquietante, propõe-se uma análise do conto *A Caçada*, de Lygia Fagundes Telles.

2 O inquietante e a literatura: Freud e Lygia Fagundes Telles

Em *A Caçada*, um homem encontra-se dentro de uma loja de antiguidades, e entre os demais objetos ali expostos, seu olhar é atraído por uma tapeçaria que cobre toda a parede dos fundos da loja e ilustra uma caçada. Ele divide com a senhora, que se presume ser a dona da loja, que a imagem lhe parece naquele momento mais nítida, mais viva que nos dias anteriores em que lá esteve. Nos momentos que seguem, o homem é tomado por um sentimento inquietante de que, de alguma forma, em algum momento passado, já vivera a cena representada naquela tapeçaria, seja como o caçador, seja como o pintor ou o artesão, seja até como a caça. Na volta para casa, a conversa com a senhora e o sentimento de já ter vivido aquele episódio seguem o atormentando. Por fim, retorna à loja mais cedo no dia seguinte, ainda questionando se seria caçador ou caça, e então, num aparente delírio em que tudo ao seu redor desaparece, instaura-se a cena da caçada, em que descobre que é de fato a caça e rola encolhido no chão em um grito, com a mão no peito. Este é o breve resumo do texto de Telles, sendo possível prever como ecoam em seus detalhes os sentidos do *unheimlich* levantados por Freud.

Nas primeiras linhas do conto, o leitor é levado a uma loja de antiguidades, cuja descrição do cheiro remete à decadência do ambiente e supõe a má preservação dos objetos que lá se encontram, pela própria descrição da falta de cuidado pessoal da dona da loja, que limpava as unhas com um grampo de cabelo (LAMAS, 2004). E é logo nessa descrição inicial que é dado o primeiro sopro de inquietação do conto: o olhar do homem volta-se "lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede do fundo da loja" (TELLES, 1999, p. 61), igualmente gasta e empoeirada como tudo ao seu redor. No entanto, essa primeira estranheza só vem a ser confirmada pelo comentário do mesmo à dona: "parece que hoje está mais nítida..." (TELLES, 1999, p. 61), indicando que este não é o primeiro contato do homem com aquela tapeçaria e em seguida ele questiona, incrédulo, "as cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?" (TELLES, 1999, p. 61). Isso remete à noção de Schelling, de que o sentimento inquietante é algo que deveria permanecer oculto, mas simplesmente surge, nos lugares mais familiares, onde menos é esperado (FREUD, 2010).

Como pode uma imagem já conhecida para o homem se tornar inexplicavelmente mais nítida ao seu olhar, a ponto de causar um desconfortável estranhamento? Silva (1985) sugere que no conto, a nitidez da caçada ocorre pela reativação de uma memória anterior, mas se considerarmos aquilo que Freud (2010) chama em seu estudo de "o inquietante das vivências", aplicável à ficção, podemos remeter ao fenômeno exemplificado pelo psicanalista ao citar o trabalho de Ernst Mach, sobre como a imagem de si mesmo pode causar estranhamento ao sujeito ao surgir de forma abrupta. Apesar de o efeito inquietante ser o do não reconhecimento no relato pessoal de Freud, quando este viu sua imagem refletida no espelho de um trem e achou que se tratava de outra pessoa, podemos relacionar à clareza com que a imagem na tapeçaria é vista naquele momento pelo homem do conto, quando algo tão familiar e corriqueiro nos causa inquietação por se apresentar de forma

diferente do esperado. Veremos mais adiante que a tese sobre a tapeçaria ser uma espécie de espelho no conto, levantada por Silva (1985) e retomada por Lamas (2004), relaciona-se ao exemplo de Freud (2010).

A partir dessa primeira cena somos apresentados a um importante elemento inquietante no conto: a presença do duplo, expressa por essa inexplicável atração do homem por aquele acontecimento de "familiaridade medonha" (TELLES, 1999, p. 64) eternizado na tapeçaria, que sabemos de antemão que pode ser tanto o duplo homem/caça, ou caçador/caça. Sobre o surgimento desse duplo, Lamas (2004, p. 159) escreve:

> Desde o início, já se trata do olhar da personagem no espaço privilegiado pelo conto, a loja de antiguidades: ela parece tudo notar, em detalhes. O homem estende a mão, mas não toca a tapeçaria, em atitude que já prenuncia uma reverência. Parece ser esta a primeira referência ao duplo, que emerge na contemplação da esfarelenta tapeçaria. A própria personagem parece ativar a presença do duplo surgido em seu imaginário.

O homem logo passa dessa primeira estranheza para a sensação, ainda mais improvável, de ter de algum modo presenciado aquela situação ilustrada diante de seus olhos: "Em que tempo, meu Deus! em que tempo teria assistido essa mesma cena. E onde?..." (TELLES, 1999, p. 62). É, neste ponto, descrita a imagem tramada na tapeçaria: três caçadores à espreita de uma suposta caça, sendo o caçador em primeiro plano descrito como "poderoso, absoluto [...], a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para deferir-lhe a seta" (TELLES, 1999, p. 62). Cabe ressaltar que neste primeiro diálogo, a velha da loja afirma não estar vendo o mesmo que o homem vê, representando ela o real oposto à experiência fantástica exclusiva do homem, como observa Lamas (2004). Quando ele diz, "ontem não se podia ver se ele tinha disparado a seta...", ela o contradiz com a explicação mais lógica possível: "mas esse não é um buraco de traça?" (TELLES, 1999, p. 63).

Logo após, observa-se como o homem passa dessa inquietante familiaridade com a tapeçaria para a absoluta certeza de que já vivera aquela cena, invertendo a inquietação por um momentâneo sentimento de conforto: "vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada" (TELLES, 1999, p. 64). No entanto, trata-se de uma "paz sem vida", como descreve o narrador, ou seja, não faz com que o inquietante o abandone. Esse trecho pode ser relacionado à constatação de Freud, anteriormente mencionada de que o "*unheimliché*, de algum modo, uma espécie de *heimlich*" (FREUD, 2010, p. 340), familiar. A ambiguidade do *unheimliché* exatamente o que dificulta a definição do termo, esse sentimento de inegável familiaridade que causa simultaneamente o estranhamento (próprio do *unheimlich*) e o conforto (relacionável ao *heimlich*), denotando um caráter de duplicidade à palavra e ao sentimento. Novamente é perceptível como o inquietante e o duplo caminham juntos.

Retomando a temática do duplo, sabemos que este é recorrente na literatura geral, especialmente na fantástica, sendo recurso evidente em *A Caçada*. O duplo é tema bastante recorrente também no estudo de Freud (2010), que aponta o tema como grande fonte de relatos do inquietante, destacando o estudo de Otto Rank, *Der Doppelgänger*, um trabalho minucioso sobre o tema que investiga "[...] as relações do duplo com a imagem no espelho e a sombra, com o espírito protetor, a crença na alma e o temor da morte..." (FREUD, 2010, p. 351). Seria o duplo para Freud (2010, p. 351), entre demais definições,

> ...a identificação com uma outra pessoa, de modo a equivocar-se quanto ao próprio Eu ou colocar um outro Eu no lugar dele, ou seja, duplicação, divisão e permutação do Eu - e, enfim, o constante retorno do mesmo, a repetição dos mesmos traços faciais, caracteres, vicissitudes, atos criminosos, e até de nomes, por várias gerações sucessivas.

Essa identificação com o outro, mencionada por Freud, ocorre entre homem e caça no conto de Telles, se considerarmos seu encerramento; mas se pensarmos na colocação de Lamas(2004, p. 171), "[...] o tema do *Doppelgänger* expressa-se de modo mais preciso com a dualidade caça/caçador", a que complementa, "a própria tapeçaria se expressa enquanto espelho e busca de uma outra identidade em um tempo anterior". Podemos pensar o duplo e sua relação com a imagem no espelho como definido por Freud ao retomar Rank, ou o efeito de espelhamento causado pela tapeçaria no conto como um portal que separa o real do fantástico naquele universo, de acordo com Silva (1985). Na vida real, o reflexo de Freud no espelho lhe causou inquietação pela momentânea não identificação com sua própria imagem; já na ficção, o espelho entre real e fantástico causa inquietação justamente por provocar uma identificação.

Retomando a narrativa, o homem segue em sua busca por entender que papel teria exercido naquela caçada e como pode ela lhe parecer mais nítida, e a cena que segue no conto se relaciona diretamente com outro caso do "inquietante das vivências" descrito no estudo de Freud (2010). Nesse relato pessoal, Freud nos conta que, certa vez, ao andar por uma pequena cidade na Itália cujas ruas não lhe eram conhecidas, acabou em um local que "não [lhe] deixou em dúvida quanto ao seu caráter" (FREUD, 2010, p. 354), buscando logo sair. Após mais voltas, retorna duas outras vezes ao mesmo local, e esse retorno não intencionado deixa o médico "tomado por um sentimento que [pode] qualificar apenas de inquietante" (FREUD, 2010, p. 354). Da mesma forma, o homem no conto "vagou pelas ruas, entrou num cinema, saiu em seguida e quando deu acordo de si, estava diante da loja de antiguidades, [...] tentando vislumbrar a tapeçaria lá no fundo" (TELLES, 1999, p. 65), pois por mais que tente se desvencilhar, a inquietação inicial não o abandona, fazendo com que retorne ao lugar, mesmo sem entender como o faz.

A narrativa prossegue e o homem chega em casa, deita-se na cama e sem fechar os olhos, adentra um estado onírico em que escuta a voz da dona da loja, o eco da realidade em sua fantasia, ao dizer, "que seta? Não estou vendo nenhuma seta..." (TELLES, 1999, p. 65), a voz se misturando a risadas de traças, em consonância, como a zombá-lo. Um pouco antes do irromper desse quase-sonho perturbador em grito e suor, ressurgem as serpentes, metáfora para as barbas do caçador na tapeçaria, e por um momento o homem tem a ilusão de que poderia ter sido aquela figura poderosa, absoluta: "sou o caçador?" (TELLES, 1999, p. 65). No entanto essa construção é logo desfeita, pois quando sente o próprio queixo, "ao invés de barba encontrou a viscosidade do sangue" (TELLES, 1999, p. 65), deixando cada vez mais claro que a sua inquietante sensação de familiaridade é com a caça, e não com o caçador, porém segue em negação, levantando outras hipóteses que possam distanciá-lo da posição de presa vulnerável: "e se fosse o artesão que trabalhou na tapeçaria?" (TELLES, 1999, p. 65).

Ainda tomado pela inquietação, o homem retorna à loja nas primeiras horas do dia seguinte, e recebido pela dona, explica: "a senhora deve estar estranhando, mas..." e é interrompido: "já não estranho mais nada, moço. Pode entrar, pode entrar, o senhor conhece o caminho" (TELLES, 1999, p. 65). A frase ecoa em sua mente, aquele caminho já conhecido o leva ao fundo da loja, espelho de sua fantasia, portal que o levará ao seu prefigurado destino. As linhas narrativas que seguem descrevem o ápice, a barreira entre

realidade e fantasia é ultrapassada, momento evidentemente inquietante. Com esse ponto da narrativa, corrobora outra observação de Freud (2010, p. 364), que diz:

> ...o efeito inquietante é fácil e frequentemente atingido quando a fronteira entre fantasia e realidade é apagada, quando nos vem ao encontro algo real que até então víamos como fantástico, quando um símbolo toma a função e o significado plenos do simbolizado, e assim por diante.

Ao conto de Telles, podemos propor uma inversão ao que Freud (2010) diz, isto é, quando nos vem ao encontro algo fantástico que até então víamos como real. O homem enfim "penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque" (TELLES, 1999, p. 66), a caçada ganha dimensões reais, cheiros, texturas e temperaturas, enquanto a loja é gradualmente desfocada do seu campo de visão, o dia se torna noite.

Considerando ademais outro ponto da citação de Freud (2010), sobre a plena função e significação de um símbolo como inquietante, Silva (1985) observa que, não só em *A Caçada*, mas em outros trabalhos de Lygia Fagundes Telles, a figura do caçador simboliza a morte e, como sugere o encerramento do conto, era este o caminho conhecido que o homem trilhava.

Nos momentos que precedem o fim, a pergunta cuja resposta o homem não quer aceitar não cessa, ignorando todos os indícios, novamente a atordoá-lo: "era o caçador? ou a caça?" (TELLES, 1999, p. 66). O duplo caçador/caça mencionado por Lamas (2004), nesta indagação do personagem, que já lhe é indiferente, pois sabe que só resta seguir adiante naquele bosque, nos remete ao mito do Banho de Diana, em que a ira da deusa flagrada por Acteon em momento íntimo transforma o caçador em cervo, para que se torne a caça de seus cães. A alternância de papéis entre potente caçador e caça indefesa é trabalhada do início ao fim no texto de Lygia Fagundes Telles. É perceptível, ademais, em diferentes pontos da narrativa o uso do *foreshadowing*, técnica em que são apresentados prenúncios da conclusão narrativa em passagens anteriores, como esta em que o homem "compadeceu-se daquele ser em pânico" (TELLES, 1999, p. 63) ou ao observar em seu estado de quase-sonho, "mas detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?" (TELLES, 1999, p. 64), além da constatação da "viscosidade do sangue" (TELLES, 1999, p. 65).

No momento em que o homem tem absoluta certeza de sua lembrança – "abriu a boca. E lembrou-se" (TELLES, 1999, p. 66) –tudo culmina: o suor, o som perfurante da seta e do grito, seguidos pelo sentimento de dor, e ao término, a única palavra proferida por ele é mais uma negação, a final: "não..." (TELLES, 1999, p. 66). Até o último instante de morte, o homem insiste em rejeitar sua condição de caça, insistência que se alastra por toda a narrativa desde o rompante do inquietante, o que acaba por potencializar seu efeito. Sobre a morte do personagem, Silva (1985) observa em seu trabalho acerca da metamorfose na obra de Telles, que em *A Caçada* o tipo de transformação descrito seria o zoomorfismo do homem em caça, um animal indefinido. No entanto, a autora acrescenta a seguir que "se admitirmos que a morte é, da mesma forma, uma transformação, temos também neste texto uma dupla metamorfose do personagem" (SILVA, 1985, p. 62). Por este ângulo, novamente a duplicidade se apresenta na narrativa.

Em relação ao encerramento do conto em morte e o trabalho de Freud (2010), o psicanalista observa que praticamente tudo o que a ela se relaciona é extremamente inquietante ao ser humano, e esse sentimento arcaico nunca abandonou nossa mente por completo. Tal noção da morte como pensamento coletivo inquietante, inerente ao ser, pode ser pensada em *A Caçada* como o sentimento inquietante se expressa não somente pelo

duplo homem/caça ou caçador/caça, mas também pela morte anunciada, sem deixar de observar que o duplo é diretamente relacionado a ela. Freud (2010, p. 351) comenta: "pois o duplo foi originalmente uma garantia contra o desaparecimento do Eu, um 'enérgico desmentido ao poder da morte' (Rank), e a alma 'imortal' foi provavelmente o primeiro duplo do corpo". No entanto, em seguida observa que essa relação da alma imortal contra o desaparecimento do Eu tem origem na fase do narcisismo primário, tanto da criança quanto do homem primitivo, e "com a superação dessa fase, o duplo tem seu sinal invertido: de garantia de sobrevivência passa a inquietante mensageiro da morte" (FREUD, 2010, p. 352). Na narrativa, a inquietação pela familiaridade da caça é o prenúncio da morte do homem.

Ao transportar o leitor para o mundo do fantástico na cena final do conto, Telles utiliza o recurso da ambiguidade nas suas duas últimas frases, fazendo o leitor questionar sobre aquela fantasia: "tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração" (TELLES, 1999, p. 66). Silva (1985, p. 59) constata essa ambiguidade do aparente regresso à realidade ao final: "[...] o fato de ele tentar agarrar-se à tapeçaria desfaz a magia da floresta que já se tornava concreta até para o leitor que pergunta se, afinal, tudo não passou de uma fantasia do personagem". Outra abordagem mais realista do conto é levantada por Lamas (2004), ao sugerir que ao longo da narrativa, os sinais físicos que acompanham os momentos de inquietação do homem, como suor, náusea e variação de temperatura corporal, poderiam ser indícios de um ataque cardíaco, o que explicaria o aperto no peito ao fim.

A movimentação da narrativa, trabalhada com o sentimento de ambiguidade, ao iniciar com o despertar do estranho familiar na realidade do homem, junto à noção do duplo que se apresenta, encaminha-se para o território do fantástico e, por fim, deixa o leitor suspenso pelo final, deixa um sentimento de inquietante incerteza: trata-se de uma narrativa real que relata o delírio de um homem, precedendo sua morte, ou adentra de fato o mundo do inquietante e do fantástico? Considerando essa movimentação no universo do conto e a obra de Telles, Lamas (2004, p. 172) apresenta a seguinte constatação:

> Tem-se, nesse conto, um enredo fantástico em uma atmosfera de condensação dramática e intensidade comprimida. O plano imaginário realiza intersecção com o plano real. Desvela-se o universo do imaginário lygiano - a magia, o estranhamento, o ambíguo, a tênue linha que mal separa o ser ou não ser real, o estado de transição, as reviravoltas da alma humana, a densa atmosfera da quase-morte, sempre em duplicidade com outros domínios e realidade.

Retomando as constatações de Freud (2010) sobre o inquietante, ao apresentar definições do termo que podem ser aplicadas às vivências e à ficção, o médico não deixa de relacionar essas ideias ao seu foco de investigação, a psicanálise. Sob esse ângulo, Freud (2010) coloca que o inquietante, em termos de vivência, origina tanto de fatos ou sentimentos reprimidos, comumente provenientes de complexos infantis que ressurgem, quanto de crenças primitivas superadas. Pensando na anterioridade da caçada, que inesperadamente se apresenta a seu duplo-homem, um acontecimento que, por se tratar da morte angustiante, sua mente teria reprimido, pode ser relacionável, no âmbito da ficção, ao que Freud (2010, p. 360) diz, entrelaçando a ambiguidade do *unheimlich* à definição de Schelling e à repressão:

> [...] se tal for realmente a natureza secreta do inquietante, compreendemos que o uso da linguagem faça o *heimlich* converter-se no seu oposto, o *unheimlich*(p. 340), pois esse *unleimlich* não é realmente algo novo ou alheio, mas algo há muito familiar à psique,

> que apenas mediante o processo da repressão alheou-se dela. O vínculo com a repressão também nos esclarece agora a definição de Schelling, segundo a qual o inquietante é algo que deveria permanecer oculto, mas apareceu.

Somando essa noção de fatos ou sentimentos anteriores reprimidos ao conto de Telles, podemos supor que a repressão não figura da mesma forma como em nossas vidas quando transcrita para o mundo diegético, outra observação que Freud (2010) faz em seu trabalho. Ademais, o que o psicanalista diz sobre o inquietante da ficção é que este é de amplitude maior que o inquietante das vivências, visto que "ele abrange todo este e ainda outras coisas, que não sucedem nas condições do vivenciar" (FREUD, 2010, p. 371). Em seguida o autor complementa tal observação que corrobora com a forma que a repressão é apresentada em *A Caçada*, colocando em suas próprias palavras que "o contraste entre reprimido e superado não pode ser transposto para o inquietante da literatura sem uma profunda modificação, pois o reino da fantasia tem, como premissa de sua validade, o fato de seu conteúdo não estar sujeito à prova da realidade" (FREUD, 2010, p. 371).

Ao encaminhar-se para a conclusão de seu ensaio, Freud (2010) dedica a parte final ao inquietante na literatura, constatando a necessidade de uma discussão própria para esse caso. Pensando o processo de criação literária e as múltiplas possibilidades para escritores na configuração de suas narrativas, Freud (2010) nos diz que estes caminhos podem nos aproximar ou nos afastar da realidade. Exemplos disso são as fábulas e os contos de fadas, repletos de elementos que, se deslocados de tal contexto, se tornariam imediatamente inquietantes, e que, no entanto, não surtem tal efeito; pois desde o início o leitor pactua com as possibilidades e peculiaridades inseridas naquele universo. Em contrapartida, quando a narrativa é direcionada para uma realidade comum, todos os casos do inquietante de vivências podem ser aplicados, sendo que os efeitos do inquietante podem ser potencializados, à decisão de quem escreve. Nas palavras de Freud (2010, p. 374), "a ficção cria novas possibilidades de sensação inquietante, que não se acham na vida".

3 Considerações finais

Em *A Caçada*, Lygia Fagundes Telles tece com sagacidade novas possibilidades de sensação inquietante, ao projetar sua narrativa a partir da realidade comum que se inclina para o fantástico e culmina em suspensa ambiguidade. Remetemos à análise de Freud (2010) de *Homem da Areia*, em que destaca como Hoffmann deixa o leitor incerto se está sendo induzido ao mundo real ou ao fantástico, e percebemos semelhante incerteza no conto de Telles.

Somando a essa constatação, observamos o conceito de hesitação do fantástico, como definido por Todorov (2004), em que cabe tanto ao leitor quanto ao personagem decidir e optar pelo real ou pelo fantástico na narrativa. Retomando as palavras de Freud (2010, p. 374), este diz que entre as melhores condições para o escritor atingir o efeito inquietante "consiste em não nos deixar perceber, durante muito tempo, que premissas escolheu para o mundo por ele suposto, ou em retardar até o fim, com astúcia e engenho, tal esclarecimento decisivo". No caso de *A Caçada*, ao final se esclarece quem é o estranho familiar na tapeçaria, em uma atmosfera caracterizada pela dupla inquietação: a familiaridade e a morte anunciada.

Outra constatação acerca do estudo sobre o universo do conto fantástico é a de Calvino (2004), que salienta que o âmago da literatura fantástica está justamente em problematizar

o real, ao apresentar possíveis alucinações da mente humana ou a mais comum realidade que oculta uma natureza inquietante secundária.

Por fim, o conto de Lygia Fagundes Telles é um texto múltiplo no que diz respeito às possibilidades de recepção leitora, com uma tendência ao literário fantástico. E esse mundo fantástico em *A Caçada* engloba o duplo, levantado por Lamas (2004), a metamorfose, como coloca Silva (1985) e agora, pode se constatar, o inquietante de Freud (2010): a caçada que culmina em morte, reprimida pela mente, que deveria permanecer oculta, mas apareceu inesperadamente, de forma tão familiar. É o *unheimlich* que vem à tona e faz do homem sua própria caça.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo (Org). *Contos fantásticos do Século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 9-15.

FREUD, Sigmund. O Inquietante. In: *Obras Completas vol. XIV*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 328-373.

LAMAS, Berenice Sica. *O duplo em Lygia Fagundes Telles: um estudo em Literatura e Psicologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *A Metamorfose nos Contos de Lygia Fagundes Telles*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1985.

TELLES, Lygia Fagundes. A Caçada. In: *Antes do Baile Verde*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999. p. 61-67.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA SINTAXE: UMA VISÃO MODISTA

Rosana de Castro Aguete[1]

Resumo: Este trabalho tem como propósito apresentar algumas definições sobre a Sintaxe Modista. Para tanto, foi realizada uma breve análise de como os Modistas surgiram no final do século XIII, bem como as suas convicções e formação de sua gramática apoiadas na reaproximação e também afastamento dos conceitos Aristotélicos, e de Prisciano e Donato, que serviam de base para a gramática Medieval. A gramática Modista e seus modos de significação irão influenciar as análises de Alexander Sanders Peirce, séculos mais tarde, em seus estudos sobre Semiótica, um ponto também ressaltado brevemente neste trabalho.

Palavras-chave: sintaxe; modistas; história da sintaxe;

Este artigo busca apresentar algumas definições sobre as reflexões dos Gramáticos Modistas. Desta forma, a pesquisa baseia-se em trabalhos de autores que traçaram paralelos sobre as teorias Modistas, seus conceitos e os novos caminhos percorridos pela semiótica com base nas Gramática Modista.

Durante a Idade Média e a queda do Império Romano até o início do Renascimento Europeu no século XIV, o desenvolvimento da Linguística surge pelo entusiasmo das formas gramaticais dos autores da Antiguidade. Neste período, os modelos gramaticais de Donato[2] e Prisciano[3] não sofrem alterações. Os tratados sobre conjunções (*coniunctiones*) destes autores, em suas obras "*Ars*, II, e *Institutiones grammaticae*, XVI" (FORTES, p. 46), foram de suma importância para a veiculação de ideias gramaticais na Antiguidade Tardia e Idade Média.

Segundo Hayden[4] (2017), o início do século XIII gerou um crescimento de Universidades nas cidades de Paris, Oxford, Cambridge, Lisboa, Toulouse e Nápoles. No final da Idade Média, é ensaiada uma volta à lógica baseada nas teorias dialéticas de Aristóteles. Muitos dos trabalhos gramaticais da época Medieval sintetizaram as obras de Donato e Prisciano, além dos estudos sobre Sintaxe de Alexander de Villa-Dei[5] (1199) e

---

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), *rosana.aguete@acad.pucrs.br*

2 Donato (Aelius Donatus) teria vivido em Roma entre 310 e 363. Informação retirada de FORTES, Fábio da Silva. As conjunções latinas em Donato e Prisciano: seu estatuto gramatical e discursivo. Phao S. Revista dos Estudos Clássicos, 2010. N.10, p. 45-57. Disponível em:<http://revistas.iel.unicamp.br/index/phaos/article/view/1413. Acesso em: 14/07/2018.

3 Prisciano de Cesareia. Acredita-se ter vivido em Constantinopla no final do século V e início do século VI. Informação retirada de FORTES, Fábio da Silva. As conjunções latinas em Donato e Prisciano: seu estatuto gramatical e discursivo. Phao S. Revista dos Estudos Clássicos, 2010. N.10, p. 45-57. Disponível em:<http://revistas.iel.unicamp.br/index/phaos/article/view/1413. Acesso em: 14/07/2018.

4 HAYDEN, D. Language and Linguistics in Medieval Europe. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. 14 Jul. 2018. Disponível em: <http://linguistics.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acr-efore-9780199384655-e-380>. Acesso em: 14/07/2018.

5 O Doctrinale lida com aspectos gramaticais como declinação de substantivos, sintaxe, prosódia, sotaques e figuras de linguagem, e foi provavelmente destinado a um público de nível intermediário já familiarizado com o trabalho de Donato.

o de Graecismus de Eberhard e Bethune (1212). Dessa forma, a gramática e a dialética se dividiram em dois estudos distintos. Assim, os gramáticos se voltaram para o estudo da sintaxe, que até então era pouco observada em relação às outras modalidades gramaticais.

Uma das consequências apontadas por Hayden (2017) seria um renovado interesse pela metafísica e lógica de Aristóteles. Os estudos de Aristóteles partiram do "princípio de não-contradição para formular seu sistema lógico" (ALMEIDA, 2016, p. 94), que o possibilitou tratar dos enunciados declarativos sobre o mundo, e isto pode ser considerada uma "uma mediação linguística" (ibid., p. 98). Os Modistas surgiram propondo uma reflexão em torno da gramática sem a interferência da lógica como uma forma de se libertar da gramática tradicional de Donato e Prisciano.

Os modistas, ou *Modistae*, "fizeram parte de um grupo de gramáticos que atuou em Paris entre o final do século XIII e o início do XIV" (ROSIER, 1983; COVINGTON, 1984 apud BECCARI, 2017, p. 173). Eles, portanto, procuravam identificar preceitos de universais linguísticos, objetivando uma teoria geral da linguagem comum a todas as línguas. Seus trabalhos também ficaram conhecidos como "Gramáticas Especulativas".

Entre os modistas mais conhecidos destacamos Boécio da Dácia, Martinho da Dácia, Siger de Courtrai, Radulfo Brito e Tomás de Erfurt, do século XIII. Segundo Beccari (2017, p. 174), o texto mais completo da teoria modista sobre os modos de significar (ou gramática especulativa) do século XIV é o de Tomás Erfurt. Nesta obra de Erfurt, são explicitados os conceitos de "metalinguagem, classes da frase, sintaxe, algo incomum às outras gramáticas" (ibid., p. 174). A gramática para os modistas se configura como uma teoria filosófica das partes do discurso e dos seus modos de significação. Segundo Bastos e Mattos[6] (1192, p. 17-8), para os Modistas:

> Um elemento gramatical não se define por seu significado, mas pelo modo como este significado é visado, pelo tipo de relação instituído entre palavras e coisas. A teoria gramatical é um inventário, uma classificação dos modos possíveis de acesso às coisas (por conseguinte, a diferença entre o adjetivo e o substantivo reside menos no seu objeto do que no ponto de vista, no qual eles apresentam esse objeto).

Além disso, as autoras afirmam que apesar da grande importância dada pelos modistas, a abordagem da significação ainda será deixada de lado durante o Renascimento. Portanto, a gramática modista ressurge na conhecida Gramática de *Port-Royal*, de 1660[7].

A teoria modista propunha uma relação com a realidade na qual deveriam estar ligadas a mente e sua expressão linguística. Na definição de Beccari (2007, p. 6):

> a realidade é unívoca e a mente tem o poder de perscrutar com relativo sucesso a natureza do real. Uma das consequências dessa maneira de entender a relação entre a mente e o mundo é que a gramática passa a ser entendida como o estudo da formação de conceitos que refletem a realidade. Assim, para os modistas, uma vez que a inteligência é capaz de

6 Bastos e Mattos (1992). Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11432/pdf Bastos. Acesso em: 14/07/2018.

7 Informação por Bastos e Mattos (1992). Dois eremitas da abadia de *Port-Royal, a Grammaire Générale et Raisonnée [contenantles fondements de l'art de parlerex: pliqués d'une maniere claire et naturelle: lês raisons de cequi est commW1 à toutesles langues, et dês principales différences quis'yrencontrent. Et plusieurs remarques nouvellessur Ia langue françaisenha* como pressupostos a igualdade de conteúdo e de operação do pensamento e a crença de que a língua não é senão uma manifestação do pensamento.

> conhecer a estrutura interna do universo, então também deve existir uma linguagem que comunique esse entendimento.

Dessa forma, para os modistas a língua deve ser a construção de parâmetros gramaticais relacionados à lógica, e não advindos de convenções. Para tanto, os modistas distinguiram três dimensões da semiose linguística: coisa (*res*), entendimento (*intellectus*) e voz (*vox*). Uma vez que a iconicidade dependia das coisas do mundo, todas as linguagens possuiriam a mesma estrutura profunda. No lugar de sintagmas do modelo gerativo, os modistas assumiram como "unidade básica de análise aquilo o que chamavam de *constructio*" (BECCARI, 2017, p. 176). Para os Modistas, havia três modos de significação: *Modus essendi* (modo de ser), *Modus intelligendi* (modo de entender) e o *modus significandi* (modo de significar).

Segundo os Modistas, o *Modus essendi*, relacionado ao ser, referia-se às formas de permanência da existência. Hayden (2017) aponta que os *Modus essendi* seria os "entendidos para indicar as propriedades existentes em um objeto de entendimento". Assim, as coisas existem com propriedades que são externas ao homem. O *Modus intelligendi* está relacionado aos modos de conhecer as coisas, ou seja, as estruturas que são perceptíveis pela mente humana. Tiercelin[8] (2006, p. 190) cita o pensamento de Rosier (1999) ao apontar que o significado do modus *intelligendi* "transferiu seu valor verdadeiro para que a teoria do significado estivesse intimamente ligada à lógica e, mais ainda, que não é nada mais do que parte dela". Por último, o *Modus significandi* (modos de significar) "permite, graças a uma ação recíproca das distinções formais, identidades reais, a articulação de ser, pensamento e linguagem" (TIERCELIN, 2006, p. 190).

A metalinguagem modista na gramática de Thomas Erfurt[9] divide-de em três partes principais: *prooemium* (metalinguagem), *etymologia* (descrição das classes de palavras) e *diasynthetica* (sintaxe). Segundo Beccari (2007, p. 52):

> A dicotomia forma-matéria, por exemplo, é usada, por um lado, para explicar a diferença entre o verbo e o particípio e, por outro, para estabelecer a distinção entre a palavra (*dictio*) e a classe de palavra (*parsorationis*). A palavra e a classe de palavras teriam um aspecto em comum: a expressão (*vox*), que seria sua matéria comum. A diferença "formal" entre as duas seria devida ao fato da palavra ter tanto a possibilidade de ser significada (*ratio significandi*) quanto o potencial de ser co-significada (*ratio consignificandi*). Em outras palavras, ao fato de representar uma classe de palavras e participar de uma sentença.

Esta afirmação relacionada à gramática modista afirma que há dependência entre linguagem e como se configura a realidade. Os processos de significação se dão através dos significados que temos em nossa mente.

Robins (1951, p. 83 apud OLIVEIRA, 2011, p. 1573-74), define que os níveis de forma que a concepção da linguagem Modista se apropriam dos modos ativos de significação

8 TIERCELIN, Claudine. A Importância dos Medievais na Constituição da Semiótica e Teoria dos Signos de Charles Sanders Peirce. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php./cognitio/article/viewFile./5762/4066>. Acesso em: 14/07/2018.

9 Segundo Beccari (2017, p. 174), "Embora erroneamente atribuída a João Duns Scotus até os anos 1920, a Gramática especulativa tem impacto considerável nos estudos filosóficos do final do século XIX e início do século XX. O Tratado sobre os modos de significar foi objeto de estudos de Charles S. Peirce e Martin Heidegger".

("*modi significandi activi*"), dos quais os sons tornam-se parte da oração, "significando, ainda, as qualidades das coisas que são representadas por meio de modos passivos de significação ("*modi significandi passivi*"). Desta forma, as orações "somente podem ser distinguidas por meio dos modos ativos de significação, ou seja, por meio da maneira pela qual significam as qualidades ou propriedades das coisas" (OLIVEIRA, 2011, p. 1574).

A sintaxe modista diferencia-se do modelo gerativo de gramática no sentido de que a unidade básica de análise se concentrava no *constructio* (construção), que seria a união de um nome com um verbo, por exemplo. O princípio que define a sintaxe modista é a noção de dependência. Sendo assim, "na relação, há sempre um item que é nuclear ou determinante (*terminans*), e outro que é dependente (*dependens*) do item nuclear ou determinante" (BECCARI, 2017, p. 176). Esse modelo de sintaxe remonta a gramática de Prisciano, em que os verbos, preposições e conjunções são menos substanciais e mais acidentais que os nomes, verbos e particípios. É perceptível, portanto, uma forma de hierarquização das classes de palavras na etimologia Modista, na qual a classe dos nomes é considerada a categoria mais alta. Beccari (2017, p. 176) afirma que essa hierarquia ocorre "porque o nome é visto como um categoremático, ou seja, um termo que "supõe" ou faz referência a algo ou a um conjunto de coisas no mundo, e que tem significado independente nas (e das) proposições.

Na construção da gramática de Erfurt, é apontada a dicotomia do par determinante –dependente (*terminans-dependens).* Para o autor, "a construção ou é transitiva ou é intransitiva. E essa divisão é suficiente porque todas as espécies de construções são redutíveis a essas duas diferenças. Em outras palavras, porque as bitransitivas e as reflexivas são redutíveis à transitiva" (ERFURT, XLVII, 91 apud BECCARI, 2017, p. 178). Dessa forma, outra dicotomia possível na gramática Modista é a que leva em consideração o *primum* (primeiro) e *secundum* (segundo), que é uma distinção posicional entre as partes da frase. O primeiro (*primum*) é o *constructibile* ("construtível") que aparece linearmente por primeiro na construção, e o segundo (*secundum*) aparecerá linearmente (BECCARI, 2017).

Por fim é interessante ressaltar que a gramática Modista irá influenciar mais tarde o teórico Alexander Sander Peirce e seus estudos sobre semiótica. Tiercelin (2007) aponta que os trabalhos de Peirce sofrem influências diretas e indiretas dos estudos de Bacon, Ockhan e Scotus, dentre outros autores. Com os estudos voltados para a gramática modista, Peirce pretendia modificar o esquema estreito do pensamento Aristotélico. Desta forma, ele acreditava que suas análises semióticas deveriam levar em conta algumas considerações trazidas pelos modistas[10], sendo cada nível "decomposto por termos, em ícones, índices e símbolos(...)"(TIERCELIN, p. 192). É perceptível, assim, que a busca pela gramática Formal de Peirce está relacionada diretamente ao pensamento da Gramática Pura idealizada pelos Modistas, onde todo *representamen* "possa encarnar significado" (TIERCELIN, p. 193).

Este trabalho teve a intenção de mapear, ainda que brevemente, os conceitos gerais que definem a gramática modista. Foi possível notar que as especulações dos modistas influenciam até hoje os estudos sobre lingüística e semiótica, principalmente no que tange aos sistemas de significados e significações.

10 Segundo Tiercelin, os níveis considerados seriam termos, proposições e argumentos modistas.

CONCLUSÃO

Através deste artigo foi possível entender que a Gramática Modista gerou uma tentativa de afastamento da tradição gramatical e do aristotelismo medieval, apesar de manter algumas aproximações ao modelo do filósofo grego. A sintaxe modista, portanto, fundamenta-se em uma função moderada da realidade, ou seja, a interpretação dos fenômenos da linguagem ocorre pela metafísica de Aristóteles em uma abordagem psicológica.

A gramática desenvolvida por Thomas Erfurt sintetiza as principais formas modistas de significação. A metalinguagem, classes de palavras e a sintaxe descritas por Erfurt explicitaram as condições para o entendimento do discursos e dos modos de se entender o mundo. Desta forma, os significados estão relacionados aos conhecimentos prévios de nossas mentes.

A Sintaxe Modista, à vista disso, fundamenta-se na naturalização da língua para a compreensão da natureza humana, diferentemente do modo gerativo. Assim sendo, por meio da compreensão do funcionamento da linguagem há possibilidade de se fazer afirmações das origens e razões dos discursos. O sentido de dependência da sintaxe Modista remonta a gramática de Prisciano, na qual os nomes são considerados as categorias fundamentais para a formação das dicotomias e hierarquizações Modistas e as buscas pelos significados.

Por fim, salienta-se sucintamente a importância da Gramática Modista para os estudos sobre semiótica de Peirce, pois a semiótica deste autor buscou a decomposições relacionadas aos argumentos Modistas no sentido de buscar os significados através das diferentes representações linguísticas. Desse modo, é possível afirmar que a gramática proposta pelos Modistas do final do século XIII influencia até hoje os estudos sobre linguística e semiótica.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. Gramática Metalinguagem e Tradição. Revista Letras 4. 1992. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos. ufsm.br/letras/article/viewFile/11432/pdf>. Acesso em: 14/07/2018.

BECCARI. Alessandro Jocelito. Uma tradução dos capítulos sobre a classe do verbo da Gramática Especulativa de Tomás de Erfurt. 2007. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Latim com ênfase em Estudos Lingüísticos do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Paraná. Disposnível em: <http://www.Clássicas.ufpr.br/projetos/monografias/AlessandroBeccari-TomasDeErfurt.pdf>. Acesso em: 14/07/2018.

_____. Uma tradução da Gramatica Especulativa de Tomás de Erfurt para o português: acompanhada de um estudo introdutório, notas e glossário. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras. 2013. Disponível em:< https://acervodigital.ufpr.br./bitstream/handle/1884/30657/R%20-%20-%20ALESSANDRO%20JOCELITO%20BECCARI.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 14/07/2018.

HAYDEN, D. (2017-04-26). Language and Linguistics in Medieval Europe. Oxford ResearchEncyclopediaofLinguistics. 14 Jul. 2018. Disponível em: <http://linguistics.oxfordre.com/vie-iew/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-380>.

PHAOS. Revista dos Estudos Clássicos, 2010. N.10, p. 45-57. Disponível em:<http://revistas.iel.unicamp.br/index/phaos/article/view/1413. Acesso em: 14/07/2018.

TIERCELIN, Claudine. A Importância dos Medievais na Constituição da Semiótica e Teoria dos Signos de Charles Sanders Peirce. COGNITIO-ESTUDOS. Revista eletrônica de Filosofia. São Paulo. Vol.4. nº2, julho-dezembro, 2007, p. 176-196. Tradução de Luís Malta Loureiro/PUC-SP. Publicado originalmente em: Rosella Fabbrichesi Leo e Susana Marietti (ed)-SemioticsandPhilosophy in Charles Sanders Peirce. 2006.Disponível em:<https://revistaspucsp.br/engsanitariaeambiental/files/20-12/04/Revistas-Nacionais-versão-final1.pdf>. Acesso em: 14/07/2018.

LINGUAGEM E TRANSTORNOS DE LEITURA: UM BREVE ESTUDO SOBRE DISLEXIA, DISGRAFIA E OWL LD

Pamella Soares Rosa[1], *Rosana de Castro Aguete*[2]

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de analisar e discutir seis estudos relacionados aos transtornos de leitura. A análise busca apontar similaridades e diferenças dos artigos desenvolvidos pelos autores ao descreverem suas pesquisas envolvendo disgrafia, dislexia e OWL LD (Oral and Written Language Learning Disability). Considerando os resultados apresentados, este estudo propõe uma explicação sobre como alguns processamentos da linguagem (fonológico e sintático, por exemplo) se desenvolvem em crianças portadoras desses transtornos. Como esperado, a maioria dos artigos enfatiza a descrição e explicação dos processos que envolvem principalmente disléxicos. A partir dos trabalhos selecionados, este estudo define cada transtorno e aponta as áreas da linguagem prejudicadas em cada um. Além de explorar os métodos de intervenção propostos pelos autores, este trabalho também pretende ressaltar a importância da adequação de técnicas utilizadas por professores em sala de aula, pois a leitura e a escrita são processos contínuos que merecem uma ação contínua de especialistas e docentes para que as crianças com transtornos se integrem ao processo de formação do conhecimento. Saber como tais transtornos ocorrem e o método de intervenção mais apropriado são instigações que fazem parte dos estudos selecionados neste artigo.

Palavras-chave: Dislexia; Disgrafia; OWL LD; fMRI.

1 INTRODUÇÃO

O estudo dos transtornos de leitura é importante para compreender como ocorrem as disfunções no cérebro de um indivíduo e a melhor maneira para intervir essas dificuldades. Os transtornos de leitura podem afetar a linguagem de diversas maneiras, dependendo de como estes interferem na conexão cerebral. Os transtornos abordados neste estudo são ligados à relação entre linguagem e fonologia, linguagem e escrita e dificuldade de aprendizagem da linguagem oral escrita, envolvendo sistemas mais complexos, como o sintático. A seguir, discutiremos alguns aspectos da disgrafia, dislexia e OWL LD (sigla em inglês para *Dificuldade de Aprendizagem Oral e Escrita*).

A disgrafia é a condição de ter uma produção de letra prejudicada, podendo interferir também na aprendizagem. Pode ocorrer de acordo com dois tipos: (i) problemas na formação das letras e (ii) problemas com fluência na escrita, sendo ambas relacionadas a caligrafia em nível de subpalavra (RICHARDS, et al., 2017). Esse transtorno de linguagem está relacionado ao primeiro nível de linguagem, o de caligrafia de subpalavra.

A dislexia é caracterizada pela dificuldade fonológica, havendo diferenças na estrutura cerebral entre disléxicos e não disléxicos principalmente na região occipital parietotemporal, fazendo com que não haja uma conexão eficiente entre a área da forma visual das palavras e a área de compreensão fonológica (SHAYWITZ, et al., 2002). Na dislexia não há problemas envolvendo sistemas mais complexos, como o semântico, não comprometendo de forma direta a interpretação de um texto. É importante ressaltar que a dificuldade fonológica pode acabar dificultando a interpretação devido à demora para o texto ser lido, mas não há, comprovadamente, algo que sugira uma conexão entre a dislexia

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), *pam_soares_rosa@hotmail.com*.

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), *rosana.aguete@acad.pucrs.br*.

e a compreensão textual. A dislexia encontra-se no segundo nível de linguagem, afetando a leitura/ortografia em nível de palavra.

A incapacidade de aprendizagem de linguagem oral e escrita (OWL LD) refere-se a um nível mais complexo da linguagem: o nível sintático. Os indivíduos afetados provavelmente têm compreensão auditiva contínua e problemas relacionados à expressão oral, compreensão leitora e/ou de expressão escrita, sendo estes de níveis morfossintáticos (BERNINGER, et al., 2015). A OWL LD afeta o terceiro nível de linguagem, comprometendo atividades relacionadas à compreensão e expressão em nível de sintaxe.

2 OS TRANSTORNOS DE LEITURA NO CÉREBRO

A dislexia é um dos transtornos de aprendizagem mais estudados, havendo vários neurocientistas que se dedicam a estudar este transtorno de modo a compreender como ocorrem as conexões cerebrais dos disléxicos e qual tipo de interferência poderia ajudá-los a melhor desenvolver sua atividade leitora, sendo estes, respectivamente, os objetivos das pesquisas abaixo (Shaywitz et al., 2002 e Temple et al., 2003).

A pesquisa de Shaywitz et al. (2002) tem objetivo de verificar se as disfunções encontradas em adultos disléxicos são resultado de uma vida de leitura ruim ou se estão presentes durante o período de aquisição da alfabetização, buscando compreender o que ocorre primeiro: a dislexia como transtorno neurobiológico, comprovado por meio de fMRI, ou o comportamento de má ou pouca leitura, que causaria uma deficiência nesta habilidade. Participaram do estudo 144 crianças destras, sendo 70 disléxicas com idade entre 07 e 18 anos e 74 crianças típicas entre 07 e 17 anos, permitindo, assim, uma comparação entre crianças disléxicas e não disléxicas durante tarefas que exigem análise fonológica, que é a dificuldade do disléxico. Foram feitas quatro atividades em fMRI: identificação de letras, rima de letras, rima de pseudopalavras (NWR) e categoria de palavras (CAT) contrastadas a uma tarefa de orientação a fim de efeito controle. Em geral, os leitores típicos demonstraram ativação significativamente maior do que os disléxicos em locais do hemisfério esquerdo (giro frontal inferior, temporal superior, pareitotemporal e temporal-médio) e direito (giro frontal inferior, temporal superior, cingulado e orbital medial). Na tarefa NWR, os leitores disléxicos mais velhos engajaram o giro frontal inferior esquerdo e direito e, na tarefa CAT, que envolve categorização semântica, os disléxicos mais velhos engajaram o giro frontal inferior direito enquanto os leitores típicos mais velhos engajaram o giro frontal inferior esquerdo.

