

Outubro

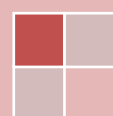
2010

# REVISTA QUERUBIM

Ano 06 N°12

ISSN 1809-3264

Revista Querubim  
Universidade Federal Fluminense  
Niterói - Rio de Janeiro



Revista Querubim 2010 Ano 06 n° 12 – 136 p. (Outubro – 2010) Rio de Janeiro:  
Querubim, 2010 2. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais – Periódicos. I - Título:  
Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Italia)  
Carlos Walter Porto-Goncalves (UFF - Brasil)  
Darcilia Simoes (UERJ - Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana - Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla - Espanha)  
Virginia Fontes (UFF - Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Paolo Vittoria  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vanderlei Mendes de Oliveira  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

1	Walter Benjamin e o potencial pedagógico da narrativa experiencial em tempos de fragmentação e desorientação	Alessandro Eleutério de Oliveira	4
2	A recepção crítica da série de crônicas <i>Bons Dias!</i> , de Machado de Assis	Alex Sander Luiz Campos	10
3	Conceitos fundacionais da teoria bakhtiniana: diálogos e ressignificações	Aprígio Francisco da Silva Júnior Maria Gislaíne Mirele de Lima	16
4	Brundibár - música para além dos guetos: infância e a educação pelo testemunho	Denise Bussoletti	21
5	<i>Ecological Footprint Method</i> : análise da sustentabilidade ambiental no estado da Paraíba, 2007	José Ribamar Marques de Carvalho Kettrin Farias Bem Maracajá	27
6	Lucíola e Fräulein: da hesitação à exaltação da mulher	Jander de Melo Marques Araújo	37
7	<i>Caim</i> : a guerra entre criador e criatura. Um questionamento às verdades construídas pelo homem	Andrelize Conceição da Silva	41
8	A formação docente no dispositivo pedagógico	Douglas Rossi Ramos Hélio Rebello Cardoso Júnior Luiz Carlos da Rocha	49
9	<i>Dom Quixote das crianças</i> , de Monteiro Lobato: um projeto de leitura da prosa às histórias em quadrinhos	Fernanda Maccari Guollo	56
10	Crenças e a construção da identidade profissional do professor de língua inglesa	Francisco Wellington Borges Gomes Ricardo Ícaro Moura de Oliveira Madeira Kelson Sousa Carvalho	64
11	Lucubrações sobre as conseqüências da reificação das relações sócio-culturais na obra de caio Fernando Abreu	Kelly Cristina Eleutério de Oliveira	71
12	Crime e silêncio em <i>A menina morta</i> de Cornélio Penna	Lara Emanuella da Silva Oliveira	76
13	Para ler “O prazer do texto”, de Roland Barthes	Rodrigo da Costa Araújo	82
14	Multiletramento e multimodalidade: as práticas de leitura de gêneros multissemióticos	Rodrigo Acosta Pereira	89
15	Do prazer na leitura ao prazer de ser no texto	Ronald Taveira da Cruz	96
16	Políticas habitacionais em metrópoles amazônicas: Belém-PA e São Luis-MA na perspectiva comparativa	Roselene de Souza Portela	102
17	Singularidades na poesia de Hélio Serejo	Camila de Souza Constantino Danglei de Castro	109
18	O uso performativo do texto na voz circunstancial dos benditos populares	Lucrecio Araújo de Sá Júnior	115
19	Como a criança brasileira adquire Aspecto?	Tharen Teixeira de Souza Ronald Taveira da Cruz	122
20	Os valores organizacionais e o interdiscurso: uma análise discursiva sobre as práticas contemporâneas de sustentabilidade	Fabio Scorsolini-Comin	129
21	RESENHA: GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário.” IN: Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.	Ana Cláudia Roxo	135

## WALTER BENJAMIN E O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA NARRATIVA EXPERIENCIAL EM TEMPOS DE FRAGMENTAÇÃO E DESORIENTAÇÃO

Alessandro Eleutério de Oliveira

Doutorando em Educação

Membro do GEPICE

(Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Indústria Cultural e Educação)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Resumo:** A partir de escritos do filósofo Walter Benjamin, este artigo almeja refletir sobre o papel das narrativas orais tradicionais para a constituição dos sujeitos nas sociedades tradicionais e sobre o declínio dessas narrativas no mundo capitalista. Além disso, este trabalho realiza apontamentos preliminares sobre o potencial pedagógico de uma ressignificação da narrativa experiencial no âmbito escolar hodierno.