Assim, a disfunção dos sistemas de leitura posteriores resulta em crianças disléxicas que tentam compensar a dificuldade mudando para outros sistemas auxiliares, como locais anteriores e homólogos no hemisfério direito. A falha nos circuitos de leitura na região posterior do hemisfério esquerdo já está, pois, presente em crianças disléxicas, sendo a dislexia um transtorno no funcionamento cerebral referente à leitura e não simplesmente o resultado de uma vida de leitura ruim.

Em Temple et al. (2003), os autores têm o objetivo de explorar os efeitos cerebrais de uma intervenção comportamental de remediação em indivíduos com dislexia. Para isso, utilizou-se um programa de intervenção computadorizado (Fast Forward Language) composto por sete exercícios que desenvolviam diferentes aspectos da linguagem oral, incluindo atenção auditiva, memória, processamento sintático, bem como processamento fonológico e compreensão auditiva. Durante o experimento, 32 participantes, entre 8 e 12 anos de idade, foram divididos em dois grupos: disléxicos e controle. Os autores

concluíram que a remediação melhorou a linguagem oral, o desempenho da leitura e promoveu aumento da ativação em múltiplas regiões cerebrais durante o processamento fonológico. As crianças com dislexia melhoraram significativamente a capacidade de leitura, decodificação de pseudopalavras e compreensão, elevando as pontuações do grupo disléxico para o intervalo normal. Crianças com dislexia também melhoraram na habilidade de linguagem oral e na nomeação rápida, mas nenhum dos grupos mostrou uma mudança no desempenho na tarefa de rima de letra realizada durante fMRI. As crianças com dislexia mostraram aumento de atividade em múltiplas áreas cerebrais (córtex temporoparietal esquerdo e giro frontal inferior esquerdo), trazendo a ativação do cérebro nessas regiões mais perto do que o observado em crianças do grupo controle. Observou-se também o aumento da atividade nas regiões frontal e temporal do hemisfério direito e no giro cingulado anterior.

Os resultados sugerem, pois, a possibilidade de que este programa de remediação tenha alterado o funcionamento das áreas do cérebro relacionadas com a estrutura sonora da linguagem, o que por sua vez esteve associado com a uma melhor linguagem e leitura. Certificou-se, pois, que esse treinamento comportamental melhorou a linguagem oral e a leitura dos participantes disléxicos, apresentando um aumento de ativação em múltiplas áreas cerebrais.

Os artigos a seguir estudam os outros dois transtornos abordados na introdução, havendo, assim, uma discussão acerca dos transtornos de leitura nos três níveis linguísticos: a disgrafia, no nível de subpalavra; a dislexia, no nível da palavra; e a OWL LD, no nível sintático. Após, faz-se necessário abordar o funcionamento cerebral neste terceiro nível, sintático, a fim de relacioná-lo com os artigos que envolvem os três transtornos e compreender como estes transtornos podem interferir na leitura e até mesmo na compreensão leitora.

Berninger et al. (2015), na segunda parte de sua pesquisa, busca verificar se os três grupos (disgráficos, disléxicos e OWL LD) podem diferir nos perfis neurolinguísticos de conectividade funcional, em fMRI, de quatro regiões cerebrais associadas ao processamento de palavras escritas por meio de uma tarefa ortográfica. Participaram deste estudo 45 crianças, sendo 9 controles, 14 disgráficos, 17 disléxicos e 15 OWL LD. Por meio de fMRI, é possível compreender quais ativações estão relacionadas a cada transtorno específico. Durante a tarefa, era necessário decidir se uma sequência de letras que soa como uma palavra real com significado é realmente uma sequência que representa palavra real corretamente soletrada. Os quatro grupos diferiram no número de conexões de cada um dos pontos a outras regiões do cérebro, sendo estas a região temporal occipital esquerda, o giro supramarginal esquerdo, o precuneus esquerdo e giro frontal inferior esquerdo. No geral, o cérebro dos OWL LD apresentaram-se subconectados ou estavam ligeiramente acima dos controles (mas inferior aos demais), os disgráficos estavam sempre mais conectados do que os controles, os disléxicos foram consistentemente mais conectados em comparação aos outros grupos.

É possível compreender, com isso, que os disgráficos fizeram conexões mais funcionais de locais específicos para outros destinos; os disléxicos apresentaram conectividade mais funcional, referente ao número de regiões conectadas ao ponto de origem, e diferiram mais dos demais quanto à natureza das conexões (destinos); nos OWL LD percebe-se aproximadamente o mesmo número de conexões funcionais dos controles.

Richards et al. (2017) pesquisa sobre os mesmos grupos de transtornos do estudo acima, tendo como objetivos investigar se os alunos com transtornos de aprendizagem na escrita de diferentes níveis de linguagem (subpalavras, palavras ou sintaxe) dão a mesma resposta em instruções de escrita destinadas a todos os níveis de linguagem escrita e verificar se os alunos com essas deficiências de escrita contrastantes respondem da mesma forma que os indivíduos típicos. São 42 participantes do ensino fundamental e médio com idade média de 11 anos e 10 meses. Para isso, dois tipos de tarefas de escrita foram comparados: um envolvia apenas caligrafia sublexical (*fMRI alphabet wrinting task*) e outro envolvia soletração e caligrafia sublexical (*fMRI spelling writing task*), compreendendo, assim, questões fonológicas, ortográficas, morfológicas e semânticas.

Os resultados das tarefas acima apresentam uma menor pontuação dos grupos OWL LD e disgráficos na *spelling writing task*, tarefa mais complexa. Ainda, os resultados de efeito de tempo fornecem indícios de que lições computadorizadas projetadas para ensinar em todos os níveis da linguagem podem ajudar todos os alunos, incluindo os leitores típicos.

Com o objetivo de melhor explicar o transtorno de OWL LD, que está a nível sintático, apresentamos o estudo feito por Embick et al. (2000), que utilizou ressonância magnética funcional (fMRI) para detectar as áreas cerebrais que participam do processamento sintático. Participaram dessa pesquisa seis homens e duas mulheres com idades entre 20 e 35 anos, sendo que todos eram destros e falantes nativos de inglês. Os autores partiram da premissa de que há diferentes módulos na região cerebral responsáveis pelos aspectos do conhecimento da linguagem, como os componentes fonológico e sintático, sendo este último o foco do estudo. Os autores enfatizam a importância da identificação destas áreas ligadas à linguagem para entender como o processamento linguístico ocorre e se desenvolve no cérebro. As atividades propostas no estudo envolviam a detecção de erros gramaticais (violações sintáticas) e ortográficos (identificação de representações ortográficas), como também o processamento de sentenças normais. Foram comparadas sentenças que apresentavam erros gramaticais e sentenças que possuíam erros de ortografia.

Como resultado, constatou-se que as sentenças não-gramaticais provocaram uma maior ativação nas áreas corticais, enquanto as que continham erros ortográficos não apresentaram uma ativação significante. Percebeu-se que a ativação produzida pelas sentenças não-gramaticais foi principalmente na área de Broca, giro frontal inferior esquerdo, e não na área de Wernicke ou no giro angular, como os autores suspeitavam. Assim, os resultados proporcionam fortes indícios de que a área de Broca pode ser considerada a região cerebral especializada no processamento sintático.

Relacionando este estudo aos resultados de Berninger et al. (2015) acerca do transtorno sintático OWL LD, compreende-se que, nos dois artigos, o giro frontal inferior esquerdo (área de Broca) no lobo frontal está envolvido na coordenação dos sistemas de linguagem em todo o cérebro. Em Berninger et al. (2015) detectou-se que o nível de ativação das áreas difere quando há comparação de participantes que possuem diagnóstico de disgrafia, dislexia ou OWL LD. De acordo com este estudo, houve pouca ativação da área de Broca por parte do grupo OWL LD. Assim, é possível concluir que os participantes OWL LD apresentam dificuldades relacionadas à compreensão em nível sintático, principalmente em relação à sequenciação de palavras.

Um estudo semelhante aos citados anteriormente (RIMRODT et al., 2009) estabeleceu que a leitura de sentenças, tanto em leitores típicos e atípicos, envolve uma ativação cerebral mais significativa do que a leitura de palavras isoladas. No experimento, participaram

29 crianças (15 leitores típicos e 14 com leitura prejudicada) com idade entre 9 e 14 anos. Os autores citam a sintaxe como componente fundamental na busca da compreensão de frases e parágrafos e a importância de os estudos se concentrarem em regiões associadas a componentes específicos de compreensão de sentença (sintaxe, semântica e pragmática). O estudo mostrou que apesar de o processamento sintático das sentenças apresentadas auditivamente ser, geralmente, o mesmo entre os dois grupos, ativando o giro frontal temporal e inferior, os disléxicos apresentaram algumas anormalidades: assimetria invertida na região temporoparietal e aumento da ativação na região frontal anterior direita. Os resultados indicaram que o grupo de disléxicos apresentou um processamento mais árduo na compreensão das sentenças, pois ativaram muito mais as regiões relacionadas à atenção e seleção de respostas (giro cingulado direito, giro frontal superior direito e lobo parietal direito) e ao processamento linguístico (giro temporal médio e giro superior esquerdo) do que o grupo controle, principalmente para detectar erros. Ainda, o grupo controle mostrou bastante ativação no giro frontal inferior esquerdo quando sentenças não-significativas (erradas sintaticamente) apareciam enquanto os disléxicos não apresentaram a mesma ativação neural em relação aos dois tipos de sentenças.

A seguir, são apresentadas as conclusões acerca destes estudos envolvendo transtornos de leitura. Ainda, é feita uma comparação destes estudos a fim de uma análise mais concisa destes três níveis de transtornos.

3 CONCLUSÃO

Por meio do artigo de Shaywitz et al. (2002) é possível compreender que os disléxicos possuem sistemas auxiliares para a leitura, diferenciando-se das conexões esperadas baseadas em leitores típicos. Esses sistemas auxiliares possibilitam aos disléxicos que a leitura seja realizada, entretanto, as conexões utilizadas para esta leitura se diferenciam das conexões padrão, possibilitando a realização desta atividade com precisão, mas que esta sempre será diferente em acurácia e acertos em relação aos leitores típicos: o que é um processo automático para os não disléxicos acaba sendo um processo lento e laborioso para os que sofrem desse transtorno. A ativação de regiões anteriores sugere uma compensação da dificuldade da consciência fonêmica localizada em áreas posteriores enquanto a ativação do hemisfério direito parece compreender uma tentativa de superação da região homóloga do hemisfério esquerdo, resultando em uma leitura lenta e não automática.

Ainda sobre a dislexia, por meio do estudo de Temple et al. (2003), é possível acrescentar que a remediação comportamental pode diminuir o déficit nas regiões cerebrais associadas ao processamento fonológico e produzir uma ativação compensatória adicional em outras regiões cerebrais, resultando numa melhoria da leitura.

Ampliando esta pesquisa aos três níveis de transtornos de leitura, representados pela disgrafia, dislexia e OWL LD, por meio do estudo de conectividade de Berninger et al. (2015), é possível compreender que o cérebro das crianças disléxicas pode ser ineficiente na criação de conexões funcionais durante julgamento de palavras e que os OWL LD podem não diferir muito dos controles em uma tarefa de ortografia a nível de palavra, já que não está a nível sintático. Por meio das evidências cerebrais de diferimento de conectividade funcional entre estes grupos de transtorno, é possível afirmar que a disgrafia, a dislexia e o OWL LD são transtornos distintos, mesmo que compartilhem de algumas semelhanças.

Sobre a remediação da dificuldade sintática envolvendo lições computadorizadas (Richards et al., 2017), compreende-se que é importante uma reflexão sobre as técnicas

utilizadas pelos professores em sala de aula, já que, como visto, estas podem ajudar ou dificultar crianças com transtornos de aprendizagens, podendo afetar até mesmo os leitores típicos.

Em síntese, todos os estudos abordados e analisados neste trabalho trataram de transtornos que envolvem o processamento da linguagem, especialmente os relacionados à leitura e escrita. A partir das análises, verificou-se que todos os autores apresentaram evidências de que nenhum dos transtornos está relacionado à idade mental, problemas de visão ou baixo nível de escolaridade. Considerando os resultados apontados, conclui-se que, por meio da estimulação, as capacidades da linguagem, tanto fonológicas quanto sintáticas, podem ser desenvolvidas e, assim, garantir uma melhora na leitura e na escrita. Os estudos também comprovam que a leitura e a escrita são processos complexos que resultam em modificações estruturais e funcionais no cérebro do indivíduo e que, a partir disso, é fundamental que haja mais pesquisas e experimentos que analisem estes transtornos e possibilitem métodos cada vez mais eficazes.

REFERÊNCIAS

BERNINGER, V.; RICHARDS, T.; ABBOTT, R. Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence. **Readind and writing**. 28 (8): 1119-1153. 2015

EMBICK D., Marantz A., Miyashita Y., O'Neil W., Sakai K. L. A syntactic specialization for Broca's area. **Proc. Natl. Acad**. *Sci. U.S.A.* 97 6150–6154. 10.1073. 2000

RICHARDS, T.; et al. Changes in DTI Diffusivity and fMRI Conectivity Cluster Coefficients for Students with and without Specific Learning Disabilities in Written Language: Brain's Response to Writing Instruction. **Journal of Nature and Science**. Abril; 3(4). 2017

RIMRODT, S.L. et al. Functional MRI of Sentence Comprehension in Children with Dyslexia: Beyond Word Recognition. ***Cerebral Cortex*** *(New York, NY)*19.2 (2009): 402–413.2009

SHAYWITZ, B.A.; et al. Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. **Biological Psychiatry**. Jul 15; 52(2): 101-110. 2002

TEMPLE, E., Deutsch, G. K., Poldrack, R. a, Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M., & Gabrieli, J. D. E. Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, *100*(5), 2860–5. doi: 10.1073/pnas.0030098100. 2003.

FIGURAÇÕES DO INQUIETANTE NO CONTO "O MEU AMIGO" DE JOÃO GILBERTO NOLL[1]

Tamara dos Santos[2]

Resumo: O presente estudo tem por objetivo apresentar como ocorre o inquietante no conto "O meu amigo", de João Gilberto Noll, que faz parte de *O cego e a dançarina* (1980), a fim de propor uma interpretação possível do texto com base em elementos conceituais da psicanálise freudiana. Nesse sentido, pretende-se detectar na estrutura textual os procedimentos composicionais capazes de provocar o efeito de estranhamento nos leitores. Nossa investigação apóia-se principalmente na presença da temática do duplo expressada no conto, que ganha contornos mais especificamente no motivo do perseguidor e do irmão, tendo por embasamento teórico os textos "Das Unheimliche" (1919), de Sigmund Freud, e *O duplo* (1914), de Otto Rank.

Palavras-chave: Inquietante. Duplo. Conto. Literatura Brasileira Contemporânea.

I

Quando se pratica o ato de leitura de textos literários, não é de hábito que o leitor encare de maneira racional quais elementos fazem com que um texto seja especificamente literário ou mesmo se questione sobre aquilo que faz com que o leitor tenha uma vontade sempre renovada de lê-los, ainda que estes despertem emoções e questionamentos constantes. A leitura já foi teorizada, sentida, vivida, praticada, e permanece como objeto relevante a ser questionado para qualquer interessado em textos. O ato de leitura é uma relação entre leitor e texto, uma relação tensa, entre a decodificação de signos e a distorção de sentidos.

De acordo com Piglia, a leitura pode ser um ato de distorção, em que nem sempre quem lê bem lê melhor, em que há muitos tipos de leitor e, consequentemente, tipos de leitura. Para poder encontrar e definir o conceito de leitor é necessário saber quem ele é. Por isso, diz ele, a literatura é que define o leitor, no sentido de que dá para ele um nome e uma história, que o coloca em uma narração específica. Neste sentido, para Piglia:

> A pergunta "o que é um leitor?" é, sem sombra de dúvida, a pergunta da literatura. Essa pergunta a constitui, não é externa a si mesma, é sua condição de existência. E a resposta a essa pergunta – para beneficio de todos nós, leitores imperfeitos porém reais – é um texto: inquietante, singular e sempre diverso. (PIGLIA, 2006, p. 25)

A imagem de leitor é múltipla, e pode ser considerada por diferentes vieses, como o próprio Piglia recompõe neste capítulo, mas o que cabe a nós neste momento é apontar o quão diferentes podem ser as leituras em relação a um mesmo tópico, ou em outras palavras, como diferentes autores respondem de maneira singular e própria a essa questão. Alguns a respondem sem pensar necessariamente na pergunta, e quando o fazem, problematizam o suporte e o ficcional; mas é possível supor que é essa a essência do literário, a necessidade

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Mestranda em Teoria da Literatura (PUCRS), e-mail *tamara.santos.001@acad.pucrs.br*. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

da figura do leitor e o que é literário, o que provoca efeitos estéticos e faz o leitor, se pensarmos que os textos fazem seus leitores, e vice-versa.

De volta à questão inicial, uma hipótese interessante a respeito das propriedades da linguagem literária, que justifica o interesse constantemente renovado para os leitores de textos literários, é a linguagem específica deste fazer literário, que possibilita a fruição das experiências de outras pessoas e assim retomemos nossas próprias experiências sob outros pontos de vista em outros espaços, reais ou inventados, fazendo com que revisitemos experiências e sensações que às vezes não somos capazes de admitirmos a nós mesmos. De alguma maneira, podemos pensar que a arte vincula-se com nossas percepções e sentimentos inconscientes, que traz à tona pensamentos e percepções a respeito do vivido no momento em que interagimos com o objeto estético.

Quando lemos um texto literário ou fruímos de um objeto artístico, seja a pintura, o cinema, o teatro, etc., temos a liberdade de nos deixarmos livres para viver as experiências dos personagens, que às vezes podem ser um pouco macabras ou violentas, como nos textos de E. T. Hoffmann, H. Quiroga ou E. A. Poe, em que somos confrontados por experiências que flertam com o sobrenatural e que fazem o leitor encarar verdades que talvez não ele não deseje reconhecer naquele momento, por serem macabras demais ou indesejadas pelo plano consciente. São as brechas entre real e ficção que desestabilizam o leitor, que o tornam diferente, que fazem com que ele se defronte com experiências que o tirem do familiar, que o colocam diante de situações que flertam com o ambíguo, com a sensação de familiar e não-familiar ao mesmo tempo, que provocam um desejo de ruína e fazem-nos detestá-lo ao mesmo tempo.

Textos como "O Gato Preto" podem evocar no leitor algum desconforto, ao mesmo tempo em que há alguma simpatia e identificação com a situação do protagonista, pois quem não ficaria assombrado com o fato de assassinar um gato e logo após acontece uma reaparição de um gato extremamente parecido com o anterior? Essa situação pode ser entendida como um caso do familiar que é não-familiar, que vai para o âmbito do *unheimlich*, sobre o qual pretendemos refletir neste ensaio.

Para além do que costumamos pensar na teoria literária sobre o fenômeno literário, talvez seja justamente o elemento inquietante que confere a ele esta grande força, este estranho intrínseco à estrutura da linguagem, que nos coloca defronte ao familiar e ao desconhecido ao mesmo tempo sem que possamos ter muito controle a respeito disso. Neste sentido, pretendemos elaborar algumas hipóteses de leitura a respeito do conceito de inquietante, baseados nas reflexões de Freud sobre o inquietante, para propor uma leitura do conto "O meu amigo", do livro de contos *O cego e a dançarina* (1980), de João Gilberto Noll.

A fim de esboçar uma teoria mínima como ponto de partida para entender este conceito, Freud (2010) afirma que o inquietante se relaciona ao que é terrível, ao desagradável e que gera uma sensação angustiante na pessoa, mas também que "o inquietante é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é muito conhecido, ao bastante familiar" (2010, p. 331). Faz-se necessário recompor que o inquietante expressa muitas vezes, em diversas elaborações, como a do acaso repetitivo e a do duplo, entre outras, um constante retorno do mesmo, que provoca um estranhamento, por trazer à tona algo que estava reprimido e que ganha novas e velhas expressões ao mesmo tempo quando somos expostos a algum fato que provoque esta sensação na gente, que nos relembre algo que desejamos ocultar.

Ao nos determos mais especificamente na figura do duplo, conforme Otto Rank em estudo sobre o tema, o duplo aparece em motivos, como o da sombra, o do espelho, o dos múltiplos eus, o do reflexo e o do retrato, que ganham valorações distintas, a depender da cultura em que é analisado. Freud afirma que no início, quando foi concebida esta noção, seu valor era positivo e funcionava para garantir a manutenção da sobrevivência do indivíduo, que amava a si e precisava garantir cuidados a si mesmo, então havia um Outro, que ainda não estava separado deste Eu, que era o responsável por garantir essa sobrevivência. Nesse sentido, esse narcisismo primário domina a vida psíquica do homem primitivo e da criança, mas que esse duplo passa a outras roupagens, com o passar do desenvolvimento dos estágios da libido. A partir do surgimento de uma instância de auto-observação, o homem passa a ter um filtro regulador, que o faz lembrar desse narcisismo dos primórdios, do qual às vezes o Eu gostaria de esquecer ou de se livrar, pois essa lembrança é vista como repugnante, abjeta em seu conteúdo, e esta instância, o Super-eu, faz com que o Eu seja constantemente lembrado desse seu passado vergonhoso. Nesse sentido, o duplo no início era bom masse tornou a pior das aberrações, pois remonta às origens mais sórdidas do homem, nas quais ele não havia ainda se desenvolvido psicologicamente em totalidade e o Eu ainda era várias instâncias ao mesmo tempo.

Lembrar-se desse duplo faz com que o Eu regresse a uma fase em que não havia divisões claras entre o Eu e o Mundo. Ao mesmo tempo, existe na natureza humana a compulsão de repetição, que está ligada ao mais profundo do instinto humano, que tem caráter demoníaco, e nesse sentido "será percebido como inquietante aquilo que pode lembrar esta compulsão de repetição interior" (Freud, 2010). Nesse sentido, o passado temível que é revisitado várias vezes, e os acasos que se repetem em looping se relacionam com este efeito inquietante, que pode ser definido da seguinte maneira:

> Primeiro, se a teoria psicanalítica está correta ao dizer que todo afeto de um impulso emocional, não importando sua espécie, é transformado em angústia pela repressão, tem de haver um grupo, entre os casos angustiantes, em que se pode mostrar que o elemento angustiante é algo reprimido que retorna. Tal espécie de coisa angustiante seria justamente o inquietante, e nisso não deve importa se originalmente era ele próprio angustiante ou carregado de outro afeto. (...) O velho vínculo com a repressão também esclarece agora a definição de Schelling, segundo a qual o inquietante é algo que deveria permanecer oculto, mas apareceu. (FREUD, 2010, p. 360)

Ao mesmo tempo em que o inquietante é essa verdade inconveniente que gostaríamos de esconder, mas que às vezes aparece e retorna de vez em quando, para que o inquietante se estabeleça é necessário que haja uma incerteza intelectual, um desalojar-se, uma desorientação em relação ao que está posto, que pode ser metaforizado como um sair da casa estando ainda dentro dela. Esse inquietante, portanto, traz a reminiscência do estado em que o Eu e o Mundo não estavam separados, mesmo que no momento em que o indivíduo se defronta com este inquietante o sujeito já esteja mais bem situado em relação à vida psíquica, e nesses momentos inquietantes apenas seja relembrado de quando não era.

A respeito de "O homem da areia", Freud aponta que Hoffmann compõe um efeito inquietante ao criar uma atmosfera que não nos permite saber se estamos no domínio do real ou do fantástico, em sensação nos desaloja por alguns instantes, por não sabermos muito bem como reagir a ela. A partir deste exemplo, também se pode afirmar que o inquietante em si é ambíguo, pois gera duas sensações ao mesmo tempo, com a qual precisamos lidar ao nos confrontarmos.

II

No âmbito do conto "O meu amigo", publicado no único livro do gênero conto escrito por João Gilberto Noll, em 1980, podemos perceber uma relação ambígua entre os dois personagens já nas primeiras frases. Narrado em primeira pessoa, o texto inicia com dois personagens, um menino e seu amigo, que estão conversando sobre uma piada. Na verdade, a conversa não se estabelece, porque um dos personagens não está interessado, fato que incomoda o narrador-personagem, pois ele não entende por que o outro menino mal responde às suas perguntas. O narrador pergunta ao outro menino, um pouco mais velho, se ele conhece a piada do Adamastor:

> O meu amigo tinha os olhos omissos, olhava tudo mas não via nada. Eu lhe perguntei: você conhece a piada do Adamastor? Ele respondeu que não, que não queria saber de piada nenhuma, muito menos a do Adamastor. Ele me irritava. Eu faria onze anos no dia seguinte e não quis convidá-lo. Você é mau, eu disse. Ele não se inquietou com essa afirmação, continuou como sempre tinha sido: mau. Até que eu gritei reage, diz alguma coisa, faz alguma coisa, não fica aí plantado feito uma coisa sem sangue. Eu não gostava dele, eu odiava ele. (NOLL, 2008, p. 27)

Vejamos que a atitude do narrador-personagem é ambígua em relação ao menino, este outro, que não estava interessado em participar da conversa. Este comportamento, esta omissão, este silêncio faz com que o menino mais novo fique com raiva, que chame o outro de mau, por não saber como lidar com esta sensação, de cunho inquietante, que se mantém durante todo o texto. O menino tenta ofender o outro a todo custo, não o convida para sua festa de aniversário (o que para as crianças é uma espécie de ofensa das maiores possíveis).

Este "ser mau" do menino mais velho vai ganhando novos tons ao longo do texto, porque descobrimos que o menino que não fala é alguém quieto, que está em silêncio porque contempla e absorve as experiências e sensações, mais interessado na essência das coisas do que em interagir verbalmente com as pessoas, o que parece ser o exato oposto do protagonista do conto. O silêncio causa uma sensação inquietante no menino, que detesta o outro, mas não consegue ficar um dia sem sua presença, como logo mais ele afirma. Aqui podemos remontar ao comentário anterior a respeito do inquietante, pois podemos ver uma expressão do conflito do reprimido que retorna, que é extremamente incômodo, ao mesmo tempo possui algo que não pode ser abandonado, pois de alguma maneira o outro menino é essencial para o menino e para a afirmação de sua identidade, ainda que provoque esta sensação incomoda por tornar o conflito aparente.

Durante a leitura do conto, descobrimos que o fato do menino ser alguns anos mais velho do que o outro, e já possuir alguns fiapos no rosto, faz com que o narrador-personagem não apenas sinta raiva mas sonhe durante a noite com os fiapos que ele mesmo gostaria de ter, e o outro é quem os possuí. A presença do outro menino estava apenas no âmbito do real, mas agora adentra o campo psíquico do personagem, que vê o outro em sonhos com pelos abaixo do nariz, imagem tão horrível que o fazia rir de maneira desesperada, imagem inquietante, a ponto de urinar no pijama.

> Eu tinha horror dele, desejava a sua morte repentina, sem lhe dar chance de recuperar um único suspiro. Mas na época eu não sabia que desejava isso, eu achava apenas que não queria vê-lo nunca mais. Ele me desprezava. Eu nunca entendi por quê. Eu gostava de entrar no lago, fingir que nadava, mas ele não encostava na água. Ele ficava na margem e quando eu virava pra ele ele estava em silêncio olhando para o céu escurecendo. Canalha, eu dizia em silêncio. Não havia mais ninguém no mundo, só a indiferença dele, aquele

> desprezo vindo de uma região escura do seu caráter, coisa de gente ruim, perversa. (NOLL, 2008, p. 28)

A relação entre os dois meninos é tão intensa para o mais novo que ele deseja a morte do outro sem saber colocar em palavras, pois seu silêncio é inquietante, pois por mais que ele tente provocar e tirar o outro menino de sua calma e inercia em relação às ofensas e atos direcionados a ele, mais calado ele fica. Na verdade, ele não espera outro comportamento, mas o silêncio o perturba tanto que continuadamente ele precisa fazer alguma coisa para quebrá-lo, em tentativas sempre fracassadas. Ele era mau porque era quieto, quieto demais, e não olhava diretamente para as pessoas. De alguma maneira que vai se explicitando durante a narrativa, o menino mais novo pensava que o outro era superior, e a raiva aparecia por não conseguir imitá-lo.

Rank afirma que uma das manifestações do duplo é a do perseguidor, assim como "a figura 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" (NOLL, 2013, p. 126). Neste sentido, podemos entender primeiramente este menino mais velho como a figura de um perseguidor, que afeta o outro, entendido de alguma maneira destorcida como um irmão mais velho (condenado pela própria mãe por andar com um menino qualificado por ela como muito esquisito) em que há alguma relação entre o oposto das imagens entre os dois e o prazer pelo perverso, a ser analisado com mais detalhe posteriormente.

Em seguida desse trecho, o narrador comenta a maior marca da superioridade do menino mais velho era a cicatriz na face esquerda do rosto, e vão sendo apresentados por ele vários elementos que atestam a superioridade deste outro. Descobrimos que a mãe e ele são extremamente malvistos na cidade, percebidos como diferentes; a origem inaudita do menino, de quem não se sabia quem era o pai, cujos boatos diziam haver fugido para ficar com outra mulher; o fato dos dois morarem em uma pensão, a Pensão Paraíso, há treze anos, e não em uma casa, que seria considerado mais adequado pelas pessoas da cidade. O nome da pensão remete ao imaginário de superioridade que circundava o menino mais velho, pois para o mais novo ele viva no paraíso, não precisava falar, era superior, quase a revelação de um anjo, e não era possível suportar o sentimento gerado por esse outro garoto, assim como era insuportável para ele que existisse alguém que o fizesse se sentir de maneira tão inquietante. A respeito do tema, Rank afirma que:

> A fase do desenvolvimento a partir da qual os paranoicos regridem ao narcisismo original é a homossexualidade sublimada, que se coloca em defesa contra a sua descoberta sem disfarces, com os mecanismos paranoicos característicos da projeção. Com base nesse conhecimento, pode ser facilmente demonstrado que a perseguição da pessoa doente parte sempre dos seres originalmente amados (ou seus substitutos). (RANK, 2013, p. 125)

Na relação entre os dois meninos há uma possibilidade de interpretação de que esta verdade recalcada seja de que o menino mais novo não apenas vê o outro como um irmão, mas como uma cópia inversa de si mesmo, a ser admirada, e há uma relação de homossexualidade sublimada em que este menino projeta no outro a si mesmo, e os dois perseguem um ao outro. Há toda uma descrição que aumenta a superioridade e impressão doentia de admiração em relação ao outro quando o menino mais novo nos conta sobre os boatos de que a mãe do outro garoto fosse de origem oriental, que ninguém havia visto nos últimos anos, linda e de pele de porcelana, e ele reconhecia que talvez fosse ficção criada

pelos habitantes da cidade, mas neste momento admite a inveja que sente do menino mais velho, um desejo perverso de ser o outro, que é o amor recalcado.

De alguma maneira, esse menino mais velho cumpre o papel de relembrar a esse menino mais novo quem ele é, e ver essas diferenças o desagrada, pois vê o que gostaria de manter escondido, e a sensação inquietante surge disso, pois ele sai do que é e não sai, ele não consegue mudar a si mesmo ou nunca é o suficiente para se igualar a superioridade do outro, ele é e não é o outro, mas na verdade ele sabe que nunca poderá ser o outro, e isso também gera angústia, pois nunca terá posse de seu objeto erótico. Assim, surge uma necessidade de eliminar este objeto, para que ele não seja de mais ninguém, ainda que possivelmente esta eliminação fosse causar a morte do eu:

> Se ele fosse um ser que tivesse vindo do nada e que vivesse para nada eu era capaz de afogá-lo no lago para sempre, e tenho certeza de que a cidade inteira ficaria satisfeita e fingiria ver no afogamento apenas um acidente e eu seria agraciado com uma eterna gratidão por ter sido o transmissor da notícia (...). (NOLL, 2008, p. 29)

Neste trecho percebemos outra vez o preenchimento que o menino sente ao falar sobre o outro, que aqui aparece como ânsia assassina, como se o outro o completasse e isso fosse obsceno, tanto sente a necessidade de eliminar o mais rápido possível esta auto-imagem às avessas. Após a frase acima, o menino escreve sobre a falta de coragem em executar o ato de assassinar este outro, para o qual se torna cada vez mais insustentável apenas o ato de olhar e de saber de sua existência.

Na sequência do texto, ele vai para o lago onde em geral se encontram e espera três horas o outro menino, sem que ele apareça. Só que, para sua surpresa, aparece outra pessoa caminhando na beira do lado, um negro desconhecido de alta estatura e corpulento, que o desestabiliza pelo olhar, um olhar de louco, de quem tudo era possível de se esperar. Aqui é como se uma instância divina estivesse protegendo o outro garoto como se contradissesse o fato de que "Se ele fosse um ser que tivesse vindo do nada e que vivesse para nada eu era capaz de afogá-lo no lago para sempre", pois ele poderia ter alguma missão e realmente ser diferente por ter algo a cumprir, diferente do menino mais novo, tanto que justamente no dia em que o menino resolve levar a cabo o assassinato, justo neste dia, o outro não aparece, e quem aparece é o louco.

Quando conversa com esse estranho, descobre que fugira de um hospício e pretendia caminhar pelo mundo até a morte, e o menino resolve contar sobre toda a raiva e as intenções de matar o menino, que estava esperando para assassiná-lo naquela tarde, e aqui o efeito inquietante se intensifica, pois é irritante o fato de que o outro não apareça justamente neste dia, e por isso conta tudo ao negro por saber que ninguém nunca o levará a sério o suficiente para trazer à luz suas ideias perversas. Logo descobre que o negro traz no bolso uma corda e é para ele como se estivesse cumprindo seu destino, outra reminiscência da intervenção divina. O acontecimento gera um prazer perverso no menino, que atravessou o plano do sentir-se incômodo para o plano da ação. Os dois testam a corda, o menino segue sem medo, em um momento desvairado por esse sentimento inquietante elevado à máxima potência, com o qual se defronta e precisa levar às máximas consequências, que acabam resultando em seu próprio estrangulamento.

De certa forma, o menino mais novo talvez tenha entendido inconscientemente que se não matasse o outro ele mesmo precisaria morrer, e por isso resolve brincar perigosamente

com o louco, por não acreditar que o louco fosse de fato tão louco, ou por desejar a morte sem conseguir admitir para si mesmo. Neste sentido:

> A percepção, geralmente inconsciente, da anulação iminente do ego – o exemplo mais comum de repressão de um conhecimento insuportável –, atormenta esses infelizes com a ideia consciente de que nunca retornarão, e da qual só é possível libertar-se na morte. Assim se chega ao estranho paradoxo de que, para se libertar do insuportável medo da morte, o suicida a procura voluntariamente. (RANK, 2013, p. 130)

O outro é uma parte do eu, e ao sentir necessidade de eliminar o duplo, o menino está ansiando pela própria morte. Por isso, ao ver o outro e tudo o que ele representa, o sentimento inquietante que apenas sua companhia causa, faz com que ao descobrir a impossibilidade de matar o outro – por amá-lo demasiadamente, pois é ele mesmo – faz com que ele procure a morte, pois apenas ela será a libertação de sua angústia.

III

Depois da análise do conto, gostaríamos de fazer dois breves comentários pertinentes ao objeto de que estamos tratando. O primeiro deles é que podemos pensar nos efeitos inquietantes que este conto provoca durante a leitura como a incitação do mesmo efeito inquietante que o narrador sente em relação ao outro, só que do leitor em relação a esse narrador-personagem, pois é possível que durante a leitura esse alguém querer matar o outro apenas pelo seu silêncio, que pode simbolizar também a não-atração pura e simples pelo menino mais novo.

Outra manifestação desse efeito inquietante é quando descobrimos que o outro será morto por este personagem, pois sabemos que não será uma morte justa, não em nossos termos, de quem está acompanhando a narrativa. Uma terceira manifestação do inquietante é quando descobrimos que o menino não vai cumprir o ato a que se propõe. Ficamos neste momento entre o familiar, o fato de que acreditamos que sua raiva é autêntica; e o não-familiar, pois se alguém resolve matar o outro, de fato, em geral o propósito se cumpre, e aqui ele consegue ser cumprido, que gera o inquietante na leitura.

A última manifestação é quando o personagem resolve testar a corda e acaba por ser enforcado, com duas leituras possíveis, a de que o menino morre por acidente, ou que ele sabia que com loucos não há como prever o que pode acontecer, mas mesmo assim ele pretende levar a cabo a morte, se não a do outro, seu duplo, a sua própria. O segundo comentário é que a leitura do conto é catártica no sentido de que faz com que nos defrontemos enquanto leitores com esses inquietantes, mas, diferentemente dos personagens, que sobrevivamos a eles, sem nenhum prejuízo de ordem psíquica, salvo as breves reminiscências psicanalíticas, que provocam o efeito inquietante, já que o inquietante pode ser entendido também como o que é provocado por um afeto de um impulso emocional que é reprimido, no qual se produz um elemento angustiante, que retorna quando o indivíduo é lembrado desta repressão, e o sentimento volta à tona.

REFERÊNCIAS

DALCASTAGNÈ, Regina. Renovação e permanência: o conto brasileiro da última década. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 11, p. 3-17, jan./fev.2001. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9183>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FREUD. Sigmund. "**História de uma neurose infantil: ("O homem dos lobos"): Além do princípio do prazer e outros textos"**(1917-1920). Tradução e notas Paulo César e Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARCIA, Luis Eduardo Veloso. O inquietante em "Uma visita de Alcicíades", de Machado de Assis**. O guari**. Disponível em:<http://oguari.blogspot.com.br/2013/05/o-inquietante-em-uma-visita-de.html>. Acesso em: 27 jun. 2017.

HOFFMANN, E.T.A. **O Homem da Areia**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

NOLL, João Gilberto. **O cego e a dançarina**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias de Allan Poe**. Tradução e Adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

QUIROGA, Horácio. **Contos de amor, loucura e morte**. Tradução de John O'Kuinghttons. São Paulo: Hedra, 2013.

RANK, Otto. **O duplo**. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A DISORTOGRAFIA E DISGRAFIA

Vanessa Adriana Collet[1]

Resumo: O presente artigo acerca do tema "Dificuldades de aprendizagem" aborda duas dificuldades na aquisição da linguagem escrita: a disortografia e a disgrafia. Tem como principal objetivo o desenvolvimento de um marco teórico que resgate informações relevantes acerca destas dificuldades dando suporte para a elaboração de sugestões que minimizassem as mesmas. Para a realização deste artigo fez-se uso do método de pesquisa hermenêutico, pois citações de diferentes autores, como Porot, Coelho e Marques foram utilizadas. Pôde-se observar que o trabalho composto por conceitos, características, diagnóstico e soluções para cada dificuldade, é útil tanto para pais, quanto para professores que buscam respostas para auxiliar no processo de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Psicolinguística; Disortografia; Disgrafia; Dificuldades na aquisição da linguagem escrita; Proposta Pedagógica.

Introdução

Sabendo que a disortografia e a disgrafia são dificuldades de aprendizagem que podem ser identificadas já nos primeiros anos de escolaridade, e que podem interferir em todo um processo de aquisição da linguagem, a pesquisa teve como principal objetivo a busca por teorias e suportes, especialmente no campo da Psicolinguística, para que, por meio da análise do conceito e características destas dificuldades, fossem apresentadas possíveis soluções e atividades que busquem minimizar ou, até mesmo, solucionar tais deficiências utilizando-se o método hermenêutico.

Distúrbios na aquisição da linguagem oral e escrita

No campo da Psicolinguística, que para Zanini (1986, p. 45) "É uma ciência interdisciplinar que reúne elementos da psicologia e da linguística para melhor explicar o comportamento verbal em sua relação com outros comportamentos humanos e com o ambiente em que o primeiro se insere", a disortografia e a disgrafia são distúrbios no processo de aquisição da linguagem a serem analisados.

Esses distúrbios podem ocorrer tanto no processo de aquisição da linguagem oral quanto da linguagem escrita. Porot (1979, p. 41-57) explica cada um desses distúrbios, caracterizando-os. Para o autor, "Os distúrbios da linguagem oral são subdivididos em distúrbios da expressão verbal e distúrbios da compreensão verbal".

Na primeira subdivisão, o autor afirma que, qualquer distúrbio na linguagem oral refere-se à ausência da palavra, no seu modo de articulação, na sua redução, nas deformações ou substituições, no uso anormal que altera seus valores semânticos. Na segunda, o distúrbio na linguagem oral se limita na compreensão ou não compreensão.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), *vanessa.collet@acad.pucrs.br*.

Já no distúrbio da linguagem escrita, o autor o define como "desorganização da escrita" (POROT, 1979, p. 53).

Durante o processo de aquisição da linguagem escrita, podem surgir os distúrbios conhecidos por "disortografia" e "disgrafia". Na maioria das vezes ambos são confundidos e entendidos como sendo uma coisa só, o que não é verdade. Por isso é necessário entender o conceito de cada distúrbio para compreender como se desenvolvem, quais as causas geradoras, as características de cada um e as possíveis soluções. Comecemos pelos conceitos.

> Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos "dis" (desvio) + "orto" (correto) + "grafia" (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por "um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia" (VIDAL, 1989, apud TORRES e FERNÁNDEZ, 2001, p. 76).

Sabendo que a disortografia é um desvio na escrita correta das palavras, é importante ressaltar que ela não tem, necessariamente, uma relação com a disgrafia, que para Marques (2011, p. 140) "corresponde ao que muitas pessoas consideram em ter uma letra feia, devido à criança ter dificuldades em recordar a grafia da letra". Para a autora:

> A disortografia consiste numa escrita não necessariamente disgráfica, mas com numerosos erros, que se manifesta logo que se tenham adquirido os mecanismos da leitura e da escrita. Para muitos autores, a disortografia é apontada como uma sequela da dislexia (2011, p. 142).

Segundo Confortin (2007, p. 29), "A disgrafia é um tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem. Sua característica principal é a alteração da letra por meio dos movimentos não harmoniosos". [...] "A 'letra feia' é consequência das dificuldades para recordar a grafia correta para representar um determinado som, ouvido ou elaborado mentalmente". (MAFRA apud CONFORTIN, 2007, p. 29).

Causas e diagnóstico da disortografia e da disgrafia

Sendo um desvio na escrita correta das palavras, Coelho (2013, apud TORRES e FERNÁNDEZ, 2001) cita algumas causas que explicam a disortografia. Segundo a autora, as causas da disortografia estão relacionadas com aspetos *perceptivos, intelectuais, linguísticos, afetivo-emocionais e pedagógicos.*

As causas de tipo *perceptivo* estão associadas a deficiências na percepção, na memória visual e auditiva e/ou a nível espaciotemporal, o que traz consequências na correta orientação das letras e na discriminação de grafemas com traços semelhantes, por exemplo, o que ocorre entre as grafias de /p/, /q/, /b/,/d/.

Quanto às causas de tipo *intelectual*, estão associadas a um déficit ou imaturidade intelectual; um baixo nível de inteligência geral pode levar a uma escrita incorreta porque a criança não domina as operações de caráter lógico-intelectual necessárias ao conhecimento e distinção dos diversos elementos sonoros.

Problemas de linguagem (pronúncia/articulação) e/ou deficiente conhecimento e utilização do vocabulário (código restrito) são apontados como causas de tipo *linguístico*.

Relativamente às causas de tipo *afetivo-emocional*, as autoras apontam, entre outras, baixos níveis de motivação e atenção, que poderão fazer com que a criança cometa erros ortográficos (mesmo que conheça a ortografia das palavras).

Por último, as causas de tipo *pedagógico* remetem para métodos de ensino inadequados: por exemplo, quando o professor se limite à utilização frequente do ditado, que não se ajusta às necessidades individuais dos alunos e não respeita os seus ritmos de aprendizagem.

Pode-se perceber que as causas da disortografia abordam diferentes aspectos, não tendo somente uma justificativa para o desvio. Partindo de outro aspecto, Confortin aponta mais uma causa para esse distúrbio:

> Considera-se como causa da disortografia, a influência de um meio socioeconômico cultural desfavorável. Embora, hoje, haja uma grande preocupação com a inclusão social de todas as crianças, ainda temos que considerar que crianças, culturalmente marginalizadas, que provêm de lares econômica e culturalmente desfavorecidos, apresentarão déficit de aprendizagem e poderão, se não forem bem acompanhadas, apresentar problemas de aprendizagem (CONFORTIN, 2007, P. 39).

O contexto socioeconômico pode favorecer para que a disortografia se desenvolva pois a criança, em sua comunidade, se comunica de uma maneira, e quando entra para a escola, se depara com outro contexto, escrevendo como acha que é.

Após analisar as causas, é de suma importância saber como ocorre o diagnóstico da disortografia:

> É realizado logo no início da sua escolaridade, permitindo uma intervenção mais precoce e mais célere. Apesar de pequenos sintomas estarem certamente presentes anteriormente, raramente são diagnosticados antes dos 6 anos de idade, dado que só nesta altura a criança toma contato com as aprendizagens escolares. Existem testes e avaliações formais, pelo que cabe não só aos professores, mas também aos pais, que passam mais tempo com a criança, aperceberem-se de alguns sinais que possam revelar uma possível dificuldade na aprendizagem da escrita (LOURO, 2012, p. 14).

A disortografia pode permanecer na vida adulta se as dificuldades não tiverem um bom acompanhamento no período escolar.

Em relação à disgrafia, suas prováveis causas, citadas por Confortin (2007, p. 30), e resumidas aqui, são:

a) Os distúrbios de *motricidade ampla e fina* – falta de coordenação/sintonia entre o pretendido (aquilo a que a criança se propõe a fazer-intenção), e o realizado, a resposta, a respectiva ação, o que provoca um desequilíbrio que resulta em dificuldades ou impedimento na expressão corporal.

b) Os distúrbios na *coordenação visual-motora* – movimento das mãos ou corpo-não responde, de forma adequada, a um estímulo visual: falta de coordenação olho-mão, da qual depende a destreza manual. Esse distúrbio impede a realização de ações simples como traçar linhas com trajetórias pré-determinadas.

c) A deficiência na *organização temporo-espacial* – conhecimento e domínio das noções de direita e esquerda, frente e atrás, alto e baixo, antes e depois, ontem, hoje, amanhã. Problemas de orientação e estruturação espacial conduzem a dificuldades na escrita, pela insuficiência de análise perceptiva dos diferentes elementos do grafismo, pela incapacidade de obediência ao sentido correto de execução dos grafismos e pela incapacidade de orientação espacial no plano da folha escrita.

d) Os problemas de *lateralidade/direcionalidade* – perturbações da organização do esquema corporal, má organização do espaço/tempo em relação ao corpo, perturbações de ordem

afetiva. As perturbações de lateralidade/direcionalidade podem apresentar-se por lateralidade mal estabelecida, sinistrismo ou canhotismo, lateralidade cruzada e canhotismo contrariado.

e) O *erro pedagógico* – deficiência na escrita apresentada pelos alunos e que pode advir de falhas no ensino, preparo inadequado para a escrita, ou a erros cometidos pelos professores.

O diagnóstico da disgrafia se dá da mesma maneira que o diagnóstico da disortografia. A diferença entre os mesmos está nas características de cada distúrbio.

Características da disortografia e disgrafia

As principais características da disortografia que representam os erros cometidos por crianças, ou adultos com esse desvio, são citadas por Coelho (2013, apud TORRES e FERNÁNDEZ, 2001, p. 11):

Erros de caráter linguístico- perceptivo:

- omissões, adições e inversões de letras, de sílabas ou de palavras (forte/fote; bolacha/ bochala; coração/coraração.

- troca de símbolos linguísticos que se parecem sonoramente ("faca"/"vaca").

Erros de caráter viso espacial:

-substitui letras que se diferenciam pela sua posição no espaço ("b"/"d": dia/ bia; "q"/ "p": pato/ qato);

-confunde–se com fonemas que apresentam dupla grafia ("ch"/"x": xícara/ chícara);

-omite a letra "h", por não ter correspondência fonêmica (hoje/ oje).

Erros de caráter viso analítico:

-não faz sínteses e/ou associações entre fonemas e grafemas, trocando letras sem qualquer sentido (aqui/aqi).

Erros relativos ao conteúdo:

-não separa sequências gráficas pertencentes a uma dada sucessão fônica, ou seja, une palavras ("ocarro" em vez de "o carro"), junta sílabas pertencentes a duas palavras ("no diaseguinte") ou separa palavras incorretamente (a-pito).

Erros referentes às regras de ortografia

-não coloca "m" antes de "b" ou "p" (pomba/ poba; campo/ capo).

-ignora as regras de pontuação (Ontem à noite perguntei para minha mãe a janta já está pronta e ela respondeu que sim e fui jantar);

- esquece-se de iniciar as frases com letra maiúscula ("era uma vez um menino chamado Nino".);

- desconhece a forma correta de separação das palavras na mudança de linha, a sua divisão silábica, a utilização do hífen (na mudança de linha separa mud-ança ao invés de mu-dança ou mudan-ça).

Em relação à disgrafia, Confortin (2007, p. 31) apresenta características desse distúrbio que contribuem para o diagnóstico:

- rigidez no traçado da escrita, com tensão no controle da mesma; pressão demasiadamente forte do lápis, irregularidade na direção e na dimensão das letras;

- relaxamento gráfico – pressão demasiadamente fraca do lápis;

- impulsividade e instabilidade no traçado – pouco controle da escrita, falta de controle no gesto gráfico, traçado impulsivo e/ou apressado, letras difusas, desorganização da página escrita por não possuir orientação espacial;

- inabilidade – escrita 'feia', grande dificuldade na cópia das palavras;

- lentidão e meticulosidade – escrita muito regular, porém lenta, evidenciando grande esforço de aplicação e controle;

- grafismo solto – escrita irregular (mesmo que com poucos erros), espaçamento demasiadamente grande ou exageradamente pequeno entre letras e palavras;

- desorganização do texto – irregularidades no espaçamento, desrespeito a margens ou aglutinação de letras ou palavras no final da linha;

- desorganização das formas – deformação no traçado da forma das letras, falta de uniformidade quanto ao tamanho das letras, grande demais (macrografia) ou pequenas demais (micrografia) ou mistura de grandes e pequenas, desproporção entre letras maiúsculas e minúsculas;

- desorganização das letras – letras retocadas, descontrole entre letras de haste ascendente e descendente, letras atrofiadas, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita;

- desorganização ou falta de ligamentos entre as letras na palavra, ligamentos de forma inadequada, espaçamento irregular;

- inclinação desordenada da letra para a direita ou para esquerda ou misturando os dois tipos de inclinação.

Soluções para a disgrafia e disortografia

Para que haja uma melhora e evolução no processo de "cura" da disortografia, Coelho afirma que:

> A intervenção, junto de alunos com disortografia, não deve obedecer a um único modelo em concreto, mas sim a uma variedade de técnicas que tenham em conta não apenas a correção dos erros ortográficos, mas também a percepção auditiva, visual e espaciotemporal, bem como a memória auditiva e visual (COELHO, 2013, p 12).

Sabendo que esses desvios podem ser resolvidos na sala de aula e com o acompanhamento de profissionais ou até mesmo dos pais, Louro (2012) aponta algumas sugestões de trabalho para solucionar os problemas de disortografia que também auxiliam no processo de tratamento da disgrafia. Para o autor, pais e professores devem:

- encorajar todas as tentativas de escrita, mostrar interesse pelos trabalhos escritos e elogiar os resultados obtidos;

- incitar a criança a elaborar os seus próprios postais e convites, a escrever o seu diário no final do dia como rotina;

- chamar sua atenção para situações diárias em que é necessária a utilização da escrita;

- incitar a criança e ajudá-la na elaboração de uma carta ou uma lista de compras;

- não valorizar demasiadamente os erros ortográficos, uma vez que estes já são, frequentemente, motivo de repreensão e frustração;

- ao invés de corrigir simplesmente os erros, procurar a solução juntamente com a criança (Ex "qual a outra letra que podemos usar para fazer esse som?");

- eliminar os possíveis focos de distração (materiais desnecessários, janelas abertas, barulhos...);

- não insistir demasiado em cópias e ditados.

Além dessas sugestões, foi realizado um levantamento de quarenta atividades envolvendo desenvolvimento motor, lateralidade e escrita, para que possam servir de auxílio para pais e professores. Essas foram estruturadas da seguinte maneira: título da atividade; objetivos; habilidade a ser desenvolvida; desenvolvimento da atividade; resultados esperados; referência ou fonte de consulta.

Sendo assim, se escola e família caminharem juntas, esses desvios não acompanharão a criança, ficando ela livre de medos e repressões.

Considerações finais

Encerrada a pesquisa, conclui-se que as dificuldades disortografia e disgrafia podem ser amenizadas e, até, solucionadas. Se for realizado um trabalho em conjunto, ou seja, família e professor, os resultados positivos se tornarão evidentes e poderão, com antecedência, prevenir dificuldades que impedirão um bom desempenho linguístico em séries mais avançadas.

As quarenta atividades, que constituem a proposta, podem servir de subsídio para professores e pais no processo de auxílio às crianças com dificuldades na aquisição da linguagem escrita. Sabe-se que a solução para a disortografia e a disgrafia vai muito além de quarenta atividades, por isso, este trabalho pode ser o ponto de partida para um grande trabalho em busca de soluções mais precisas para estes tipos de dificuldade. Insiste-se: professores e pais devem estar atentos para os problemas que possam interferir no processo de aquisição da linguagem para que, ler e escrever com proficiência, seja uma atividade corriqueira e prazerosa para crianças e jovens das nossas escolas.

Referências

COELHO, Diana Tereso. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas:** Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Porto: Areal, 2013.

CONFORTIN, Helena. Dificuldades na aquisição da linguagem escrita. In: ENRICONE, J; GOLDBERG, (Org.). **Necessidades educativas especiais:** subsídios para a prática educativa. Erechim: Edifapes, 2007. p. 25 – 44.

LOURO, Sara. (2012). **A disortografia na infância.** Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1645064/artigo-disortografia>. Acesso em 15 ago 2018.

MARQUES, Tereza Paula. **Clínica da Infância:** Conselhos Práticos de Psicologia Infantil. Alfragide: Oficina do Livro, 2011.

POROT, Didier. **Distúrbios da Linguagem.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

TORRES, Rosa Maria; FERNÁNDEZ, Pilar. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGraw-Hill, 2001.

ZANINI, Fádia Gonzales. Aquisição da Linguagem e Alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (Org.). **Suportes Linguísticos para a Alfabetização.** 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986. p. 43-69.

A DESMITIFICAÇÃO DO SUJEITO EM *ÁGUAS COMO ESPADAS*, DE WALMIR AYALA

Luís Alberto dos Santos Paz Filho[1]

Resumo: O sujeito sempre foi identificado como pertencente ao centro do universo: figura-espelho do Criador, inventor de tecnologias e multifacetado. Com a Modernidade, no entanto, a valoração do indivíduo muda: um homem é apenas mais um homem no mundo. A Literatura, a partir desse ponto, também passa a dialogar com as possibilidades de um mundo em degradação, no qual as pessoas não representam avanço na cadeia alimentar, tampouco são máquinas perfeitas de dominação global. Com Baudelaire, Rimbaud e Mallarmé, a linguagem passa a simbolizar a destruição dos valores normativos do antigo mundo: conceitos de belo e feio passam por redefinições; o sujeito é percebido como uma criatura falha, não sendo, necessariamente, predestinada a grandes feitos. Na Poesia Lírica, os versos ficam obscuros e quase indecifráveis. Hugo Friedrich, em "Estrutura da Lírica Moderna" prega a possibilidade de liberdade da arte - e do criador. Já Käte Hamburger, em "A lógica da criação literária", foca na possibilidade de um sujeito-de-enunciação, diferente do autor empírico. Sob essas perspectivas, este trabalho visa a analisar a destituição do mito do sujeito autocentrado na obra "Águas como espadas", de Walmir Ayala, objetivando identificar as construções do sujeito poético enquanto significações discursivas de sujeitos prosaicos e "comuns".

Palavras-chave: Lírica moderna; Walmir Ayala; Sujeito poético.

A linguagem humana é um organismo vivo que se adapta, inova e transforma o mundo e as pessoas. Muitos foram os processos necessários para que a língua escrita, da forma como é hoje, fosse concebível. Tornou-se possível expressar ideias, objetos ausentes e até mesmo ainda não inventados, além de contar histórias, convencer plateias, impedir batalhas, contar o mundo e criar outros inéditos. Com a Poesia lírica, a expressão de um *eu* está sempre a inventar mundos, sentimentos e pensamentos. Os processos de ficcionalização de possibilidades de ser e de estar são possíveis somente através da linguagem verbal. Língua e sujeito caminham lado a lado. Na Era Moderna, a expressão da poesia lírica volta-se para o uso do desregramento, do rompimento de normas, do uso do cotidiano, do que era visto como chulo e prosaico. De acordo com Hugo Friedrich, em *Estrutura da lírica moderna (da metade do século XIX a meados do século XX)* (1978): "Quando a poesia moderna se refere a conteúdos – das coisas e dos homens – não as trata descritivamente, nem com o calor de um ver e sentir íntimos". (FRIEDRICH, 1978, p. 16) O que é comum ao povo torna-se material de expressão lírica. Essa nova forma de se relacionar com o mundo diz respeito à emergência de também novos conflitos de ordem filosófica, moral e social. Segundo Roland Barthes, em *A escritura e a fala*, texto presente em *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura* (1986):

> A esse título, a linguagem literária baseada na fala social nunca se liberta de uma virtude descritiva que a limita, já que a universalidade de uma língua é um fato de audição, nunca de elocução [...] o homem é oferecido, entregue por sua linguagem, traído por uma verdade formal que lhe escapa às mentiras interesseiras ou generosas. A diversidade das linguagens funciona, portanto como uma Necessidade, e é por isso que funda um trágico. (BARTHES, 1986, p. 163)

1 Mestrando em Teoria da Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, bolsista CNPq. *luis.alberto@acad.pucrs.br*

Com o objetivo de analisar de que forma as questões de linguagem e perspectivas de mundo do Modernismo refletiram na literatura, sobretudo no gênero da Poesia lírica, analisar-se-ão três poemas presentes na obra *Águas como espadas* (1983), de Walmir Ayala. Ayala, gaúcho nascido em Porto Alegre, em 1933, foi um artista plural: além de jornalista, dedicou-se a vários gêneros literários: poesia, conto, romance, teatro, literatura infantil, diário íntimo, crônica, crítica (de artes plásticas, literatura e teatro). Ele colaborou em vários jornais e em inúmeras colunas de crítica.

Os poemas selecionados para esse estudo foram *Passeio, Os homens dos bares* e *Tatuagem,* e o foco aqui dado é o de sujeitos poéticos que assumem a condição – ou a percepção – de que o indivíduo é um ser de igual importância a todos os outros, uma criatura de imperfeições e sem destino heroico pré-estabelecido. Por isso, nota-se a recorrência de recortes espaço-temporais cotidianos e naturais. De acordo com Larissa Agostini Cerqueira, em *A modernidade e os modernistas: o rosto da cidade na poesia: características do modernismo urbano em Pauliceia desvairada e Menschheitsdämmerung* (2011):

> A inicial sensação de segurança e proteção contra os males da natureza externa, sensação originada pela crescente organização das sociedades humanas, acabou por render o próprio homem como objeto coisificado – ou reificado –, apenas uma peça presa à grande engrenagem. Por outro lado, a sensação de domínio sobre sua própria natureza, que fez com que o homem esclarecido se autodenominasse orgulhosamente de ser civilizado e se distinguisse de sociedades julgadas como bárbaras, menos evoluídas espiritualmente, transformou-se numa armadilha contra seu próprio lado obscuro, selvagem, fato que ficou claro com a descoberta de que não temos controle algum sobre o nosso inconsciente, ao contrário, somos controlados por ele. (CERQUEIRA, 2011, p. 53)

O próprio gênero poético lírico não é passível de compreensão global sem que se estabeleçam dadas questões de antemão. Ainda que o material para se fazer poesia – literatura, de modo geral – seja a linguagem verbal, isto é, a linguagem de uso cotidiano, é a *maneira* com a qual ela é manuseada que atesta à sua produção um caráter de arte literária. A capacidade de a linguagem se desdobrar sobre ela própria e torcer, distorcer, retorcer os sentidos e as significações que atribuem elementos de ordem literária, portanto, ficcionais. Segundo Wellek e Warren, em *Teoria da literatura* (1976), "a linguagem poética estrutura, torna mais cerrados os recursos da linguagem corrente e às vezes chega a violentá-los num esforço para que demos por eles e neles atentemos" (WELLEK & WARREN, 1976, p. 30).

É válido também destacar a importância de se compreender o papel do sujeito poético em um texto de poesia lírica. Segundo Käte Hamburger, em *A lógica da criação literária* (1986), um dos traços fundamentais que diferencia um texto de natureza poética de um texto não poético (poeticidade no âmbito do gênero da poesia lírica) é a *atitude* do sujeito-de-enunciação nele presente. Isso se dá porque no texto de poesia lírica não há distância entre o pólo do eu e do objeto de enunciação. O sujeito torna-se o próprio material sobre o qual se constrói o discurso. Dessa forma, a atitude desse sujeito do discurso é autocentrada: o mundo, os seres, o espaço e o tempo são elementos que circunscrevem as perspespectivas do eu-lírico. Toda a reflexão de um texto poético é baseada nas conjecturas desse eu ficcional. Conforme Hamburger:

> A fronteira que separa a enunciação lírica da não-lírica não é fixada pela forma externa do poema, mas [...] pelo procedimento da enunciação para com o pólo-objeto. Pois, se experimentamos o poema lírico como o campo vivencial e unicamente o campo vivencial do sujeito-de-enunciação, isso se deve ao fato de que o seu enunciado não

> visa o pólo-objeto, mas atrai seu objeto para a esfera vivencial do sujeito e o transforma. (HAMBURGER, 1986, p. 208)

A partir de tais perspectivas, tomemos como objeto de análise o primeiro poema para estudo:

Passeio
Passeio com meu filho pelo mundo
E é pouco para amá-lo este percurso.
Toco seus olhos de cristal escuro
E ele me vê robô, cavalo, urso.
Ele me vê raiz, me desafia,
Briga e ama num elo conseqüente
Com tudo o que é real, e me anuncia.

Passeio com meu filho à luz do dia,
E a luz fecunda a noite que nos une
Num sonho latejante de silêncio.
Concentro-me de amá-lo como a urna
Guarda a alucinação de seu perfume,
E penso, piso a terra, restituo
Em dom de amar a amarga antecedência
Do filho que eu não fui e que construo[2].
(p. 19)

O poema transcrito apresenta uma estrutura que consiste em duas estrofes formadas por versos irregulares, mas de sonoridade demarcada e ritmo fluente. A assonância em vogais fechadas em "u" (mUndo, percUrso, escUro etc.) corrobora com a elaboração de uma atmosfera densa. O sujeito poético apresentado em "Passeio" realiza esse movimento de deslocamento espacial típico do cotidiano de muitas pessoas para, na verdade, refletir sobre um passeio mais profundo e íntimo: a relação entre pai e filho, no tempo. No primeiro verso, o eu-lírico revela a noção espacial de "mundo" como o local por onde passeia com seu filho para, em seguida, no verso posterior dizer que, mesmo com a imensidão suscitada, "é pouco para amá-lo". Ao tocar os olhos do filho, o sujeito poético diz que ele o vê como "robô, cavalo, urso", formas que "desantropomorfizam" o indivíduo, destituindo-o de caracteres humanos e sociais. A própria briga por um elo, relatada nos versos conseguintes da primeira estrofe, revela uma condição sociocultural recorrente desde os mitos mais primordiais das organizações humanas: a ancestralidade, a passagem do tempo e o filho assumindo o percurso do pai. Já na segunda estrofe, luz e noite surgem como símbolos antitéticos que reforçam a ideia de um ciclo quase inquebrável através do tempo, o que fundamenta uma relação conflitante entre pai e filho que, em última instância, é um confronto dualista mascarado por uma profunda interiorização de cada sujeito. Em outras palavras, o embate observado através dos olhos do sujeito poético revela-nos a sua versão

2 Este e os demais poemas utilizados ao longo deste trabalho foram retirados da obra *Águas como espadas*, de Walmir Ayala, da LR Editores Ltda., 1983.

de leitura do mundo, e, portanto, a inferioridade do indivíduo em relação ao tempo, ao futuro. Segundo Michel Foucault, em *A hermenêutica do sujeito* (2006):

> O porvir é o nada: ele não existe, pelo menos para o homem; conseqüentemente, a seu respeito só se pode projetar uma imaginação que se assenta no nada. Ou então o porvir preexiste: se preexiste é porque é predeterminado; e, por isto, nenhum domínio podemos ter sobre ele. Ora, o que está em jogo na prática de si é precisamente poder dominar o que se é, em face do que é ou do que se passa. Ou nada ou predeterminado, o porvir nos condena ou à imaginação ou à impotência. Ora, estas são as duas coisas contra as quais é construída toda a arte de si mesmo, toda a arte do cuidado de si. (FOUCAULT, 2006, p. 564)

Dessa forma, a sensação de pequenez do sujeito poético é aqui transferida, na forma de uma projeção, para sua descendência, sua família. O "sonho latejante de silêncio" evocado no terceiro verso da segunda estrofe remete à imensidão das possibilidades presentes no plano onírico e que fecundam esperanças (e desesperanças) no plano terreno, pois a transcendência é algo ilusório e imaterial. De forma semelhante, a "alucinação de perfume" à qual o eu-lírico se refere é um exemplo de forma de tentar eternizar instantes da vida: um cheiro, um gosto, um toque, uma memória, um sorriso.

Assim como uma relação entre pai e filho que será interrompida pela inescrutabilidade do tempo, uma vida única também é um enigma a ser desvendado, por isso o sujeito poético pisa a terra, reflete, lança o olhar para trás e busca nos horizontes superados a sabedoria para saber como enfrentar o presente – porque o futuro a todos escapa, é apenas uma ideia. Nos dois últimos versos, o eu poético examina seu próprio passado com o objetivo de compreender as possibilidades do porvir. Trate-se de um sujeito "comum", sem assumir a figura de um herói ou de um ser acima das leis terrestres. Não há valentia ou força que o desnivele em relação aos outros. As idéias sugeridas no poema apontam para questões teoricamente universais e que atravessam diversas culturas e organizações sociais. O sujeito poético é revestido da nostalgia de um ser que se debruça sobre o parapeito do passado e que se encontra perdido pelas andanças da vida, sem saber como seu filho – que pode ser compreendido como uma ideia geral de futuro desolado – existirá. O poema é intitulado "passeio", o que simboliza um decurso familiar e de pouca extensão. No entanto, esse passeio para ser esticado, adotando apenas o caráter de tranquilidade frente às adversidades, marca essa que revela sabedoria desse indivíduo que se propõe a ler as linhas de seu tempo.

É possível identificar ainda que o poema se mostra através de uma forma que sugere a ideia do passeio: são duas estrofes e ambas são iniciadas por um eco anafórico "passeio com meu filho", que pode ser entendido como a *ida* e a *volta* destes seres em um trajeto trivial. Os verbos utilizados no texto estão em sua forma de presente do indicativo ("passeio", "toco", "vê", "penso", "restituo" etc.) o que reforça a sugestão de uma ação em eterno acontecimento no agora, uma presentificação sempre renovada na leitura. De acordo com Alfredo Bosi, em *O ser e o tempo na* poesia (2000):

> A instância poética parece tirar do passado e da memória o direito à existência; não de um passado cronológico puro – o dos tempos já mortos -, mas de um passado presente cujas dimensões míticas se atualizam no modo de ser da infância e do inconsciente. A épica e a lírica são expressões de um *tempo forte* (social e individual) que já se adensou o bastante para ser reevocado pela memória da linguagem. (BOSI, 2000, p. 131-132)

Consonante a isso, Anatol Rosenfeld em *O teatro* épico (2010), diz que:

> De tal modo se realça o valor da aura conotativa do verbo que este muitas vezes chega a ter uma função mais sonora que lógico-denotativa. A isso se liga a preponderância da voz do presente que indica a ausência de distância, geralmente associada ao pretérito. Este caráter do imediato, que se manifesta na voz do presente, não é, porém, o de uma atualidade que se processa e distende através do tempo mas de um momento "eterno". (ROSENFELD, 2010, p. 23)

A terceira pessoa presente no poema, o filho, é a criatura observada e toda informação e pensamento que se tem dele e sobre ele é filtrada pela perspectiva do pai, o sujeito-de-enunciação do texto. Dessa forma, este *eu* mostra-se uma figura insegura, que deduz sentimentos a partir de si, um "robô" imperfeito, sob os olhos do filho, uma ser animalizado "urso, cavalo" cujos instintos são suprimidos pelo exercício excessivo de consciência, uma criatura sem grandes expectativas sobre si próprio e sobre o mundo, um homem inevitavelmente de seu tempo.

Os homens dos bares

Terríveis perguntas as dos homens dos bares,
Os homens de olhar cintilante.
Terríveis perguntas sobre a felicidade e o sonho,
Sobre a verdade – indagações
Que nos perscrutam com voraz ansiedade.

Eles bebem e perguntam. E se perguntam.
E nos perguntam. E consomem o álcool
E a treva.

Perguntam finalmente, porque estamos tristes.
É quando mergulhamos num silêncio de pedra
E nossos olhos ausentes filtram a noite.

Então não entendem quando dizemos que este instante
É de armazenar a vivência que eles trazem,
Porque jamais reencontraremos estes homens dos bares,
Estes homens que perguntam e falam sem parar,
E bebem solidão descontraídos e sós, irremediavelmente.
(p. 25)

Manuel Bandeira diz, em *Itinerário de pasárgada*, que a poesia pode estar tanto nos amores quanto nos chinelos (BANDEIRA, 1954. p. 11). Na produção poética de Walmir Ayala, as reflexões sobre a vida podem ser feitas pelos "homens dos bares". Como pode ser visto no poema transcrito, os indivíduos simbolizados são pessoas do cotidiano, nem sempre vistas de forma positiva, podendo até ser tachados de imorais. Na poesia moderna, no entanto, estes seres que perambulam pelas ruas, os trabalhadores, os enfermos, os pais, os desempregados, os marginais, as figuras que, a princípio, nada têm de especial tornam-se centrais em reflexões e assumem o lugar de sujeito-de-enunciação de um discurso poético ou objeto de observação. No poema "Os homens dos bares", esses sujeitos são apresentados como as criaturas que possuem perguntas, dúvidas e anseios aos quais pouco

ou nada se têm de resposta. É como se eles representassem as questões da sociedade em geral. É irônico, portanto, simbolizar o todo por estes seres embriagados e mergulhados na escuridão da aparente inconsciência. É como se o mundo perdesse a organização habitual. Segundo Jucimeire Ramos de Souza Endo, em *A poetização do cotidiano na poesia de Manuel Bandeira* (2006):

> Esse processo de desarticulação operado pela poesia moderna reflete, em nível explícito, a situação caótica de um mundo fragmentário e minado em seus fundamentos. Por ser, no entanto, uma linguagem cujo centro de articulação é o ritmo (impulso primário, visão da origem), a manifestação lírica acaba por conferir sentido ao caos. (ENDO, 2006, p. 25)

Os homens de "olhares cintilantes", utilizando expressão do segundo verso da primeira estrofe do poema, embora sob a aparência de sujeitos desgarrados possuem indagações que interessam a todos, são membros do rebanho e não criaturas perdidas em seus devaneios. Conforme é relatado na segunda estrofe, eles perguntam e se perguntam, são sujeitos ativos. O álcool parece funcionar, nesse poema, como uma maneira de torná-los frágeis e de destituí-los de sua possível credibilidade. Como as ferramentas do mundo moderno, de forma geral, fazem com o sujeito no dia a dia. Na terceira estrofe, enfim, surge a questão. A tristeza é introduzida como um elemento presente naquele ser que observa sem agir, um espectador da realidade. Ao consumir o álcool, os homens dos bares são capazes de questionar, pensar. Mas são consumidos, em contrapartida, pelas trevas – porque a razão é a falência dos valores. A quarta estrofe parece desintegrar a atmosfera: os homens dos bares finalmente são deixados de lado - porque o sujeito poético sabe que o momento de guardar as vivências desses homens tem curta duração e talvez nunca mais existam outros homens que possam falar.

É interessante notar como nesse poema os seres de maior razão são os alcoolizados em um bar. Como se todos os outros indivíduos estivessem programados em suas vidas normais e não fossem capazes de pensar e de perguntar. Somente quem rompe as regras e torna-se marginal consegue refletir. Também é possível associar esse conhecimento adquirido a uma espécie de desesperança, como se eles, os homens dos bares, que questionam tornam-se, por isso, solitários. É o mal do conhecimento. O saber escraviza o sujeito ao ponto de torná-lo um excluído do grupo.

Se "toda a obra de arte literária é, antes de mais nada, uma série de sons de que emerge o significado" (WELLEK & WARREN, 1976, p. 195), na Poesia, o esquemo sonoro é ainda mais explorado e suas particularidades em cada texto são essencialmente elementos semânticos a serem priorizados durante a leitura. Ritmicamente, o poema transcrito apresenta uma estrutura sonora constituída por versos curtos formados por orações breves na segunda estrofe, por exemplo, em oposição a versos maiores na quarta estrofe. Também é ressaltado o uso de palavras polissílabas e da assonância de vogais fechadas, o que amplia a extensão sonora dos versos. É válido também salientar o uso de adjetivos e substantivos abstratos: felicidade, sonho, cintilante, indagações, tristes, silêncio e outros. Trata-se de expressões subjetivas que corroboram com os questionamentos alicerçados pelos homens dos bares.

Tatuagem

Eu não sou um veículo eletrônico,
Eu sou uma golfada de sangue,
Sou um assomo de ciúme,
Uma explosão de ira.
Eu não sou uma película transmissora,
Num um écran, um zoom de aproximação,
Nem sequer um microscópio.
Eu sou um sono tumultuado,
Sou um sonho que me tatua.
A pele da minha alma tem árvores fantásticas
E saudades maternas, e monstros inconclusos,
Abismos, ligações mais estabelecidas,
Terrores que perfumam a máscara encoberta.

Eu não sou um instrumento.
Sou a mão que age e o gesto
Que consuma.
(p. 39)

No poema transcrito, fica evidente a luta entre o homem e máquina. Trata-se de um embate voraz entre a condição de humanidade contra as concepções modernas de avanço advindas da tecnologia. É uma busca, em última análise, pela identidade do eu. O sujeito poético do poema é um homem que se vê sufocado pelo novo, pela obrigatoriedade de se dominar os conhecimentos científicos e de facilitar a vida através das novas máquinas. Mas seria possível fazer tudo isso sem se tornar parte delas? O título do texto é "tatuagem", o que aponta para uma marca realizada no corpo e que não pode ser apagada. Seria essa marca o futuro? Para refletir sobre essas questões, o discurso construído pelo sujeito poético é recheado de afirmações sobre "ser" e "não ser", clarificando o seu estado de consciência sobre a vida. Pode-se pensar em Bosi (2000) outra vez, quando ele diz que:

> Diante da pseutotalidade forjada pela ideologia, a poesia deverá "ser feita por todos, não por um", era a palavra de ordem de Lautréamont. Este "ser feita por todos" não pôde realizar-se materialmente, na forma da criação grupal, já que as relações sociais não são comunitárias; mas acabou fazendo-se, de algum modo, como produção de sentido contraideológico válida para muitos. E quero ver em toda grande poesia moderna, a partir do Pré-Romantismo, uma forma de resistência simbólica aos discursos dominantes. (BOSI, 2000, p. 167)

O texto é construído em duas estrofes, sendo a primeira formada por treze versos e a segunda, por três versos. Não há metrificação regular e os versos são brancos. Como a imagética suscitada pelo poema traz à tona elementos de ordem concreta como "película", "microscópio", "transmissores" e "eletrônico" há diversas aliterações em "p" e em "t", consoantes oclusivas surdas, que marcam o bloqueio de ar em sua pronúncia, e que marcam o compasso sonoro do poema. A vocalização de assonância em "o" também ajuda na constituição de batidas sonoras que "martelam" o texto a cada verso como "eletrÔnico", no primeiro verso, "assOmo", no terceiro verso, e assim por diante.

A primeira estrofe parece apresentar diversas situações que estabelecem diferenças entre o humano, passível de ira e formado por sangue quente, e o industrial, produzido, que tem funções específicas pré-estabelecidas de acordo com os objetivos a ele empregados. Para fortalecer essa diferenciação, e que tanto causa desconforto e irritação nesse sujeito poético, surgem imagens que aproximam o homem à natureza para se opor à maquina, como no décimo verso "A pele da minha alma tem árvores fantásticas". Na segunda estrofe, por fim, a conclusão: o sujeito-de-enunciação diz não ser uma ferramenta, um objeto utilizável por outrem, mas sim ser a mão e o próprio gesto que por ela é feito, isto é, uma totalidade de ação e vontade de agir.

Fica evidente, no poema transcrito, a necessidade de se fixar como indivíduo racional que é envolto por uma *alma* e por *sentimentos* e, dessa forma, diferente de objetos que devem servir à vontade das pessoas. Se existe essa diferença, o indivíduo deve se sobressair e ser valorizado. O sujeito poético diz "sou um sonho que me tatua", uma forte expressão que simboliza a capacidade transcendental de almejar, desejar, persistir. Os "terrores", os "monstros" e os "abismos" trazem toda a carga semântica de negatividade e medo: a atitude do sujeito moderno ao se deparar com o novo e perceber que as questões do "passado" ainda não foram resolvidas – a morte é inevitável, sua presença no mundo é passageira, as vivências são efêmeras, as memórias não podem ser totalmente apreensíveis, a fé é desestabilizada, a ciência tem todas as respostas? Mas o sujeito poético ainda possui uma máscara, seu meio de defesa: através da aparência de tranqüilidade e de domínio da situação, o indivíduo é capaz de convencer a todos e a si próprio de que tudo ficará bem e que suas ações são fruto único e exclusivo de suas vontades. Mas a tatuagem é permanente, é uma marca que o lembrará para sempre que a estrada a diante é uma realidade concreta e, para atravessá-la, seus olhos estarão sempre vendados.

Para aprofundar essa questão, pode-se pensar novamente em Cerqueira (2011), quando ela diz:

> O sujeito moderno se define como um ser autônomo, capaz de produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, consciente dessa capacidade. No entanto, as forças produtivas da sociedade burguesa subtraíram essa capacidade dos indivíduos, que deixaram de produzir autonomamente e passaram a fazer parte de um processo mecânico de produção. (CERQUEIRA, 2011, p. 52-53)

Se, por um lado, as noções de belo na estética perdem força com os novos valores da arte Moderna, por outro, o interesse pela ordem social ganha maior espaço. O indivíduo tem outras preocupações, e sua importância no grupo é uma delas. Os avanços tecnológicos em nível global assustam a muitos e fica evidente que seu cargo até então estático na sociedade é posto em cheque devido à iminente substituição de mão de obra humana em detrimento das novas máquinas que facilitam, multiplicam e agilizam o serviço em escalas impressionantes. Seria a tradição algo a ser superado? As normas consolidadas estariam fadadas ao desmantelamento? Assim como pode ser observado na poesia de Walmir Ayala, não há uma fixação de formas ou conteúdos. Assim como os poemas, em uma obra, apresentam uma unidade temática, pode-se observar a volatilidade de abordagens, tipos de sujeitos-de-enunciação, assuntos e reflexões propostas. Em *Águas como espadas* é salientada a consistência de sujeitos "comuns" retratados pelo eu-lírico, seres do cotidiano, criaturas do mundo que vivem os desgostos e a desesperança devido às incertezas evidentes. Segundo Zygmunt Bauman, em *Modernidade líquida* (2001):

> Se o "espírito" era "moderno", ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da "mão morta" de sua própria história — e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo). Essa intenção clamava, por sua vez, pela "profanação do sagrado": pelo repúdio e destronamento do passado, e, antes e acima de tudo, da "tradição" — isto é, o sedimento ou resíduo do passado no presente; clamava pelo esmagamento da armadura protetora forjada de crenças e lealdades que permitiam que os sólidos resistissem à "liquefação". (BAUMAN, 2001, p. 9)

Se o sujeito presente na poesia de Walmir Ayala, conforme foi apresentado até aqui, mostra-se uma figura insegura, com defeitos expostos e não almeja a perfeição de um herói grego ou a bênção dos deuses em seu destino, é porque a esperança não confere garantias ao crente. Se antes bastava conhecer a história e acreditar nos mitos, esse indivíduo moderno não consegue crer em mais nada em sua totalidade. Pode-se realizar uma associação com o texto poético: o hermetismo que algumas obras alcançam em determinados textos (ou em versos de poemas) é como uma canção atormentada. Esse tormento está ali porque o sujeito-de-enunciação dispõe desse estado de ânimo. É uma hipótese. De acordo com Yuri Tynianov, em *O discurso da poesia* (1982):

> No sistema de interacção formado pela dinâmica do verso e do discurso, podemos encontrar vazios semânticos, que podem ser preenchidos por palavras indiferentes no plano semântico, segundo as indicações da dinâmica do ritmo [...] A palavra, sendo mesmo "desprovida de conteúdo" ao mais alto grau, adquire uma aparência de significação, "semasiologisa-se". (TYNIANOV, 1982, p. 19)

Por fim, cabe destacar a forma com a qual a linguagem é manuseada na construção de um texto do gênero de poesia lírica. Nos textos analisados de Walmir Ayala, é possível perceber uma linguagem, de modo geral, em nível simples, sem utilização de palavras ou expressões fora do uso cotidiano. As orações não costumam ser extensas e os efeitos mais utilizados são imagens antitéticas, expressões simbólicas, um sujeito explicitamente em primeira pessoa e o presente do indicativo atuando sobre os verbos. Os recursos parecem elaborar cuidadosamente um clima de sutilezas e sugestões: não há grandes impactos verso por verso, mas sim na leitura global do texto. As reflexões são provocadas pelo efeito da unidade poética. No primeiro texto estudado, *Passeio*, os versos assumem uma forma quase prosaica, com certo tom narrativo. Nesse caso, a figura do pai, um indivíduo global, é generalizada pelo sujeito poético ao se defrontar com perguntas e anseios que condizem com as responsabilidades paternas, sem revesti-lo de elementos "especiais"; no segundo texto, *Os homens dos bares,* há um tom irônico que encobre a representação desses indivíduos que pertencem ao imaginário social de serem pessoas marginais ou com caráter questionável. O interessante é que as reflexões mais relevantes partem justamente destes sujeitos. Estaria a verdade incrustada nos locais mais inóspitos? Já no terceiro poema visitado, *Tatuagem*, a situação do homem em relação aos avanços de natureza tecnológica não se dá de forma pacífica: é preciso lutar para garantir seu local de fala e seu espaço de atuação, antes que o indivíduo torne-se, por completo, algo descartável. É possível identificar traços da *Modernidade* em cada um dos textos expostos, e a beleza – se é que se pode apontar a subjetividade estética de um texto – encontra-se nesses conflitos exteriorizados sob o manto da casualidade. Se todo os seres, a cada dia, perdem mais do que ganham, o novo é um lugar para deixar de ser.

Referências

AYALA, Walmir. *Águas como pedras*. São Paulo: LR Editores Ltda, 1983.

BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Edições Jornal de Letras, 1954.

BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1986.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida.* Tradução de Plínio Dentzien. Zahar, 2001.

CERQUEIRA, Larissa Agostini. *A modernidade e os modernistas: o rosto da cidade na poesia: características do modernismo urbano em Pauliceia desvairada e Menschheitsdämmerung*. 2011. 160f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ENDO, Jucimeire Ramos de Souza. *A poetização do cotidiano na poesia de Manuel Bandeira*. 2006. 115f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. Trad. Marise M. Curioni. São Paulo: Duas cidades, 1978.

HAMBURGER, Käte. *A lógica da criação literária*. Editora Perspectiva, 1986

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

TYNIANOV, Yuri. *O discurso da poesia*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

WELLEK, René & WARREN, Austin. *Teoria da Literatura*. Tradução de José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 1976.

A LÍNGUA COMO TROFÉU DE GUERRA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ANGOLANA PELA ESCRITA PORTUGUESA

Pietro Gabriel dos Santos Pacheco[1]

Resumo: José Eduardo Agualusa, em seu romance *Barroco Tropical*, declarou que a língua portuguesa era um "troféu de guerra", pelo qual milhares de angolanos morreram durante a guerra de libertação. Pensando no sentido linguístico e em outros fatores, como na política e na cultura, encontramos uma problemática em torno da teoria pós-colonial. Ao falarmos em "pós-colonialismo", abrimos espaço para a significação do duplo: a primeira ligada às sociedades que surgiram após a presença do colonialismo, e outra, que é foco, pensada a partir do processo de independência política que originou um novo período para a história e a literatura angolana. Pensando na terminologia do "após a libertação do colonialismo" enquanto definidora do processo de construção literária, temos a definição trazida pelo teórico e professor Russell G. Hamilton, que aproxima o sentido do processo criativo ligado à teoria de Walter Benjamin sobre o progresso e o anjo da história. Este último personificado pelos pós-colonialistas enquanto "encara o passado e caminha para o futuro". Trata-se, em uma primeira conclusão não do apagamento do passado colonial, mas sim de viver com essa herança enquanto meio de construção do presente.

Palavras-chave: Literatura angolana; Pós-colonialismo; Literatura;

Introdução

> O português para nós representa um troféu de guerra. Roubamos a língua do colonizador e fizemo-la nossa.
>
> José Eduardo Agualusa *in* Barroco Tropical.

Partindo da citação encontrada no romance destacado na epígrafe, o objetivo deste trabalho é discutir sobre o processo de adoção e de identificação da literatura angolana pós-colonial. Sabemos que a presença portuguesa em solo africano não é recente. Porém, é somente no final do século XIX e início do século XX que o processo de ocupação se dá de maneira mais enfática. Houve, então, uma política de expansão com caráter definitivo que visava a um domínio político e jurídico da Metrópole sobre as populações nativas, além da exploração da mão de obra e dos recursos locais. Com a apropriação, vem a reprodução e criação de uma identidade colonial por meio da escrita – é ela que legitima e que torna, de maneira estereotipada, a visão sobre o território africano.

Entretanto, com os avanços e a formação de uma elite crioula, a partir da década de 1940, estudantes saem de Angola e passam a estudar em Portugal, sobretudo na cidade de Lisboa. Em contato com o conhecimento, absorvem as correntes existentes e, ao retornarem para o continente de origem, trazem as novas ideias. O resultado disso é que a partir de 1961 proliferam-se grupos locais que buscavam a expulsão dos portugueses para a construção

1 Mestrando em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Literatura Brasileira (PUCRS). Graduado em Licenciatura Plena no curso de História (PUCRS). Atualmente, é membro do grupo de estudos Cartografias Narrativas em Língua Portuguesa: Redes e enredos de subjetividade, coordenado pelo professor Paulo Ricardo Kralik Angelini. *pietro.gabriel@acad.pucrs.br*

de uma Angola por angolanos. É pensado, então, em todo um projeto de mobilização, encabeçado por uma elite letrada.

O contexto da metrópole também era incerto. Apesar da ditadura, promovida por Salazar, calar todas as vozes dissonantes, começam a eclodir pequenos ecos de caráter democrático e socialista, pois essa dicotomia social afetou de maneira decisiva o processo de emancipação colonial: o fim da ditadura do Estado Novo[2] e a Revolução dos Cravos, no ano de 1974, enfraqueceram, gradativamente, o neocolonialismo português. As ideias de democracia e libertação das colônias passam a motivar os grupos menos tradicionais, estes inspirados pelas teorias de governo popular, em que a voz de todos era ouvida.

O Pós-Colonialismo

A literatura intitulada Pós-Colonial é um tema recente e bastante recorrente em diversos campos científicos, seja pela historiografia, pela antropologia, pela sociologia e em nosso caso, até mesmo pela teoria da literatura, diversos teóricos debruçam-se sobre o assunto, levantando questões como o binarismo entre colonizador e colonizado, ou as noções de superioridade e inferioridade encontradas nas antigas colônias.

Quando cunhamos o termo, pós-colonialismo, e pensamos, sobretudo, no seu prefixo, encontramos diversas correntes que buscam significar esse conceito dentro de uma especificidade. Para alguns estudiosos como Russel Jacob, a palavra é designada para as sociedades que "surgiram" após o primeiro contato com a cultura do colonizador[3]. Em contrapartida, para Bill Ashcroft, como para a maioria dos pesquisadores do assunto, a terminologia passa a ser empregada e significada a partir do processo de independência alcançado[4].

Apesar de distantes, podemos encontrar um ponto de concordância entre ambas as correntes: existiu um agente que fomentou a construção desse conceito e esse indivíduo, é o colonizador. Seja por bem ou por mal, o fato é que o choque cultural entre colonizador e colonizado possibilitou a criação de códigos morais e éticos, bem como, e principalmente, linguísticos, que facilitassem a comunicação e unissem as diferentes tribos que se encontravam ali localizadas.

A professora Ana Mafalda Leite, em seu texto *Pós-colonialismo:* um caminho crítico e teórico, define, em nossa concepção, um melhor significado para o termo. Segundo ela, "O termo pós-colonialismo pode ser entendido como incluindo todas as estratégias discursivas e performáticas (criativas, críticas e teóricas) que frustram a visão colonial, incluindo obviamente, a época colonial" (LEITE, 2012, p. 130).

---

2 A ditadura é instaurada em Portugal na sequência do golpe do 28 de maio de 1926, que derruba a I República (1910-1926). Assumindo, na primeira fase, uma feição militar (Ditadura Militar 1926-1933), a ditadura é constitucionalizada em 1933, autodenominando-se de Estado Novo. Um período definido como estado forte e interventor onde, apesar dos equilíbrios constitucionais, se assiste a uma ampla concentração de poderes na figura do professor de economia e então Presidente do Conselho, Antônio de Oliveira Salazar, e ao desenvolvimento de um amplo aparelho repressivo e propagandístico. Em setembro de 1968, na sequência de um acidente que o incapacita para continuar a exercer funções governativas, Oliveira Salazar é substituído por Marcelo Caetano que enceta uma fracassada tentativa de "liberalização" do regime (REZOLA *in* GONÇALVES; PAREDES, 2017).

3 JACOB, Russel. *Marginal Returns: The trouble with Post-Colonial Theory*, 1995.

4 ASHCROFT, Bill. *O império escreve de volta: Teoria e prática na literatura pós-colonial*, 1989.

A pluralidade cultural e étnica existente dentro do território angolano, mal dividido, visto que muitas tribos não tiveram seus limites originais respeitados, possibilita um maior poder de atuação do europeu, bem como a imposição de práticas e falas comuns aos novos habitantes do continente. Dentro desse pensamento, temos a afirmativa de Frantz Fanon (2008, p. 34), que diz: "[...] todo o povo colonizado – isto é, todo o povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana".

Esse choque de cultura constitui-se como o processo inicial para a criação de uma nova identidade, em que se tem a influência do colonizador e certo apagamento, ou exclusão da voz do colonizado. Criam-se então narrativas partidas da visão do português sobre o angolano, bem como toda a formação de estereótipos que só termina com a conscientização do oprimido. Vale ressaltar, ainda, que a distribuição territorial dos habitantes de Angola, como das demais colônias portuguesas, sempre foi uma questão administrativa difícil. Tanto pela sua composição étnica que englobava algumas tribos dentro de um mesmo espaço, quanto pelos fluxos migratórios que compõem sua história geográfica.