**Palavras-chaves:** Narrativa, Experiência, Educação.

### Walter Benjamin and the pedagogical potential of experiential narrative in times of fragmentation and disorientation

**Abstract:** From Walter Benjamins texts, this article aims at reflecting about traditional oral narratives' role for the individual's formation in traditional societies and about the decline of theses narratives in the capitalist world. Moreover, this work carries out preliminary notes about the pedagogical potential of a resignification of experiential narrative on the present school extent.

**Key-words:** Narrative, Experience, Education.

### Narração e tradição em Walter Benjamin.

As sociedades artesanais ou pré-capitalistas da Idade Média estavam baseadas no trabalho manual, o qual se materializava em produtos agrícolas, pecuários e minerais, que forneciam alimentos e matérias-primas necessárias para a reprodução das condições objetivas da existência humana. O homem medieval era ligado a terra, da qual retirava seus alimentos, e a sua obtenção era realizada por meio da agricultura e pela pecuária. Assim, o caráter camponês das sociedades medievais se constituía como fio condutor tanto da manutenção material das sociedades como também da criação das representações coletivas que se “encarnavam” nas relações sociais, políticas e culturais que os homens estabeleciam entre si (HODGETT, 1975).

Segundo Thompson, as pessoas comuns (THOMPSON, 1992, p.21) - expressão usada pelo autor ao se referir aos que não se situam em camadas sociais privilegiadas da sociedade -, ao compartilharem o conhecimento advindo dos fatos que marcaram suas trajetórias, garantiam por meio dessa comunhão a compreensão do significado de tais acontecimentos em suas vidas. Assim, as guerras, as pandemias, os surgimentos e quedas de reinos eram identificados, apreendidos e contextualizados historicamente em diversas esferas de existência social como a família e a aldeia, e tais acontecimentos eram transmitidos pela palavra falada geração após geração.

Por sua vez, a história comunicada por intermédio da formava uma tradição oral:

Quando digo tradição *oral*, estou falando de tradição *nacional*, aquela que permaneceu espalhada de modo geral na boca do povo, que todos diziam e repetiam, camponeses, gente da cidade, velhos, mulheres, até mesmo crianças: aquela que podemos ouvir ao entrar à noite numa taverna de aldeia; aquela que podemos colher se, ao encontrar à beira da estrada um transeunte descansando, começamos a falar com ele da chuva, da estação, e do alto preço dos

mantimentos, e da época do imperador, e da época da revolução (MICHELET, 1847, p.530 apud THOMPSON, 1992, p.45).

Existe, portanto, um vínculo indissociável entre história oral e tradição. Dessa forma, o ato de contar histórias, e, portanto de narrar oralmente os acontecimentos e as alegorias, era condição que engendrava o *savoir faire* para a transmissão da tradição oral. No ensaio *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, o filósofo Walter Benjamin (1996) discorreu sobre como as narrativas orais floresceram em confluência com os modos de produção pré-capitalistas da Idade Média. Na oficina medieval, o mestre de ofício, geralmente acompanhado por pelo menos um jovem aprendiz, era uma das encarnações dos narradores anônimos. Ele ensinava, por anos, todos os modos de se arquitetar, moldar, costurar, entrelaçar e dar o acabamento necessário à madeira, à pintura e ao metal. Enquanto a técnica era ensinada, histórias de batalha, de bravos feitos, de aldeias que ardiam, e de outras que se formavam, em meio ao fogo, ao sangue e à glória, eram contadas. Junto ao aprendizado de um ofício que exerceria pelo resto de sua vida, o aprendiz adquiria mais do que técnica. Ele aprendia a história de sua gente, de outros povos, de costumes sociais “íntimos” e de outros forasteiros que constituíam um conhecimento que penetrava em sua mente irremediavelmente assim como o couro que, transpassado pela grossa agulha, jamais readquiriria sua constituição inicial (BENJAMIN, 1996).