Ao adotar a linguagem e a possibilidade de conhecer a cultura do outro, o ser "civilizado" passa a pensar como o outro, entender os mecanismos que regem o pensamento político, econômico e social do europeu, bem como estar ciente do contexto em que se encontra inserido. É a partir dessa apropriação que se desenvolve uma consciência crítica que leva, mais tarde, a elite crioula a se mobilizar contra seu opressor. A característica do neocolonialismo é perceber o indivíduo enquanto ser social, enquadrado, integrado e aculturado dentro de algo maior. É só a partir da ciência dessa posição que ele adquire maior poder de intervenção. E o elemento fundamental para essa consciência, é a língua. A pluralidade cultural pré-colonial existente, agora é subtraída pelos códigos adotados. Outro fator importante é o intercâmbio que leva muitos filhos da classe social mais elevada a Lisboa, sede metropolitana.

Uma vez na Europa, o indivíduo é contaminado pelas as diversas correntes estruturais que regem a sociedade contemporânea. O cenário de Guerra Fria e os embates entre o comunismo e o capitalismo, quando absorvidos, levam a uma reestruturação do pensamento lógico de sua realidade. E, com isso, de sua chance de transformação.

Ao regressarem à colônia, os membros privilegiados passam a compartilhar os mesmos códigos linguísticos e identificarem em si um mesmo objetivo, a saber: acabar com a ameaça do branco colonizador. Assim, tem início uma mobilização popular que culmina na guerra civil pela independência. Nesse sentido, a língua é unificadora dos grupos étnicos, mas não a finalizadora das diferenças existentes entre as tribos, o que resulta na criação de diversos grupos de resistência em um mesmo local. Ora, se ao assumir a língua do colonizador eu passo a me apropriar de significados, é por meio dela que eu passo a mobilizar meu povo. Uma das formas encontradas para esta conscientização é a criação de escolas ligadas aos movimentos independentistas, como o MPLA[5], por exemplo. Nas palavras do professor Russel Hamilton:

> Naturalmente, os poemas, contos, romances e peças teatrais de reivindicação, protesto social e combatividade opunham-se ao regime colonial. Assim, seguindo-se a vitória

5 Surgido em meados da década de 1960, o MPLA foi um grupo de origem marxista que lutou pela independência de Angola do jugo português. Atualmente, é um partido político e vem desde 1975 comandando o país (SCHUBERT, 2013, p. 79).

> dos respectivos movimentos de libertação, surgiu uma literatura que celebrava a derrota do regime colonial, proclamava a revolução social e celebrava a (re)construção nacional (HAMILTON, 1999, p. 16).

Nesses termos, passa-se a escrever uma literatura que mostrasse a visão de mundo através dos olhos angolanos. Pensar em uma história avessa àquela contada pelos colonizadores e, assim, mobilizadora. Um exemplo é o livro "As Aventuras de Ngunga", datado do início da década de 1960 e escrita por Pepetela, um combatente filiado ao MPLA. Nele, temos um jovem em formação que, órfão de pais, mortos nas guerras coloniais, passa a vagar pelo território e aprender sobre o mundo e os verdadeiros inimigos: os Tugas, ou portugueses.

Dotado de um tom fabular, somos apresentados à personificação do justiceiro, os ideais pelo qual luta, bem como os diferentes interesses que motivavam as pessoas ao conflito e o poder de transformação da instrução. Voltando a Fanon: "Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é explícito. [...] Existe na posse da linguagem uma extraordinária potência" (FANON, p. 34). Pepetela é um dos autores que discute a questão da identidade nacional. Não apenas se apropriando da língua portuguesa, mas sim trazendo elementos culturais e linguísticos pré-colonialistas para a sua obra. Essas referências permitem que os leitores se identifiquem enquanto pertencentes a uma tradição.

Essa apropriação da língua colonial, utilizada no processo de recriação da história angolana, vai permear todo o movimento de resistência e independência de Angola e demais colônias portuguesas. Junto com essa mobilização vem também fatores externos que enfraquecem, gradativamente, o poder de repressão de Portugal, sobretudo depois da morte António Salazar. A guerra estava ganha para a força guerrilheira nacionalista e o futuro das colônias tornou-se uma questão política à medida que a visão ditatorial foi sendo substituída por uma mais democrática, que, timidamente, possibilitava visões alternativas sobre a presença portuguesa em Angola e demais territórios africanos. O exército português, que num primeiro momento expressava apoio às políticas de colonialismo, com o fim da ditadura, passa a divergir em opiniões. Alguns soldados se retiraram do local, outros permaneceram, porém, combatendo com a força guerrilheira. Em questão de quase um ano uma população expressiva de portugueses retorna para Portugal. Com a roupa do corpo e cinco contos por pessoa, os retornados voltam à Terra-Mãe. A ditadura estava finalizada e as colônias respiravam o ar da independência.

Com a libertação do jugo português, tornava-se necessário trabalhar para a construção de uma angola para angolanos e, uma das formas encontradas para o diálogo foi a língua. Apesar de não unificar, ela facilitava a conversação entre os grupos e seus povos. Voltando para o teórico Russel Hamilton, em sua obra sobre a literatura dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), destaca-se que: "Paradoxalmente, através de novos discursos literários, o desmantelamento das estruturas e instituições herdadas do colonialismo é também uma maneira estético-ideológica de questionar, se não contestar, os regimes instalados depois da independência política". (HAMILTON, 1999, p. 19).

Esses novos discursos serão usados no processo de construção da independência e legitimação dos poderes. A história passou a ser recontada, mitos até então esquecidos tornam a ser transmitidos. As narrativas se apropriam de elementos fabulares e orais para tratar sobre o mundo e a visão reprimida até 1975 dos colonizados. A transição para a independência representa a ruptura e o nascimento de um novo período, esse, porém

não anulante do trajeto percorrido, mas sim, como destaca Hamilton como uma maneira de comparar o pós-colonialismo com o pós-modernismo. Assim sendo, o autor, destaca os elementos constitutivos dessa nova forma de escrever:

> Ao contrário dos pós-modernistas, que carregam o passado nas costas, mas fixam os olhos no futuro, os pós-colonialistas encaram o passado, numa visão benjaminiana, enquanto andam em direção ao futuro. Isto quer dizer que apesar do mal que o colonialismo causou para a história das civilizações, ela encontra-se presente e palpável. Os descolonizados precisam viver com a herança deste colonialismo (HAMILTON, 1999, p. 17).

Diferente dos pós-modernistas, que buscavam, a partir do passado, reconstituir um novo estilo artístico, os pós-colonialistas encontram-se ligados a esse passado, sempre se lembrando dele, não como penitência, mas sim como herança histórica. A mentalidade de não apagar o que aconteceu, faz com que as pessoas reflitam sobre as formas de dominação e fecha precedentes para futuros discursos de exploração e diminuição da população frente aos seus direitos.

Além dessa ciência das condições, tanto passadas quanto presentes, destaca-se, por conseguinte, o fato da continuação da narração em língua portuguesa, mas não apenas a sua reprodução e sim a performatização da oralidade e sua significância com elementos angolanos. É partindo da retomada da oralidade (forma de transmissão histórica primária) e com a canibalização da língua do colono (escrita como legitimadora), é constituído o espaço para que os letrados se organizem em novas formas de escritas. Um hibridismo, como afirma Ana Mafalda Leite (2003, p. 35). A multiplicidade de grupos oriundos de uma mesma região impedia que houvesse a oficialização de uma língua nativa, logo a melhor forma de unificação era o português. Segundo as palavras do escritor Mia Couto:

> África não pode reduzida a uma entidade simples, fácil de entender. O nosso continente é feito de profunda diversidade e de complexas mestiçagens. Longas e irreversíveis misturas de culturas moldaram um mosaico de diferenças que são um dos mais valiosos patrimónios do nosso continente. Quando mencionamos essas mestiçagens falamos com algum receio como se o produto híbrido fosse qualquer coisa menos pura. Mas não existe pureza quando se fala da espécie humana. (COUTO, 2005, p. 19)

Assim, a independência não eliminou os problemas internos, mas facilitou a emersão de novas formas de ser e existir. E a literatura tem importante papel nessa construção. Numa possível teorização sobre o caráter factual dela, vale ressaltar que diferente da ciência histórica, ela não possui a pretensão de recontar a história tal como aconteceu, mas sim usando como representação para a construção narrativa. É através do relato que a narrativa se constrói e encontra seu poder de resistência.

Em concordância com a teoria explicitada, temos em Eric Auerbach a definição que mais bem se encaixa nesse contexto. Para ele, a literatura possui um caráter mimético, deixando de ser apenas letra e passando a convergir com fenômenos sociais, culturais e históricos. Isso nos leva a pensar: até que ponto a literatura permanece ficcional, e quando ela deixa de ser elemento imaginativo e torna-se possível fonte documental, mesmo que parcialmente? Citando como possível resposta, utiliza-se o conceito de Rolland Barthes (2004, p. 181-198), "[...] as espacialidades da narrativa literária não figuram apenas como acessório ou como escravas do discurso narrativo, mas como potencialidades que podem descortinar ideologias sendo reveladas, desmascaradas e problematizadas".

Isto é, preciso analisar as entrelinhas, os elementos reais que se apresentam no texto, as formas de discurso que ultrapassam o limite do imaginário e fornecem ao leitor uma experiência intertextual e concreta de leitura. Seguindo essa linha, outro teórico que nos oferece uma base de compreensão é o professor Carlos Reis. Segundo ele, a motivação estética da *belle letre*, que está na essência, encontra-se inserida num campo mais vasto, trazendo em si certos significados socioculturais e históricos – um ponto de vista institucional, em que "[...] a estética da palavra não se encontra de maneira isolada, porém em constante diálogo com outras estruturas" (2002, p. 22).

Nesses termos, a história e a literatura passam a dialogar, cada uma com sua proposta, mas nenhuma anulando a outra. Elas convergem e possibilitam aos seus pesquisadores que encontrem elementos pertinentes para a sua compreensão. Nesse sentido, ao tratarmos de pós-colonialismo falamos também de uma literatura portadora de um sentido político da crítica literária.

Conclusão

Por se tratar de um tema recente, o assunto permanece em aberto para novas possibilidades de diálogo. Porém, como fechamento, já é possível identificar o processo de apropriação e recriação do passado, até então esquecido, ou ilegitimado. A independência trouxe a possibilidade de voz para os calados, bem como deu oportunidade de mostrar que existe uma cultura anterior ao colonialismo. Os escritores angolanos contemporâneos, que escrevem a partir de 1975, buscam essa construção identitária, não negando o passado colonial, mas usando de partes dele para formar novas formas de reinvenção. Esse hibridismo entre a cultura local e a do português cria possibilidades de reescrever e remitificar o passado por meio da escrita. Segundo Hamilton:

> Re-escrever e remitificar o passado, é de certo modo, uma estratégia estético-ideológica que vem em vista protestar contra as distorções, mistificações e exorcismos executados pelos inventores colonialistas da África. Além do mais, a remitificação é componente do neo-tradicionalismbo que caracteriza aspectos importantes da condição pós-colonial (HAMILTON, 1999, p. 18).

Contar a história dos angolanos pelas mãos e vozes angolanas é eternizar elementos identitários e culturais. Se a fala está propícia a diversas interpretações, aumentos e diminuições dos fatos e seus fatores, a escrita torna marcada os elementos esquecidos pela oralidade, anulados, ou quase apagados por outra cultura. O pós-colonialismo para os países africanos de língua portuguesa representa mais do que a liberdade, mas a possibilidade de construir uma literatura por e para seus povos.

Bibliografia

AUERBACH, Erich. *Mímesis* – a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BARTHES, Roland. O efeito do real. *In* _____. *O Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COUTO, Mia. Pensatempos. Textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

FANON, Frantz. O negro e a linguagem. *In Peles Negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: OJU, 2015.

GONÇALVES, Leandro Pereira; PAREDES, Marçal de Menezes. *Depois dos Cravos*: Liberdades e independências. Porto Algre: EDIPUCRS, 2017.

HAMILTON, R. G. A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial. *Veredas:* Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 3, p. 537-548, 1 dez. 2000.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri, 2003.

LEITE, Ana Mafalda. Pós-colonialismo: um caminho crítico e teórico.*In Oralidades e Escritas Pós-Coloniais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

REIS, Carlos. *O Conhecimento da Literatura*: uma Introdução aos Estudos Literários, 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

OS MEIOS DIGITAIS COMO INFLUÊNCIA NAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E LITERÁRIAS DO NOVO MILÊNIO[1]

Bernardo José de Moraes Bueno[2], *Bibiana Barrios Simionatto*[3]

Resumo: Dentre as formas de comunicação entre artista e público em tempos de expansão das linguagens digitais, o culto a determinadas obras e todo o universo que se cria em torno delas instiga um crescente interesse comercial, intelectual e de fundo psicológico nos fãs, gerando publicidade e desenvolvimento de uma importante cadeia produtiva ligada ao entretenimento. Com base em artigos que tentam explicar essa modalidade não tão recente de difusão da literatura e da arte, procuramos elaborar uma reflexão a respeito dos mecanismos que despertam o interesse do público e os métodos com que os ídolos de hoje usam para se comunicar e responder aos apelos de seus fãs.

Palavras-chave: Fandons; cultura de convergência; meios digitais; fãs.

Fandom online

Lucy Bennet, jornalista americana que iniciou a carreira acadêmica pesquisando e escrevendo sobre artistas da música como o REM, banda inglesa da qual é fã, com o passar do tempo observou a necessidade de ampliar seu campo de atuação, estendendo-o a um novo nicho que se formou a partir da popularização da internet: os *fandons online*.

Em seu artigo, *Researching Online Fandom*, a autora discute alguns temas que apontam para o aumento do interesse dos fãs pelos seus ídolos. O mais importante dos fatores, que ascendeu com muita força de dez anos para cá, talvez seja a interatividade que as novas mídias proporcionaram. Músicos, atores, escritores e artistas em geral conhecem o poder, tanto positivo quanto negativo, das redes sociais. As mídias sociais, segundo Bennet, são tão poderosas que se tornaram verdadeiros trunfos nas trocas de experiências entre artista e público.

No caso do REM, o estudo de Bennet explorou o comportamento normativo das comunidades de fãs da banda. Para chegar a seu objetivo, a autora pesquisou sobre regras e convenções das comunidades, condutas dos fãs e comunicação entre ambos. Descobriu um microcosmo que se retroalimenta e, por isso, independe dos antigos métodos que até poucos anos atrás pautavam as relações, transformando o artista num ser encastelado e inatingível.

---

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 PUC-RS *bernardo.bueno@pucrs.br*

3 PUC-RS *bibiana.simionatto@acad.pucrs.br*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.
O artigo foi desenvolvido através do projeto **TecFic**: Projeto de Pesquisa em Tecnologia e Ficção.

Uma relevante conclusão do artigo de Bennet mostra que artistas que usam mídias sociais de forma inteligente conseguem manter um público seguidor bastante fiel por um longo tempo.

Em seu PHD, ao estudar o universo de fãs da cantora Lady Gaga, um estrondoso sucesso bem mais recente que o REM, Bennet reconheceu duas razões que preenchem os apelos do público. Além de Gaga ter um canal muito estreito de comunicação, conversando com seus fãs tanto sobre assuntos profissionais quanto sobre os pessoais, ela também participa de diversas campanhas de ativismo em prol de um mundo mais humano e solidário. São causas feministas, contra a violência, o aquecimento global, a pobreza e outras. Com o bom exemplo, Gaga estimula seus seguidores a participarem de projetos ao redor do mundo e compartilharem as experiências. Tanto empenho em ouvir o público que a cultua transformou Lady Gaga na detentora da maior comunidade de fãs da internet. A explicação para tamanho sucesso não é difícil de compreender e, sem dúvida, passa pelo terreno psicológico: os fãs se sentem valorizados com a resposta de seus ídolos. Mais que isso: sentem-se muito próximos do universo que o rodeia, como se fossem um amigo íntimo ou parente. Como se fizessem parte do dia-a-dia de seu artista favorito.

A cultura de convergência

Em tempos de internet cada vez mais acessível e popular, a cultura de convergência instalou-se com sucesso, mas encontrou percalços que ainda geram muitos debates. O mais interessante deles, sem dúvida, é o limite pouco nítido que se formou entre o fã e o mito cultural essencial. Os fãs do século XXI desejam proximidade, atenção e envolvimento com o mundo ficcional de seu mito. Para tanto, usam de seus talentos particulares e ampliam este mundo ficcional em forma de textos, desenhos, jogos, quadrinhos e demais artes gráficas e literárias. Esse novo tipo de conexão, bastante difundida, porém regulada de forma intuitiva e até precária, não se encaixa ou não deveria se encaixar nas leis impostas pelo mundo real. Por conta dessa discussão, uma batalha em particular chamou a atenção para questões que tomaram proporções cada vez maiores até se tornarem pauta urgente.

O episódio conhecido como "As guerras de Potter" trouxe à tona uma batalha invisível que se estende para muitas esferas e abrange, de um lado, a censura e, de outro, as razões mercadológicas que tangem o direito autoral.

Crianças de determinados estados americanos viram seu direito de ler censurado por um grupo religioso que considerava a coleção Harry Potter imprópria para a idade escolar. Pais, pastores e demais autoridades locais argumentavam que o livro aproximava as crianças das ciências ocultas e incentivava um comportamento de admiração pela bruxaria e até adoração ao demônio. Por conta de tamanha ignorância, bibliotecas tiveram que banir as obras suspeitas de seus catálogos e houve, inclusive, uma queima de livros no Novo México ao melhor estilo *Fahrenheit*.[4] Como resposta, grupos favoráveis aos benefícios da leitura e interação entre crianças se uniram para combater o obscurantismo de instituições que flertavam com o fanatismo. Lutando pela liberdade intelectual dessas crianças, pais e autoridades argumentaram que a leitura desenvolve o pensamento crítico e que as obras podem ser usadas para criar uma forma mais lúdica e criativa de aprendizado. JENKINS (2008) afirma que cada vez mais *experts* em educação estão reconhecendo que encenar,

4 Obra distópica publicada em 1953 pelo autor Ray Bradbury que conta sobre um mundo onde livros são proibidos.

recriar e apropriar-se de elementos de histórias preexistentes é uma parte orgânica e valiosa do processo através do qual as crianças desenvolvem o letramento cultural.

Considerando que o letramento não diz respeito apenas à leitura, mas também à compreensão, com o surgimento das novas mídias a proibição das antigas e novas formas de expressão soa a qualquer educador sensato como algo inadmissível.

Com o passar do tempo a luta se ampliou e outros grupos se formaram, como o *Muggles for Harry Potter*, que defende o direito de crianças e adolescentes obterem acesso aos melhores livros publicados, e o *H.P. Alliance*, que trouxe a fantasia das histórias para o mundo real ao proporcionar reflexão sobre temas como a pobreza, AIDS, aquecimento global, entre outros, conseguindo também despertar o gosto pelo ativismo em causas importantes da atualidade.

No outro extremo da questão Harry Potter, não menos autoritário que o anterior, estabeleceu-se uma queda de braço com a poderosa indústria do cinema. Após comprar o direito autoral da obra de J.K. Rowling, a Warner Bros. tentou impedir crianças e adolescentes de produzirem seus hipertextos baseados nas histórias do bruxo que acabara de ser promovido à personalidade cinematográfica.

O primeiro grupo atingido pela censura foi o de garotos poloneses que gerenciavam um site onde escreviam *fanfictions* que utilizavam as histórias de Hogwarts como tema. A indústria agiu para fechar o site, argumentando apropriação intelectual da história e personagens, bem como interferência sobre os direitos autorais recém adquiridos. A Warner Bros., entretanto, desconhecia as intensas relações que a cadeia de fãs mantinha, formando uma rede mundial. Como resultado, a Warner foi alvo de protestos e uma petição *online* que em pouco tempo reuniu mil e quinhentas assinaturas. Frente à tamanha pressão, a Warner foi obrigada a ceder e iniciar uma negociação com os líderes do movimento. A partir deste encontro, Warner e fãs chegaram a um acordo onde concordaram que qualquer interessado poderia criar a partir da história com total liberdade, desde que não comercializasse seu produto. Com base neste acordo de cavalheiros, as crianças receberam salvo conduto para escrever, ler, desenhar e criar o que bem entendessem, sem a intervenção da indústria do cinema. Executivos e advogados da empresa concordaram que todo o material produzido e compartilhado contribuía para o culto à obra e isso era bastante positivo, como uma propaganda gratuita.

Esse importante episódio, além de pioneiro, também favoreceu a criação de diversas *fanfics* que hoje são produzidas e compartilhadas com relativa liberdade. A verdade, porém, é que ainda existem muitas lacunas a respeito do quanto o fã tem o direito de se apropriar da obra. Por conta de tantas questões que vão surgindo num mundo tecnológico que se renova em poucos anos, não há consenso sobre como produzir e expressar sua arte em tempos de convergência de mídias, inteligência coletiva e cultura participativa.

O que sabemos, entretanto, é que a tendência do público consumidor se envolver e se apropriar do mundo ficcional que cultua é forte. E aponta para um caminho sem retorno.

A cultura otaku

Especulando a origem de todo esse culto, somos direcionados ao Japão dos anos 1960 e o início de uma cultura bem peculiar, denominada Otaku. Em seu artigo a respeito do tema, Hiroki Azuma apresenta um histórico bem completo dos entusiastas desta subcultura que abrange *animes*, videogames, computadores, ficção científica, efeitos especiais, dentre outras artes e programações.

Para melhor introdução do tema, o autor formulou um histórico onde explica que há três gerações interessadas no Otaku: a primeira é de pessoas nascidas no final dos anos 1950 e início dos 1960, formada por um público que se interessa por ficção científica e filmes B e contempla os fãs de séries como *Space Battleship Yamato* e *Mobile Suit Gundam*. A segunda geração é a das pessoas que nasceram nos anos 1970 e apreciam o material produzido pela geração de 1960. Ao contrário do que se esperaria, não são jovens vivendo o turbulento período pós-faculdade, são adultos com a vida relativamente estabilizada e uma espécie de saudosismo que os faz consumir o que cultuam desde bem mais jovens. E a terceira geração, nascida nos anos 1980, divide com a geração de 1960 o gosto pela ficção científica e filmes B. Mais conectada, esta última geração experimenta maior familiaridade com o mundo digital, adquirindo acesso facilitado a tudo o que já foi produzido e, talvez por isso, demonstre certa nostalgia pelo retrô.

Com base em seus achados, Azuma defende que a cultura Otaku representa a estrutura da sociedade japonesa no período pós-guerra e, para sustentar seu argumento, apresenta um breve histórico de uma época em que seu país presenciou o chamado declínio da grande narrativa.

O primeiro autor a identificar essa tendência foi o filósofo francês Jean François Lyotard. Ele classifica como grande narrativa a organização da sociedade dos países modernos após o fim do século XVIII, e esta forma compreende valores políticos, econômicos, intelectuais, entre outros. Segundo o autor, a modernidade foi inteiramente conduzida pela grande narrativa. Mas o Japão, especialmente a partir de 1970, experimentou um crescimento econômico muito veloz, e isso, associado a outros fatores comportamentais, inaugurou a pós-modernidade, que tem como característica aderir à ficção e aceitá-la como substituta de uma realidade que é rejeitada. Ao encontrar devotos entre os membros decepcionados com as autoridades paternalistas e o governo, a cultura Otaku se disseminou com mais rapidez. Na pós-modernidade, este tipo de comportamento é característico quando se verifica uma quebra da grande narrativa em pequenos padrões menores que a substituem.

A cultura Otaku, portanto, gerou novas perspectivas de consumo e reafirmou as previsões de Jean Baudrillard quando permitiu que todos os fãs criassem textos ficcionais (hipertextos) e demais produtos em cima de seus mitos. O comércio organizou-se em grandes encontros de entusiastas, feiras internacionais ou através do grande comércio virtual e sem fronteiras que a internet possibilitou. Baudrillart previu que na sociedade pós-moderna não haveria distinção entre o original e as cópias, e cunhou um termo para esse tipo de padrão: simulacro. Na cultura Otaku, o simulacro prevalece porque os usuários são aptos a se apossar e produzir qualquer trabalho derivado do original. Na cultura regrada pela narrativa de consumo os produtos não têm valor independente, são julgados pelos dados dos bastidores que pertencem a tudo o que rodeia a ficção e os interesses mudaram: alguns consumidores sequer apreciam o *anime* completo, apenas partes da narrativa ou da informação.

O pesquisador Otsuka Eiji analisou estes padrões de novos consumidores e explicou a tendência também como decorrente da modificação dos interesses de consumo que se estabeleceram após a popularização da internet. No modelo antigo, conhecido como rizomático, as agências de propaganda atingiam seu público através de televisão, jornais ou revistas e mostravam o que queriam comercializar. Hoje presenciamos uma situação bem diferente, onde o usuário tem acesso a tudo o que se interessa, de forma rápida. Basta um cartão de crédito para finalizar a operação e alguns dias depois os correios entregam a mercadoria. Um método tão impulsivo quanto confortável.

A geração que consome apenas fragmentos da narrativa, não por coincidência, apareceu nesta época de facilidade de acesso e consumo (1990). O interesse se concentra em cima da informação que há por trás das palavras, e o novo comportamento foi batizado de "*chara moe*". Este nicho de consumidores não busca o universo associado às histórias, mas detalhes de personagens com os quais se identifica. Desejam empatia, por isso procuram novas versões destes personagens que alimentem seus imaginários na busca por mais ficção. É comum, por exemplo, o consumo por versões robotizadas ou até erotizadas de seus personagens favoritos.

É importante salientar que, apesar da cultura *Otaku* ser tipicamente japonesa, o declínio da grande narrativa foi uma situação observada em todo o mundo pós-guerra. Nos Estados Unidos dos anos 1950 houve grande busca por narrativas ficcionais que imitassem os sentimentos e anseios de uma população descrente. Não por coincidência os heróis em quadrinhos da Marvel conquistaram legiões de fãs nesta época.

Quanto ao simulacro, outro fato relevante é que mesmo as versões copiadas do original exercem influência na narrativa. O artigo de Azuma relata um caso onde um lançamento antecipado no *Comic Market* provocou alteração na produção da história original. A tendência, um tanto interativa, endossa as afirmações de Bennet sobre o futuro do consumo baseado nas interações entre público, artista e arte.

Por fim, é importante observar que os meios digitais e suas redes de interação social promoveram uma revolução nos padrões de consumo experimentados pela população até os fins do século XX. Numa época de grandes mudanças e velocidade de informação, artistas que se adaptam aos apelos de seu público conseguem se manter em evidência no turbulento universo da mídia. O modo de comercializar a arte mais popular, entretanto, já não segue mais uma fórmula pré-concebida. Músicas, filmes e séries são baixados sem custo algum através de *sites* de *download*, jornais e revistas disponibilizam matérias *on line* na esperança de atrair assinantes, autores de livros e quadrinhos facilitam o acesso aos seus trabalhos como forma de *marketing* digital. E no caso de obras consagradas, com grande aceitação e consumo, há uma crescente tendência da apropriação dos fãs, como forma de culto ao mito cultural essencial.

Num futuro próximo, as cópias serão mescladas com o original o que gerará, por um lado, disseminação de determinadas culturas e, por outro, dificuldade de obtenção do lucro para quem detém os direitos de reprodução da obra. O grande desafio, acredito, será compreender os desejos dos consumidores e agradá-los, tentando agregar o devido valor aos produtos oferecidos nos diversos mercados.

BIBLIOGRAFIA:

AZUMA, Hiroki. *Otaku culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

BENNET, Lucy. *Researching Online Fandom*. Cinema Journal, vol 52, nº 4, p. 129-134.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*; Tradução Cid Knipel. São Paulo: Globo de Bolso, 2014.

JENKINS, Henry. *A cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam; *A cultura da conexão*. São Paulo: Aleph, 2014.

Escrita criativa

AMOR DE MÃE

Ana Gerlach[1]

Ágata chega do serviço ansiosa: Gabriel está voltando do seu primeiro dia de escolinha! E tudo deve estar pronto. Organiza os biscoitos de chocolate em cima da mesa; e pela sala de estar dispersa os novos brinquedos muito bem embrulhados. Ágata acredita muito que o amor e o cuidado são a base do bom crescimento e desenvolvimento de um ser humano. Ontem mesmo, ela leu um artigo que dizia que "o caráter de uma pessoa se forma até os cinco anos de idade!". Gabriel faria cinco anos em dois meses. Era agora ou nunca.

Enquanto estendia as camisas do marido no varal, cuidava com atenção o horário e a buzina da van escolar, que soaria por volta das 17h30. E lembra com carinho da sua vizinha, a Isabella, sendo recebida com todo o amor pela mãe, em frente à casa de Ágata. Isabella tem nove anos e Ágata estava há horas querendo convidá-la para brincar com Gabriel. Mas ela é maiorzinha, tinha medo de que pudesse rir da ideia de "brincar com seu filho" – esses pré-adolescentes não são nada fáceis – ela pensava. Porém, agora voltariam na mesma van – quem sabe não se tornam grandes amigos?! – Era a esperança da mãe cheia de esperanças pelo filho.

Finalmente, ouve a buzina! Gabriel chegou. Ágata abre a porta, acompanha a descida de Isabella em frente à sua casa, e logo abre os braços recebendo Gabriel como se não o visse há anos. Percebe que foi o melhor abraço que já recebeu em muito tempo, e que a separação, sendo assim de poucas horas, pode fazer bem ao amor. Agora, se fossem muitas horas, dias, anos longe de seu filho, não poderia nem imaginar – hoje percebi que nunca vou conseguir ficar longe de você por muito tempo, meu amor – confessa, ao ouvido de Gabriel, de olhos lavados.

Ágata retira a mochila de suas costas, e o vê correndo até a sala e abrindo os presentes. Enquanto ele brinca, ela senta no sofá e observa com atenção cada movimento curioso de seu filho – meu menino é tão inteligente. Ela vai até a cozinha, pega dois biscoitos, um para si e outro para seu filho. E enquanto ele come e brinca, ela vai até a cozinha preparar o jantar – o papai vai chegar logo e vai querer saber de tudo que aconteceu hoje na escolinha, filho.

Algumas horas depois estão os dois na mesa de jantar. Ágata serve primeiro a Gabriel, esfria o macarrão alguns segundos, corta em pedaços bem pequenos e coloca em frente ao filho para que ele coma sozinho – já está um moço, não vou mais te ajudar, hein – ri sozinha. Ela se serve, esfria, come e observa seu filho todo lambuzado e amando demais aquela comidinha simples, mas feita com amor. E, de repente, ouve a chave girar na porta. Seu marido chegou. Subitamente percebe que Gabriel coça os olhos de sono e decide que é hora de colocá-lo dormir, levanta e vai ao encontro do filho.

– Oi, amor, cheguei, como você está hoje?

1 Mestranda em Teoria da Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, *ana.gerlach@acad.pucrs.br*.

– Oi, amor, estou bem, foi difícil a tarde toda estar longe do Gabriel, mas agora ele está bem e o estou levando para dormir. Tem macarrão na panela, em cima do fogão, se serve que eu já volto, está bem?

Beija o marido no rosto e sai rapidamente da sala antes que ele lhe responda. E, enquanto ela sobe, ele fica atônito no meio da casa. De um lado observa brinquedos embrulhados e intactos, em cima do sofá. Do outro lado, um prato que ninguém comeu. Está servido, a massa bem picada e preparada, porém fria. E no andar de cima ouve passos, e reconhece o som de sua mulher desfazendo, mais uma vez, uma cama que não é ocupada há 2 anos.

– Pronto, amor, ele estava tão cansado hoje, logo pegou no sono e dormiu. Você precisa ver, dorme feito um anjo!

UM CORPO EM FLOR

André Botton[1]

De repente, ele começou a dançar bonito e veio vindo para mim.
Me olhando nos olhos, quase sorrindo, uma ruga tensa entre
as sobrancelhas, pedindo confirmação.
Confirmei, quase sorrindo também, a boca gosmenta de tanta cerveja morna,
vodka com coca-cola, uísque nacional, gostos que eu nem identificava,
passando de mão em mão dentro dos copos de plástico.
Caio Fernando Abreu

Não sei. Era uma mistura de cores, sons, cheiros, sensações. Via ele dançando, levantando a camiseta, mostrando a parte de cima da cueca branca que com a luz neon se destacava no meio de todo mundo naquele lugar. Espaço pequeno, apertado. Olhares procurando corresponder a olhares, bocas procurando gostos, narizes procurando perfumes. E eu apenas o olhava de longe. Não via nada mais além dele. O seu rebolar me deixava maluco. Era bonito o jeito que dançava. Era excitante a forma que mordia os lábios e passava as mãos pelos cabelos e descia pelo peito, barriga, pau e pernas. Mesmo assim, não tive coragem. Não me aproximei, tinha vários medos: de atrapalhar aqueles movimentos, de não ser correspondido, de estragar aquele momento. De longe, com admiração, olhava, olhava e olhava. Por alguns momentos tentei procurar outros olhares, procurar outras bocas. Fui dançar e tentar encontrar outros que correspondessem à minha vontade.

Tinha me esquecido do menino que dançava. Tinha me esquecido que havia ali, naquele lugar, uma boca com um desenho diferente, lábios que pareciam ter sido desenhados por alguém. Num movimento, numa saída me deparei com ele. Os olhares se encontraram, os corações dispararam, as mãos se tocaram, os lábios disseram beijos que se procuravam há bastante tempo, os paus duros se tocavam e se correspondiam, mãos que brincavam pelos corpos e queriam e se desejavam, os corpos respondiam e conversavam lindamente.

Tempo? Havia perdido. Paramos. Nos olhamos. Mais um beijo. Cada um para o seu lado. Sim, houve outras bocas, outros convites para passarmos aquele resto de noite juntos, mas eu queria mesmo aquele menino. Agora, senti o tempo. Via ele de longe, dançando, atraindo olhares, não era "Terça-feira gorda", do Caio, mas era o meu Sábado Santo.

Fiquei a um canto olhando a festa. Admirando as pessoas dançando, se divertindo, bebendo, beijando. O escuro de um lugar marginal. Ali sentado, ele passou pela minha frente e não resisti, segurei a mão. Ele em pé. Eu sentado. Me levantei e fomos para um canto do lugar. Mais uma vez um beijo, mais uma vez a mesma conversa dos corpos que se desejavam, que se queriam. Aquela boca correspondia aos meus beijos de uma forma

1 Mestrando em Letras na área de concentração Teoria da Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, *andre.botton@acad.pucrs.br*.

que nenhuma outra naquela noite soube corresponder. Ela me abocanhava, me desejava, se abria para a minha boca e de algum modo eu sabia que o que ela queria: me engolir.

Pronto. Fiz o pedido para fugir dali e vir para o meu apartamento. Não posso, tenho que ir para a minha casa. Vem comigo, de manhã damos um jeito. De verdade, hoje não dá. Ok. Entendi e respeitei. Compromissos com a família, sabe como é. Mas ele me prometeu que vem, que quer continuar, que não pretende deixar assim pela metade.

Quero aquela dança, aquele corpo para mim, no seguro e na claridade do meu quarto. Sem sombras, sem neon. Desejo beijá-lo e mordê-lo. Percorrer cada canto de um corpo em flor que desabrocha.

Aquilo não durou muito tempo. O beijo acabou e cada um foi para o seu lado. Deu tempo de... Me dá seu telefone? Claro. Pega aí. Fiquei com o contato dele e logo mandei um "Oie! Salva meu número aí...". Não sei se salvou. Não deu tempo.

Dancei mais um pouco e logo vi que ele já ia para casa. Resolvi chamar meus amigos e ir também. Na verdade, queria ver por onde ele andaria. Seguir seus passos na tentativa de arrastá-lo para o meu apartamento. Vi quando ele saiu. Cumprimentou muita gente, alguns bêbados, outros fumando, outros ainda tentaram beijá-lo, mas recusou.

De longe, ainda, vi o momento que saiu daquela casa noturna. Foi pela rua feliz abraçado com alguns amigos mostrando o telefone. E eu me perguntava se ele estaria mostrando a minha foto. Dizendo coisas do tipo: esse foi o melhor beijo da noite, ou, quero esse garoto para mim. Não sei.

Eu olhava e caminhava. Estava quase amanhecendo. Aquele momento da noite que alguns raios de sol começam a rasgar o véu escuro que a noite deixou. Pouquíssimas pessoas na rua. É frio. Em um momento vi que eles dançavam ainda meio entorpecidos da festa. Não tinham preocupações, eram livres, felizes. Sem maiores medos. Juventude. Aquele furor todo de uma noite aproveitada. De uma noite em que tudo podia acontecer e aconteceu. Quanto mais ele se afastava, mais eu percebia que ele não olharia para trás e me esperaria. Mesmo não me esperando, várias vezes olhou para trás e sorriu. Lindo sorriso. Linda boca. Lindo desenho que contornava aqueles lábios que até pouco tempo estavam grudados nos meus.

Atravessaram a rua. Um amigo derrubou o telefone. Voltou para pegar. Foi aí. Só vi que vinha rápido e forte. Três pessoas dentro. 120 quilômetros por hora, foi o que a polícia disse no outro dia. Saiu nos jornais. Os do carro? Todos bêbados. O que dirigia? Menor de idade. Não deu tempo de parar, só de desviar e acertá-lo. Foi tudo muito rápido. Saímos todos correndo. O garoto do carro tentou ainda fugir. Mas as poucas pessoas que estavam na rua cercaram e não deixaram. Estava claramente bêbado. Enquanto alguns ligavam para polícia, ou para a ambulância, eu me aproximei dele. Vi que o corpo estava jogado sobre algumas flores. Tudo era vermelho. Não havia mais cores ali. Nem luz. Nem música. Muito menos bebida. A alegria tinha acabado.

O sangue e o seu corpo estavam em um jardim.

Um corpo em flor. Uma flor morta.

O CIVIL

Arthur Siqueira[1]

Acordando em um quarto de hospital novamente, sinto meu pulmão dolorido por causa do estilhaço. A única coisa que me lembra que ainda estou vivo. As explosões em meio à chuva amedrontam as enfermeiras, mas eu já me acostumei. Não adianta de nada olhar pela janela, se tudo que é possível ver é destruição e caos.

Um médico sentado no sofá com uma garrafa de álcool de cozinha chora baixinho enquanto olha para uma fotografia mofada. Uma mulher repousa em uma cadeira de rodas enquanto a enfermeira troca calmamente o curativo da perna amputada. Apenas a fumaça das bombas e o cheiro de pólvora se igualam em intensidade ao sofrimento dessas pessoas. Mutilados e traumatizados, os pacientes se ajudam mutuamente enquanto tentam atenuar a própria dor.

A guerra é o martírio do povo, a dor mais profunda, e quem realmente sofre são os civis, o povo, aqueles que não querem ter nada a ver com isso. Na guerra, você morre como um cão. Isso é o que não me contaram antes da primeira bomba cair, antes da primeira bala ser disparada. Antes de toda essa dor...

Um homem entra gritando desesperado com uma criança chorando em seus braços. Não sei bem o que ele diz à enfermeira, mas percebo o desespero em seus olhos. A criança deve estar doente. Remédios são caros, os médicos escassos, e mesmo o alimento é raro em meio ao confronto. Dificilmente a criança sobreviverá, e, pelas lágrimas nos olhos dele e a expressão desolada da enfermeira, creio que ele já sabe disso. Enquanto tentam acalmar o pobre sujeito, um grupo de homens de farda vem em minha direção com um companheiro desfalecido pela dor. Não existem bons ou maus em um hospital, apenas vítimas. A cama ao meu lado serve de repouso ao homem de vestes camufladas que eles carregam. Consigo ver os soldados injetando morfina nas veias dele enquanto apertam o torniquete improvisado. Viro-me para o lado oposto enquanto sinto o cheiro da carne sendo cauterizada às pressas com uma tocha improvisada.

Será que algum dia isso tudo vai acabar?

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, *arthur.siqueira@universo.univates.br*.

DE VOLTA PARA A CASA

Geysiane Andrade[1]

O sol já se despedia atrás dos prédios e as sombras se juntavam no viaduto. Em cima, os carros roncavam os motores, era possível perceber pelos tremores das estruturas. Outras vezes paravam, formando longas filas. Freadas, buzinas, palavrões, passos apressados, típicos sons das seis da tarde.

Embaixo, Joana terminava o pedaço de pão com mortadela, regado com o resto de água da garrafa de refrigerante. Passou a mão na boca e arrotou quase satisfeita. Sacudiu as migalhas, recolheu a sacola e a garrafa, e começou a ajeitar o colchão. Era início de inverno e bastava o sol se pôr para o concreto gelar. Os vizinhos já chegavam. Rostos conhecidos, outros novos. Amontoavam-se de qualquer jeito. Depois de longas noites pela cidade, fazia três dias que ela estava ali, já tinha marcado seu ponto fixo e garantido o lugar próximo à parede, mais confortável. Apoiou as tábuas e fez uma espécie de tenda. As caixas de papelão serviam de forro para o colchão, evitando a umidade. Ainda tinha o cobertor que achara na véspera, ia ajudar a passar a noite, mesmo fino e puído.

Com a cama pronta, vestiu a calça de moletom surrada, dando um nó na cintura, e a blusa de manga comprida, que escondia os braços miúdos e russos do frio. Colocou o gorro e as meias, acendeu o chimbó e deu um trago, isso relaxava e esquentava um pouco. Ficou ali, enquanto a noite caía, silenciando-se. Os carros agora eram escassos, o teto tremia só de vez em quando, um ou outro transeunte passava, os apitos pouco soavam pelas ruas. Os vizinhos aquietavam, uns conversavam sozinhos, outros rezavam ou resmungavam. As baratas já se despertavam em busca dos restos de comida, era possível ouvir o barulho das patas rápidas pelo chão.

Joana olhava o céu entre as tábuas, sua fumaça ia subindo e se dissipava na brisa fria. A lua não apareceu, mas as estrelas estavam mais próximas agora no céu sem nuvens. Apontou o dedo e começou a contá-las, logo perdeu a conta. Se a mãe visse aquilo advertiria que contar estrelas faz nascer verrugas na cara. Gargalhou sozinha da bobagem. Começou de novo, dessa vez em grupos. Não adiantou. Passou a mão no rosto, tudo certo, sem verrugas, só as feridas e cicatrizes. Riu de novo. Então, ficou a procurar desenhos. Achou uma onça e um veado, pareciam correr. De repente, um barulho estranho pausou a brincadeira.

– Ei, psiu!

Ela procurou ao redor e não viu nada.

– Você aí!

Apertou os olhos e percebeu que a voz rouca e fina vinha de uns três metros à frente de uma coisa no chão.

– Pode me ajudar aqui?

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras na área de concentração Escrita Criativa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) de Porto Alegre (RS), *geysiaandrade@gmail.com*.

A moça se levantou de um susto e paralisou. Esfregou os olhos e foi chegando perto. A voz era de um rato branco que estava preso na grade do esgoto. Mas não era um rato qualquer. Ele era branco feito algodão, tinha olhos vermelhos, usava um blazer azul escuro com uma gravata borboleta em tonalidade branca e trazia uma cartola na cabeça.

– Me ajude aqui, por favor, eu quis passar rápido demais e não vi que a grade era estreita.

Ela, ainda com receio, pegou um pedaço de madeira e deu para o rato segurar. Ele se contorceu até se soltar completamente.

– Ufa! Muito obrigado, achei que ia me estripar ali. – disse o rato se alongando.

– Que isso! Você fala?

– Claro! Tenho mais voz que muita gente. Muito prazer, minha jovem, sou o mestre Quito.

– Joana. Você é mestre? – começou a rir.

– Sim, cara Joana, sou mestre do meu povo e estou muito agradecido por sua ajuda. Como retribuição, você pode fazer três pedidos que eu os atenderei.

– Três pedidos? – incrédula, aumentou a gargalhada, mas viu que o rato ficou sério e, antes que ela continuasse, flutuou na sua frente com um brilho intenso em sua cauda. – Você tem poderes? É mágico?

– Sou um mestre e, sim, tenho poderes. Peça qualquer coisa e será atendida.

– Qualquer coisa mesmo? – Joana ainda não acreditava.

– Isso mesmo. Basta pensar claramente no que quer, segurar minha cauda e fazer o pedido em voz alta. Mas lembre-se, todos os pedidos devem ser feitos antes do nascer do primeiro raio de sol e não tem volta. *Tudo que pedires terás, mas ao passado não voltarás.*

– Tudo bem. – disse ela agora entusiasmada, pegando na cauda do mestre Quito. – Eu quero... Ah! Eu quero um jantar completo, completíssimo, e com sobremesa.

Não resistiu, fazia dias que não tinha uma refeição digna. Detalhou para o mestre o que queria, tudo com muita fartura, e a mais deliciosa sobremesa que pudesse existir. A cauda do rato fez um movimento, ficou intensamente brilhante e, então, apareceu uma toalha com um grande banquete, como Joana havia pedido.

– Vou chamar os outros, isso é o paraíso. – ela estava maravilhada com tanta comida.

– Nada disso! – advertiu mestre Quito – Os desejos são seus, não pode contar para ninguém ou eles não têm validade. Se quiser, este será um outro desejo.

Joana ficou quieta e não quis gastar o segundo pedido, poderia precisar dele. Enquanto saboreava cada prato à sua frente, perguntou ao mestre Quito como tinha ganhado os poderes e se havia outras espécies de animais mágicos assim. Ele confirmou, ajeitando a cartola e o blazer, mas já lhe apressava, pois ainda restavam mais dois desejos e a madrugada ia longe. A moça limpou até a última rapa. Foi a melhor refeição de sua vida.

O rato, então, perguntou-lhe seu segundo desejo. Ela pensou em quantas coisas ainda não tinha feito na vida e em tantas outras a pedir, mas quis ir além para comprovar se o rato era mágico mesmo.

– Eu desejo voar perto das estrelas. – ela viu a cara de espanto do mestre. – O quê? Isso não pode?

– Claro que sim, minha jovem. – ele levantou a cauda, ela segurou, fechou os olhos e pediu em voz alta.

Quando percebeu, estava flutuando pelo céu e a cidade se encolhia lá embaixo. Tomou impulso e saiu voando pela imensidão, mesmo sem asas. Olhava as estrelas, pareciam cantar para ela. Viu como brilhavam forte e formavam as constelações, os contornos e a direção que apontavam. Imaginou aonde poderia levar e, ao mesmo tempo, tentou recordar onde havia perdido o seu caminho. Mas a brisa agora já não era fria, lhe dava forças para ir cada vez mais alto e mais longe. Pensou na última vez em que se sentira tão livre e com tanta coragem. Não entendia como fora parar ali, mas agora não importava. Não tinha mais problemas, nem frio, nem fome e tudo era possível. Conhecia agora a verdadeira magia.

Ficou ali por um longo tempo, até que a luz de mestre Quito foi mais forte

– Joana! Daqui a pouco o sol já vai raiar. Pronta para o último desejo?

Ela não se continha de felicidade. Qualquer outra coisa agora seria possível, qualquer uma mesmo.

– Mas lembre-se é o último.

A moça ainda sorria, sabia seu último desejo. Então, segurou a cauda do rato e falou bem alto.

– Eu desejo... eu desejo muito voltar pra casa. – disse fechando os olhos.

Os medos tinham se dissipado. Ia voltar para junto dos seus, de onde nunca ninguém devia lhe ter tirado. Já sentia o abraço macio da mãe ao lhe envolver, o beijo carinhoso do pai e o cheiro dos lençóis limpos do seu quarto. A água quente do chuveiro cairia em seu corpo e tiraria todas as marcas e as impurezas da rua. Rua, esse nome então deixaria de ser destino e voltaria a ser novamente o lugar por onde os carros transitam, mas ela não sentiria mais os tremores ou cimento gelado dos viadutos.

A luz da cauda do rato ficou ainda mais intensa do que das outras vezes, foi se expandindo e se tornando um círculo gigante em torno de Joana, até explodir. Um turbilhão de raios caíam sobre ela e se dissipavam, formando um vento forte e barulhento, até se tornar um verdadeiro redemoinho. As luzes começaram a se apagar uma a uma e o ar era carregado de partículas de poeira e pedras, mal conseguia respirar. Subitamente, Joana começou a rodopiar e sentiu que algo lhe puxava para baixo. Um grande buraco negro a tragava tão rápido, que parecia que ia se desintegrar a qualquer instante. Ela caía entre choros e gritos, a sensação era muito diferente das outras vezes. A felicidade que veio se foi tão repentina. Teve certeza. Eram seus últimos momentos no mundo.

O silêncio e a escuridão agora tomavam conta do ambiente, Joana abriu os olhos e não sabia onde estava. Cadê a mãe? O pai? Os irmãos? E a velha cadela Tuca? Nada. Por certo tinha morrido e ali já lhe esperavam os demônios. Estava deitada sobre algo rígido e algumas gotas de água caíam em sua testa, levantou-se assustada. A luz da fresta adiante iluminou o quarto estreito, cheio de mofo no teto, chão de cimento sujo e úmido, por onde se espalhavam as baratas.

– Onde estou? Que lugar é esse, mestre? Cadê você? – perguntou atordoada.

– Na sua casa, não foi esse o seu pedido? – a voz do mestre Quito ecoou no local vazio.

– Como assim? Esta não é minha casa. Não fiz nada, eu juro. Apareça! – Joana andava por todos os lados, já estava em pânico.

– Minha querida, você veio para onde pediu. Eu disse, "*ao passado não voltarás*". – deu uma gargalhada, mudando o tom. – Bem, o sol já vem chegando, eu tenho que ir. Bom dia e ótima vida. – disse o rato e a voz se calou.

– Ei, não me deixa aqui. Por favor, volta! Me tira daqui! – Joana levantou as mãos e tentou alcançar a luz, gritando desesperadamente, mas foi travada pelas grades.

– O que foi isso? Cale a boca! – disse o guarda quando ouviu o barulho.

Ela tentou explicar, dizendo que não tinha motivos para estar ali e que a soltasse imediatamente.

– Aqui todo mundo é inocente, moça, todo mundo quer ir pra casa. Agora fique quieta e volte a dormir. Aqui é a sua casa.

O guarda saiu e Joana continuou a chorar sentada aos pés da grade. Ao longo do corredor, ainda ressoavam as risadas do rato, mas não tinha mais brilho nem estrelas. Não era possível voltar no tempo, a noite estava cada vez mais fria e o céu mais escuro.

ASILO

Gisela Rodriguez[1]

As paredes são sólidas, e isso é bom para isolar gritos e gemidos. Tem uma umidade nelas incomum para essa estação; noto o caminho dos finos fios de água que já escorreram por aqui no inverno. Mas agora estão secando; porém o ar é mesmo úmido e um pouco nojento pelo cheiro de clorofila misturado ao de xixi que vem dos sanitários. Quando a refeição está sendo preparada daí sim, tenho vontade de vomitar. Pela hora, imagino que terei de suportar aquele cheiro de purê de batata esmagado com gordura e os brócolis cozinhando muito mais do que devia até se tornar uma espécie de sopa. Essa sala de visitas é incrivelmente estranha, de um modo que nem sei dizer. Parece que serve justamente para espantar algum visitante. Dá pra enxergar fantasmas pelos cantos entre os móveis. De um lado um teclado daqueles "modernos" que já são antigos, sem ninguém para tocá-lo nunca, e do outro, uma televisão sempre ligada e sem volume. Dois sofás velhos com almofadas velhas que já foram chiques. Tudo aqui foi caro e tudo agora está caindo aos pedaços. Quem eles querem enganar, eu gostaria de saber. Aposto que o sanatório para os moradores de rua é melhor do que isso aqui, ao menos lá o pessoal que trabalha é voluntário. E quem não tem ninguém para lhe cuidar é porque não tem ninguém, então tudo bem, vai para um local desses. Mas, aqui, tudo tem uma aura de falsidade, todos os cuidados e o blá blá blá sobre a condição dos pacientes são pra enganar somente quem tem de pagar a estadia dos velhos. Já contei, são doze quartos com quatro camas cada um. Esses servem para quem anda na linha. Depois, mais afastado, na parte onde não se vê nem o jardim de inverno, nem o jardim externo da entrada, quase no galpão que serve para armazenar a comida, tem uma construção menor, com seis quartos. E é aí que o bicho pega. Ficam dois ou três pacientes em cada um, e de quando em quando podem ir mais fundo no seu desespero e serem transferidos para a enfermaria. Se algum dia eu for levada para um lugar desses vou querer matar quem fez isso comigo. Só que nem a liberdade de vingança existe aqui, a não ser que seja uma vingança feita através de si mesmo: sucumbir, definhar, ir dessa para uma melhor, e talvez culpar alguém e devagarzinho deixar a amargura tomar conta de si. Mas o que me deixa com a sensação mais eriçada de estranhamento é a própria exuberância desses jardins bem cuidados. Muitas flores lindas mesmo, pra valer, que esses caras cultivam cada tipo de flor que não se vê assim em qualquer lugar.

A casa dos loucos abriga a minha avó. Aquela mulher que já fez bolo de chocolate para mim e para a minha irmã, que nos levou à escola, e nos ensinou a colocar absorvente. Ela segurava nossas mãos para não atravessarmos a rua movimentada explicando sobre os sinais de trânsito para pedestres. Uma adulta cheia de virtudes e certezas, ela já foi a rainha da razão, e podia me dar um "chá de moral" a qualquer falha minha. E me pagou inúmeros sorvetes com o dinheiro que ela mesma administrava, e muito bem administrado aliás, como nunca sua filha, e minha mãe, fez. Aquela mulher que sabia fazer contas de cabeça, e tinha mil recomendações sobre qualquer assunto. E o mais estranho é como as pessoas davam bola para as suas opiniões, ou seja, ela *era levada a sério*. E agora, nada mais, nem sozinha pode ficar. Seu dinheiro está no banco, guardado para depois da sua morte. Vai direto para a conta das netas. Eu sem grana, e o banco administrando minha pequena herança.

---

1 Mestranda em Escrita Criativa pela PUCRS, *gicarodriguez@yahoo.com.br*.

Percebo o pessoal se locomovendo para o refeitório. Dou um tchau para a vovó e ela acena com delicadeza, franzindo o cenho e apertando os olhos para identificar quem sou eu. Ela vai cantando aquela mesma melodia de sempre, uma cantiga de roda antiga, sobre uma moça recatada e seus três pretendentes. Toda vez que ela não quer falar ela canta, como se o silêncio fosse um inimigo, notei isso faz tempo; ela começou a detestar o silêncio. Por outro lado, também detesta sons agudos e gritos, e discussões. Isso começou lá em casa, percebi muito antes dos outros. O barulho do motor da minha moto a deixava muito excitada e ansiosa. Toda vez que eu chegava em casa, e podia ser no meio da madrugada, lá estava ela de pé, com o rosto petrificado por causa daquele "barulho estranho batendo contra a casa". Sem contar a pessoa que era, antes dessas transformações, ela dava tudo para se meter numa discussão, e falava em tom alto e tudo o mais. Era rígida conosco, as crianças. Cheia de regras para isso, regras para aquilo; bons costumes, boas condutas, estudos e escovação de dentes, pontualidade, pentear os cabelos para o lado certo, não exagerar no comprimento; e fazendo a coisa certa chegaríamos lá. Mas olha o que aconteceu. Ninguém chegou lá. Nem mesmo ela colhe os frutos da acumulação de responsabilidades.

A luz lá dentro é branca e incerta. Nas grandes lâmpadas florescentes os insetos se aproximam e suas asas aceleradas tremem por cima das cabeças baixas. Ouço os barulhos dos talheres; estão servindo a sopa para quem já chegou e sentou no seu lugar. Daqui a pouco o pão será distribuído. Vejo uma das atendentes vir na minha direção com um sorriso de *você tem de ir embora, por favor*. E eu bisbilhotando o refeitório, observando a vida dos outros. Alguém bate no meu ombro, viro. Na minha frente um homem de uniforme branco, e preso no seu pescoço um estetoscópio. Me indica o horário no relógio. A hora de visitas encerrou. Sigo-o por educação porque sei chegar aonde tenho de ir sozinha, mas aqui tudo é regra.

O médico abre a grande porta e eu agradeço. Depois, pede para eu devolver o crachá de visitantes lá no portão de entrada, onde ficam os responsáveis pelas entradas e saídas das pessoas. Digo outra vez um "muito obrigado" e vou me afastando. Ouço sua voz atrás de mim, num tom baixo, e a cada passo meu em direção à saída, a voz vai aumentando até que por fim, os gritos. *Se o mundo nasceu de uma explosão, você vai conseguir imaginar ideias dentro de nós que revolucionam as nossas vidas, como explosões. Porque as ideias vêm de algo semelhante a isso. E depois que surgem, ficamos dentro de uma gigantesca expansão, percebe? Somos nada, mas estamos nos expandindo com o cosmos. Então, pense nisso. Se as tuas ideias podem ser controladas sem perder o fôlego de uma catarse cósmica!*

Deixo o asilo para trás com aquela conhecida impressão de impotência e o desejo de sumir o mais rápido possível. Mas isso é só quando saio; lá dentro sucumbo numa curiosidade mórbida. Aqui fora é a cidade das pessoas normais. Como não me incluo nesse grupo e nem no que deixei para trás, sinto uma agradável sensação de liberdade.

Reduzindo a marcha entro na avenida que corta a cidade em duas. Há um certo movimento por aqui e pego o sinal no vermelho. Melhor assim, diminuir o ritmo, pois já estou praticamente em frente ao Décimo Segundo Batalhão da Polícia Militar. Dois policiais ficam de olho em mim, e imagino que me conheçam, pois sou uma das poucas motoqueiras do município todo. O barulho do motor cede e sons variados se agrupam nos meus ouvidos e os meus treinos de boxe vêm à cabeça. *A mão direita com força controlada, punho fechado, na direção correta e sem facilitar a vida do adversário, acertando em cheio no ponto vital abaixo da costela e atingindo o rim exatamente como sei que deve ser*. Um dos policias ri dos meus socos no ar como se eu estivesse brincando. Sinal verde.

SIRUS

Juliana Morosino[1]

Parecia uma noite de outono qualquer quando Jonan despertou de um sonho que o fez soluçar por minutos, mas que, em verdade, pareciam um habitar na eternidade. Ele não entendia claramente por que chorava, não lembrava dos instantes anteriores ao súbito impacto de realidade que lhe expulsara do sonho. Seu irmão, que imóvel parecia uma alma reluzente e flutuante, respirava um sono livre de tormentas. De fato, sua leveza acalentou, por um momento, a angústia que sentia o jovem veterano. Jonan tinha seus próprios demônios, daqueles que irrompiam esporadicamente e o perturbavam por motivos quase sempre impossíveis de saber com precisão. Nem eu nem ele sabíamos, mas Jonan compreendia o que deveria buscar.

Talvez tivesse sido aquela noite, a velha cigana na saída da estação. Fingiu não dar importância, mas lhe incomodara o que havia dito a mulher ao investir-lhe um olhar funesto. - Por que eu haveria de querer saber o dia de minha morte? Resmungou, buscando esvair junto à fumaça do cigarro os pensamentos sobre ela. Lembrou-se também do dia em que, ao encontrar sua noiva no parque, teve a impressão de que não estava só, que alguém o acompanhava até Ana e que esteve junto ao casal durante toda a tarde. Uma sensação incômoda que, naquele momento, havia sido atribuída à noite mal dormida e aos filmes de terror que viu com seu irmão durante a madrugada.

Fumando o terceiro cigarro na varanda de casa, Jonan se interrogava sobre como aquilo ressuscitou, por que retornou sem aparente motivo? Devia desvencilhar-se do infortúnio da própria existência?

Os sonhos são sempre intrigantes, sempre labirínticos, mas para o caso de Jonan, sequer Freud encontraria resposta. Os vestígios do mundo que habitara há anos o fizeram imune à racionalidade das respostas científicas. Não esquecera jamais daquela noite, de seu cavalo, do olho e das mortes. Chorou novamente, sentiu frio, enquanto no horizonte os primeiros raios de sol aqueciam os pássaros que amanheciam vagarosamente em seus ninhos. De fato, Jonan vivia numa bela casa cercada por natureza. Decidiu correr.

O caminho era conhecido, crescera ali por entre as árvores, a liberdade que caminhar naquele lugar lhe trazia, era um dos poucos prazeres que dava a ele razão de viver. Quisera poder voltar atrás, quisera poder não ver, como aquele olho que já perdeu sua essência.

Os pensamentos transitavam na mente de Jonan assim como a imagem das árvores que compunham a trilha pela qual corria, um momento lá estavam, no instante seguinte era passado. De repente parou, sentiu que encontrara o caminho e que possivelmente aquela seria a única maneira de se livrar deles. Não podia permitir que lhe atormentassem por tanto tempo como da última vez, já não suportaria.

Retornou para casa ofegante e com pressa. A essa altura, seus pais já haviam notado sua ausência, mas não se preocuparam, pois sabiam que o primogênito tinha o hábito de correr pela manhã. O que não sabiam é que o filho não estava sozinho e como já lhes ocorrera, não seria mais o mesmo depois daquela noite.

---

1 PUCRS, *julianamorosino@gmail.com*.

- Filho, por que tanta pressa? Questionou a mãe ao vê-lo entrar afoitamente em seu quarto.

- Nada com que precise se preocupar, mãe. Decidi fazer uma viagem, sabe como sou! Volto em alguns dias, respondeu enquanto enfiava algumas peças de roupas na mochila.

- Assim, sem motivo? Quando você volta? Pra onde vai desta vez?

- Está tudo bem, mãe. Volto em alguns dias, não se preocupe.

Jonan sabia que precisava ir, que precisava retornar àquela velha fazenda. Sabia que somente lá poderia encontrar uma solução.

O caminho lhe era familiar, apesar de tudo. Nunca mais retornou ao local em que quase perdeu a vida, até que, dez anos depois, lá estava novamente.

Nada parecia ter mudado, o local seguia abandonado, imune à presença humana. Aliás, o pouco de humanidade que havia morreu com os antigos companheiros de guerra. Jonan, porém, sobreviveu. Não compreendia como foi possível resistir ao massacre, por que o destino lhe poupara. Fingia acreditar que era página virada, enquanto planejava uma vida normal junto de sua família e de sua futura esposa. Isso antes do último pesadelo, do último alerta. Ele sabia, seus demônios nunca o deixariam em paz.

Tentou lembrar, tentou recuperar na memória cada um dos corpos, o odor metalizado de sangue. Sentiu como se vivesse aquilo novamente. Seu corpo parecia esgotado. Percebeu que estava anoitecendo e que precisava encontrar um lugar para dormir. Foi até a velha e abandonada casa, e como não havia luz, resolveu acender a lareira, embora não fizesse uma noite fria. Espanou com as próprias mãos a poeira que cobria uma velha, porém confortável poltrona, e se acomodou a fim de descansar. Adormeceu.

Descia as escadarias da estação de trem quando avistou uma velha cigana que parecia escolher com precisão a quem abordar. Sentiu que algo lhe conectava a ela. Não se equivocou. Ela o acompanhou com os olhos até estar próximo o suficiente para perguntar-lhe se queria saber o dia de sua morte.

Fingiu não ouvir, enrijeceu o corpo tentando apressar os passos. Não lhe interessava saber de sua morte, a morte para ele era íntima conhecida. Sentiu um calafrio ao ouvir, quase como um sussurro...

- Saberás quando de sua morte. Ela te lançará um olhar caliginoso, precisarás ir e retroceder.

Despertou com um ruído do lado de fora. Pareciam galhos secos que se partiam. Imaginou que certamente seriam os animais que espreitavam ao redor da cabana; não se interessou em descobrir, estava demasiadamente sonolento, se acomodou novamente. Adormeceu. Estava no fronte de batalha, sua cavalaria, que do último confronto precisou evadir, buscava exausta um lugar para cuidar dos feridos e descansar. Depois de algumas horas praticamente sem rumo em meio à floresta, se depararam com uma casa que, de longe, parecia abandonada. Decidiram averiguar o local e ali instalar acampamento.

Quando desmontou, carinhosamente estendeu a mão até a cara de seu cavalo, queria agradecer-lhe, como sempre fizera depois de longas jornadas. Quando sua mão encontrou as proximidades do olho esquerdo, percebeu que havia certa umidade, como se estivesse chorando. Aproximou-se, e com a ajuda de uma lanterna, viu que era sangue e que o olho de Sirus havia sido perfurado. Provavelmente por algum galho, talvez no próprio confronto

anterior. Sentiu-se culpado por não ter notado antes, sentiu enorme tristeza pelo sofrimento de seu animal.

Despertou novamente. Dessa vez de súbito e assustado, algo do lado de fora definitivamente o atraía. Estava convicto de que, embora seu trauma o tivesse feito emudecer sobre esse passado, a covardia que lhe acometeu naquela noite havia persistido até aquele momento. No entanto, precisava reagir, sua vida precisava de paz. Suspeitava que talvez tivesse que buscar pelos corpos. O que não sabia é que já não estavam ali.

Enquanto mapeava o lugar lembrou-se daquela noite, do quanto pareciam aliviados por terem sobrevivido, do quanto se sentiam agradecidos por terem encontrado lugar para descansar e comer, eram apenas jovens soldados, lembrou-se da saudade de casa. Em seguida lembrou-se do assalto da tropa inimiga que lhes espreitava, dos cavalos afugentados, dos tiros incessantes. Lembrou-se do desespero e da fuga desenfreada e sem rumo. Evadir, ele sabia, era imperdoável. Eles haviam feito um pacto, Jonan descumpriu.

Começou a cavar, não sabia se havia corpos, se era mesmo isso que deveria buscar, que deveria dessa maneira se redimir de seus companheiros, dando-lhes, quiçá, um pouco de dignidade. Exausto e sem respostas, sente novamente a presença de mais alguém naquele lugar. Por entre as árvores algo se aproxima vagarosamente de Jonan. Avistou Sirus, seu olho apodrecido lhe fitou como quem convoca. Lembrou-se da cigana, e foi.

O VASO

Lucas Furtado[1]

Eu acordei e você tinha deixado um bilhete na bancada da cozinha. Dizia "estamos sem água, não abra o vaso". Nada de beijo de despedida nem aquelas carinhas que você costumava desenhar quando nos mudamos pra cá. Apenas "estamos sem água, não abra o vaso". Coloquei o termômetro embaixo do braço pra ver se estava com febre. O médico disse que eu devia ficar de cama por mais uns três dias e depois poderia voltar pro trabalho. Peguei uma bergamota na cozinha e fui descascando conforme ia em direção à sacada e pressionava o braço pra não deixar o termômetro cair. Você sabe como é difícil descascar uma bergamota quando se está com um termômetro? Claro que não sabe. Você nunca fica doente. Você faz questão de dizer pra todo mundo que nunca fica doente. Como se isso te fizesse um homem mais forte, como se fizesse você parecer invencível.

Da sacada o mundo era o mesmo. As pessoas são todas iguais quando as vemos, assim, de longe. É impossível ver seus rostos e medir o nível de tristeza que estão tentando esconder. Você sempre esconde a sua tristeza com aquele sorriso meia boca, ou quando você lê o jornal no sofá, ou fechando um baseado, ou apertando os olhos quando eu chupo o seu pau, ou só virando pro outro lado da cama antes de dormir. Dormir é algo que me dá vontade de chorar quando eu penso a respeito.

O telefone tocou como se soubesse que eu estava entediada. Corri para atender, mas no meio do caminho diminuí o passo e me aproximei devagar fingindo que estava ocupada.

Alô?, minha voz disse.

Oi.

Ah, é você.

Viu o bilhete?

Sim.

Acordou melhor hoje?

Que horas você volta?

Será que tu pode falar com o seu Domingos sobre a água?

Uhum.

Pelas dez ok?

Até mais tarde então.

Tirei o termômetro. 38,5. Coloquei a flanela que você me deu e saí do apartamento. Desci quatro lances de escada e bati na porta do seu Domingos. Fui ignorada. Caminhei até a frente do prédio arrastando as pantufas e me divertindo com o barulho que elas faziam no chão do hall de entrada. O momento mais feliz do meu dia até então. O barulho e o abafamento da rua pareciam se misturar como uma bomba gelatinosa de calor jogada direto contra o meu rosto. Lembrei que você me prometeu que iríamos para praia mês que vem, mas que eu nunca quis que você prometesse isso. Eu odeio a praia, você sabe bem

1 Mestrando em Escrita Criativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *lfurtado2@hotmail.com*.

disso. E sabe que se tem algo que eu odeio mais do que a praia são promessas. Promessas são como atos falhos, dizem coisas sobre você que você não quer dizer. E eu só quero saber sobre você o que você quiser que eu saiba. Procurei o seu Domingos, mas ele não estava regando as plantas como costuma fazer sempre que acha que está trabalhando pouco. Mas ele devia estar brincando de esconde-esconde comigo.

Voltei pro apartamento e senti o vômito roçar minha garganta. Corri até o banheiro, mas fui interrompida por mim mesma. Lá estava o vaso. Lá estava você. Comecei a perceber que meus braços estavam com medo, pois já estavam voltando pro interruptor de luz, querendo apagá-la para não perturbar o que você deixou ali. Já sentia o cheiro do vômito se aproximar dos meus lábios. Corri até a dispensa e botei tudo pra fora no tanque de lavar roupa. Os caroços da bergamota ainda estavam intactos. Segundo momento mais feliz do dia, talvez merecedor do primeiro lugar.

Voltei pro banheiro e encarei o vaso. Você queria me esconder algo? Não conseguia deixar de me perguntar. Talvez eu quisesse saber mais sobre você do que você era capaz de me contar. Mas talvez não. Você sempre me esconde tudo que acha que vai fazer com que eu não te ame mais. Talvez você esteja certo. Talvez eu tenha me apaixonado apenas pelo seu lado invencível de quem nunca fica doente e está sempre no controle da situação. Talvez eu não esteja pronta pra conhecer sua personalidade frágil, seu eu sincero, sua doçura escondida. Não faz sentido querer saber quem as pessoas são, o que elas realmente pensam, sentem ou temem. Ou será que não? Eu acho que você sabe tudo sobre mim e que eu não sei nada sobre você. Isso me conforta. Faz com que você esteja no controle. É como estar no banco do carona em uma viagem pela estrada e acabar dormindo. Você toma conta do mundo enquanto eu desligo.

A vontade de chorar estava voltando e eu precisava me ocupar para não vazar. Cheguei mais perto do vaso e aspirei o mais forte que pude para sentir seu cheiro. Meu peito ardeu como se você espetasse uma agulha nele. Mas não senti cheiro nenhum. Apenas o cheiro do ar. Tirei a roupa rápido e me enfiei debaixo do chuveiro. Esperei a porta do box ficar completamente embaçada para limpar o vidro só na área que me possibilitaria enxergar o vaso. Ele ainda estava lá.

Depois do banho eu sou outra pessoa. Sou capaz de viver mais do que imaginava que seria capaz. Mas o vaso ainda estava ali e não me permitiu sentir isso dessa vez. Me sequei rápido tomando cuidado para não encostar no vaso e decidi me vestir no quarto. Fui para a sala e liguei a televisão para alimentar meus ouvidos. Estiquei as pernas no sofá e encarei meus dedões. Você nunca falou dos meus dedões, nunca disse se acha eles feios ou bonitos e me dar conta disso fez com que eu entrasse em desespero por cinco segundos no máximo.

Acordei com um susto e já era noite. Comecei a rir engasgada, e água tinha voltado e eu não tinha me dado conta. Corri até o banheiro e liguei o chuveiro. Muita água caía. Liguei a pia e ela também transbordava. Olhei para o vaso e mirei a descarga. Mas não apertei. Você sabe que sempre fui indecisa. Você sabe que somos diferentes. Sentei no vaso ainda fechado e resolvi me olhar no espelho para admirar meu sorriso gracioso de fora a fora. Você sempre gostou do meu sorriso e eu sempre gostei de ter usado aparelho dos 12 aos 16. Olhei para baixo, no meio das minhas pernas. Ouvi o barulho da porta.

Cheguei, você disse, como se estivesse com algum problema na voz.

Já vou, falei e apertei a descarga.

E VOCÊ ME QUEBROU COMO A UMA PROMESSA

Marcia Luisa Bastilho[1]

Dissemos um para o outro por muito tempo que tínhamos um plano. Prometemos que tudo daria certo, que a única certeza é que estaríamos juntos no final. Você segurou minha mão naquela noite abafada, o suor nas minhas costas, grudando o cabelo na nuca, deslizando entre os seios, e me jurou que nada aconteceria comigo. Você jurou que, se viéssemos a ser descobertos, você me defenderia, que ninguém, nunca, nunca, descobriria que eu estava junto quando aconteceu. Eu acreditei em você porque não havia motivos para não acreditar já que nos amávamos tanto. Também fiz promessas aquela noite, algumas sussurradas, outras quase gritadas na ânsia de fazer com que você acreditasse em mim tanto quanto eu acreditava em você. Foi aí que eu errei? Eu não deveria ter prometido coisas que sabíamos que nenhum dos dois seria capaz de cumprir? Sabíamos que não cumpriríamos?

Arrasto meus pés no chão na esperança de adiar, nem que por alguns segundos, o que preciso fazer. A luz do sol contra meus olhos é forte depois de tanto tempo no escuro e me faz ver o mundo à volta como através de uma janela quase fechada. Já estamos no inverno, mas aquela gota ainda escorre por todo meu peito e eu só consigo pensar que se parece com sangue. Não sei dizer quando meus pensamentos em relação a você começaram a me fazer lembrar de sangue, mas só consigo vê-lo agora através de uma líquida cortina vermelha. A maçaneta da porta é gelada contra a minha mão, causando um leve choque, quase que de realidade, pois quando se tratava de você, minha mão sempre encontrava quentura e delicadeza. Nunca a aspereza de uma maçaneta que gira ao contrário e que descubro, depois de muita luta, não ser útil. Um deles abre a porta para mim pelo outro lado, apiedando-se da minha fraqueza. Eu esperava que o primeiro homem que eu encontrasse ao chegar fosse ser alto e forte, um típico salvador. Mas o homem de uniforme consegue ser menor que eu, ainda que os coturnos de couro o façam parecer mais alto. Quase consigo ouvir sua voz debochando do que riríamos depois, sobre como aquilo tudo parece uma cena de algum filme ruim, com policiais caricatos encarando a mulher de olhos assustados que parece perdida, claramente não pertencente àquele lugar. Um rapaz magro sentado em uma cadeira intencionalmente desconfortável, preso a algemas que ela nunca viu sem ser no cinema. O olhar do menino consegue ser tão assustado quanto o da mulher.

Não formo uma cena patética, meu amor? Você não se sente na vontade de largar tudo e vir me resgatar? Quem me resgata é outro oficial, um pouco mais alto, fazendo com que eu me sinta segura de uma forma que só conseguia me sentir com você. Ele pergunta se está tudo bem, em que pode me ajudar, senhora, senhora, o que aconteceu, ele se desespera ao me ver chorar e todo aquele sangue. O sangue que vinha escondendo até esse momento, o sangue que jorra pelos meus braços através das mangas compridas do blusão de lã. Você sabia que lã molhada pesa? O peso em meus braços que é o peso da sua ausência me faz cair de joelhos e o policial continua me perguntando o que aconteceu, o que aconteceu, mas como posso explicar? Por onde eu começo? O sangue não é meu, tento dizer, mas não sei se minha voz sai audível o suficiente. Não sei se faria diferença. Ele matou meu bebê, eu digo, finalmente, ele o matou. Quem, senhora? Quem matou o seu bebê? Ele. Ele me prometeu

1 Mestranda em Escrita Criativa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, *marcialuiisa@gmail.com*.

que tudo ficaria bem, mas ele o matou. Senhora, o que está acontecendo, quem matou o seu bebê, quem, senhora, a senhora está machucada? Senhora.

Você nunca imaginou que eu contaria isso, que eu quebraria a nossa promessa, que eu descobriria o que havia de errado em mim. Você acreditou em mim tanto quanto eu acreditava em você, pois eu sempre fui o elo mais fraco do nosso laço, nunca haveria traição, nunca haveria rebeldia, motim, fuga, liberdade. As mãos do policial seguram as minhas como você as segurou naquela noite de fim de verão, logo após eu ter o descoberto, de ter visto com meus próprios olhos o que a sua maldade era capaz de fazer, o limite de até aonde você chegaria para me ter só para si. Nunca havia percebido a obviedade de tudo aquilo, todos aqueles drinks, garrafas, beba mais, amor, gosto tanto de você quando bebe, e as coisas mais fortes, o pó rasgando meu nariz e cérebro, as seringas afundando em meu corpo como você se afundava em mim em qualquer hora e lugar, eu estava sempre aberta, nem sempre disposta, mas tinha tanta fumaça o tempo todo. Eu e você nos amávamos tanto. Só que eu acho que você amava mais, de uma maneira que eu não consigo entender, nem aceitar. Têm mais pessoas a minha volta agora, todos aflitos, querem saber sobre qual bebê eu tanto falo, tentei secar minhas lágrimas com os dedos e sei que pareço uma pintura em vermelho. Tem gosto de sal na minha boca, não posso dizer se das lágrimas ou do sangue. O sangue é dele, eu digo. É dele. Dele quem, senhora, dele quem. Ele matou meu filho, eu vi. O que você viu, senhora? Eu vi você injetando nele o que injetava em nós. Você ria como um maníaco, os olhos estourados, eu via cada veia pulsando na sua pele. O que será que dá nele, você me perguntava, a agulha na carne fininha. O choro me ensurdecia e havia tanta, tanta fumaça. Algo na minha bebida, eu digo. Ele botava algo na minha bebida. Ele quem, senhora. Aquele que matou meu filho, cravando nele uma agulha. Com o que, senhora, com o quê? Eu não sei, nunca soube tudo que você me dava. Eu apenas suava o tempo inteiro durante aquele verão. Minhas mãos tremiam e você as segurava, colocando algo na minha língua, a fisgada no antebraço, o pó para dentro do nariz, você prometia que eu me sentiria melhor. Eu nunca me senti melhor, meu amor. Em algum momento, o choro parou e eu acordei sem saber que dormia. O que você fez com ele, perguntei. Você disse que tinha simplesmente se livrado, que aquilo já passou, venha, venha, tome essa cerveja comigo. Eu não quero, eu não queria nada de você, cadê meu filho? Nós o matamos, você disse, segurando meu corpo ao seu, controlando cada soluço e espasmo. Os policias fazem o mesmo comigo agora. Onde ele está, me perguntam. Onde? Há quatro quadras daqui, eu não sei como cheguei. Eu não vi nada desde o que fiz. Mas o que você fez, senhora. O que você fez? Você me prendeu depois daquele dia, ou foi quando eu percebi que estava presa. Minhas mãos molhadas de suor batalhavam contra as trancas nas janelas e nas portas. A fumaça. O chiado em meus ouvidos. O luto. Eu chorava o tempo todo, mas você me prometia que tudo ficaria bem, vem, abre a boca. Vem, temos um plano. O plano era ficarmos bem. Mas eu não conseguia sair. Ele me deixava presa, digo. Por meses. O assassino do seu filho, senhora? Você não me deixava sair e eu parei de lutar. A comida vinha cada vez menos. Água já não existia. Meu corpo passou por calores que eu acredito serem de abstinência. Alucinações. Eu dormia e acordava segurando nos braços uma criança invisível. Quando percebia que não era real, eu gritava tanto que não conseguia respirar. Até que você apareceu depois de dias sem me visitar.

O que ele fez, senhora. O que você fez? Como conseguiu escapar? Eu te matei, meu amor, com o vidro de uma garrafa. Eu rasguei a carne do seu pescoço, esse que beijei e toquei com todas as partes do meu corpo. Eu rasguei cada parte sua como você havia quebrado cada parte minha. Eu realmente tinha um plano. Essa promessa eu cumpri.

EU E VOCÊ

Mariana de Aguiar Dumcke[1]

Moça tecelã, preciso te falar,
preciso te pedir,
posso juntar-me a ti?

Poderíamos tecer juntas,
entristecer juntas,
ou... simplesmente…
anoitecer juntas.

Compartilho contigo esse tecer e destecer a vida,
entendo quando dizes que "tecer é tudo o que fazes e tudo o que queres fazer".
Sei!
É a vida que queres comandar,
e que não te impeçam de o fazer.

Ensina-me a acalmar o tempo
quando a tempestade se aproxima.
Não sei!
tecer e destecer
viver e escolher.

É isso!
Agora compreendo bem:
é a escolha,
é esse seu poder.

1 Universidade do Vale do Taquari – Univates, *marianadumcke@universo.univates.br*.

O ESCRITOR QUE NÃO SABIA ESCREVER

Milena Eduarda de Carvalho[1]

- Renato, não posso mais adiar, você tem apenas um mês para me entregar seu próximo romance ou a editora irá cancelar o seu contrato, já faz 7 meses…

Foi nesse momento que Renato se viu sem saída; já estava pensando em outra profissão, afinal, onde já se viu um escritor sem ideias para escrever?

Apesar disso, ele deu outra chance para si mesmo; pegou o metrô e foi para casa olhando pela janela e esperando milagrosamente surgir uma ideia na sua cabeça. Inútil. Ele viu casais em seus pequenos infinitos de amor, crianças brincando na neve, idosos caminhando lentamente um ao lado do outro, pessoas aceleradas em suas rotinas corridas, mas nada disso era novo, ele já havia escrito sobre tudo aquilo, ele precisava de algo novo, "algo que venda milhares de cópias" foi o que a editora solicitou.

Ao chegar em casa o velho escritor foi para sua máquina datilográfica e ficou lá pensando nas letras que seus dedos iriam apertar para começar, mas nada. Então ele pegou a última maçã que tinha em sua geladeira, deitou na rede que ficava em sua sala e ficou revirando seu cérebro atrás de uma ideia até pegar no sono.

Renato não era um escritor famoso, mas o que ele recebia por seus livros que eram vendidos apenas no seu estado e os contos publicados no jornal local rendiam um faturamento que dava para ele sobreviver. O problema era que ele nunca tinha ideias sobre o que escrever, mas quando caminhava pela vizinhança ele encontrava a sua inspiração, então, pela manhã lá foi ele atrás de seu enredo.

É preciso entender como Renato era para saber por que sua história deu uma reviravolta tão grande. Em resumo, ele vivia no meio de muita gente que o odiava - porque afinal, como ele não tinha ideia para escrever, acabava escrevendo sobre o que via: a traição do padeiro, o casamento de 50 anos dos vizinhos do andar debaixo, o vizinho de cima que dormia com a empregada, o taxista do bairro que cobrava em favores sexuais e etc.. - ele passou a ser um homem solitário e que aos poucos foi parando de ter sentimentos por outras pessoas, se tornou alguém vazio.

Vai parecer clichê, mas foi enquanto ele estava andando pela rua desesperado à procura de uma história que ele a viu…

Ela estava parada em frente a uma casa bastante elegante que era de uma cor vermelho escuro com um estilo antigo. O loiro de seu cabelo contrastava com o cenário que se encontrava atrás, seu corpo tinha um formato de causar inveja em qualquer mulher daquela cidade e, além de tudo, seu vestido vermelho e justo era de uma elegância que demonstrava sua alta classe.

Naquela hora, Renato, que até então estava paralisado, se moveu em direção a ela sem se dar conta do que estava fazendo; deu por si apenas quando estava a 3 passos de distância da bela mulher e o que conseguiu dizer foi:

1 Graduanda em Letras pela Universidade do Vale do Taquari – Univates, *milena.carvalho@universo.univates.br*

- Tu és a moça mais bonita da cidade e seria um enorme prazer para mim ter a sua companhia.

- Seria um prazer, Senhor.

Foi nesse momento que o relacionamento mais intenso da vida do escritor começou. Eles se encontravam toda noite na casa de Renato e depois que ela chegava, o fazia esquecer os problemas e principalmente esquecer que ele devia estar escrevendo um livro. Durante o dia, enquanto não estava comprando presentes para Gabriela, o pobre escritor passava pensando em sua amada e em como estava sendo feliz, como nunca fora até então. Mas o que Renato não havia percebido ainda era que Gabriela estava aproveitando-se de sua ingenuidade.

O romance durou o mesmo tempo que as economias de Renato. Assim que acabaram os mimos, Gabriela não demorou muito para deixar de encontrá-lo e menos tempo ainda para achar outro homem que lhe desse presentes.

Logo após o rompimento do relacionamento com Gabriela, o escritor foi chamado na editora para mostrar seu novo romance, já que o prazo para entregá-lo havia acabado. E como ele estava ocupado com seu romance e depois preocupado em recuperá-lo, o escritor esqueceu de escrever seu livro, o que o levou a ser demitido, e como uma coisa leva a outra, por não ter dinheiro ele não teve como pagar o aluguel e foi despejado.

Sem emprego, sem dinheiro e sem casa o escritor passou os dias seguintes andando pelas ruas da cidade vendo as folhas caírem e as árvores secarem, mas o que mais o machucava era a falta de Gabriela, isso o deixava infeliz e deprimido de uma forma a dar pena a quem o visse.

Mas foi em uma das tardes de véspera de inverno que ele a viu andando de braços dados com um homem, um homem que parecia ter muito dinheiro, e o pior, o olhar de apaixonada que ela lhe lançava, um olhar que nunca havia dirigido a Renato. E ele se viu ali, rejeitado, sem esperanças e agora correndo em direção àquele homem engravatado com toda a raiva que existia dentro dele, apenas pensando que ele havia roubado a sua alma gêmea, e o amor que ele sentia por ela o cegou...

Após o ataque ao homem, que por acaso era um bancário muito influente, Renato foi considerado louco e internado em um hospício, onde passou o resto de sua vida, agora, escrevendo sobre suas próprias experiências sobre esse sentimento tão irônico que chamamos de amor.

NO INTERSTÍCIO DA VIDA COTIDIANA: UMA DECEPÇÃO

Roger Henrique Pozza[1]

Boa noite, Álvares! Sei que está tarde, mas gostaria de desabafar, você pode me escutar agora? Talvez eu possa contar o que sinto neste momento e você possa me contar como era na sua época, o que acha?

Então, nasci no século passado, segundo minha mãe, às 5h30 da manhã, mas não nasci dentro de uma biblioteca como você. Todavia, meu caro, hoje não sei em que mundo vivo. Não sei se tem chão no qual eu possa pisar. Não sei se tem futuro para mim. Cheguei a recitar para mim mesmo aquele seu poema, embora eu não tenha irmã para fechar meus olhos se eu morresse amanhã!

Este ano é um ano muito complexo e desorientado, as pessoas estão ainda aprendendo a ser gente aqui no Brasil, sabe, mas infelizmente sem muito sucesso.

Tem quem diga que ele precisa de mais tempo, tem quem diga que ele precisa mudar agora. Há muitas pessoas dizendo muitas coisas, mas o que nos interessa é a mudança, para melhor, e ela não chega. O caminho está cheio de barreiras. Acho que esse é o nosso mal do século, meu caro!

O que faz com que eu chegue aqui e fale essas coisas não é, em absoluto, somente um desabafo, mas uma tristeza, uma angústia que eu não conseguia de forma alguma conter dentro de mim, por isso estou aqui, meu amigo. Peço que me leia e que não me abandone. Você não imagina as manhãs que perdi chorando essas coroas. Já não pressinto glória em meu futuro. O que digo, aqui, é material de reflexão, por isso peço que me ensine o caminho para encontrar as respostas necessárias.

Foram 23 anos morando junto com essa pessoa, conhecendo-a muito bem e sabendo dos seus defeitos e de suas qualidades. Acredito que isso seja absolutamente normal, já que foi aquele que me criou. Mas, de uns tempos pra cá, estou um pouco confuso e amedrontado. Seria a crise dos 55 anos que o deixou assim um pouco fora de órbita?

Sim, meu caro romântico, acho que você já percebeu o que quero dizer, acho que já percebeu o que estou tentando lhe contar. Este homem está doente! Minha tristeza é tamanha que não sei o que posso fazer para ajudá-lo, aliás, não sei se ele quer ser ajudado.

Já não tem mais sol, já não tem mais céu azul, doce n'alva, então, nem pensar! A doença que ele tem não é câncer, diabetes, doenças hipertensivas, cirrose, pneumonia ou qualquer outra doença que conste na lista das doenças mais perigosas ou que mais matam no Brasil e/ou no mundo. Nem mesmo tuberculose, que você conhece tão bem, Álvares. A dele é muito pior!

A doença do homem que me criou é aquela que está dentro da mente, é aquela que mata a sociedade aos poucos, que a desintegra, que a arrasa, que a torna podre, injusta, pesada, fascista, etc. A doença dele perpassa por todas as lutas revolucionárias que já existiram e que nos tornaram a sociedade democrática que somos.

---

1 Graduando em Licenciatura Plena em Letras: Língua e Literatura Portuguesas pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. *rhppozza@uninove.edu.br*

A doença dele é aquela que faz com que o feminismo feche a cara e coloque sua armadura, empunhe sua espada e seu escudo, siga em frente e vá para a guerra. A doença dele é a ignorância!

A onda, a moda, ou sei lá como devemos chamar esse fenômeno desastroso, que seduz algumas pessoas, muitas pessoas na verdade, levando em consideração as pesquisas, envolvendo-as em seu discurso baseado no fascismo, no racismo, no machismo, na homofobia e na misoginia que, como afirma o professor Leandro Karnal - você precisa ouvi-lo -, é a mãe de todos os preconceitos.

Estou perplexo com essa atitude, pois este homem faz parte dos muitos seguidores desse desastre, desse horror, que acredita que para melhorar a sociedade é preciso trazer o caos, trazer novamente a ditadura em que o Brasil tanto sofreu e lutou contra. O homem que eu sempre acreditei ser honrado, ético e mais do que tudo, um exemplo de patriarca da família, hoje crava uma estaca em meu peito sem ao menos olhar em meus olhos. Torna um prelúdio essa dor da vida, que devora, e como você bem destacou: o dolorido afã!

Ele afirma que se opõe ao feminismo, ao direito para todos, aos direitos humanos, ele afirma que não quer os meus direitos. Ele afirma que não pensa em minha mãe, sua esposa, ele afirma que os direitos não devem ser iguais, ele acredita no *apartheid*. E repito tuas palavras, meu caro amigo, "a dor do peito emudecera ao menos / se eu morresse amanhã".

Jamais pensei em escrever algo assim, mas não posso me calar diante dessa situação. A ditadura não trouxe melhorias para o nosso país, nem trará. O horror não vai fazer com que a nossa nação se torne mais desenvolvida.

No interstício da vida cotidiana, essa sim será uma das maiores decepções de toda a minha vida. Ver que, na contagem destes parágrafos, ele afirma defender o que um dia me ensinou a lutar contra.

Que aurora de porvir?

Minhas lágrimas respondem por mim: que fatalidade, meu pai!

ESGOTAMENTO

Sara Albuquerque[1]

Foi na sexta série que conheci Rodrigo Boiler, pálido pela falta de banho de sol, um metro e oitenta, a camisa preta indiscreta por baixo do uniforme escolar de linho branco, os olhos quase sempre voltados para o chão, encobertos por uma franja comprida e repicada. Escrevi no meu diário de 2002 sobre o dia em que o vi pela primeira vez: "hoje chegou um aluno novo na turma e ele é um gatinho", terminada a frase, desenhei dois corações tortos, um grandão e um minúsculo. Eu, em pé, ao lado de Rodrigo Boiler, ficava a um palmo abaixo da sua axila.