As histórias contadas chegavam à oficina medieval pela voz de narradores que eram basicamente divididos pelo filósofo Walter Benjamin em dois grupos sociais: o agricultor sedentário e o marinheiro. O primeiro estava vinculado permanentemente à sua terra, tirando seu sustento da mesma e aprendendo as histórias e tradições locais conservadas ao longo dos tempos. Já o segundo, vivendo de atividades mercantis, estava em constante movimento, viajando a terras distantes, trazendo daqueles lugares muitas histórias para contar. Tanto o agricultor como o marinheiro convergiam à oficina artesanal, onde conviviam as figuras do mestre de ofício e do aprendiz viajante, que representavam, simultaneamente, o saber dos tempos remotos e o saber das regiões longínquas. Esses grupos eram oriundos das camadas artesanais e abrangiam, portanto, os estratos camponês, marítimo e urbano, nas inúmeras fases de seu desenvolvimento econômico e tecnológico. Por sua vez, também eram estratificados de inúmeros modos os conceitos nos quais o acervo daquelas experiências se manifestava para o ouvinte. Na medida em que as histórias eram narradas, a rememoração oral assegurava a transmissão da tradição historicamente construída sobre o baldrame da experiência (Ibidem).

Dito de outro modo, o ato de narrar trazia à superfície social – por intermédio da oralidade - histórias cujas raízes intrincavam-se na tradição humana. O enriquecimento de cada pessoa que partilhava desse momento único e ritualístico de resgate do passado se dava pela apreensão de comportamentos e situações experienciadas por aqueles que viveram em outros tempos. Isso permitia a comunhão sócio-cultural no tempo e no espaço por meio do reconhecimento de modos de viver de pessoas diferentes que ao mesmo tempo possuíam um elo em comum com o ouvinte, ou seja, a tradição.

O vocábulo experiência (*Erfahrung* em alemão) deve ser compreendido aqui tal como Benjamin o definiu: uma “matéria de tradição tanto na vida privada quanto na coletiva” (BENJAMIN, 1994, p. 105, itálico nosso), inserida numa temporalidade compartilhada por várias gerações no decorrer do processo histórico. Tratam-se, portanto, de usos, crenças e ideais transmitidos oralmente de pai para filho, de um mestre para um aprendiz. Nesse sentido, pode-se afirmar que a transmissão da *Erfahrung* que se dava por intermédio das narrativas orais tradicionais constituía uma relação de aprendizagem de nexos sócio-culturais pré-estabelecidos. Nas comunidades artesanais ou pré-capitalistas, tal recurso garantia a transmissão das memórias, palavras e dos costumes, ou seja, de tudo aquilo que constitui os sustentáculos primordiais, ou ainda, as raízes imprescindíveis das culturas das civilizações. Nessa acepção benjaminiana, a transmissão oral da *Erfahrung* se dava no âmbito do fluxo temporal arrastado o qual, por essa razão, era percebido como eterno. Com base nessa percepção de eternidade, estavam garantidas as

condições de ordem temporal que alicerçavam a construção e a comunicação da experiência (BENJAMIN, 1996).

O constante resgate do passado por meio das narrativas orais tradicionais era perpassado por uma dimensão pragmática que lhe era indissociável. Para Benjamin, as narrativas orais tradicionais possuíam o poder de transmitir a sabedoria: o “lado épico da verdade” (BENJAMIN, 1996 p.201). Essa sabedoria era apreendida, dentro do caráter utilitário que uma história contada possuía, sob a forma de um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida. Por esse motivo, a função primordial das narrativas orais tradicionais era a de dar conselhos, que seriam úteis de alguma forma na vida das pessoas que compartilhavam experiências.