Não sei como nos aproximamos ao certo. Tímida, nunca tive muitos amigos. Mas o esforço nos estudos me rendeu o título de *cdf* durante todo o ensino fundamental e Rodrigo Boiler odiava matemática I (aritmética) e II (geometria), de modo que, em poucos meses, já tínhamos trocado telefones e endereços e dividíamos tardes inteiras resolvendo listas de exercícios que valiam décimos na média. Chegou num ponto de nem mais nos avisarmos que íamos à casa um do outro. Ele tocava a campainha, é o Boiler, e eu já corria para passar uma lavanda e ajeitar os pega-rapazes do cabelo, enquanto minha mãe se lamentava porque não tinha feito bolo de cenoura com cobertura de chocolate naquela semana, o favorito dele, copiou até a receita.

Os pais de Rodrigo Boiler também se apegaram rápido a mim. Chamavam-me pelo diminutivo e, mesmo no início de fevereiro, quando ainda eram férias, não se esqueciam de me convidar pros bolinhos e pizzas de aniversário. Daqui a pouco, começaram a se aproveitar da minha liberdade com o filho deles para que o convencesse a cortar os cabelos – pedido que eu acenava em positivo com a cabeça, porém não o faria nem se me pagassem, pois me divertia entre fazer-lhe cafuné e desatar os nós dos seus fios embaraçados, seguidos dos *ais* de Boiler que, urgente, no entanto, acrescentava não parasse de mexer-lhe as madeixas.

Acompanhei Rodrigo Boiler protestar, aos treze anos, que Deus não existia, durante a aula de religião, tendo a Coordenadora nos convocado para uma conversa particular, alongada por mais de uma hora, o Boiler choramingando pela doença grave da sua mãe, e eu, num silêncio de não saber como reagir, segurando aquelas mãos que davam duas das minhas. Aquela confissão, tão pesada na pré-adolescência, quando acreditar ou não em Deus parecia nos remeter a círculos sociais distintos, estreitou ainda mais a nossa intimidade nos anos seguintes. A católica praticante e o ateu assumido. A santinha e o roqueiro. A tamborete de circo e o vara-pau.

Guardo do Boiler lembranças que me vêm sobressaltadas do nada e me trazem um riso rasgado cujo tempo não tratou de suplantar, como o dia em que ele se desafiou a pular do primeiro andar para o térreo da minha casa e quase quebrou um dos pés, ou da vez em que a professora exigiu que ele lhe entregasse o papelzinho pelo qual conversava, durante a aula, com outro colega e, em vez de obedecê-la, amassou-o em formato de bola e o colocou

1 Escritora. Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestranda em Escrita Criativa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), *albuquerque-sara@hotmail.com*.

inteiro na boca, sendo, em sequência, expulso da sala, à escolta da turma entorpecida, segurando a gargalhada.

Não sei em que momento comecei a gostar dele, a quem passei a chamar de Boilerzinho, escrevendo seu nome repetidas vezes nas folhas da agenda e do caderno. Naquela época, havia dois tipos de gostar: como amigo ou como outra coisa. Essa outra coisa trazia uma dimensão mais romântica ao gesto, uma paquera implícita, um "se rolar algo a mais, não vai ser ruim". Porém, Rodrigo Boiler gostava de mim como amiga. Mais ainda, melhor amiga, ele frisava. E, cumprindo a alcunha, não só me segredou todas as suas paixões avassaladoras por Katharine, Morgana, Tainá, Rebeca, Solange, como me pedia ajuda para elaborar surpresas e cartinhas de amor.

Então, aconteceu para mim: o primeiro beijo. Não com Rodrigo Boiler. Seu nome era Firmino, mais velho, mais encorpado, pediu-me em namoro duas semanas depois e ficamos juntos por quase três meses. Após isso, foi o Rodrigo Boiler quem teve de me ouvir tagarelar sobre o Anderson do primeiro ano, o Carlinhos, o Sandro, o Anderson do terceiro ano, o Jeremias. Neste meio de campo, não mais estudávamos no mesmo colégio, embora ainda soubéssemos de cor nossos números de telefone e datas de aniversário.

Até que, numa festa aleatória, onde não esperávamos nos encontrar, eu e Rodrigo Boiler não só nos beijamos, como trocamos pastilhas de menta e fomos para casa de mãos dadas. Daí em diante, passávamos horas pendurados em ligações intermináveis, às vezes só escutando música, sem balbuciar nada. Foi, numa dessas, que admiti adorar ouvir a sua respiração. Ele falou quê, mas não um quê de não escutei, você pode repetir, por favor, foi um quê de não compreendi o que você quis dizer. Eu retifiquei que não era nada e deixasse pra lá.

Anos depois, já adultos, calejados de relacionamentos mal resolvidos e após algumas cervejas defronte ao mar tempestuoso da Garça, estávamos ambos solteiros e chegamos à conclusão de que deveríamos ir para um motel, nós dois, talvez devêssemos arriscar alguma coisa, ora, a gente se dava tão bem. Foi a única ocasião que me aconteceu de ficar deitada, num lugar desses, apenas apreciando a companhia da outra pessoa. Trocamos carinhos, confidências, recordações. E, mesmo sem ditarmos em voz alta, sabíamos que um momento como aquele não mais viria a reincidir. Provavelmente eu voltaria o namoro com Gustavo. Ele, com Paula. E tudo bem.

Vez por outra, me vem à mente quando fomos surpreendidos com a notícia de que Rafael havia se enforcado com a corda da guitarra, e eu e Boiler nos encontramos na sua missa de sétimo dia. Ele me fez prometer que nunca perderíamos o contato, que sempre contaríamos um com o outro, que nada, jamais, nos separaria. No desespero de vê-lo chorar, o rosto de frutas vermelhas, eu lhe prometi que sim, embora soubesse que não precisasse fazê-lo. Rodrigo Boiler foi uma paixão, tão esgotada pelos desarranjos e caminhos enviesados, que virou outra coisa pulsante e sincera: amor. Mas amor de amigo. Passou a doer menos.

A VEZ DO PLANO A

Stéfanie Medeiros[1]

I

Você entra na livraria e logo sente que é o Leitor de Calvino. Passa pela estante de literatura estrangeira e vê a capa de Se um viajante em uma noite de inverno. Você recorda o primeiro capítulo enquanto passa por todos os livros que estão na sua frente. Os livros que você não leu.

Mas olhando em volta, você pensa em todos os livros que não escreveu. Pensa nas milhares - milhares! - de pessoas que escreveram livros antes de você. E pensa que, se escrever algum dia, vai estar espremida em alguma prateleira de autoras que ninguém nunca lê. Mesmo assim, não consegue evitar de andar pelos destaques e se imaginar ao lado de Elena Ferrante, Chimamanda, das reedições de Tolstói, do Nobel de 2017, dos livros do Dan Brown, dos livros dos youtubers e dos outros best-sellers.

E então você vê aquele rosto familiar. Aquele livro escrito por um amigo que teve mais disciplina que você. Um amigo que não tinha mais tempo, que até tinha mais trabalho, mas que, de alguma forma miraculosa, conseguiu espremer horas de escrita em uma semana - em uma vida - corrida. Até que o livro estivesse terminado. E revisado. E publicado. E agora ali, na sua mão, na livraria, à venda. À venda bem na frente, não em uma prateleira qualquer.

Você vai embora amargurado, sem comprar nada porque já gastou dinheiro em um Kindle. Vai embora nostálgico, tentando recordar os dias em que entrar em uma livraria era revigorante, não deprimente.

II

Sábado. Você, com 23 anos, está em casa. Você senta à mesa com o café ruim ao lado. Agora é só escrever. Só escrever. Só isso. De súbito, aquela sensação de pânico retorce seu corpo. Isso acontece não porque você não consegue escrever, mas porque lembrou de algo. Você tem que entregar um artigo de 15 páginas na segunda-feira. De dez a 15 páginas. Você fica ansiosa porque, no momento, tem zero páginas. Respira fundo e abre uma pasta com o fichamento de vários livros sobre o tema do artigo.

Nada de pânico, o que é isso? Você tranquiliza-se pensando que ainda é sábado. Ainda tem domingo. Você organiza as citações e coloca um texto irrefletido entre elas. Em uma única sentada, escreve seis páginas. São quase uma da manhã. No dia seguinte, você continua.

Você deita na cama. Ainda acordada - culpa do café - sente a melancolia espalhando-se pelo corpo. Você escreveu seis páginas do seu artigo e nenhuma do seu livro. Há justificativas, é claro. Ninguém vive de ser escritor no Brasil. E embora ser escritor seja o plano A, há de se convir que é o plano B que irá te sustentar pelo resto da vida.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, *stefanie_medeiros@hotmail.com*.

III

Eis o plano B: terminar a faculdade, mestrado e doutorado em letras para tornar-se professora universitária. Nesse meio tempo, você imagina que seu romance vai sair do limbo da sua mente e ganhar espaço nas livrarias, um até melhor que o do seu amigo idiota.

Claro que a imaginação não para. Você imagina seu romance como uma sensação maior do que os livros dos youtubers. Vai vender mais que os dos pastores. Mas não só isso: seu livro vai ser daqueles raros best-sellers aclamados pela crítica. As escolas irão adotá-lo como leitura obrigatória e as universidades produzirão teses atrás de teses sobre as camadas complexas da sua prosa. Seu livro tem tantos níveis! Pelos corredores, as pessoas sussurrariam a palavra "genial". Absurdo! Por que sussurrariam? Gritariam a plenos pulmões: Genial, genial, genial! Você imagina um número musical no meio disso. Mas aí já é demais.

Depois de um primeiro livro com a potência de um furacão no mercado editorial, seu público espera mais. Você não só corresponde às expectativas, mas as supera: seu segundo livro é daqueles que ficam em primeiro lugar em todos os prêmios de língua portuguesa. É ele também o navegante que cruza fronteiras e torna-se fluente em mais de 15 línguas. Seu livro circula o globo. Seu terceiro livro também. O quarto também. O quinto traz para casa, pela primeira vez na história, um Nobel.

Esse dia é declarado feriado nacional. Coincidência ou não, esse feriado é no dia do seu aniversário.

IV

É domingo. Enquanto o plano A não acontece, é preciso dedicar tempo ao plano B. Você termina seu artigo no começo da tarde. Depois, joga-se na cama e liga a Netflix. Ao invés de assistir algo novo, coloca a mesma série de sempre. Você não quer pensar. Amanhã, segunda-feira, o plano A vai entrar em movimento. Mas não agora.

Segunda-feira, sete horas da manhã. Mesmo querendo morrer, você acorda e vai para a faculdade cumprir as obrigações do plano B. Mas quando chegar em casa, vai escrever seu romance. E como vai!

Você chega na faculdade. Seus colegas estão com expressões tão cansadas quanto a sua, exceto por aquela uma pessoa que sai distribuindo sorrisos. Seu monstro interno deseja que ela seja atropelada. Você finge que não pensou isso, mas pensa de novo quando a cretina passa por você gritando "bom dia!".

Você entra na sala de aula com os outros zumbis, seus iguais, e senta no fundo. Tira seu artigo da mochila. Por três horas seguidas, acontece um tipo de blackout. Quando a aula acaba, é como se você tivesse tomado seis shots de tequila: você não lembra de nada. Mas de uma coisa você lembra: este é o penúltimo semestre. No seguinte, TCC. Neste, pré-projeto.

Por um momento, você sai do seu estado letárgico e sente vontade de morrer, mas não pode. Não antes de entregar o pré-projeto.

V

Segunda-feira. Você tem 25 anos e está começando o mestrado. Você não conhece a cidade, nem tem amigos. Mesmo assim, sai da cama cedo e vai até a faculdade. Antes

de piscar, está envolvida em uma espiral de artigos, palestras, congressos e o primeiro rascunho da dissertação - que, aliás, está atrasada.

Sábado, fim do primeiro ano. Você está exausta. Pega um caderno em branco, um livro e senta em um café cool no centro da cidade. Seu plano: pelo menos delinear a trama do romance que ainda não saiu da cabeça. Trazem um mocca. Você tira foto do livro ao lado do café e posta no Instagram. Agora pode começar.

Então escuta uma voz chamando seu nome. É um colega da faculdade, amigo de um amigo de um colega que faz engenharia. Ele pergunta se pode sentar, você diz que sim. Ele faz mestrado na área de exatas. Vocês conversam sobre o universo acadêmico. Do café, vão para um bar; do bar para uma pizzaria; da pizzaria para casa.

A dissertação consome toda a sua energia. O resto é consumida pelo namorado. Você gosta dele, ele de você. Os dois planejam o doutorado logo depois do mestrado. Vocês passam. No primeiro ano, moram juntos. No segundo, casam. No terceiro, você engravida. No último, entrega a tese enquanto sofre as dores do parto.

É uma menina. Você acha ela bem feia, mas diz que é bonita. Sua família está feliz e ao mesmo tempo triste por você morar longe. No primeiro ano de vida, a menina fica mais bonita e engraçada, menos parecida com um presunto. Nesse mesmo ano, enquanto você lida com as dores nos mamilos em carne viva, seu marido passa em um concurso. Agora vocês são uma família no sentido margarina da palavra.

Você começa a estudar para um concurso também. O plano B segue a pleno vapor. É difícil estudar porque a menina quer andar pela casa e precisa de ajuda. Quando você coloca ela no andador, ela chora. Quando você coloca no cercadinho, ela chora. Quando você liga a televisão e ela fica quieta, você sente culpa. Então você segura a mão da menina enquanto ela ri andando desajeitada pelo apartamento. Sua coluna dói, mas você se convence de que a risada da menina é todo o remédio que precisa.

Edital para um concurso bom, salário excelente, na sua cidade. Você estuda com mais afinco e deixa a menina na frente da televisão. Seu marido vê e implica. Você grita que precisa de ajuda. Ele diz que está sobrecarregado. Você chama ele de boçal. Ele dorme no sofá. Você acha até bom.

Dia de prova. Você se sai bem. Fica de bom humor. Tão bom humor que pede desculpas ao marido. Ele volta para o quarto. Vocês comemoram. No dia do resultado, duas surpresas: você passou no concurso. Você está grávida. Dessa vez é menino.

VI

Sábado, você tem 36 anos. Seus filhos pequenos foram ao cinema com o pai. A casa está em silêncio. Agora vai. Você senta no escritório e abre o computador. Pega o caderninho com anotações que fez ao longo dos anos. Então sente o cansaço. Você faz um café. O café é bom, bem feito, um primor. Você senta novamente. Pega o celular e tira uma foto do café, do computador, das anotações.

Então começa, mas sente dificuldades. Na verdade, você não sabe por onde começar. Sua história é um emaranhado de ideias desconexas. Você suspira e pensa em um esquema. Começa a fazer o esquema. A coisa flui um pouco, mas então você ouve o barulho da porta, a voz do seu marido, a menina e o menino gritando “Simão, fantasma bundão!”.

Tarde da noite. Você tenta mais uma vez e, mesmo cansada, não quer desistir. A casa está em silêncio novamente. Então você ouve a menina chorando. Ela vem até o escritório,

os olhos e nariz vermelhos, a camisola grande demais. Você pergunta qual o problema. Ela diz que não consegue descosturar a sombra do pé e agora a sombra fica seguindo ela o tempo todo. Ela aponta para a sombra projetada na parede. Ela está aos prantos. Ela culpa o irmão. Foi ele quem costurou a sombra no pé dela.

Você leva ela ao quarto. Conta histórias. Fica ao lado dela até que durma. E dorme também. Quando acorda, já é o dia seguinte e você tem que planejar aulas, corrigir provas, levar as crianças na escola, passar no mercado e ir em um aniversário à noite. E dedicar todo o seu tempo ao plano B, que agora é o único plano.

VII

Sábado. Você, com 23 anos, está em casa. Seu amigo idiota postou uma foto em um bar com a legenda "La Vie Bohème". Contra as indicações médicas, você faz um café. O café fica ruim, mas você ignora.

Você ignora o café ruim, seu amigo idiota e as tarefas atrasadas. Você desliga o celular, abre o computador e começa a escrever. E não para. É como se essa fosse sua única chance. Você sente que é a única chance. Então escreve.

Você lembra do artigo de 10 a 15 páginas que tem que entregar na segunda-feira. Você para por uns momentos, considera deixar seu romance de lado e fazer as obrigações. Então pensa que foda-se e continua. Porque agora é a vez do plano A. Você tem medo, é claro. Imagina mil possibilidades de infindáveis vidas diferentes. Mas a que mais te dá medo é morrer enquanto página em branco. Então você escreve.

SOL EM GÊMEOS

Thamise Silva da Rocha[1]

por ter nome de rio
minhas águas têm vida
no imenso lar que nunca repousa
nem se satisfaz.
o mundo que vem a mim é líquido
hidrogênio e oxigênio
mas entre os deslizares de ondas,
fórmulas e cristais: poetizo
porque nunca esqueço o momento
em que a verdade escorre
e meus dedos inundam-se de azul
pedras e azul
que coleciono por onde atravessa
a minha palavra.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, *thamise.rocha@acad.pucrs.br*.

SAMAMBAIA

Vitória de Almeida Fonseca[1]

Já era perto do meio dia quando eu não tinha mais tantas opções. Dali a cerca de algumas horas eu iria encontrar minha namorada para um dos jantares mais importantes do nosso relacionamento. Era nosso primeiro dia dos namorados e havia um ar de muita expectativa em relação ao presente. Pelo menos era o que eu estava pensando, pois a verdade é que não havia perguntado para ela. Bom, chocolate não era bem uma opção, pois já vamos estar comendo e é só pedir uma sobremesa no restaurante. Sem contar que eu teria de ir até o *shopping* e eu queria algo que não fosse de lá.

Resolvo, então, caminhar pelas ruas mais silenciosas do bairro e ver o que eu poderia dar. Um presente que tivesse significado. Pensei até em fazer algo, mas a verdade é que não sou muito boa com artesanato. Na verdade, até tenho um material de bordado, que eu mando muito bem, mas bordar o quê? Passo na frente de uma loja de costura e entro. A atendente é muito simpática e a loja tem cheiro de pêssego. Ou creme. Isso me deixa nervosa, pois me faz pensar ainda mais na responsabilidade do jantar. Pergunto por alguns preços e fico observando algumas cores. Gosto dos tons de verde e rosa, pois me lembram um jardim. Ou um buquê! Claro, eu poderia ir em uma floricultura. Agradeço a mulher e vou embora da loja.

Sei que existe uma logo na outra esquina e não demoro muito para chegar. A rua é arborizada e me espanto como essa ideia não tinha passado antes pela minha cabeça. Talvez por isso mesmo, pelo costume de estar sempre rodeada pela natureza. A floricultura leva o nome de Rosáceas e acho até um pouco bonito. Me lembra o movimento de corar ao receber um presente ou um elogio. Abro a porta e sou inundada pelos mais diversos aromas, daqueles que só tem em casa do interior.

Eu gostava muito da minha vó. Era daquelas mulheres caprichosas, que tinham sempre um jardim no mais perfeito estado. Hoje em dia eu mal consigo cuidar de uma rosa, que ela plantava por todos cantos da casa, perto das escadas e dos limoeiros. Tenho saudade desses cheiros, que hoje parecem mal reproduzidos pelos amaciantes de roupa. Cuidar da terra faz bem. Enfiar os dedos entre as raízes e arrancar as ervas daninhas.

Na distração, me pego olhando para uma foto que está logo atrás do balcão, onde encontra-se uma moça. Na verdade, ela deve ter a minha idade.

– Oi, por favor.

– Pois não?

– Hã. Então, vocês ainda têm rosas?

– Ah, querida. Já acabaram.

– Hm. Obrigada.

– Fica à vontade para olhar o resto da loja, viu.

– Sim, pode deixar.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, *vitoria.fonseca@acad.pucrs.br*.

Na verdade aquela pergunta era um tanto óbvia, mas eu precisava fazer. As melhores rosas sempre são vendidas antes do dia 12 de junho. Eu sou mais uma namorada atrasada. Eu quero olhar o resto da loja, mas a fotografia ainda está na minha frente. Sim, claro que estaria. Eu é que continuo na frente dela. Mas por quê?

– Posso te ajudar em alguma coisa?

– Oi, ah, sim.

– Tudo bem, pode ficar tranquila. É muito normal ficar assim no dia dos namorados. É o seu primeiro?

– É sim. Dá para notar?

– Dá, e isso é muito bonito.

– Hahaha. Obrigada.

A atendente se volta para trás e observa também a fotografia.

– Bonita, não é?

– Sim, e muito bem conservada. São seus avós ou algo assim?

– Não, não. É de um casal de Boston no início da fotografia, ali por 1850.

– Ah, então você é uma colecionadora?

– Olha, não diria isso. Mas essa é uma das minhas favoritas. E está vendo a bochecha da mulher? É pintada, provavelmente com tinta aquarela ou guache.

Pensei em perguntar se isso tinha alguma relação com o nome da loja, mas imagino que muita gente já deve ter feito essa pergunta. A pintura na fotografia dava um toque, como se quisesse chamar atenção para a delicadeza da mulher. Suas mãos estavam pousadas lado a lado em seu colo, feito posição de bailarina ao descansar. Mas a mão direita, que está encostada no marido, encontra-se semiaberta, como se esperasse que alguém a pegasse, o que não acontece, pois ele está com os braços cruzados.

Seus olhares também são diferentes. O dela parece ter sido mais captado justamente pelo fato de ter ficado mais tempo parada do que ele. Curioso o fato de que a educação dada para as mulheres, de se comportarem e de permanecerem mais paradas, feito bonecas, tenha levado, nesse caso, com que ela se destacasse mais. No ápice de sua elegância, o mínimo que ela merecia era um abraço. Mas também não sei dizer se isso era permitido na época. Muitas coisas não eram permitidas na época. Muitas coisas que ainda não são permitidas hoje.

Volto a observar as plantas e vejo uma samambaia. Suas folhas caindo são arqueadas como o cabelo da Marina. Cachos volumosos e naturais. Me aproximo e imagino a planta pendurada no meio da sala. Ficaria linda ao lado de um retrato nosso.

#contaí
III Concurso Escolar de Escrita Criativa - 2017

O MISTÉRIO DO LOBISOMEM

Arthur Reali Corbellini[1]

Isso tudo se passou em um lugarzinho, no interior do Rio Grande do Sul, numa cidade chamada Cruzeiro do Sul. Pode até parecer mentira, mas é a mais pura verdade o que vou lhes contar aqui, pelo menos é o que muitos de lá falavam. Por ser uma cidade muito pequena, mais parecia um vilarejo, por isso todos se conheciam, encontravam-se frequentemente e a tecnologia não fazia parte de suas vidas.

Foi numa noite muito chuvosa, na qual trovejava muito, em que a diversão era se encontrarem no bar da cidade que todos levaram um grande susto e ficaram com muito medo. Um homem de estatura média, quieto, de cabelos loiros e curtos, de barba malfeita, roupas rasgadas e seu cachorro entraram pela porta dos fundos do boteco.

Eu, como era muito curioso, me aproximei dele e do dono do bar, seu Tade. O desconhecido perguntou a ele se poderia trabalhar por um tempo, pois tinha vindo de longe, estava com fome, não tinha onde dormir e morar. Nesse momento, me intrometi na conversa e falei que meu pai estava precisando de uma pessoa para ajudá-lo no trabalho de campo, plantação e lida com os animais.

O homem se interessou muito no que eu falara e assim me acompanhou. Ele e meu pai sentaram, conversaram bastante e acabaram se acertando. Então, o homem que trazia somente uma trouxa de roupa e se cachorro companheiro, foi conosco até nossa casa, na qual lhe oferecemos um bom prato de comida, um banho quentinho e uma cama bem arrumada no porão.

Na manhã seguinte, o levamos até uma casinha muito modesta que ficava embaixo da sombra de uma grande árvore, no fundão das nossas terras. Lá ele morou por anos! Sempre trabalhando muito bem, com capricho e bastante dedicação. Realmente era um excelente funcionário. Nesses anos todos, a única coisa que sabíamos sobre ele é que se chamava Antônio Carlos. Era muito quieto, fechado, tímido e de poucas palavras. Não conhecíamos nada sobre seu passado, seus familiares. A vida dele era um mistério muito grande para nossa família e para todas as pessoas que moravam no nosso vilarejo.

Durante muito tempo, seus melhores amigos e companheiros eram o seu cachorro Marley e uma coruja que havia construído sua morada na grande árvore em cima da casa de Antônio Carlos. Era com eles que o homem dividia suas conversas poucas, enfim, tudo de sua humilde vida. Mas o grande mistério ainda estava por vir…

Nossa família e alguns moradores da vizinhança estranhavam muito o que acontecia em noite de lua cheia, quando Antônio Carlos saía de casa de madrugada, acompanhado de seu fiel amigo e da coruja, e caminhavam por horas até desaparecerem no meio do mato.

Algumas horas após eles terem desaparecido, escutávamos uivos bem altos, parecidos com o que os lobos fazem. O que deixava com a desconfiança de que os uivos eram emitidos por Antônio Carlos era que eles nunca haviam ocorrido antes da sua chegada. Essas suspeitas ficaram em nossas mentes por várias noites de lua cheia.

---

1 Aluno do ensino fundamental do Colégio Madre Bárbara - Lajeado/RS.

Então, foi numa noite de verão, na qual o calor era grande e sufocante, a lua cheia iluminava a escuridão feito raios de prata que resolvi abrir a janela do meu quarto para me refrescar. Quando estava bem perto da janela consegui ver uma sombra no meio da estrada. De início, confesso que fiquei com bastante medo, mas minha curiosidade era maior do que ele. Para minha surpresa, o vulto que avistava era parecido com um humano, misturado com um lobo: um lobisomem.

Resolvi, então, sair correndo até a porta de minha casa para ver se havia mesmo um ser sobrenatural na estrada, mas quando cheguei perto, o vulto tinha desaparecido. A visão que tive naquela madruga escaldante foi vista por muitos outros moradores, em diversos lugares, mas sempre perto de nossas terras.

Até hoje essa história ainda é um grande mistério para todos. Muitos acreditam que, em noite de lua cheia, os uivos que se escutavam vinham das transformações de Antônio Carlos em lobisomem. Mas ninguém nunca conseguiu ter a certeza de que realmente era isso que acontecia, pois sempre que alguém tinha uma visão do lobisomem, ao chegar perto, este desaparecia, como havia acontecido comigo. E assim nasceu um grande mistério do nosso vilarejo que é contado de geração em geração. O Antônio Carlos? Bem, continua por lá, cuidando de sua lida.

A FESTA SURPRESA

Gabriel Pretto[1]

Meu nome é Caíque. Tenho 17 anos e sempre fui viciado em terror e mistério. Porém, eu nunca fui muito de acreditar nesse negócio de monstros, fantasmas e coisas relacionadas ao terror. Mas naquela noite eu fiquei amedrontado.

Era noite do meu aniversário de 16 anos, e para comemorar, eu e mais três amigos resolvemos ir a um show de música que acontecia na cidade. Nós havíamos combinado de sair às oito horas. Então eu botei minha melhor roupa e meus melhores tênis. Enquanto eu terminava de me arrumar, ouvi uma buzina de carro na frente da minha casa.

- Ué?! - eu disse.

Após a buzina uma voz:

- Caíque! Estamos aqui! - Eram meus amigos Paolo, Julieta e Breno, que vieram me buscar.

Então eu peguei meu casaco, meu celular, minhas chaves, verifiquei se a casa estava toda trancada, já que meus pais tinham saído, e fui pra fora

- Caíque! Beleza? Pronto pro show? - Perguntou o Breno.

- Claro! - Eu respondi enquanto estava no carro.

- Caíque! Feliz aniversário! - Gritou Julieta.

- Obrigado. - Eu respondi.

Então assim partimos para o show.

No meio do caminho, eles começaram a dar risadas:

- Qual é a graça? - Eu perguntei.

- Nada, só nos lembrando de uma coisa engraçada. - Respondeu Paolo.

Bem, como o trajeto até o salão de festas onde acontecia o show não era lá tão longo, chegamos rápido.

- Pessoal, podem ir entrando, eu só vou pegar umas coisas no porta-malas e já vou - disse Breno.

Então eu, Julieta e Paolo fomos entrando. Depois de um tempo, Breno voltou com umas capas pretas.

- Desculpa demora, pessoal.

- Não esquenta! Mas... Pra que as capas? - Eu perguntei.

- Ah... É pra caso fique frio. - Respondeu Breno com um sorriso no rosto.

- Ok - eu disse meio sem entender porque ele pegou as capas (óbvio que eu também peguei um agasalho, mas não tão exagerado. Fazia frio, mas não era pra tanto).

---

1 Aluno do ensino fundamental do Colégio Bom Jesus Nossa Senhora Aparecida - Venâncio Aires/RS. Primeiro colocado na categoria 6º e 7º anos do ensino fundamental do III Concurso de Escrita Criativa do curso de Letras da Univates.

Então ficamos tomando ponche enquanto assistíamos ao show.

- Ei, Caíque! Nós vamos ali atrás do salão ver uma coisa e já voltamos…

- Ok. - Eu respondi.

Então os três se dirigiram para os fundos do salão, como disseram.

O tempo foi passando e eles não voltavam, e uma desconfiança começou a tomar conta de mim.

Cara, já passou quase meia hora e eles não voltam. Melhor eu procurar pelos três. Então eu fui para trás do salão de festas, onde Paolo, Breno e Julieta disseram que iriam. Procurei por ele, perguntei pra algumas pessoas se haviam visto algum dos três, mas não tive sucesso. Eu vou ser honesto, já estava a ponto de chamar a polícia, já que eles não apareciam. De repente, meu celular começou a tocar. Era a Julieta. Imediatamente eu atendi:

- Alô? Onde vocês estão? Eu estou preocupado…

- Caíque, socorro!

- Calma! Calma! O que aconteceu?

- Alguém nos pegou. - Ela respondeu, falando baixinho e com muito medo.

- Quê? Onde vocês estão? - Esperei alguns segundos e ela não respondia.

- Alô? Julieta? - Eu fiquei chamando por ela até que a ligação caiu.

Não! Eu tenho que ajudá-los! Então eu percebi que tinha um bosque atrás do salão. Eles podem estar ali, pensei. Então entrei no bosque e comecei a chamar os nomes de Julieta, Paolo e Breno. Em certo ponto, eu tive que ligar e chamei por eles, e nada. Comecei a ficar com medo, então eu abri meus contatos no celular e comecei a discar o número da polícia. Mas enquanto eu discava o número da polícia, eu olhei pro lado e me assustei a ponto de deixar o celular cair no chão.

S-sangue? Havia manchas vermelhas no caminho. Comecei a tremer de medo, eu queria fugir dali e voltar pra minha casa. Mas eu sabia que eu não podia deixar meus amigos. Então eu respirei fundo e comecei a seguir o rastro de manchas de sangue.

O vento balançava as folhas das árvores, pios de coruja ecoavam na minha cabeça e barulhos numa moita me fizeram parar e quase desmaiar com o que saiu dali; era um cachorro, mas como eu estava muito assustado, qualquer barulho pra mim era algum assassino.

Então eu continuei a procurar pelos meus três amigos. Cheguei a um ponto em que o caminho estava bloqueado por uma árvore caída. Então eu voltei por onde vim e procurei por outra trilha. Mas, de repente, eu comecei a sentir como se alguém estivesse me seguindo, então lentamente eu fui me virando pra ver quem era, e quando virei havia uma menina completamente pálida, vestindo uma camisola branca e olhava fixamente pra mim. Eu dei um berro e corri para fora da trilha. Eu estava tão desesperado que acabei tropeçando e caindo num barranco.

- Ai!

Rapidamente me levantei e percebi que tinha uma coisa em minha frente, mais parecia uma sombra.

- O… olá? - Então, aquela coisa se virou contra mim e começou a caminhar em minha direção, acompanhada por outras coisas idênticas a ela. Eu estava a ponto de ter um ataque cardíaco.

Até que alguém acendeu uma luz e aquelas coisas tiraram umas capas que usavam e eu fiquei surpreso quando vi quem era. Eram Paolo, Julieta, Breno, meus pais e outros conhecidos.

- Surpresa! Feliz aniversário!

- O quê? Como vocês… mas… - Meus amigos começaram a chorar de tanto rir.

- Eu não acredito que caiu nessa! - disse Breno, quase sem conseguir respirar de tanto dar gargalhadas.

- Como assim?

- Era uma surpresa, Caíque! - disse Minha mãe - Tudo foi planejado faz tempo, já que você gosta de terror e de mistério.

- Sim - disse Paolo - Nós dissemos que iríamos sair do salão para você achar que iríamos ver algo, mas na verdade viemos aqui no bosque encontrar seus pais.

- As capas eram para fingir que éramos uma entidade ou monstro. A Julieta pedindo socorro era para você ter um bom motivo para procurar pela gente. Tudo foi inventado!

- Mas e as manchas vermelhas?

- Eram tinta! - disse meu pai.

- Que susto que vocês me deram. Mas também uma bela surpresa. Eu não esperava isso!

Então sentamos numas mesas que meus pais tinham trazido junto com docinhos, salgadinhos e refrigerante. Nós comemos e conversamos até meia noite, quando eu iria voltar para casa. Ante de eu entrar no carro dos meus pais, eu perguntei mais uma coisa aos meus amigos:

- Como vocês fizeram aquela menina fantasma lá na trilha? Alguém se fantasiou de fantasma ou vocês…

- Menina? Que menina? - Perguntou Breno.

- Tinha uma menina que mais parecia uma fantasma lá na trilha. Como vocês fizeram aquilo?

- Nós não fizemos nada relacionado a meninas fantasmas… Talvez você tenha ficado tão assustado que tenha imaginado coisas.

- Deve ser isso.

Então me despedi deles, entrei no carro e fui para casa junto com meus pais.

Era até que tolice eu ter me assustado com uma simples surpresa de aniversário. Mas quanto à menina… Ah dessa eu vou esquecer!

LEMBRANÇAS QUE FAZEM SORRIR

Juliana Fensterseifer[1]

Quando imaginamos histórias com alçapões, escuridão, gente morta, visões sempre relacionamos com histórias de mistério, ou até de terror. Eu achava isso, até que um dia, quando eu era uma jovem e ingênua criança de 10 anos, eu estava em casa, numa noite muito escura e chuvosa, esperando minha mãe voltar do mercado – eu sabia que ela iria demorar –, aproveitei esses minutos para ir ao quarto dela e pegar aquela velha maleta embaixo da cômoda dela. Eu entrei no quarto dela e só de estar lá dentro me vieram várias perguntas como: "Sem o papai, como ela conseguia sustentar eu e meu irmão?" e "Por que ela insiste tanto em manter as roupas do papai aqui?". Minha mãe precisava sentir que mesmo depois de ter sido afogado por um tsunami, meu pai ainda continuava ali. Dentro da mala tinha algumas fotos, alguns livros, mas o que mais me chamou atenção foi uma pequena escultura de uma maçã prateada.

- A mamãe disse para não mexer nisso Juliet - disse meu irmão Caio entrando no quarto e me dando um grande susto.

- Você é muito novo para entender.

Ele saiu do quarto com os passos pesados, mas eu não me arrependi. Se ele ficasse, descobriria mais do que deveria de um pai que ele nem tem memórias, já que meu pai morreu antes mesmo do 2º mês de Caio na barriga da minha mãe, e eu só tinha 2 anos, então eu ele quase não tínhamos lembranças dele.

Eu voltei a ver a maleta, mas antes que pudesse pegar mais coisas eu ouvi o som da porta da frente se abrindo, então eu só agarrei a estátua, corri para meu quarto, tranquei a porta e me sentei na cama observando aquela escultura. Minha mãe tentou abrir a porta...

- Algum problema, querida? Quer conversar?

- Não - eu respondi da forma mais rápida possível, mas eu falei de um jeito tão seco que eu não dei motivo para minha mãe se preocupar mais ainda.

- Eu vou preparar o jantar, quer algo?

- Não se preocupe comigo, mãe.

Quando ela se distanciou um pouco, eu vi que a escultura tinha um endereço não muito longe. Então, eu abri minha janela e saí.

Enquanto eu andava, o cachorro Gueilliard começou a latir; ele estava olhando para uma coruja que, de alguma forma, parecia que eu já tinha visto antes, então eu a segui e, estranhamente, ela foi para o mesmo endereço que estava na escultura. O endereço em questão levava a um terreno com um pequeno alçapão, e apesar de estar com muito medo, eu abri-o e desci aquela pequena escada de madeira. Apesar de me bater uma desconfiança, já que, pelas pistas, isso tinha algo a ver com meu pai, eu continuei descendo e ficando com medo de nunca mais subir e acabar do mesmo jeito que meu pai; mas ao encostar meus pés no chão, me deparei com um grande esqueleto. Não tinha como aquilo ser só um ser humano, aquilo definitivamente não era um ser humano. Eu continuei andando

1 Aluna do ensino fundamental do Colégio Bom Jesus São Miguel - Arroio do Meio/RS.

naquele lugar até avistar uma luz, que claramente não era artificial, então não tinha como ter alguém ali. Cheguei bem perto daquela luz até toda aquela luz tomar conta de todo alçapão e as coisas do chão desaparecessem.

- PAI?!?!? - eu gritei.

Sim, de fato eu o vi, mas não era bem ELE, a sua sombra que deveria estar ali não estava, então eu me aproximei e tentei tocar sua mão. Eu senti. De alguma forma ele realmente estava ali. Eu o abracei muito forte, mas quando fui ver o rosto, a escuridão do alçapão voltou, e enquanto eu secava minhas lágrimas, eu ouvi a voz dele dizendo algo como: "2 D 4 E 7 C 1 B". Eu não entendi absolutamente nada. Aquilo era algum tipo de código? Eu então percebi que era noite e eu tinha fugido de casa, então eu voltei com muito medo de minha mãe me botar de castigo.

Ao chegar em casa (mais especificamente perto da janela), eu me lembrei que não tinha guardado, nem mesmo fechado a maleta com as coisas do papai. Então entrei correndo, destrancando a porta e indo direto para o quarto da minha mãe. Deu-me um grande susto ao não ver a maleta no quarto, nem minha mãe. E... espera, aquela cômoda também não estava lá! Nem a porta de madeira, nem mesmo a lâmpada! Era só um quarto com 2 colchonetes, uma televisão antiga e uns videocassetes. Eu então fui para a cozinha, e lá estava minha mãe com uma roupa casual, diferente do que ela normalmente usa, e um homem muito bonito e parecido com o que eu vi no alçapão, só que mais jovem. Antes que pudessem me ver eu me escondi atrás de uma parede no corredor, e fiquei ouvindo tudo que eles falavam. Até esse ponto acho que eu e você já no tocamos do que aconteceu. VIAGEM NO TEMPO! Mas como? Eu então, lentamente, saí do meu esconderijo e me dirigi a minha mãe.

- Mãe, o que está acontecendo? O que aconteceu com a casa? Onde estão os móveis?

- Ela nem sequer olhou para mim e continuou a conversa.

Eu voltei para o alçapão muito confusa, mas eu vi a luz, me aproximei e perguntei:

- O que aquelas letras e números significam?

Ele me ignorou e disse novamente:

- 2 D 4 E 7 C 1 B.

Mas que raios significa isso?

De qualquer jeito, quando a luz foi embora eu levei um grande susto com o barulho de um livro e um cofre que magicamente caíram do teto. Eu abri o livro e vi muitas coisas, como anotações e textos em diferentes línguas, mas tinha algo que me chamava a atenção. Em uma foto tinha a mesma escultura de uma maçã, mas com uma anotação do lado, mostrando outro endereço com uma foto do esqueleto que tinha no alçapão. Eu fui nesse endereço, e mais uma vez uma coruja estava indo para o mesmo endereço. Ao invés de entrar naquele alçapão, eu a segui até uma ponte quebrada no meio com muito musgo e até uns morcegos. A chuva estava cada vez mais forte, mas eu não iria parar uma investigação sobre meu falecido pai por causa de água. Eu percebi que a coruja se sentou na ponte e apontou para um cofre exatamente igual ao que eu vi no alçapão. Eu pensei em alguma combinação de números, mas não era isso. Não tinha números. Eram setas. Cada uma apontando para cada direção, cima, baixo, esquerda e direita.

Eu fiquei lá um bom tempo tentando decifrar o código, até que a chuva se acalmou e eu percebi que minha mãe estava em casa, provavelmente preocupada comigo, já que tinha

respondido com grosseria e tinha trancado a porta. Então eu tentei levantar o cofre, mas antes de levantar, eu percebi a coruja novamente voando. Eu também levei um baita susto ao ver um esqueleto semelhante ao do primeiro alçapão.

Eu me levantei, peguei o cofre e corri na direção do cachorro. E mais uma vez, por coincidência, a coruja foi junto. O cachorro correu e eu o acompanhei, até perceber que ele corria na direção de um abismo.

Depois de um tempo eu acordei dentro de um alçapão, semelhante ao primeiro. Eu estava com o cofre. No momento que eu o vi, veio na minha cabeça: 2 D 4 E 7 C 1 B.

- É isso! - Eu gritei - 2 pra Direita, 4 pra Esquerda, 7 pra Cima e 1 pra Baixo! É o código do cofre!

- Maravilhoso! - disse uma voz grossa - Seu pai não foi tão eficiente.

- Como assim? Quem é você? – questionei.

- Cada esqueleto que você viu hoje - disse o homem com forte bafo de cigarro - 6 não é? Enfim, cada um deles foram pessoas que não foram úteis.

- O que está acontecendo?! - eu falei com medo.

- Os esqueletos estranhos foram experimentos que deram errado; os outros quatro não foram capazes de fazer o que uma criança fez em uma noite. Quem diria!

- Escuta aqui, eu só quero o cofre, você já fez o bastante.

A última coisa que escutei foi uma arma atirando. E eu nunca mais acordei.

Se estou morta, como escrevi essa história? Crie sua própria teoria...

PESCARIA ASSOMBRADA

Lorenzo Girardi de Azevedo[1]

Grosville era um vilarejo pequeno e monótono que ficava um pouco ao norte de Castelli, uma cidade que todos consideravam a capital do Vale Nietti e que era banhada por um rio pouco caudaloso, mas que era farto em peixes. Muitos pescadores moravam em Castelli, mas Maurizio e Nelson eram amigos e vizinhos em Grosville.

Os dias passavam rápido nos meses de outono, nos quais a temperatura amena convidava para atividades fora de casa, já que o inverno havia ficado para trás fazia tempo. Nelson preparava seus apetrechos de pesca, que estavam guardados no celeiro desde o ano anterior. Entre um conserto e outro, já se imaginava com seu amigo pescando as trutas do Rio Nietti.

O armazém do seu Giuseppe ficava na esquina, em frente à praça da Igreja de Santo Moneu, em Castelli mesmo, onde muitos se encontram quando vão fazer compras na cidade, prática muito comum entre os moradores locais.

Naquela sexta-feira, o destino providenciou para que os amigos pescadores tivessem escolhido o mesmo dia para abastecer suas despensas com mantimentos. Na mesma hora, marcaram a primeira pescaria da temporada para sábado à noite. Sairiam à tardinha e voltariam na manhã de domingo, a fim de poderem participar da missa semanal. Se tivessem sorte, o almoço seria peixe fresco!

Chegada a hora de partir, iscas, anzóis, linhas e lanches prontos, só faltava prender o cachorro Teddy, pois precisavam dele para cuidar da casa que ficaria sozinha, já que Anizia, esposa de Maurizio, tinha ido visitar sua mãe e voltaria somente no dia seguinte.

O grande cão não reclamou quando o colocaram no canil. Estava indiferente. Os aventureiros estranharam aquele silêncio não habitual, se entreolharam com desconfiança, mas decidiram partir, pois já começava a escurecer e não queriam perder tempo.

Para chegarem ao rio, precisavam andar, aproximadamente, quatro quilômetros, e tinham que se apressar, pois ao atravessar a floresta não queriam gastar as baterias de suas lanternas, que poderiam fazer falta depois, já que a noite seria longa! Assim pensavam os pescadores.

Ao chegarem na floresta, já havia escurecido e a lua cheia mal despontava no horizonte, o que lhes prometia uma noite especial para a prática da pesca. Demoraram um pouco para achar a trilha que utilizaram no ano anterior, e quando a encontraram, o lusco-fusco chegara de vez, nem a luz da lua cheia conseguia penetrar na mata densa.

Tudo parecia muito escuro, mas os dois não falaram nada um para o outro. Pareciam preocupados, mas não havia nenhum motivo aparente para tal.

Já embrenhados na floresta, o silêncio foi interrompido pelo pio de uma coruja que parecia vir de não muito longe, seguido de ruído de passos sobre galhos secos que se quebravam. Com certeza, os ruídos não eram de Maurizio e Nelson, pois ambos estavam parados e com semblantes petrificados de medo. Novamente se olharam, sem se falar, e

1 Aluno do ensino fundamental do Colégio Madre Bárbara - Lajeado/RS.

instintivamente seguiram em frente. A coruja silenciou de vez, a luz da lua se perdera entre as nuvens que não existiam antes e tudo parecia mais tenebroso agora. Porém, os passos continuavam dando a entender que alguém ou alguma coisa os seguia.

Apressaram-se e o ruído dos passos também parecia mais rápido e mais próximo. Nelson tirou a lanterna da mochila, mas não a ligou logo. Pensava que talvez fosse coisa da imaginação deles. Mas estariam os dois ouvindo a mesma coisa e ao mesmo tempo?

Ao aproximarem-se de uma clareira, uma sombra denunciou que não estavam sozinhos. Nelson deu um grito de susto quando percebeu que o companheiro estava sendo atacado e derrubado pela criatura que os acompanhava. Foi nesse momento que, tomado de uma coragem excepcional, ligou a lanterna e focou sobre eles.

Teddy lambia seu dono no chão e pulava de felicidade ao seu redor. Havia escapado do canil e os seguira, querendo participar daquela noite de pesca e aventura. Então, entenderam o porquê de Teddy não ter se alterado quando foi colocado no canil.

OLHOS ACINZENTADOS

Yasmin Fernandes Batista[1]

Andrew era um garoto de quinze anos. Uma informação aparentemente normal, se não fosse pelo fato de que o garoto agia como se tivesse vinte anos. Com soluções equivalentes a zero e problemas grandes demais, ele se virava. Com um pai alcoólatra e uma mãe ausente, ele se virava. Agora, com uma história matemática daquele nível... Não, ele jamais conseguiria se virar naquilo.