É elucidativo recordar aqui o breve prólogo no texto *Experiência e Pobreza*, no qual Benjamin (1996) conta uma parábola que ilustra as orientações de ordem pragmática nas narrativas orais tradicionais. Em seu leito de morte, um patriarca chama seus filhos, revelando que sob o vinhedo da família há um grande tesouro. Após cavarem sem êxito em busca do mesmo, por algum tempo os filhos não entendem as derradeiras palavras de seu pai até que chega o outono. Com ele, as suas vindimas tornam-se as mais abundantes do país. Só então vem a *compreensão* e a *aprendizagem* [grifos nossos]: a felicidade é fruto do trabalho do homem. Para Benjamin, o que o pai moribundo lega para seus filhos seria “uma certa experiência” (Ibidem, p. 114). Nesse caso, a *Erfahrung* vem sob a forma de uma parábola, podendo aparecer ainda como uma profecia ou, conforme já mencionado, como uma narrativa. De qualquer modo, é possível perceber o teor prático contido em qualquer uma dessas formas de transmissão da experiência coletiva através da palavra falada. Os ensinamentos obtidos da reflexão das mesmas eram seguidos. Acarretavam, portanto, uma verdadeira formação - *Bildung* em alemão -, válida para todas as pessoas de uma mesma comunidade (GAGNEBIN, 1999).

Nesse caminho, podemos perceber que a narrativa oral tradicional estava intimamente atrelada ao mundo do trabalho medieval. A decadência desse ambiente trouxe reflexos implacáveis à mesma.

### O declínio da narrativa experiencial

O desenvolvimento do capitalismo decretou o fim das sociedades artesanais, e com elas o declínio das narrativas tradicionais e o empobrecimento das experiências. O avanço da organização industrial do trabalho já na segunda metade do século XIX deslocou e interseccionou a própria noção de tempo, o qual foi abstraído de seu aspecto de eternidade e subordinado à lógica própria da maximização do lucro. Isso resultou, entre outras coisas, na fragmentação dos produtos da atividade humana tanto no aspecto mental como no material, passando os mesmos a serem constituídos “como ‘novidades’ sempre prestes a serem transformadas em sucata” (GAGNEBIN, 1999, p 59).

O avanço da técnica advindo com o capitalismo lançou o ato de intercâmbio da *Erfahrung* por meio das narrativas orais tradicionais em um empobrecimento cada vez mais visível para Benjamin. Tanto em *Experiência e Pobreza* quanto em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, as inovações tecnológicas incorporadas pela indústria bélica durante a Primeira Guerra Mundial teriam aprofundado o definhamento da arte de narrar. Os soldados que retornavam aos seus lares após sobreviverem aos campos de batalha não conseguiam comunicar, de fato, suas experiências de combate. A despeito do olhar de puro horror desse sobrevivente que relembra o confronto, sua experiência não era mais comunicável por meio da oralidade devido ao fato de que:

Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por

cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1996, p.198).

Para Benjamin, a guerra, as crises econômicas e os seus horrores alteraram o mundo objetivo de tal forma que as representações psíquicas sofreram um abalo excessivamente forte, o que não permitia que algo acontecido naquele contexto fosse de fato compartilhado. Nesse caminho, a mudança do encadeamento dessas forças produtivas culminou no desenraizamento das referências coletivas, que foram substituídas no plano psíquico pelos valores individuais e privados, de maneira que a experiência do “si” aos poucos ocupou o lugar da experiência comunal. Aí estariam as sementes da psicanálise, na qual a narrativa oral volta-se para o interior de cada sujeito na busca pela essência individual (GAGNEBIN, 1994, p.59).

O desenraizamento trouxe a substituição da verdadeira formação, a *Bildung*, ancorada na tradição transmitida coletivamente, pela desorientação (*Ratlosigkeit*) causada pela perda do ideário comunitário que dava historicidade ao sujeito. Como resultado, a *Erfahrung*, conhecimento proveniente do enraizamento, cedeu lugar nas sociedades capitalistas à *Erlebnis*. De acordo com Konder, esta última seria a “vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (BENJAMIN, 1994, p.146).