- Eu não tenho capacidade para isso! - Ele lamentava pela décima terceira vez, naquela tarde, na esperança de se tornar o mais novo Einstein e assim conseguir resolver aquela "macumba", mais conhecida como história matemática. Era como se no céu não existisse televisão e a diversão dos deuses fosse vê-lo se ferrando, literalmente. Esse pensamento o perseguia, enquanto estava em sua pequena e aconchegante casa, no litoral.

Ele tinha a fama de garoto solitário. Os pais nunca apareciam em nenhuma reunião ou evento do colégio. Era como se fossem sombras. Talvez, por isso, todos se afastaram e achavam que ele tinha feito algo horrível para que os pais fossem tão ausentes assim. Julgavam-no em silêncio… Rumores, essa palavra se tornou odiada por Andrew! Apesar dessa densidade de sentimentos confusos, havia um fato engraçado sobre ele: não sabia nadar. Morava no litoral e não sabia nadar. Ironia do destino, não? Pode apostar que não.

A noite caíra, inebriando a luz do dia com sua escuridão. Andrew encontrava-se entediado na cama de solteiro de seu quarto, aninhado em seus lençóis cinzentos. Ali tudo era branco, com toques de cinza. Tudo parecia tão morto lá dentro... Como em seu íntimo.

Ele odiava histórias clichês, admitia. Porém, sempre quisera um pai coruja, ou uma mãe amorosa. Mas o universo estava contra ele, já que seu pai estava por aí, se embebedando, e sua mãe? Ele não fazia a mínima ideia de onde encontrá-la.

Entre seus devaneios, quase teve um ataque cardíaco quando sentiu seu celular vibrar no bolso de sua calça. Era uma mensagem de um número desconhecido. OK, agora tinha 99,9% de chance de aquilo dar ruim, mas quem disse que ele se importava com essa informação? Ele odiava porcentagem!

"Andrew, é o Mate. Tenho um novo número de celular. Encontre-me na praia agora. É urgente" - Dizia a mensagem.

Menos mal! Não era um psicopata querendo matá-lo, mesmo assim, estranhara a mensagem

"Desde quando aquela gazela, sem sal, tinha um número novo?", pensou o jovem que rapidamente passou a organizar sua saída. Precisava concentrar-se em calçar seus sapatos e alimentar o cachorro, antes que ele virasse o demônio. Aquela peste comia mais que um elefante! E, se não recebesse alimento, com certeza mataria por comida.

Momentos depois Andrew andava pelas ruas vazias de sua cidade, rodeado por um clima frio e uma atmosfera carregada, provocando-lhe um sentimento de medo. Só mais alguns passos e ele chegaria na praia. Péssima ideia, pensava o jovem.

---

1 Aluna do ensino fundamental do Colégio Madre Bárbara - Lajeado /RS.

Tudo estava completamente nublado, sendo quase impossível enxergar algo. O mar estava calmo, até demais... Mas uma coisa chamou sua atenção. Dois pontos cinza, distantes a alguns metros de si. Ele, sendo um Jorge Curioso da vida, resolveu se aproximar. Deparou-se com uma silhueta um pouco mais alta que ele, cujos olhos eram cinzentos e frios. Aquele ser o encarava tão profundamente que podia jurar que estava penetrando-lhe a alma.

- Q-Quem é você? - indagou.

Então, franziu o cenho, encarando-lhe com desconfiança. Afinal, o que diabos alguém estaria fazendo ali? Tinha plena certeza de que ele não era seu amigo Mate. Ele teria se borrado todo com uma atmosfera daquelas.

- Eu tenho muitos nomes - a criatura sombria falou, aproximando-se e deixando Andrew em alerta.

- Seria você o Irineu? Você não sabe, nem eu? - pensou com humor ele, descartando a ideia logo depois de ver o indivíduo aproximando mais.

- E quais seriam esses nomes? - indagou curioso, sentido o medo dissipar-se.

- Me chamo Shin, mas também me chamam de Tsunami ou monstro da praia.

"Engraçado... Eu não sei nadar. Eu sempre me deixo levar pela maré", - Divagou o jovem, emendando uma pergunta:

- É o quê? - falou baixinho, mais para si do que para ele. Porém, levou um susto quando sentiu as mãos gélidas de Shin segurando seus ombros firmemente. O choque de temperatura o fez estremecer.

- Afogue-se, Andrew. Ele falou como se fosse a coisa mais normal do mundo.

- C-como? - recuou um pouco ao sentir o hálito do outro chocar-se com o seu.

- Afogue-se na imensidão de problemas que é você.

Essa fora a última coisa que ouvira antes de apagar completamente.

...

- Moço! Moço! Acorde! Por favor! Você está bem? Responda!

- Andrew acordou com a cabeça latejando. Abriu os olhos lentamente, sentindo a luz do sol chocar-se com sua cara. Olhou em volta e percebeu que estava deitado na praia, com uma mulher ajoelhada ao seu lado. Parecia preocupada.

- Você está bem?

- Estou bem! OK? Agora, apenas deixe-me ir. Agradeço por sua preocupação.

A mulher assentiu. Andrew logo ficou de pé e seguiu andando até o asfalto.

Estranho! Por que eu dormiria na praia? Essa pergunta não lhe saía da mente.

Assim, chegou a noite e o garoto estava fazendo o quê? Exato, encarando um ponto fixamente no chão, como se fosse a coisa mais importante do mundo. Depois do estranho acontecimento da manhã, ele percebeu que tinha perdido o horário de aula, fato que contribuiu para a desistência da mesma e a tomada de decisão de ficar em casa, onde ficou vegetando até agora.

Ele se sentia vazio e incompleto e, dessa vez, não era de saudades dos pais. Ainda pensava em Shin. Por que ele se chamava Tusnami? Ou monstro do mar?

Tantas perguntas, tanta fome… O garoto se levantou e foi buscar algo para comer na cozinha, porém se distraiu com algo… Com alguém…

Um par de olhos o encarava através do vidro da janela. Aqueles olhos acinzentados capturaram sua atenção de imediato. E como se fosse arrebatado, Andrew o seguiu, seguiu, seguiu e seguiu, até perceber que estava novamente na praia.

O mar estava turbulento, mas isso não o incomodou, já que estava focado em Shin que entrava no mar, o encarando intensamente. Agia como um robô, por isso continuou seguindo aqueles olhos, até o ponto em que sentira a água bater em sua cintura. Mas já era tarde para voltar. Sentiu a mão gélida de Tsunami entrelaçar-se a sua, puxando-o para o fundo. Apenas fitou aqueles olhos, enquanto perdia total controle sobre o seu corpo. Sentiu a água bater em seu pescoço. Tsunami apenas sorriu morno, encarando-o de volta.

- Você merece o mundo, Andrew, porém o mundo não lhe merece. Por isso, afogue-se na imensidão de mágoas que é esse mar que sou eu.

E a última coisa que viu foram os olhos cinza de Shin, o monstro do mar que não sabia nadar.

"Últimas notícias! O corpo do jovem Andrew Meidas foi encontrado hoje pela manhã, morto, na beira do mar. Sinais indicam que o menino se afogou no mar durante a noite. Cogita-se ser mais um caso de suicídio, porém detetives irão investigar mais a fundo. Testemunhas que acharam o corpo afirmaram que os olhos do jovem eram profundamente cinza. Por quanto, a polícia não quer revelar nada. Aguardemos!

O PREÇO DO SABER

Alícia Geller Sulzbach[1]

Você! Você mesmo que está lendo esses símbolos feitos por tinta no papel. Por acaso seu gosto literário provém dos contos infantis? Aqueles de aventuras, nos quais crianças irresponsáveis cometem um incrível número de peripécias em apenas duas páginas? Se sim, peço que pare imediatamente de decifrar este código e vá fazer algo melhor da sua vida miserável.

Não sou conhecido pela minha educação e muito menos pelo meu jeito carismático de ser. Sei o que os outros vão dizer e não escondo o fato de ser coberto por uma sombra quase líquida de um breu inconsciente do mal que me faz. Também tomo como verdade a desconfiança que crio nas mentes corroídas pelos ratos semimortos que a sociedade ressuscita apenas por mera diversão.

Ando pela rua sabendo que não sou bem-vindo, pois até mesmo os cachorros rosnam em minha presença e o miado dos gatos parece um choro desesperado de criança. Sinto-me frio nessas ocasiões, um renegado do mundo, alguém para quem o fundo do poço não é mais o suficiente para se esconder, e isso me enche de um sentimento que cresce violentamente de dentro pra fora, rasgando todo o meu senso de controle.

O ar sai dos meus pulmões em uma potência extraordinária, um som agudo igual ao de um apito percorre o ambiente, machucando os ouvidos mais sensíveis; a fúria me consome, tornando o meu caminhar, antes arrastado, em uma corrida desenfreada através da multidão. Por onde passo, as pessoas tremem e olham horrorizadas para trás em busca daquilo que as roçou.

Corro cego, sempre para frente, na esperança de apaziguar o monstro que gradativamente vinha se tornando um constante pesadelo dentro daquilo que chamo de corpo. Então, tudo vira noite infinita, pequenos pontos de luz aparecem descompassados em minha visão. *Estou sozinho*. Completamente sozinho.

E é assim, solitário, que me encontro quando acordo desses surtos inconstantes que me levam para tão longe de casa. Por incrível ironia do destino ou simplesmente por causa do meu atormentado subconsciente, eu acabo indo sempre para o mesmo lugar.

A primeira vez que esse fato veio a acontecer, pensei estar louco, que tudo o que eu já havia vivido não tinha sido castigo o bastante. Um medo desesperador rugiu dentro de mim e, sem tomar consciência, comecei a alimentá-lo com teorias catastróficas que variam do absurdo da morte à maldade do homem.

Aquelas paredes sujas de um beco que outrora fora frequentado por mentes maléficas e carentes de suas origens rotineiras não me remetiam a nada de meu passado nublado de memórias desventuradas. Mal posso dizer-lhe, caro leitor, que se você chegou até aqui, por favor, não ultrapasse essa linha, de nada lhe acrescentará ler o que está por vir.

Infelizmente, meu último surto foi mais potente que os anteriores, meus gritos chegaram a ser mudos, minha corrida não passava de um sussurro e a noite que caiu sobre

1 Aluna do ensino fundamental do Colégio Gaspar Silveira Martins - Venâncio Aires/RS.

a minha cabeça parecia um balde de água gelada, arrancando o ar de meus pulmões; e, assim, vim a descobrir que toda aquela ignorante certeza de que meu pretérito não me assombraria mais uma vez se extinguiu.

Acordei tonto, suor frio descendo por minhas costas ossudas e um gosto terrível de ferro se expandiu em minha garganta, estourando em um líquido pegajoso e bordô escuro. Nem preciso me ater à curiosidade sórdida que batia em meu peito para saber que não tinha ido parar no beco. Ao meu redor, grossas cascas de árvore se erguiam aos céus, o chão era fofo, o cheiro de grama molhada invadiu meu nariz e o próprio teto do mundo foi sobreposto por nuvens negras prestes a chorar.

"Nada mais justo que o pesadelo acabe onde começou", pensei. Permaneci um longo tempo deitado, olhando para aquela imensidão preta que se derramava sobre a clareira, imaginando tudo que eu poderia ter feito diferente. Logo, grandes pingos de água caíram em uma despreocupada dança, e um pássaro, ali perto, tomou um susto com a tempestade, voando rápido para o aconchego de uma árvore. Gostaria de poder fazer o mesmo.

Então, a fera rugiu dentro de mim, estava faminta por segredos e obscuridades. Senti o vento curvar as árvores, a chuva cair mais forte e a presença *dela*. A noite era o meu maior temor, porém, minha melhor amiga. Seus grandes olhos estrelados e cegos varreram meu corpo, julgando cada falha, medo e maldade que poderiam se depositar em mim.

A culpa desenfreada me consumiu, no entanto, a fera parecia rugir mais alto. A belíssima coruja me contornou, planou em minha cabeça e nela acomodou as garras afiadas. Sangue escorria em direção aos meus olhos e, parada sobre meu autocontrole, refletiu em suas órbitas aquilo que um dia fui: um ser vivo.

O saber pode levar à ruína nas mãos erradas, e eu sou a prova disso. Grandes líderes e inocentes confiavam a mim seus maiores segredos, mas minha ganância por dinheiro me levou a entregá-los para qualquer um que me recompensasse.

O veneno queimou minha garganta e a divindade da fala me foi arrancada. Quando a noite apareceu, os raios e trovões a acompanharam e milhares de olhos brilhantes me observaram morrer aos poucos. Achava que meu coração bateria pela última vez naquele lugar e que, dessa forma, todos meus erros seriam perdoados.

Imaginação tola a minha. Durante dias revivi minha morte, sendo observado pelos mesmos olhos e pela mesma falsa esperança de que tudo iria acabar uma hora, até que me dei conta de que meus erros não seriam perdoados, que as pessoas que morreram por minha causa não iriam voltar e que os lobos não terminariam com o meu sofrimento.

Fui condenado pela mãe do saber a vagar eternamente sem rumo por aquela clareira que um dia se tornaria uma grande cidade, com ruas incrustadas de segredos que eu nunca poderia saber ou falar, deixando a fera faminta me consumir por inteiro e fazer do meu espírito um andarilho sem fim do reflexo da sociedade.

MINHA DESGRAÇA

Eduarda Corbellini[1]

- Parem! - ela gritava tão alto que todos puderam ouvir. - Joaquim, não deixe que façam isso comigo!

- Cale-se sua moribunda. - disse um dos guardas em um tom perigoso. - Seu marido faleceu de um distúrbio neurológico (catalepsia). Seu marido está morto, bem como sua alma. Seguindo com um tom elevado da voz:

- Levem-na, e se for necessário, arrastem essa mulher.

E ela se foi, teve que ir. Agora jogada em alguma cela qualquer, em um manicômio qualquer, na cidade de São Paulo. Trancada. Culpada por ser ultrarromântica, com seu sentimentalismo bastante acentuado.

O despertador sempre me acorda com um susto. Mais um dia… É o que eu gosto de pensar pela manhã, porque me impede de surtar. Mais um dia nesse orfanato. A minha vida aqui se resume a poucas coisas, há sempre a comida levemente salgada, os latidos do cachorro pela manhã e os pios macabros da coruja à noite. Veja só, meio-dia, acho que não vou comer hoje…

- Coma! - sua voz soava forte, mas não o suficiente para me intimidar.

- Esse é o mal do século, homens se achando maiores que a lua. Você só não é maior que meu satã, um dia todos vocês verão a luz que há na escuridão.

As minhas gargalhadas foram tão altas que todos a puderam ouvir, especialmente o assistente que viera na minha sala hoje. No mesmo instante senti um frio percorrer minha espinha e pela primeira vez fiquei a me perguntar o que fazia ali. Ficar trancada no meu quarto é geralmente o que eu faço em minhas tardes aqui no orfanato, sempre na desconfiança de que um dos meninos virá encher minha paciência.

Hoje vou limpar meu quarto para ver se o dia passa mais rápido.

- Ah, mas por que esse não quer sair da parede? Vamos me ajude, saia logo daí.

Só pude ouvir um estouro… Meu Deus que susto! Os pedaços da parede estão por todo lado. Mas o que é isso? Tem algo escrito aqui.

Ela mexia a cabeça de um lado para outro, assumindo sua loucura naquele manicômio:

- Preciso sair daqui. - sussurrava baixinho. - Oh meu amor, seria tão ruim se eu morresse? Você encontraria meu corpo? Posso fazer com que só você encontre, saberia me achar? Entenderia o meu recado? A luz na escuridão, isso sempre foi você. Como minha alma de fato se encontra morta assim parto eu deste local.

Logo pude entender o que estava escrito na parede aqui no orfanato;

1 Aluna do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Albino Muller - Sério/RS. Primeira colocada na categoria 8º e 9º anos do ensino fundamental do III Concurso de Escrita Criativa do curso de Letras da Univates.

"Minha desgraça não é ser poeta,
Nem na terra de amor não ter um eco,
E meu anjo de Deus, o meu planeta,
Tratar-me como se trata um boneco…"

- Álvares de Azevedo - eu disse para mim mesma em voz alta. - Mas o que isso quer dizer?

Tirando um pouco mais dos destroços da parede, pude ver uma imagem perturbadora que reconheci no momento em que pus os olhos:

- Um demônio? O que isso quer dizer?

E lá, em meio aos destroços, escondidos na sombra, havia uma carta em que dizia: "Encontre-me, meu amor".

O medo tomou conta de meu corpo, me senti intrigada pela aventura que estava diante de mim e apressadamente iniciei uma pesquisa…

Logo encontrei o que queria através de uma pesquisa no computador do orfanato: Satã - símbolo utilizado pelos ultrarromânticos manifestados pela loucura. Pesquisando mais a fundo nos registros do orfanato não demorei muito para achar a razão pela qual havia aquelas escritas na parede.

- Um manicômio? Eu moro em um antigo manicômio…

Como logo pude identificar quem era o criador daquele magnífico poema, fui procurar a continuação no computador do orfanato:

"Não é andar de cotovelos rotos,
Ter duro como pedra o travesseiro…
Eu sei… O mundo é um lodaçal perdido."

Segundo o que eu sei sobre esse orfanato e suas construções antigas, a pessoa do poema só pode estar falando sobre a antiga tumba e o lamaçal, aquele lamaçal que desde que cheguei aqui fui instruída a não botar os pés por ser perigoso demais.

- Chegou a hora de desobedecer.

Ao me aproximar do local, como era de se esperar, estava tudo lá, seus restos de ossos. No mesmo instante meus olhos se encheram de lágrimas, a cena era indescritível. Não hesitei em colocar a mão naquele lodo e em instantes encontrei um recipiente que continha um papel. Eu li: "Nosso lado obscuro é como uma sombra que se manifesta à noite, meu amor não conseguirá nos livrar, ela nos consome e eu deixei que me consumisse de várias formas. Nascemos na mesma época errada, nós dois. Irei te rever um dia, eu sei.".

"Mas essa dor da vida que devora,
A ânsia de glória, o dolorido afã…
A dor do meu peito emudecera ao menos,
Se eu morresse amanhã.".

Amélia.

E quem diria que um amor tão lindo e macabro poderia atravessar séculos.

Atravessou.

PERPÉTUA ABIGAIL

Fernanda Leonhardt[1]

As brisas da ladeira ardem como nunca. Em frente às chamas, uma poltrona vazia. Vazia há quinze anos. Revestida por um couro antique e com um pelego sobreposto. Era a poltrona favorita da minha tia Coralina Alzira. Minha tia era uma dona alta de cabelos negros e olhos castanhos esverdeados, parecidos com os meus. Uma mulher serena. Sua passagem foi uma tristeza inexplicável a todos.

Uma lágrima escorre pelo meu rosto. Fico inquieta. Sempre lembro de quando ela falava. *Perpétua, tu és a moça mais bela que já vi, puxou á tua avó.* Fecho os olhos e sorrio, mas logo em seguida começo a chorar. Minhas mãos tremem demasiadamente e eu caio de joelhos no chão. Não hesito em soltar as lágrimas. Começo a soluçar e minha respiração torna a falhar. Como eu a amava. Já faz quinze anos que ela me deixou.

Tia Coralina não morreu de causas naturais. Foi executada. Eu estava dormindo, não lembro de nem um grito sequer. Lembro que a tia lia em frente à lareira. Quando acordei, fui à sala com uma certa desconfiança, já que a casa ainda estava totalmente trancada. Encontrei tia Coralina Alzira morta. Marcas de facadas em seu pescoço evidenciavam a crueldade do crime.

Foi a partir desse dia, 14 de novembro de 1870, que em todas as noites começaram a acontecer centenas de execuções, exatamente como a da primeira vítima, tia querida.

Penso que é uma questão de tempo até eu ser a próxima.

Imóvel, observo sua poltrona. Não adianta mais sofrer por isso, não tem mais volta. Enxugo a minha face e recomponho-me.

Já está escurecendo e preciso trancar a casa. Fecho todas as janelas e ascendo as velas dos castiçais. Esta será uma noite fria. O minuano entra pelas frestas das paredes.

Noite de vento, noite de…

O som das corujas paira no ar. É o único ruído que ouço.

Deito-me em minha cama e observo um quadro na parede. Ele retrata um lindo pampa verde e uma pequena casa bem no centro. Quem me dera morar em um lugar sossegado e belo como aquele. Viro-me para o lado e apago as velas. Fecho os olhos.

Acordo com um susto. A luz da manhã adentra as frestas da casa. Levanto-me da cama exausta. Parece que passei a noite inteira contraindo os músculos. O silêncio domina o cômodo.

De súbito, o cachorro da casa ao lado começa a latir desesperadamente, sem parar. Pego meu xale e corro até lá. Chegando em frente à casa, tento abrir a porta, algo está bloqueando-a. Não há como abri-la.

Penso em dar meia volta. No entanto, não consigo, o cachorro não para de latir. Dou uma volta em torno da casa e percebo que uma janela está aberta, dou o meu jeito, entro

1 Aluna do ensino fundamental do Colégio Gaspar Silveira Martins - Venâncio Aires/RS.

por ela. Quando meus pés encostam ao chão, dou de cara com o cachorro latindo para algo atrás da cama. Lentamente, vou até o cachorro. Meu deus! Gregório, meu vizinho, está morto! Encontro marcas de facadas em seu pescoço.

Pobre Gregório, deixou a janela aberta.

Abaixo-me até onde ele está deitado. Seu corpo está gelado. Ponho minha mão em seu peito e rezo. O cachorro silencia. Gregório foi meu amigo desde a infância, íamos juntos ao campo e lá corríamos até o anoitecer. Pobre Gregório.

Em casa, vou até as janelas e abro-as. Nada melhor do que um pouco de luz em um dia tão cinzento. Quando chegou à cozinha, fico pasma, meus olhos expressam dúvida e meu coração acelera. O medo domina-me, em seguida, fico fraca e quase desmaio: a janela da cozinha está aberta. Será a minha vez?

Sigo até a sala e sento-me no sofá. Com a cabeça estourando de dúvidas e pavor, pergunto-me: *Por que não eu?* A janela estava aberta, e como Gregório, quem comete essa barbaridade, morre. *Por que não eu, Perpétua Abigail?*

Fico em choque no sofá por horas. O tempo passa, porém não percebo. Enfim, levanto-me, com lágrimas nos olhos e um aperto no coração. Nada mais tem cabimento. A tarde passa correndo. Quando percebo, já está prestes a anoitecer. Vou até as janelas e fecho-as novamente. O frio domina a casa. Faço fogo na lareira, atiço-o e ascendo as velas dos castiçais. Sento-me em minha cama e apago.

Acordo com um susto. Estou roxa de frio. Vou até o jardim, pego lenha e volto para dentro de casa. Quando olho para a cozinha, deixo a lenha cair no chão e grito. Meus pulmões esvaziam em questão de milésimos. Começo a chorar. Novamente a janela da cozinha está aberta.

- Tenho certeza de que deixei a janela fechada! Eu não sou louca! - grito aos prantos pelos cantos da casa.

Corro até a frente do quadro de minha tia na parede da sala e grito novamente. Peço socorro e ajuda. Caio de joelhos chorando. Logo em seguida, levanto com raiva e dou um soco no quadro. O quadro cai no chão e quebra. Ajoelho-me para recolher os cacos e corto meus joelhos profundamente. Grito de dor de uma forma que nem meus ouvidos suportam.

Vou até o cômodo dos fundos, no qual guardo os panos. Procuro uma estante bem no canto, revirando tudo em busca de um pano. Derrubo-a de raiva. Uma faca. Tinha uma faca nessa estante. Ela está ensanguentada. Olho mais de perto, sangue fresco! Pego e observo-a sem expressão facial. Logo em seguida, retorno a olhar para a estante em busca de uma explicação. Localizo a presença de um papel no armário. Uma carta.

15 de novembro de 1870. Perpétua Abigail Soarez é diagnosticada com sérias perturbações relacionadas à saúde mental. Por segurança, a família deverá se afastar, tanto como qualquer outra pessoa. Perpétua mantém relações demoníacas com espíritos do mal. Os padres já não têm mais dúvidas. Mantenham-na ou vocês serão mortos. A paciente sofre, ainda, de perda de memória. O remorso é algo que não a acompanha.

Tudo ficou claro. Eu, eu sou a assassina. Se minha família não teve coragem de matar-me, eu terei. Pego a faca, olho seu brilho e seu sangue. Ela me encanta de uma forma inexplicável. Vou até a frente da lareira, passo minha mão por seus detalhes e cravo-a no meu peito com força. Perco meus sentidos por alguns segundos. Começo a sangrar e, quando vejo, meus pés estão mergulhados em puro sangue. Fico com falta de ar e começo a

cravar minhas unhas em meus braços para tentar aliviar a dor. A última coisa que vejo é a sombra de um castiçal na parede. Fecho os olhos involuntariamente.

Algo me diz que não será um fim. Perpétua.

O FIM DA ESTRADA

Gabriel Ziem Cardoso de Siqueira[1]

Percebi, ao acordar, que havia desmaiado em uma calçada dura e fria. Ao meu lado direito, encontrei minha garrafa de uísque quebrada pelo impacto da queda. Recobrando meus sentidos, percebi que a noite estava rigorosamente fria, embora estivesse usando bastante roupa.

Levemente embriagado, porém com uma excepcional dor de cabeça, pus-me de pé com muito esforço. O vento soprava cortante em minha direção, arrepiando minha estrutura por completo. Cambaleando, me desloquei pela rua deserta, seguindo o caminho que levaria até minha casa. À medida que avançava, um torpor tomava conta de mim e aos poucos apareciam vultos pálidos e esguios caminhando nas calçadas.

Ao meu lado direito havia um garoto sentado em um banco. Sem me aproximar muito, percebi que ele segurava um pingente prateado em forma de coruja, ornamentado com pequenas pedras de topázio azul. Chorava triste e silenciosamente, sem emitir nenhum som. De alguma forma, pude sentir na minha alma a dor daquele garoto. O luto que carregava precocemente era insuportável.

Desviei o olhar para o outro lado da calçada e contemplei cerca de uma dúzia de adolescentes com uniformes idênticos. Os garotos estavam posicionados em duas fileiras organizadas metodicamente conforme a idade de cada um. Enquanto isso, uma mulher de meia idade caminhava ao redor deles, com uma expressão austera no rosto, observando as expressões apreensivas e angustiantes dos jovens.

A fim de afastar-me daquele sentimento macabro e tenebroso, desviei o olhar e continuei a caminhada. Porém, levei um susto quando vi ao longe a sombra de um cachorro de tamanho colossal. Diante de meus olhos, a sombra evaporou em instantes. Julguei estar ficando paranoico ou até mesmo lunático.

Comecei a andar mais rápido, atento ao que acontecia ao meu redor. Ignorei inúmeros daqueles vultos fantasmagóricos, que mantinham uma expressão depressiva em suas faces. Meu coração palpitava cada vez mais rápido e mais intensamente. Minha respiração ofegava, relutante diante da ansiedade e do nervosismo que estremeciam cada fibra e músculo do meu corpo.

Porém, apesar do sentimento de angústia que se agravava gradativamente, vi-me obrigado a parar. As formas que antes tomavam conta de tudo haviam desaparecido. Não havia mais movimento nas calçadas. A luz que há alguns segundos provinha dos postes da rua havia sumido. Era como se toda aquela loucura houvesse acabado. O espaço onde eu me encontrava estaria por completo imerso na escuridão se não fosse pelo sereno brilho do luar.

Foi então que eu a vi. Vislumbrei uma figura ao longe, ajoelhada no meio da rua. Aproximei-me, ignorando meu instinto de voltar o mais breve possível para casa. Quando estava muito próximo, percebi que se tratava de uma mulher, usando um vestido branco

1 Aluno do ensino fundamental do Colégio Madre Bárbara - Lajeado/RS.

e com os pés descalços. Seus cabelos eram escuros e lisos, porém sua pele era pálida, mais branca que a folha em que escrevo essas palavras. Não sabia o que fazer, portanto fiquei parado, encarando-a por alguns minutos, esperando alguma reação.

Depois de um tempo, seus olhos azuis cintilantes, que até aquele momento estavam encarando fixamente um ponto na estrada, voltaram-se para mim. Aquele olhar fez com que despertassem em mim sentimentos de remorso, tristeza e uma enorme empatia. Em seu rosto escorriam lágrimas vermelhas, como se fossem sangue. Desesperei-me e tentei socorrê-la, porém de nada adiantou. Em um instante, a mulher que antes estava diante de mim dissolveu-se com a noite e mais uma vez me vi sozinho naquele cenário hostil.

A desconfiança a respeito de minha sanidade voltou aos meus pensamentos, mas foi rapidamente esquecida quando ouvi um rosnado às minhas costas. Virei-me de imediato, e arregalei os olhos ao me deparar com o mesmo cachorro que havia visto antes. Porém, agora o cão havia tomado uma forma concreta, e pude visualizar pela primeira vez seus pelos negros e olhos avermelhados. Surpreendentemente, o animal parecia ter aproximadamente dois metros de altura. Seus dentes estavam à mostra, e a fera continuava a rosnar.

Sem perder muito tempo, saí correndo o mais rápido que pude, sem olhar para trás. Ao chegar em casa, tranquei a porta e empurrei um sofá para bloquear a entrada. Fechei todas as janelas e apaguei as luzes, na esperança de que minha presença passasse despercebida. Em silêncio, desloquei-me até meu quarto, abri uma gaveta na cômoda e de lá tirei um pingente prateado em formato de coruja, coberto de poeira. Senti minha espinha arrepiar ao ter, novamente, aquele objeto em minhas mãos. Apoiei minhas costas na lateral da cama e joguei minha cabeça para trás.

Lembrei, naquele momento, do dia em que minha mãe faleceu, deixando para mim uma pequena quantia em dinheiro e aquele pingente, que se recusou a vender a vida inteira. Eu era apenas um garoto, portanto fui enviado a um orfanato, onde era exercida a ordem e a obediência com extrema rigidez. De fato, minha vida havia sido trágica e traumatizante, contribuindo para que a infelicidade tomasse conta dos meus sentimentos.

Porém houve um curto e efêmero tempo em que encontrei a felicidade. Foi quando conheci a minha esposa. Eu a amava incondicionalmente, e tudo que havia acontecido comigo, todas as tristezas e perdas que me sufocaram durante a vida inteira teriam sido recompensadas se não fosse por um trágico acidente de carro que tirou a vida dela. Um acidente que ocorreu por minha causa.

Eu sabia que aqueles fantasmas que encontrei momentos antes não eram fantasmas quaisquer. Eram os meus fantasmas, as minhas personalidades passadas, que de um jeito ou de outro fizeram parte de mim e fazem até hoje. Segurando o pingente o mais forte que pude, aliviei todo o meu desespero acumulado através de lágrimas, que aqueciam o meu rosto gelado de pavor e angústia, fazendo com que meus olhos ardessem.

O cão estava do lado de fora da casa. Ainda no meu quarto, escutava ele rosnando feito uma fera, pronto para atacar. Logo após, ouvi a porta ser despedaçada, rompida como se fosse algo muito frágil e fútil. O animal se aproximava, era iminente. Sem dúvida alguma tentar resistir seria um ato inútil. Portanto, resolvi não fazer nada, a não ser esperar pelo destino que o cão do inferno me trazia. Já não sentia mais medo, pois estava consciente da minha sina.

Finalmente, a criatura imensa e diabólica adentrou no cômodo em que eu estava esperando-a. Após uma breve pausa, porém sem hesitação alguma, a fera saltou em minha

direção e atacou meu peito com suas garras curvas e enormes. Era uma questão de tempo até eu ficar inconsciente. Enquanto o animal estava sobre mim, eu o encarei e em seus terríveis olhos vi o meu reflexo. O reflexo de uma alma totalmente perdida e desgastada, a qual o descanso eterno seria o maior presente que poderia receber. Era desnecessário gritar, pois já não sentia dor alguma, todos os meus sentidos se perderam aos poucos até que da minha existência só restassem meus obscuros e solitários pensamentos. Então, enfim, aceitei a morte como uma dádiva entregue ao meu espírito torturado.

A CARTA

Rafaela Carolina da Silva[1]

Com a noite veio o medo, com o medo a angústia e com a angústia o desespero.

- Onde ele está? Será que se encontra bem? - Chorava ela com um aperto no coração. Faria o mesmo se fosse mãe.

- Antônio, me diga, onde ele está? Não me conformo com isso. Era um filho tão amado, por que logo com ele?

- Morgana, vamos para casa, já está tarde e precisamos descansar.

- Antônio, sei que ele não está morto, alguma coisa me diz que ele não se foi.

- Faz um ano que sofria com o Lúpus Eritematoso Sistêmico, doença incurável. Temos que aceitar.

Em silêncio, dirigiram-se para o quintal, um ambiente que antes fora de alegria e que agora refletia tristeza.

Enquanto a mãe encontrava-se desolada, Kate perambulava sem rumo, afinal, perder um irmão não era fácil. Foi até a varanda e, chegando lá, viu uma sombra repentina. Sentindo desconfiança resolveu averiguar, mas era um pequeno cachorro que, ao vê-la, fugiu em disparada. Sentou-se num banco e começou a olhar uma mórbida coruja que a encarava com os olhos sombrios. Sentiu então um enorme arrepio pelo corpo e decidiu sair dali.

"Catarina, lembre-se de que as pessoas que amamos não morrem, apenas partem antes de nós." - Recordou das palavras de sua tia logo após a tal tragédia.

- Antônio, eu já disse que não!

- Morgana, já é tarde, vamos embora.

- Mãe, vamos para casa descansar, estamos precisando.

- Catarina, não se meta!

Catarina obedeceu, ficando em silêncio, pois compreendia tamanha tristeza.

- Morgana, vamos! Agora.

O grito de Antônio ecoou.

Um enorme silêncio tomou conta do local. Concordando, Morgana entrou no carro e foram embora.

No dia seguinte, Catarina acordou com um estrondo na janela e rapidamente foi ver o que era.

- Essas crianças, de manhã já fazendo travessuras!

Fez uma pausa ao olhar para o chão e tomou um susto ao ver aquele objeto. Era um tecido branco com a frase: "Quanto maior a dificuldade, maior o mérito de superá-la". Leu aquilo, mas pensou que fosse algum vizinho que havia dado para confortar a família.

---

1 Aluna do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Albino Muller - Sério/RS.

- Catarina, ponha o lixo para fora.

- Sim, mãe. Só um minuto.

Com passos apressados vestiu-se e foi cumprir a tarefa. Chegando lá, encontrou um cartão com o seu nome.

- O que é isso? Meu nome?

Abriu-o com cuidado e mais uma frase: "Se não tentar e fingir que nada aconteceu, nunca vai saber se dará certo ou não, então dê o primeiro passo".

- Catarina, vamos com isso!

Ouvindo os gritos de Morgana escondeu o cartão preto e entrou. Catarina passou o dia pensando naquilo, mas permaneceu calada.

Na manhã seguinte o mesmo barulho na janela e dessa vez o tecido era vermelho, trazia a mensagem: "Dê o primeiro passo". Pensou um pouco e foi até a rua na lata de lixo.

- Perfeito! Agora descobrirei qual é o "primeiro passo".

Desconfiada, Catarina abriu o envelope. Nele continha um bilhete: "Se seu amor por seu irmão era tão grande, venha até mim. Na hora e no local escrito abaixo, por favor. Somente duas palavras: confiança e piedade".

Lendo aquilo logo pensou em avisar todo mundo, porém permaneceu confiante de que nada de mal lhe aconteceria.

Foi até o endereço na mesma hora marcada. Chegando lá encontrou uma caixa, examinou-a e com cuidado a abriu. Ao fazer isso tomou um susto ao ver um bebê de mais ou menos sete meses, dormindo com um envelope sobre o peito. Pegou o envelope e começou a ler. A carta dizia:

"Querida Catarina!

Deve estar se perguntando o que é isso. Vou lhe responder. Há um ano e meio atrás, sofri nas mãos de um monstro que, com atitudes imperdoáveis e machistas, me fez gerar essa linda criança. Esse monstro, no entanto, era seu irmão. Essa criança amada é seu sobrinho. Todas as tentativas de lhe oferecer amor, de todos os carinhos que quis lhe dar, falharam por me recordar dos momentos de horror, de uma noite que considero perdida. Não podendo amar, agora lhe passo os papéis de tia. Sabendo da morte de seu irmão, coloquei aqueles bilhetes no seu caminho, deixo aqui então meu último adeus, pois as más lembranças que tive permaneceriam para sempre em meu coração. Por esse motivo resolvi apagá-las de uma vez só. Piedade, cuide dele e não deixe que sofra, faça com que seja um menino bom e feliz. Tentei amá-lo e depois disso espero que ele também tente. Nem que seja me amar por dois segundos. Obrigada."

Imediatamente após ler a carta, Catarina pegou a criança nas mãos e, ao aproximar-se dela, sussurrou:

- Seus pais não estão aqui, mas eu estou.

#contaí
IV Concurso Escolar de Escrita Criativa - 2018

RESPEITO E AMOR

Amanda Dienstmann[1]

"Nos teus olhos eu descobri qual era o amor maior". Eu sou Gullveig, uma menina de 16 anos, do 2º ano do ensino médio. Não tenho amigos por causa do meu nome: Gullveig, uma deusa nórdica ligada à bruxaria e ganância.

No Ensino Fundamental uma menina gostava de mitologia nórdica e reconheceu meu nome, então falou para todos que eu era uma bruxa. No início ninguém acreditou, mas um dia me viram lendo um livro que tinha bruxa no título, e foi então que minha vida escolar terminou.

Foi no dia treze de fevereiro, no primeiro dia de aula do 2º ano do Ensino Médio, que conheci um garoto novo chamado Davi. Já no 1º dia ele havia conquistado toda a turma com seu senso de humor e beleza, ele até tentou fazer contato, mas disseram para não falar comigo, ele não pareceu feliz com o que eles disseram, mas junto aos outros me deixou para lá.

No 2º dia de aula, a professora sorteou duplas para sentarmos por uma semana inteira, e quando a professora tirou meu nome com o de Daia - uma menina muuuito chata - ela começou a reclamar e dizer que não queria ir comigo, até Davi falar:

- Ei professora, se essa guria aí não quer ir com a Gullveig, eu vou!

- OK. - respondeu a professora Norma com indiferença (como de costume).

Ele veio com a classe até mim e com um grande sorriso falou "olá", eu respondi com um pequeno sorriso.

- Seu nome é da cultura nórdica, não é mesmo? - perguntou ele - É muito bonito! Sabe de quem era?

- Sei… o seu é muito bonito também. - respondi com timidez.

As aulas começaram e ele de vez em quando falava alguma coisa bem baixinho e uma delas foi: "Ei! Quer lanchar comigo hoje?". Fiquei feliz, porque fazia bastante tempo que eu não lanchava com alguém, e então respondi baixinho: "T-tábom".

No recreio ele tirou de uma sacola um sanduíche enorme de talvez 3 pães, e eu tinha apenas umas bolachas salgadas.

- Então... não falam com você por causa do seu nome, não é? Por quê?

- Bem… no Ensino Fundamental uma menina não gostava de mim e sabia o que significava meu nome, e então começaram a não falar mais comigo.

- Uhmmm… Quem escolheu seu nome?

- Minha avó e minha mãe, elas achavam que se meu nome fosse dessa deusa me traria dinheiro e sorte. Mas aí eu fico pensando por que não escolher um nome que significa isso de verdade, não só uma suposição.

Ele deu um sorrisinho e o sinal tocou.

---

1 Aluna do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Bom Jesus São Miguel - Arroio do Meio/RS.

- Fico feliz de ter feito dupla com você! - falou Davi e deu um beijo na minha testa.

Fiquei vermelha como um pimentão, e ele pegou minha mão - Vamos???

No resto da aula ele ficou normal e tentava me fazer rir, até a professora tirar ele da sala. Então começaram os cochichos "Ela deve ter enfeitiçado ele", "E ainda que avisamos ele", "Só podia ser, aquela bruxa!". Fiquei um pouquinho magoada, mas já estava acostumada, então ignorei.

No último dia das duplas (que era sexta-feira), a professora Susan falou que iríamos fazer um acampamento e que a organização das atividades seria feita pela professora, ou seja, duplas. Ela adorava esse tipo de atividade (especialmente ao ar livre). Deixou que saíssemos mais cedo para organizarmos o que iríamos precisar.

No sábado fomos todos para a escola para pegarmos o ônibus. Cada dupla deveria permanecer junta. No caminho não aconteceu muita coisa e quando chegamos, tivemos que montar a barraca. Eu não sabia fazer aquilo, mesmo já tivesse acampado várias vezes com meu pai. Sempre era ele que montava a barraca e eu não prestava atenção, mas por sorte Davi sabia montar muito bem e eu só o ajudei.

Quando todas as barracas estavam montadas, a professora lançou a primeira tarefa: cada dupla teria uma cor e receberia um mapa que mostrava um caminho e no final tínhamos que pegar uma bandeirinha com a nossa cor (isso antes do almoço). Ela deu o sinal e as duplas começaram a correr, nós também começamos, uma dupla de meninas passou por nós e uma gritou rindo:

- Que coisa irônica! A bruxa e o cara da Bíblia.

- Ei, Davi! Tome cuidado para essa tosca não te enfeitiçar só para ganharem! -completou a outra.

Elas nos passaram e desapareceram pegando um atalho, achamos estranho e continuamos em frente. Depois de um tempo, Davi olhou o mapa, parou e disse:

- Hummm… Gullveig, onde estamos?

- Você não achou no mapa? - questionei. Nesse momento, veio uma ventania e o mapa saiu voando. – Ai não!!! O que vamos fazer?

- Tudo bem! Vamos achar um caminho, ou a professora vai perceber e vir nos procurar.

Começamos a andar sem saber para onde ir. Passou algum tempo e paramos.

- Talvez estejamos mesmo perdidos. - falou Davi em um tom calmo.

- Não... não! Estamos perdidos e nunca vamos sair daqui, ninguém vai nos achar e se

achar vai ser daqui a muito tempo e vamos com certeza estar mortos! Só os meus pais vão no meu velório, meu pai vai esquecer e dar graças porque me achava um peso e não se separava da mamãe para não pagar pensão, minha mãe vai entrar em depressão porque eu era tudo que ela tinha depois da morte da minha vó e se matar! - falei chorando e fungando…

- Ei! Tudo bem! - falou Davi pegando nos meus braços - vão nos achar! E se não acharem eu vou arranjar um jeito de voltarmos ou de sobrevivermos juntos… eu não vou te deixar morrer!

Ele me abraçou, eu consegui me acalmar então ouvi ele falar baixinho: "Não vou te deixar morrer nunca… eu te amo demais para isso".

Eu tinha fechado meu coração por muito tempo com tudo que aconteceu, meus pais se amavam até antes de eu nascer, ou seja, eu era um enorme peso, eu ficava mais com a minha mãe e minha vó, mas depois que ela morreu minha mãe ficou abalada e bem mais próxima de mim. Meu pai, às vezes, vinha nos ver, mas sempre com cheiro de bebida. Quando comecei a escola, estava tudo bem até aquela menina... Mas naquele momento eu abri meu coração para uma pessoa que eu mal conhecia, ele tinha conseguido, ele conseguiu, olhei para ele e falei baixinho "eu também te amo o suficiente para não te deixar morrer!". Ele sorriu e me beijou, depois ouvimos alguns passos e a professora apareceu com a monitora e nos levaram para o acampamento.

De resto tudo ocorreu bem e voltamos no domingo de manhã para a escola.

- Eu te levo para casa - Disse Davi.

- Tá bom.

Quando chegamos à minha casa Davi olhou para mim, me beijou e depois abraçou dizendo:

- Eu não vou mais te deixar sozinha.

Entrei em casa e, depois de muito tempo, me senti feliz novamente, por isso afirmo que em teus olhos descobri o amor maior.

A VERDADEIRA RAZÃO DE VIVER

Juliana Fensterseifer[1]

Nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior. Descobri refúgio. Muito mais que um amigo. Eu encontrei um amor.

Você, Eron, sempre foi especial para mim. Desde que eu entrei na escola, em 2016, com nossos 14 aninhos, foi amor à primeira vista, pelo menos para mim. Logo que entrei na escola naquele ano, senti algo. Uma atração única e especial, por você.

Não tinha coragem de lhe perguntar o que pensava. Não tinha muita coragem de falar com você, mas na minha cabeça sempre fiz todo tipo de declaração, todo tipo de homenagem e recitação de amor. Mas nunca consegui pronunciá-los em voz alta. Era difícil demais falar com você.

Seus olhos extremamente verdes me traziam um conforto. Toda vez que olhava para mim, era um tipo de sensação diferente, todas maravilhosas e únicas, mas logo acompanhadas de frios na barriga e, às vezes, vômitos. Era por pura vergonha, que bom que passou. Bom, mas não consegui durante dois anos.

Em suas sardinhas, eu vejo muito mais que pequenas manchinhas na pele. Eu vejo fofura, delicadeza. Alguém meigo. Essas suas sardinhas me reconfortavam. São lindas e hipnotizantes.

Seus óculos pretos, aaaaa, esses óculos. Neles eu via meu reflexo, e ficava imaginando: 'Por que ele fala comigo? Olha minha aparência, horrorosa'.

Mas você sempre me convencia do contrário. Dizia que eu era única, e quando eu dizia que estava errado, você dizia, do jeito mais fofo possível: 'Mas eu uso óculos, então sou inteligente né?'. Você pode repetir isso toda vez, porque eu sempre vou sorrir, e uma pequena chama de verdadeira felicidade vai crescer em mim.

Esses óculos também foram chave para nos encontrarmos. Às vezes, você os esquecia lá em casa por causa de um trabalho que, milagrosamente, fizemos em dupla. Aí você passava lá antes do anoitecer e sorria, pedindo desculpas pelo incômodo. Mas aquilo nunca fora um incômodo, era um prazer recebê-lo em minha casa. Eu entregava os óculos e passava minha mão na sua, de propósito. Sorte que você entendeu depois.