Por conseguinte, o mundo burguês produziu um indivíduo que padece de uma total despersonalização. Gagnebin (1999), ao analisar o texto de Benjamin intitulado *Sobre Paris, capital do século XX* (BENJAMIN, 1994), descreve como a burguesia tentava atenuar as conseqüências desse mal, apropriando-se de uma maneira pessoal e personalizada de todos os seus pertences na esfera privada: suas experiências indizíveis, seus sentimentos, seu cônjuge, seus filhos e seus objetos pessoais. Buscava reproduzir em sua residência, por meio de seus móveis estofados, seus tapetes espessos, sua luz filtrada, suas fotografias e as suas pinturas, toda a intimidade que desapareceu da esfera pública da existência social. Isso configurava uma desesperada tentativa de recriação de um pouco de calor e de aconchego em “um mundo de homens feitos às pressas”, termo de Schreber usado por Amaral para descrever uma realidade onde falta “densidade à própria experiência de sofrimento”, na qual é “fundamental, mais do que nunca, aprender com os poetas como traduzir em palavras significativas o mundo oco e sem sentido em que vivemos” (AMARAL, 2002, p.36).

Os textos *Paris do Segundo Império* e *O Flâneur* (BENJAMIN, 1994) ampliam tais problemáticas, descrevendo as inquietações do homem em meio à informação dos aglomerados urbanos, onde as massas humanas transitam pelos locais de grande circulação e vão se ampliando com as modificações nos sistemas de transporte e nas paisagens das cidades. Desse modo, “a contemplação cede lugar à transitoriedade das impressões e tudo passa a ser incorporado de maneira sistêmica à natureza funcional dos esquematismos da produção e do consumo (COSTA, 2002, p.67).

Os esquematismos condenam o homem a viver isolado cada fato e cada gesto, sem que seja possível contextualizá-los em uma dimensão temporal baseada na tradição coletivamente gerada e transmitida de geração em geração. O tempo esfacela-se em uma série de instantes, os quais se assemelham a um tempo infernal, no qual o presente se torna interminável (FRANCO, 2002).

Nesse sentido, como lembra Franco (2002), a vivência é dada àquele que, sem tempo para assimilar os estímulos externos, é obrigado a oferecer uma resposta imediata aos mesmos, entrevistados como uma ameaça. Esses estímulos, por seu caráter fugaz e impulsivo, impedem a sua assimilação pelos sujeitos na forma de conhecimento acumulado, como ocorria no contexto da *Erfahrung*:

Esse homem fragmentado não difere do soldado que vivenciou a guerra de trincheiras. Nesta, ele é forçado a cavar trincheiras – análogas às linhas de montagem – e a nelas permanecer durante o desenrolar da batalha, sem que possa compreender as razões de tal necessidade. Quando esta chega ao fim ele não pode, pela posição que ocupou, narrar o ocorrido visto que esteve objetivamente impedido de acompanhar o desenvolvimento da luta e de, deste modo, entender as razões de seu desfecho (...) da mesma forma, a vivência atinge também o transeunte que é obrigado a atravessar correndo a rua tendo de evitar ser colhido por algum veículo. Tais homens “vivem sua experiência de autômatos e se assemelham às personagens fictícias de Bérghson, que liquidaram completamente a memória” (FRANCO, 2002, p.60).

Percebe-se, dessa forma, que a moderna sociedade burguesa - dotada de um extraordinário aparato tecnológico - invade todos os aspectos da existência social, o que lhe confere um caráter ubíquo, que transformou a estrutura da experiência tradicional, substituindo-a pela vivência, e minou as condições de vida do ser humano, impedindo-o de ser sábio e experiente (FRANCO, 2002, p.61).

Nesse quadro geral, a *Erlebnis* cria obstáculos para que o conhecimento coletivamente gerado no seio da tradição seja transmissível pelo ato de narrar. As condições históricas que eram o receptáculo do qual emergiam as antigas narrativas orais tradicionais não regem mais a maior parte da existência humana. O trabalho artesanal, o tempo eterno e a experiência foram substituídos na maior parte das sociedades pelo trabalho industrial, pelo tempo entrecortado e pela vivência.

### **Possíveis confluências entre a narrativa oral tradicional e a Educação Escolar**

Nas sociedades artesanais a transmissão da experiência assentada na tradição se dava atrelada ao modo de produção pré-industrial. Na oficina medieval, por exemplo, enquanto uma espada era forjada, o narrador-mestre-artesão fazia recomendações e dava avisos ao aprendiz-ouvinte. Os conselhos incutidos nas narrativas davam forma e substância à experiência que era transmitida do mesmo modo que estava ocorrendo com o processo de forjar a espada. Os ofícios e as técnicas desenvolvidas e utilizadas ao longo da história da humanidade - o "saber fazer"-transmitido inicialmente, de uma geração para outra por meio das guildas, depois pelas escolas de artes e ofícios – devem ser contextualizados, dessa maneira, dentro de um processo de aprendizagem.

Ora, tal processo de aprendizado de um ofício demorava anos, iniciando-se na infância e prosseguindo até a adolescência. A oficina medieval era, portanto, um local que servia tanto ao *aprendizado* da técnica como da sabedoria por meio das narrativas orais tradicionais. Entretanto, não era um local onde o saber historicamente construído era transmitido de maneira cientificamente orientada. Não era, pois, a oficina medieval uma escola no sentido moderno, mas afirmamos que a relação entre o mestre e o aprendiz era perpassada por um caráter didático. Preparava-se um pequeno para a vida adulta por meio da incorporação da tradição coletiva – por meio das narrativas orais tradicionais - juntamente com as técnicas de trabalho artesanal.

Em uma escola contemporânea, por sua vez, prepara-se o educando desde a mais tenra infância para a vida adulta. Dessa maneira, os conhecimentos formais historicamente construídos pela humanidade distribuídos e que estão contidos nos livros, nos mapas, nos laboratórios de química e de informática, nas reproduções das obras de arte e na consciência do mestre são transmitidos e moldados pelos professores a partir de técnicas de ensino, ao longo dos anos, num processo lento, complexo e delicado, nos alunos.

## Considerações finais

Não se trata, nesse momento, de atribuir à educação escolar o poético e por isso mesmo, tentador, caráter artesanal, e sim, de realizar uma metafórica aproximação entre figuras presentes em dois momentos históricos distintos. Do mesmo modo que as narrativas eram transmitidas por meio da oralidade de alguém que ensina (o mestre artesão) para alguém que aprende (o aprendiz-viajante), o conhecimento formal é transmitido basicamente pela palavra falada em sala de aula. Essa comunicação oral, mesmo que tenha um papel coadjuvante na aquisição dos códigos da leitura e da escrita, é o recurso fundamental para a relação entre educadores e educandos. De acordo com as palavras de Paulo Freire (1979), a educação essencialmente é “comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados”, sendo por isso uma “situação gnoseológica” (FREIRE, 1979, p.69).

Inspiramos-nos, assim, na relação de aprendizado existente entre mestres-artesãos e aprendizes-viajantes nas sociedades tradicionais que se concretizava por meio da transmissão da técnica e dos conselhos inseridos nas narrativas orais tradicionais para meditar sobre as possibilidades da experiência narrada em sala de aula. De fato, as condições objetivas e subjetivas que existiam no mundo artesanal declinam em um mundo transpassado pela Internet, pela Globalização, pelo desemprego estrutural e, dessa forma, pelo acirramento das incertezas e contradições, no qual a *Erlebnis* reina impavidamente. Contudo, talvez exista a possibilidade de os homens e mulheres se encontrarem uns nos outros (SILVA, 2003). Nesse caminho, a escola tem papel essencial, pois constitui um receptáculo privilegiado da Filosofia, das Ciências, das Artes e da Poesia. Ou seja, é um locus no qual o conhecimento historicamente erigido é transmitido, renovado na medida em que é comunicado pelos mestres aos seus aprendizes. Dessa forma, é um ambiente visceralmente ligado ao diálogo, no qual a comunicação oral tem papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, de modo que acolá uma ressignificação da narrativa oral experiencial poderia ser efetivada.