Desde que eu entrei na escola, só olhava para você. Porque nenhum menino era tão legal e bonito quanto você. E as meninas não aceitavam meu cabelo com frizz, todo escuro, sem luzes ou mechas coloridas. Nem minha cor, porque, infelizmente, o racismo existe, mas fiquei feliz ao saber que você não se importa com minha cor de pele. Ninguém era ao menos aceitável naquela sala, pelo menos para mim. E você era como um sol em relação a eles, era a luz, beleza, vida. Eu sempre gostei de você e, aos poucos, desconfiei que você gostava de mim. Até que eu descobri a verdade naquele dia do parque.

Lembra que teve a festa da Gabi? Então, naquele dia eu disse para você que não fui porque não queria, mas eu não fui porque ela não tinha me convidado. Não disse a verdade porque não queria que você começasse uma briga para me defender. Não era necessário e

1 Aluna do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Bom Jesus São Miguel - Arroio do Meio/RS.

isso faria todos me odiarem mais, por eu precisar de uma defesa, e você estar comigo faria todos te excluírem. Entende? Eu sempre me preocupei com você.

Aquele dia no parque foi o mais importante da minha vida. Você me convidou para dar comida aos pombos, mas na verdade era para dar um passo à frente na nossa "amizade".

Quando sentamos no banco, só pensei no que eu podia falar. Ainda penso no que eu podia ter falado. Foi tudo tão rápido. Seus braços me envolvendo, meus olhos encontrando os seus, cada vez mais perto. Você sussurrou coisas pertinho de mim, agora, lembrando-me disso, confesso que sinto coisas, coisas estranhas, mas boas, na verdade, incríveis. Mas se isso significa alguma coisa, é muito tarde para importar.

Depois de ficar hipnotizada por seus olhos, nossos lábios lentamente se encontraram, fazendo movimentos lentos, que aceleraram, e foram acompanhados do encontro de nossas línguas. Descrevendo assim parece nojento, mas nossos beijos foram incríveis, memoráveis. Depois disso você botou a mão em meu queixo e lentamente nos afastou, mostrando seu meigo sorriso. Pensei que tinha se arrependido do beijo, e não queria ser grosso, mas para me surpreender, logo botou a mão na minha nuca, e me beijou com força, conectando nossas almas em uma. Aquilo não era só um beijo; para mim, significava muito mais que isso. Era muito mais que um romance de escola. Era amor. Amor. O amor maior. E eu tive certeza disso ao olhar em seus olhos. Como disse no início, nos teus olhos descobri qual é o amor maior. O amor sincero, duradouro. Você.

Depois daquele dia no parque, saímos várias vezes, todas incríveis, até que você me pediu em namoro. Era possível dizer não? Foi tão fofo, mesmo que tenha sido no shopping, foi o melhor dia da minha vida. Desde então vivemos os melhores momentos possíveis, mas dois meses depois do pedido, eu fui para casa e desmaiei. Talvez eu tivesse algum pequeno problema, já que estava com dores de cabeça, mas quando eu acordei no hospital, acamada, soube que era algo sério. Quando viram que eu acordei, meus pais me abraçaram forte, como nunca antes. Então me disseram a verdade. Eu estava doente. De verdade. O terrível Câncer de Estômago resolveu estragar a minha vida, quando ela estava quase indo bem. Acredita que eu tinha feito até amizade com a Sarah e a Tina? Parece que elas sabiam que ia acontecer, foi tudo tão exato. Foi tanta sorte, ou será que foi azar?

Enfim, só queria dizer que todas as visitas que você me fez, nos melhores e nos piores dias me ajudaram. Mesmo que não fisicamente. Porque saber que você me queria bem me fazia querer viver. Mas, desde que você foi fazer intercâmbio na Austrália, pedi para nos separarmos. Mas não pense que fez algo errado. Muito pelo contrário. Você fez certo demais. Mais do que eu merecia, e eu não queria ver você sofrendo quando eu partir. E eu sei que vai ser logo.

O médico não tinha mais piedade, delicadeza. E eu não o culpo por isso. Ele sempre afirmava que eu não iria viver mais muito. E o pior…

É que eu não aguento mais.

As dores são constantes, aquela cama fria e dura do hospital, os médicos grossos e a saudade de você, é tudo insuportável. Não queria que você se preocupasse, mas só quero dizer que essa é a minha última mensagem. Último contato com meu verdadeiro amor.

Eu te amo demais, Aron. E não quero que você volte para me ver sofrendo, só quero que saiba que eu te amo.

Todas as suas visitas antes de sua viagem, todas as suas mensagens, áudios, tudo. Eu sempre ouvia, via e apreciava. Você não me ouvia, mas eu sabia que você estava no quarto, sabia das suas visitas. Eu não conseguia reagir e você sabe o quão horrível isso foi. Tenho saudades de seus abraços e beijos.

Talvez essa carta nem chegue a você, porque no correio, ela é só mais uma carta aleatória que não tem importância. Eu poderia ter enviado um e-mail, mas não seria tão romântico, sabe? Depois de tudo que você fez eu ainda tenho tempo de retribuir, né? Ou não? Não. Agora não dá mais tempo amor. Mas não fique triste. Eu ficarei bem, e espero que você também Eron. Sei que é difícil esquecer dois anos de amizade e amor verdadeiros, mas quero que me esqueça, porque não quero que sofras. Só lembre que nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior.

Com carinho, de sua eterna namorada, Juliana.

O QUE É O AMOR?

Larissa Heck[1]

- *Nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior.* - Diz a mãe para a filha.

- Mãe, o que é o AMOR?

- Ah, filha, o amor é um sentimento.

- E como ele é?

- Ele é muito bom, normalmente, quando é o amor romântico, sentimos borboletas na barriga…

- Só existe amor romântico?

- Não, existe o amor fraterno, amor à família, aos amigos e vários outros...

A mãe percebeu que havia muitas coisas sobre o amor que sua filha ainda queria saber, então ela resolveu contar uma história para a menina.

- Irei te contar uma história de amor, de amor romântico. O nome da história é *O conto de fadas aos olhos de Cinderella*, nessa história é a Cinderella quem conta o que sentiu quando conheceu o príncipe.

- Ela começa assim:

Foi quando te vi pela primeira vez, que me apaixonei. Nunca havia falado com você, pensado em você, nem mesmo te conhecia. Mas foi assim, à primeira vista. Os dias foram passando, não conversávamos, não tínhamos tantos amigos em comum… apenas trocávamos olhares, mas não olhares secos, e sim com emoção. Depois de cada olhar, havia aquela desviada.

Passaram-se alguns meses, começamos a conversar, sair juntos, fizemos mais amizades em comum… Até que começamos a namorar, os anos passando, casamos e por fim tivemos uma filha linda. Bem que o ***Felizes para sempre*** *é um ótimo final para essa história.*

A mãe, ainda vendo que a filha tinha perguntas, resolveu deixar de lado, pois ela ainda tinha muito tempo para descobrir o que é o amor, e foi arrumar a casa.

Depois de meia hora em silêncio a menina volta até a mãe e pergunta:

- Mãe, todos podemos amar?

- Sim minha flor. Você entendeu o que é o amor?

- Não entendi direito. - Fala a menina com uma fisionomia triste.

- O que você acha que é o amor?

- Eu acho que o amor é o que faz as pessoas sorrirem quando estão tristes.

- É mais ou menos isso minha querida. O amor é uma palavra pequenininha, mas com um significado grande e muito complicado, é um sentimento que nada é capaz de explicá-lo, nem mesmo o homem, nem mesmo a ciência. Se conseguirem não é amor, pois o amor não tem explicação, só sentimos, mas não conseguimos explicá-lo. Por isso não tenha medo de senti-lo, pois ele é o que há de mais bonito na vida.

---

1 Aluna do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Bom Jesus Nossa Senhora Aparecida - Venâncio Aires/RS.

- Agora quero te fazer minhas últimas perguntas...

- Faça, meu bem.

- Qual é o significado de amar?

- Amar significa sentir algo grande por alguém.

- E quando eu vou entendê-lo melhor?

- Quando a alegria de outra pessoa for a sua alegria, você terá entendido melhor o significado de amar.

MONSTRO

Manoela Leite Turra[1]

"Nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior" era a primeira frase daquele velho diário. Nada formal, sendo apenas um diário de couro simples e com uma linguagem de criança. Apesar do jeito bobo de me expressar, aquela frase mexeu comigo. Sentei-me para ler mais.

"MONSTRO: qualquer ser ou coisa contrária à natureza; anomalia, deformidade, monstruosidade".

Não é irônico como os dicionários são? Classificam o ser só pelo que ele aparenta. É que nem dizer que todas as flores possuem cheiro. Olha a copo-de-leite, por exemplo. Ela é uma bela flor, né? Agora me explica dicionário: só porque ela não tem perfume quer dizer que ela não é uma flor? E a sua beleza, como fica?

É por isso que eu odeio ler. Sempre me dei a entender que conhecimento demais nos impede de sonhar. Minha mãe vive me falando para ler e aprender bastante, para ir trabalhar na realeza. Meu pai diz que tenho que estudar muito porque o conhecimento é poder. Mas, e se a vida for mais do que apenas poder e riquezas? Sempre falo aos meus pais que eu acho que os mais ricos são na verdade os mais pobres, mas eles apenas respondem que eu sou muito nova para entender.

As crianças da vila me tiram para tonta porque eu não vou para a escola. Tonta mesmo é a criança que bate em animalzinho. Coitadinhos, eles nem fizeram nada e a boba da Elizabeth fica pisando nas patinhas e rindo. Só porque ela é da família real não quer dizer que ela pode fazer isso, não é? Mas não podemos falar dela, ou, né… guilhotina.

Eu odeio essa vila. Todos são bobocas que maltratam qualquer um sem motivo, tanto humano quanto monstro. Por que as pessoas acham que todo monstro é ruim e quer nosso mal? Eu acho que… Não, eu não acho. Eu tenho certeza de que eles só se defendem. Todos aqui da vida temem um ataque de dragão ou de grifo, mas isso não acontece faz uns 120 anos. Eu juro que eles só praticam autodefesa e que os aldeões foram lá pegar no pé deles. Juro!

Outro dia, Di, tinha um filhote de grifo que tinha caído do ninho, lá em cima daquele morro gigantesco, sabe? Aquele bem verdão? Pois é. Estava dando o maior beleléu por causa disso e todas as crianças estavam lá. Uma chutava o grifo pra lá, outra puxava a cauda… coitadinho! Quando eu soube disso, fui correndo lá pra cima e quase perdi o fôlego de tanto correr.

Quando eu cheguei lá, adivinha quem eu encontrei? Sim, a princesinha mimada! Ela estava pisando na patinha do grifo filhote. Foi só eu dar as caras que começou a gargalhada. Fazer o que, ninguém gostava de 'criança tonta' mesmo, então eu só aceitava. Eu pedi para ela parar e ela deu mais risada, então eu gritei. Ela ficou furiosa e ergueu o grifo pela asa e sacudiu um pouco, me provocando. O grifo começou a gemer de dor e ela morria de rir. Gritei novamente e ela arrancou uma pena. Arrancou uma aqui, uma ali, e outras duas. Ele

1 Aluna do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Madre Bárbara - Lajeado/RS.

clamava por minha ajuda com aquele olhar, então eu não resisti: caminhei firme até ela e arranquei uma parte do tecido do lindo vestido de seda dela, perguntando aos berros se ela gostava que arrancassem algo que ela amava.

Ouviu-se um grande silêncio e todos me encaravam com uma grande surpresa estampada nos olhos. Elizabeth correu morro abaixo aos prantos, chamando pelos guardas. Foi naquele momento em que eu percebi o erro que eu tinha cometido.

Todas as crianças seguiram a princesa, porém eu fui para o outro lado do morro - sabia que nunca mais poderia voltar lá. Foi só eu começar a correr que ouvi os gemidos do grifo bebê. Trocamos olhares por um curto tempo. Eu peguei-o no colo e saí correndo.

Corri com todas as forças que tive até saber que estava segura. Encontrei uma pequena caverna e lá parecia ser bem quentinho. Tinha água corrente fresquinha e luminosidade. Sem forças, caí de bruços no chão. O grifo já estava a dormir, então me abracei nele. Foi só tocar em sua asinha que ele soltou um berro. Logo percebi que a parte superior estava a sangrar. Sorte que eu ainda tinha o pedaço de tecido de seda que havia arrancado do vestido da Elizabeth, então estanquei a hemorragia e fomos dormir.

Quando acordei, o avistei comendo uns peixinhos do lago. Ele realmente parecia gostar de comer peixe, então dei-lhe o nome de Piscis, que significa 'Peixe' em Latim. Logo disse a ele que o meu nome era Aysha. Ele parecia brincalhão e eu tive a leve impressão de que aquela amizade duraria um bom tempo….

Eram lindas as palavras, apesar de algumas serem bem mal-educadas, pensei com meus botões…

Li aquilo e me emocionei tanto, que chamei Piscis para ler novamente a nossa história juntos. Quando o trapalhão veio, quase derrubou toda a caverna!

Ele vestia uma coleira escrito "Aysha" para mostrar que me pertencia. Juntei um dinheiro, fiz essa coleira e reformei a caverna. Agora temos um lar!

Piscis entrou no meu quarto bem agitado porque sabia que eu queria a sua companhia. Deitou-se na minha cama e me escorei em sua barriga. Nossa, como ele estava grande! Nem acredito que já se passaram dez anos desde que o encontrei…

"Se ser um monstro significa amar, cuidar e proteger sem julgar a aparência, acho que posso me considerar um monstro".

O TEMPO NÃO SEPARA O AMOR

Maíza Lanzoni Dentee[1]

"Nos teus olhos descobri qual é o amor maior", falei para ela, sem jeito, dentro de uma igreja pequena, na frente de tão pouca gente, e pra ser sincero, a maioria eu não conhecia, mas isso não importa mais. Tenho saudades daquela época, às vezes, eu custo lembrar do nosso passado, aconteceram tantas coisas, conquistamos muito, perdemos também, mas levamos a vida do nosso jeito.

Queria que nós dois ainda pudéssemos nos lembrar, comentar os pequenos detalhes. Eu estou aqui, sentado em um banco, nesse belo jardim, o lugar que nossos filhos escolheram depois da tua "partida" para que eu não ficasse solitário nos meus últimos anos de vida.

De vez em quando, recebo visitas, da Isa e do Artur, eles me trazem nossos netos, e eu vejo um pouquinho de você em cada um deles. Eu não queria estar aqui, mas chega um tempo em nossas vidas que não conseguimos mais ser responsáveis por nós mesmos. Sonhamos com nossos filhos, cuidamos deles, trabalhamos para construir uma vida, e suas vidas também; enquanto estavam conosco, eram sempre a nossa prioridade, os amamos e orientamos. Ficamos eu e você algumas noites sem dormir, com as bronquites da Isa e o medo de escuro do Artur.

Mas passado esse tempo todo, vejo que não tem mais espaço na vida deles para nós, compromissos com as crianças, seus amigos, trabalho, vida social, redes sociais. Não há lugar para o que não é mais tão belo como a juventude. Para tudo tem um lugar em suas vidas, mas para nós já não há mais espaço.

Nossos passos e nossos pensamentos, agora, são lentos e não podem os alcançar. Como eu poderia imaginar que em um curto espaço de tempo, de muito ativos e necessários nos tornamos substituíveis e dispensáveis. Talvez não seja o que gostariam, talvez houve falta de planejamento, mesmo que eu dissesse a eles que o queríamos era apenas estar em nossa casa, e eles viessem apenas aos finais de semana como faziam antigamente. Mas ainda assim eles preferiram nos deixar aqui, nesse lugar, onde apenas aguardamos o dia de nossa partida, sem as nossas coisas, nem o seu perfume, apenas lembranças. Tudo bem, eu já não conseguiria os acompanhar. Mas o mais importante são as lembranças vivas que restaram dentro de mim. Também posso vê-la, mesmo que não me reconheça mais, a doença tirou de você a memória, talvez seja melhor assim, não precise conviver com a realidade em que vivemos. Talvez em algum momento nossos filhos sentarão ao redor da mesa, como costumávamos fazer com eles, e contarão as mesmas histórias, que aprenderam com nós, para seus filhos, os nossos netos. Uma pena eu e você não estarmos lá para ver a história se repetir.

Vejo você vindo em minha direção sem saber quem eu sou, você sorri, gosto de saber que ainda está aqui, eu lembro do dia em que nos encontramos, dos sonhos que juntos

1 Aluna do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Evangélico Alberto Torres, Unidade Região Alta - Roca Sales/RS. Primeira colocada na categoria 6º e 7º anos do ensino fundamental do IV Concurso Escolar de Escrita Criativa do curso de Letras da Univates.

traçamos, das alegrias e tristezas, das nossas conquistas e de quanto nosso amor sustentou tudo isso.

Pensando aqui comigo, eu percebo que o que realmente fez a diferença entre nós não foram os bens materiais que compramos, e sim os que nem conseguimos enxergar, apenas sentir.

Estou olhando para você nesse exato momento e, talvez, você também esteja olhando, e pensando que não me conhece. Com uma ajudante a segurar o seu braço, suas pernas enfraquecidas pelo tempo, em seu mundo paralelo. Consigo identificar nos seus olhos o amor que senti quando vi você no altar, ainda me lembro quando rimos das situações ao nosso redor. Eu aqui com meus cabelos brancos, chinelos de pelos para me aquecer do frio, minhas mãos trêmulas, o que restou disso tudo foi o amor, que mesmo sem você lembrar, eu lembro de nós.

AMOR OU PAIXÃO? QUAL VOCÊ PREFERE?

Arthur Henrique Lutz Amaral[1]

"Nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior", disse o personagem na televisão enquanto aproximava-se cada vez mais de sua amada. Essa foi a última frase que pairou entre ambos antes que seus lábios se juntassem de forma mágica e apaixonada. "Ah! Por que isso só acontece nos filmes?", gritou nossa personagem principal enquanto apertava o botão "ligar/desligar" do controle remoto. "Por que James só olha *ela* daquela forma?", pensou, entre lágrimas, a pobre garota, inconformada com a situação enquanto colocava outra gigantesca colherada de sorvete napolitano na boca. A garota tem o nome de Helena e está no 2º ano do ensino médio. Provavelmente, se você a encontrasse pessoalmente e perguntasse "Como foi seu dia", ela lhe daria um soco no nariz. Após isso, iria, possivelmente, dizer "Ah, desculpe. Minha mão escorregou" e continuaria a andar como se nada tivesse acontecido. Por quê? Simples, pois o dia dela foi horrível.

Ela acordou normalmente, como em qualquer outro dia, se direcionou ao banheiro, localizado no corredor, fez sua higiene matinal e desceu para cozinha. Chegando ao seu cômodo favorito da casa (depois do seu quarto), encontrou sua mãe, como era de se esperar, já que, nas sextas, sua mãe não trabalhava. Encontrou na sua mesa um prato com uma torrada de queijo (e somente queijo!) junto a uma xícara de café. Sentou-se e começou a comer. A mãe, que lavava a louça, tirou os olhos brevemente do que estava fazendo e olhou por cima do ombro a filha comendo. "Um bom dia para você também" foi o que a dona da casa falou. Helena, que olhava algo em seu celular, ignorou completamente essa debochada saudação por parte da sua mãe. A senhora, que já estava acostumada com a negligência da filha para com ela, suspirou e voltou, novamente, sua atenção para a louça.

Helena terminou seu café da manhã e colocou na pia sua xícara e seu prato. Ela deu as costas à mãe e direcionou-se, ainda com o celular em mãos, para o quarto da mãe, localizado no térreo da casa, para pegar seu uniforme. "Ainda não dobrei a roupa", gritou a mãe da cozinha. "Sua roupa ainda está na lavanderia. Você precisa passá-la", completou. Helena sentiu seu sangue ferver com a situação. "Como você ainda não passou meu uniforme?!", gritou ela em resposta. "Avisei você, mas, aparentemente, o seu celular estava mais interessante ontem à noite!", gritou a mãe, ainda na cozinha. Passou pela cabeça de Helena ir até a cozinha e começar uma briga com a mãe devido àquela situação, mas ela sabia de quem havia herdado sua personalidade forte. Após um longo suspiro, a filha viu-se na obrigação de acatar àquela ordem. Ela dirigiu-se à lavanderia com o pensamento borbulhando. Chegou ao estreito cômodo e viu as enormes pilhas de roupas que a mãe havia se dado ao trabalho de lavar no dia anterior. "Mãos à obra", disse ela desanimada.

Quinze minutos depois, lá estava Helena, com seu uniforme em mãos. Uniforme esse que ainda estava meio amassado devido a sua falta de "habilidade" em passar roupa, mas o importante era que ela estava com a sua roupa. Com um sorriso no rosto, a garota se dirigiu até a cozinha mostrar que não precisava da mãe para tudo. Quando chegou lá, antes de qualquer palavra da filha, a mãe, que agora estava saindo, sabe-se lá para onde, disse

1 Aluno do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Evangélico Alberto Torres, Unidade Região Alta - Roca Sales/RS.

“você está atrasada”. Nesse momento, os olhos de Helena rapidamente se direcionaram para o relógio da cozinha. A incredulidade da mesma ao ver os ponteiros do relógio foi um tanto quanto cômica. Desesperada, ela começou a se trocar ali mesmo na cozinha. Deixou suas roupas penduradas na cadeira, pegou sua mochila, deixada pronta na noite passada, e correu porta a fora determinada a pegar o ônibus partindo. “Você não vai conseguir chegar a tempo. Deixa que eu te levo”, disse a mãe para a filha.

Cinco minutos depois a filha se despede da mãe com um rápido “te amo” e sai correndo. Ela vê a sua sala ao final do corredor vazio e um fio de esperança se forma para que ela tenha algo em que se agarrar. O único problema é a bibliotecária. Ela tinha uma “tesoura *bem* afiada”. Dessa forma, o dia de Helena começou. Um ótimo começo por sinal, com ela sentada por 45 minutos olhando para o nada enquanto o último período de matemática da semana, a única matéria da qual ela gostava, acabava. Por fim, o sinal tocou. Agora que seu último consolo havia ido embora, Helena seria obrigada a passar o resto da manhã escutando seu professor de literatura falar de “não-se-sabe-qual” livro enquanto esperava pela prova de química que aconteceria nos dois últimos períodos. Nisso a manhã passou. Passou mais rápido que a aplicada Helena havia imaginado. Porém, agora, ela estava prestes a encarar o maior desafio do dia: pedir para sair em um encontro com James.

Mas quem era James? Simples! James é um cara não muito musculoso, relativamente alto e um tanto quanto inteligente. Ah, claro! Ele também é a “paixonite” de Helena. Não que James fosse um cara cobiçado por toda a escola, mas Helena queria fazer esse pedido logo. Por que, se ele não é tão cobiçado? Esse fato se deve a outro. James e Helena se conhecem há um bom tempo, mas essa paixão dela não é correspondida por ele. Isso porque ele “gamou” em uma menina do terceiro ano. Então ela precisa agir rápido antes que algo entre os dois aconteça. Disso surgiu a operação “encontro apaixonante” que não passa de um pedido comum. Pois bem, já eram onze e meia e James passou por ela. Helena “amarelou”. Mas não devido a sua vergonha ou coisa parecida. Essa “amarelada” foi devido à imagem que Helena viu. James e aquela outra garota nada importante estavam juntos. Juntos! Isso por si só já partiu o coração da garota, mas o pior foi ele ter ignorado e, ainda por cima, dar um selinho de despedida naquela…! Helena saiu correndo. Ignorou quem a empurrou enquanto ia para casa, apenas queria chegar em casa, se enrolar no seu cobertor e botar toda essa dor para fora.

Chegou em casa, passou reto pela cozinha, onde a mãe a esperava com o almoço pronto, e subiu para o quarto. Entrou, bateu a porta, jogou para longe a mochila e se jogou, de uniforme e tudo, na cama e se derreteu em prantos.

A mãe, já preocupada com o estado da filha, subiu para o quarto e chocou-se com a cena. “O que aconteceu, minha filha?”, perguntou ela. “É… é… o… James...!”, foi o que a mãe recebeu como resposta. Já sabendo da paixão da filha, a mãe imaginou o que aconteceu e não perguntou mais nada. Ela apenas se aproximou da filha e a abraçou. Ali, então, ficaram as duas. Abraçadas e tristes. Por motivos diferentes, claro. A mãe triste por não poder fazer nada além de abraçar a filha e a filha por… bem… James, eu diria.

Bom, não completamente tristes, eu também diria. Não completamente, pois ambas sentiam, lá, bem no fundo, um pingo de felicidade. Uma felicidade há muito por ambas esquecida. Uma felicidade que apenas naquele e somente naquele momento poderia ser proporcionada de verdade para elas. Aquele abraço fez com que elas se lembrassem, por parte de Helena, principalmente, qual a principal diferença entre uma paixão pouco duradoura e um amor puro e lindo de verdade.

O PLANO DE AMOR

Carolina Pezzi Lucca[1]

Nos teus olhos descobri qual é o amor maior. Sinto isso e penso nessa frase sempre que escuto dois nomes: Victório e Pâmela. O primeiro, minha paixão secreta. A segunda, minha melhor amiga, sabe dos meus segredos e das minhas paixões secretas, menos de uma.

Conheci ele no ano passado e ela quando eu tinha apenas três anos. Eu gosto dele e amo ela. Ele me chama de Ane e ela, Lisa. Ele demorou para descobrir quem eu sou e ela, apenas três segundos.

Tudo isso começou, no primeiro dia de aula, quando estávamos na nona série. Victório entrou na minha escola. Logo os olhos verdes, tão claros que pareciam o mar do Caribe, o cabelo castanho e o sorriso chamaram minha atenção.

Mentalmente arranjei uma desculpa e fui falar com ele. "Oi, prazer, meu nome é Anelisa, mas pode me chamar de Ane. Sou a líder da turma, então se precisar de alguma ajuda você pode me chamar".

"Prazer Ane, meu nome é Victório. No momento, eu preciso muito da sua ajuda…". Ainda bem que ele precisa de ajuda, não vou precisar ficar arranjando desculpas para falar com ele durante mais algum tempo. "Eu estou meio perdido, porque nunca vi uma escola tão grande quanto esta. Então, você poderia me ajudar mostrando tudo no geral".

"Claro que posso, depois de um tempo você para de se perder pelos corredores".

Mostrei cada canto da escola para ele, assim pude conhecê-lo e não perdi tempo aturando as minhas colegas falando dos meninos do ensino médio. Enquanto conversávamos, percebi que ele não era igual aos meus outros colegas, era educado e sabia de muitas coisas. Quando o sinal bateu, fomos para a fila, ele foi conhecer os meninos, e eu fui falar com Pâmela.

"Ele é perfeito, é educado e mesmo fazendo umas piadas meio ruins, é muito legal".

"Tu estás é gostando dele, Lisa, para de se fingir para mim que eu te conheço. Só não sei como tu gostas dele, prefiro muito mais a menina mais nova, a Paola".

Era verdade, não a parte da Paola, mas a parte de eu estar gostando dele. A partir desse momento, foram inúmeros os planos.

Já havia passado alguns meses que as aulas tinham iniciado, logo os planos para conquistar Victório também já estavam em prática. Durante esses meses muitas indiretas foram faladas e muitos planos fracassados. O projeto piquenique do amor falhou. Eu precisava apenas passear com ele durante o piquenique de integração, mas ele ficou apenas de papinho com a Michele, a menina mais insuportável do mundo.

Mas um plano deu certo, o plano que decidiu o meu futuro. A professora Carla introduziu um projeto conosco, em trios, sobre capitais da Europa, mas disse que ela iria escolher os trios. Antes de escolher os grupos, teve que sair para ir falar com o diretor. Como

1 Aluna do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Evangélico Alberto Torres, Unidade Região Alta - Roca Sales/RS.

eu e Pâmela temos uma ótima comunicação nos olhamos e fizemos a coisa mais inesperada do mundo, seguimos a professora. Finalmente, conseguimos alcançá-la e começamos a falar.

"Profe, você precisa fazer um grupo comigo, com a Anelisa e com o Victório".

"E por que eu faria isso?".

"Primeiro porque somos suas alunas preferidas e segundo porque ele é novo, assim o guri precisa ficar em um grupo com duas meninas esforçadas e que vão ajudar ele", tentei convencer a professora.

"Tudo bem, agora voltem para a sala".

Passou-se uma semana e a Pâmela e o Victório vieram para a minha casa fazer o trabalho. Eu e ele estávamos pesquisando algumas informações sobre Paris, e a Pâmela teve que sair, pois tinha que fazer vacina (na verdade ela iria ficar do lado de fora do meu apartamento esperando). Durante esse tempo, eu e ele fizemos uma pausa da pesquisa e começamos a conversar, até que ele começou a dizer que estava a fim de uma garota, muito linda… "Ela é maravilhosa, me ajudou desde que entrei na escola, é simpática e educada, mas não sei como falar para ela."

Meu coração acelerou, ele estava falando de mim. "Você deveria conversar com esta menina, ela pode estar gostando de você também."

"Ane, você é muito legal, eu acho que gosto de você".

Depois disso, não me lembro muito bem do que aconteceu, meu coração se desacelerou, apenas vivi e aproveitei o momento, fechei os olhos e senti seu beijo.

"Amiga, o que aconteceu quando eu não estava?". Pâmela me perguntou assim que ele foi embora.

"Nós ficamos".

"E aí? Não estás animada? Deverias estar me contando o quanto foi bom".

"Este é o problema, não foi bom. E não foi a primeira vez".

"Eu sei Lisa, você já beijou outros meninos, eu sei que o Victório não foi o primeiro".

"Estou falando que não foi a primeira vez que não foi bom, com todos meninos que eu já tentei ter uma relação, não deu certo, isso por um único motivo: eu não ter gostado".

Um silêncio invadiu o meu quarto, ela tentava raciocinar e eu buscava coragem para falar.

"Pâmela, eu acho que não gosto de meninos".

"Você é lésbica? Gosta de meninas, como eu?".

"Eu acho que sim…". Comecei a chorar, não sei por que, mas eu desabei.

"Calma amiga, não escolhemos por quem nos apaixonar, apenas nos apaixonamos. Agora, fique aí, vou buscar chocolate, vamos comer e conversar".

Quando ela estava na porta, recolhi toda coragem que tinha dentro de mim e falei. "Pâmela, você é muito legal, eu acho que gosto de você".

"Lisa, vem aqui. Eu sempre senti algo diferente por você, mas eu achava que era por sermos amigas há muito tempo e bem próximas, mas acho que não é apenas por isso...".

Tentei entender o que ela falou e apenas pude dizer: "Você gosta de mim, Pa?".

“Eu não gosto de você, eu te amo”. Meu coração, que já estava acelerado, acelerou ainda mais, e depois disso, só pude sentir o beijo e o abraço dela.

“Dessa vez você gostou?”.

“Sim, meu coração acelerou e eu fiquei animada em vez de entediada”.

Como eu falei, aquele plano mudou o meu futuro.

NÃO ERA AMOR, ERA ILUSÃO

Isadora Oestreich Debona[1]

Nos teus olhos, eu descobri qual é o amor maior. Na verdade, por um bom tempo da minha vida eu achei ter descoberto. Pensei que contigo eu estaria completa e inteira, quando na verdade, o máximo que você poderia fazer era me complementar. Você só me destruiu mais, e eu demorei para perceber.

Eu amei alguém que eu modelei e guardei o teu eu verdadeiro em uma caixinha, porque eu simplesmente não queria me permitir enxergar a pessoa ruim que você havia se tornado.

10 de abril de 2013. Foi quando tudo começou. A primeira vez em que eu te vi, saindo da papelaria, cheio de sacolas na mão com teu jeitinho meio atrapalhado de ser. Alto, moreno, cabelo razoavelmente comprido e óculos de grau. Já eu, desengonçada, baixa, ruiva e cheia de sardas, as quais eu sentia que me estragavam. Meu coração acelerou. Eu não entendi o porquê. Mas senti que você, Lucca, me causaria um turbilhão de sentimentos, e eu estava certa.

Nossos amigos se conheciam, o que facilitou para que a gente pudesse se aproximar. Numa noite de sexta-feira, depois do trabalho, exausta, recebo um convite para ir comer algo com o pessoal. Vou, mas só pela companhia, porque não me encontrava em clima algum. Fui. Chegando no barzinho, encontro meus amigos, e dentre eles, estava você lá, Lucca.

Trocamos vários olhares no decorrer da noite e alguns sorrisinhos de canto. Na hora de me despedir, me deparo com um convite irrecusável da sua companhia para me acompanhar até em casa - eu me sentia em uma verdadeira cena de filme. Conversamos muito e eu sentia que estava conhecendo cada vez mais, pouco a pouco, a pessoa incrível que você demonstrava ser.

Nós nos beijamos pela primeira vez. E foi mágico. O sentimento que despertou aqui dentro nunca havia sido cogitado existir antes. Na tua presença eu me sentia segura, confortável e sentia que podia ser quem eu gostaria de ser.

Começamos a namorar e nos primeiros nove meses tudo foi lindo. De verdade, eu pensei que tinha encontrado o amor da minha vida.

Completados dois anos de namoro, as agressões verbais começaram. Você me xingava e criticava meu jeito de ser, o mesmo que, há tempos atrás, te agradava. Você não me permitia mais ser quem eu gostaria de ser e fazia-me sentir mais dor do que felicidade. Fazia eu me sentir louca e insegura. E o amor da minha vida não deveria fazer isso.

Eu vivi nessa relação abusiva durante muito tempo, mais precisamente, três anos e meio. Demorou para a ficha cair. Minhas amigas me alertaram diversas vezes, minha mãe, meu pai, meus colegas de faculdade. Eu negava, dizia que estava tudo sob controle, que era uma fase e que todos os casais tinham seus momentos de turbulência. Me peguei inúmeras vezes questionando-me sobre a pessoa e a namorada horrível que eu estava sendo, que

1 Aluna do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Scalabriniano São José - Roca Sales/RS.

eu era louca e problemática, quando na verdade, você colocou isso na minha cabeça e me machucou tanto que passei a tentar enxergar o que estava acontecendo comigo. Tentava justificar suas crises de raiva e as ofensas que você me dizia. Eu ainda via o Lucca do dia 10 de abril de 2013. E não queria ver o novo Lucca que você se tornou, porque ele era horrível.

A gente brigava frequentemente. Eram brigas agressivas que deixavam marcas, em especial, no meu coração. Doía muito. Nós tentávamos recomeçar do zero e você me dizia que dessa vez seria diferente, que eu era o grande amor da sua vida e que você não suportaria viver sem mim. Eu, inocente, acreditava e falava todos os dias, para quem ousasse me contrariar, que você fazia tudo o que fazia porque me amava. Mal sabia eu que isso não era nem perto amor.

Eu tentei diversas vezes te tirar da minha vida, porque lá no fundo eu sabia que tinha algo errado, mas o meu sentimento por ti era tão forte que eu sempre tentava ver um ponto positivo para continuar te mantendo por perto de mim. E essa minha persistência no que já deveria ter sido terminado, se prolongou por muito tempo.

Com muita ajuda da minha família, em especial da minha mãe, que por sinal era psicóloga e soube exatamente como lidar comigo, eu consegui me livrar desse relacionamento que tanto me perturbou. Eu me encontrava abalada emocionalmente e fisicamente. Por algumas semanas não senti fome, nem vontade alguma de começar uma nova vida, conhecer pessoas novas e muito menos me divertir. Cheguei a pensar que eu nunca superaria, que o amor não existia. E não era exagero, era como eu me sentia. Desestruturada. Sem chão.

Depois de um tempo, eu poderia dizer que estava o máximo, "ok" para sair de casa. Cortei o cabelo e com tudo o que aconteceu eu vi que não se tratava só de um relacionamento abusivo. Se tratava do meu amor próprio, da minha segurança dentro do meu próprio corpo, se tratava, além de tudo, da minha saúde mental. Eu aprendi a, aos poucos e devagar, me amar e amar minhas sardinhas que eu odiava. Levou tempo, mas a cada dia eu venho melhorando.

Obrigada, Lucca. Você me ensinou muito. Aprendi, contigo, a diferença entre querer e precisar, e depois de tudo, eu vi que não preciso de ti para ser feliz, porque eu sou suficiente, mesmo você, durante três anos e meio, tentando me dizer o contrário. Eu aprendi que eu sou a mulher que eu quiser e pertenço só a mim, e eu vi que precisei passar por tudo isso para entender que eu sou minha própria alma gêmea.

Eu abri os meus olhos para o que esteve há muito tempo bem na minha frente. Descobri que o amor maior é o próprio. Só não quis enxergar que eu sou minha cara metade.

VIOLETA NO VERDE

Lara Canton Rigo[1]

"Nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior", ela pensa. Sem estudo. Sem pesquisa. Sem mapa. Sem bússola. Por mais estranho que seja, a bússola direciona o amor. De leste a oeste, de norte a sul, quem dirá que não há um amor verdadeiro, um amor maior e singular, escondido ou até mesmo camuflado por aí? Nunca se saberá.

Na rua, a menina dos olhos violeta passeia. Não se sabe o que pensa, nem o que se quer, mas deseja um amor; um amor que venha para colorir o então mundo preto visto dos seus olhos, que apesar de coloridos, não disfarçam o rancor. A insegurança. A fragilidade. O amor é o sentimento mais forte que um ser humano é capaz de sentir. E para a menina dos olhos violeta não é diferente.

Olha para os lados. Respira fundo. Tenta relaxar. Mas a sua face não engana. Sente-se sozinha. Para na padaria para tomar um chocolate quente. Ô menina tristonha! Nem mesmo o sol lhe faz sorrir. Falta alguém, isso é nítido; desde o olhar avioletado até a desenvoltura que já cede, percebe-se que há algo.

No mesmo momento, na padaria, entra um garoto. Garoto de cidade, descolado, mas ao mesmo tempo tímido. Olhos verdes e cabelo escuro. Não percebe a presença da menina. Já ela tem o coração disparado. Boquiaberta, derruba metade do chocolate quente na roupa, o que naquele momento não significava absolutamente nada. O que seria um chocolate na roupa perto de uma paixão instantânea?

O garoto compra um pedaço de bolo e senta-se na mesa, ao lado dela. Sem conseguir disfarçar, ela olha atentamente para o garoto. Todos seus movimentos, desde a ação dos braços até a respiração. Ele percebe e devolve os olhares. Olho no olho. Amor no amor. Cor na cor. Violeta no verde. Todas as atmosferas ali presentes e também as não presentes se voltaram a esse momento.

A menina envergonha-se. Vai embora. Seus olhos lacrimejam. Olhos que normalmente não exercem essa ação. Seria esse um sinal? O menino se sente constrangido. Não entende o porquê daquilo ter acontecido. Independente disso, o garoto dos olhos verdes segue a menina. Até onde a sua insegurança seria capaz de chegar? Até a próxima esquina, mais especificamente. Sentou em um banco, clamando por ar puro, quando chega o menino. Não existe possibilidade de fugir, só de ficar. Seja prezar pela amizade ou até mesmo investir no amor.

Iniciam um papo, aparentemente bem produtivo. Se conhecem melhor. Trocam números de telefone e seguem os caminhos que os levam até suas casas. Anoitece. Se a menina, até mesmo com o sol, não sorria, com a lua foi diferente. Sorrisos passaram a iluminar seu caminho.

Às vezes, a falta de coragem interfere. O amor não vem para escurecer, vem para iluminar. Ele acende aquela luz no fim do túnel. Todos temos um túnel, inclusive a menina

1 Aluna do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Santa Teresinha - Anta Gorda/RS. Primeira colocada na categoria 8º e 9º anos do ensino fundamental do IV Concurso Escolar de Escrita Criativa do curso de Letras da Univates.

dos olhos violeta, que nem mesmo um gerador de energia seria capaz de ligá-la. O amor é a energia. A energia autossuficiente. Que sacia. Que contagia. Que liga não só a luz, mas também liga vidas.

Dia vem, dia vai. Pensamentos rodeiam a cabeça da menina, assim como rodeiam a dele. O que se deve fazer nesses momentos? Oxalá algum dia todos saibamos a resposta. O menino liga para a menina e a convida para tomar um café na padaria, que coincidentemente foi a mesma em que se conheceram. Ponto de encontro registrado. Uma marca entre os dois. O clima é totalmente diferente. Debatem sobre coisas que antes não seriam capazes de ser mencionadas devido à timidez. Agora são íntimos.

O garoto dos olhos verdes se apaixona pela bela moça. Começam a sair com mais frequência; com um pensamento diferente, mas com um objetivo em comum. O amor. O amor une. O amor é mágico. Não é melancólico, pelo contrário, é expansivo. O amor é recíproco. Não precisa ser gesticulado para saber seu significado. Dentre essas saídas, destaca-se a que uniu duas só cores em uma só. A saída que resultou no beijo. A menina dos olhos violeta se escora no garoto de olhos verdes. Cena de filme. Ao fundo, uma paisagem de árvores com um grande rio, onde patos nadam. Tudo fica calmo. Singelo. Pacífico. A menina inclina sua cabeça para cima. O garoto inclina para baixo. Bingo! Tudo fica mais colorido. O mundo que antes era visto totalmente preto, sem cor, pela menina, passa a ser recheado de cores.

Do violeta dos olhos da menina, com o verde dos olhos do menino, saiu o azul. A cor da tranquilidade, da harmonia, do grande céu. A cor do infinito. Ninguém diria que da mistura mais improvável sairia isso. Talvez tenha sido daí que surgiu o tal ditado “os opostos se atraem”.

O amor não é mais como era antes. O amor não é fácil, mas também não é difícil. É um jogo de mata - mata. Tem ida e volta. É tudo ou nada. Tem bússola que guia. Cada passo. Cada batida do coração.

Através dos olhos é possível perceber que há amor. Um amor profundo. Um amor sincero. Vitalício. Maior. Maior do que tudo. Não é à toa que é o sentimento mais forte que o ser humano é capaz de sentir.

HISTÓRIA DE AMOR NÚMERO UM

Mariana de Souza Bertozzi[1]

"Nos teus olhos eu descobri qual é o amor maior", sussurrou o homem de olhos negros, posto frente ao caixão aberto. Caio segurava a mão fria do corpo deitado próximo ao seu, ignorando todo o barulho composto por bater de sapatos na madeira velha e a choradeira das senhoras com um grau de parentesco, talvez, próximo de Gabriela. Ele estava lá desde cedo, ainda não havia saído daquele salão. Ninguém o consolava. As lágrimas apenas caíam, e ele não se preocupava em forjar espécie alguma de força para acobertar a dor que sentia.

Essa dor que o assolava tinha uma raiz, obviamente. A angústia era apenas fruto da única certeza que Caio carregava em si: ele chegaria em casa e Gabriela não estaria lá. Ela nunca mais estaria. A aflição que estremecia seu corpo e tonteava sua mente vinha das lembranças, as idas aos parques, aos tantos shows que Gabriela o forçava a ir - ele odiava "suas músicas estranhas"- os dias que ficavam sós dentro de casa debaixo das cobertas assistindo alguma série ou filme sobre história ou filosofia, a primeira vez que ouviu sua gargalhada…

Ele a conheceu em uma antiga floricultura onde ela trabalhava. Gabriela sonhava em ser psicóloga, mas, para pagar a faculdade, fazia bico de florista. Porém, naquele dia algo aconteceu em especial. Antes de passar pelo grande letreiro azul pretérito, ele avistou uma Gabriela irritada e desesperada em conseguir aparar os arbustos em frente à loja de flores. Caio esboçou um sorriso sem esforço algum, a atenção descomedida que deu à cena fez Gabriela perceber os olhares do rapaz. Caio, corado, desviou o olhar timidamente, mas Gabriela se divertia com a situação; "ei moço, os lírios estão na promoção". O grito ecoou pela rua, o que fez o rosto de Caio, já vermelho, evoluir para um tom entre vulcão em erupção e incêndio de Nero.

Daquele dia em diante, ele trocou sua rotina. Todos os dias, antes de ir à cafeteria, passava pela barraca de Gabriela e comprava um flor - ele dizia que gostava muito de flores. Até que um dia se arriscou e puxou algum assunto bobo ou uma cantada idiota, mas não importava, ele conseguiu fazê-la rir e, a partir deste dia, conversaram todos os dias. Em algum mês de 2005 Gabriela chamou Caio para um encontro. Esse dia foi um desastre, o que, tempo depois, gerou várias risadas em diversos encontros de amigos. Os dias que se seguiram se resumiram em risadas, alguns desencontros e uma vontade enorme de fazer dar certo. E deu.

Certo dia, um teste de gravidez foi necessário para tirar certas dúvidas que assolavam o casal. Nada muito preocupante, tirando o fato de Gabriela estar comendo os dedos e Caio declarar um desmaio a cada cinco minutos. O resultado, claro, foi positivo. Passado o momento de desespero, a alegria, aos poucos, foi tomando conta de ambos, que resolveram ir comemorar em um restaurante o local onde tudo começou.

O letreiro azul, que antes descascava aos poucos, agora apresentava algumas manchas frias, apenas para lembrar aos passantes da rua sua cor antiga. Ambos lembraram dos

1 Aluna do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Scalabriniano São José - Roca Sales/RS.

gritos de Gabriela frente à floricultura, dos encontros - que nem sempre - deram certo… e agora teriam um filho. Chegando perto do restaurante, perceberam que não tinha vagas no estacionamento, o que fez com que a ansiosa Gabriela saísse do carro para reservar a mesa, enquanto Caio procurava um espaço para deixar o automóvel. A rua, mesmo cheia de carros, se encontrava deserta de pessoas, embalada pelo som de murmurinhos do restaurante cheio no outro lado da rua. Gabriela sorriu para si, imaginando toda a mistura de felicidade e bagunça que seria sua vida dali pra frente, olhou para o céu, agradecendo a todos os deuses existentes por seu destino ter cruzado com o de Caio. Então atravessou a rua. Então o carro passou. E Gabriela caiu desacordada.

UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09