## Referências

- AMARAL, M. **Da arte do bem narrar à narrativa da análise: uma tarefa possível no mundo em que vivemos?** Percurso: Revista de Psicanálise. São Paulo, n.28, ano XV, 2002.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996,v.I.
- \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.III.
- COSTA, B.C.G. **Estética da violência**. Jornalismo e produção de sentidos. Campinas – SP : Autores Associados; Piracicaba – SP: Editora Unimep, 2002.
- FRANCO, R. De Baudelaire ao Bungee-Jump. In: PEDROSO, L.A.; BERTONI, L. M. (Org.). **Indústria Cultural e Educação**. Reflexões Críticas. Araraquara – SP: JM Editora, 2002.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAGNEBIN, J.M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- HODGETT, G.A.J. **História social e econômica da Idade Média**. Tradução de Mauro Roberto da Costa Souza e Tayná Pinheiro da Costa Souza. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A Escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. PETRÓPOLIS, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 2003.
- SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. A evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. Bauru – SP: EDUSC, 2003.
- THOMPSON, P. **A Voz do Passado**. História Oral. Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## A RECEPÇÃO CRÍTICA DA SÉRIE DE CRÔNICAS “*BONS DIAS!*”, DE MACHADO DE ASSIS

Alex Sander Luiz Campos

Graduado em Letras – Português pela UNIMONTES

**Resumo:** Levantamento da literatura crítica sobre a série de crônicas *Bons dias!* (1888-1889), de Machado de Assis. Publicada originalmente na *Gazeta de Notícias*, e sob anonimato, é a partir de meados do século XX – com a identificação de autoria das crônicas por José Galante de Souza –, que a série passa a constituir objeto de estudo e/ou apreciação crítica. Consequentemente, várias perspectivas sobre a crônica machadiana passam a ser delineadas: seja pelo estudo da série em sua conexão com os acontecimentos históricos, seja pelo valor de seus recursos literários e caráter de experimentação narrativa.

**Palavras-chave:** *Bons dias!*, recepção crítica, crônica.

**Resumen:** Estudio de la literatura crítica sobre la serie de crónicas *Bons dias!* [*Buenos días!*] (1888-1889), de Machado de Assis. Originalmente publicado en la *Gazeta de Notícias* [*Boletín de Noticias*], y de manera anónima, es de mediados del siglo XX - con la identificación del autor de las crónicas por José Galante de Souza - que la serie se convierte en el objeto de estudio y/o valoración crítica. En consecuencia, varias perspectivas sobre la crónica de Machado se delineadas: el estudio de la serie en su conexión con los acontecimientos históricos, o por el valor de sus activos y el carácter literario de la experimentación narrativa.

**Palabras claves:** *Bons dias!* [*Buenos días!*], recepción de la crítica, crónica.

### Considerações iniciais

Embora Machado não assinasse as crônicas de *A semana*, sua série mais conhecida, publicada entre 1892 e 1897, elas eram, sem segredo, de sua autoria. O mesmo não ocorreu com as crônicas de *Bons dias!*, que, até meados do século XX, permaneceram ignoradas (Cf. GRANJA. In: DIAS; SUSSEKIND, 2004, p. 600). Instigados pelas crônicas de *Bons dias!* desde a identificação de autoria da série feita por José Galante de Souza em 1955, os estudiosos da crônica machadiana têm demonstrado interesses distintos no modo de interpretar e estudar as crônicas, como se verá a seguir. Em 1966, a série sai em livro pela editora Civilização Brasileira, em organização de Raimundo Magalhães Júnior. Além da série, o acadêmico reúne outros textos de Machado, na época desconhecidos, intitulado a coletânea de *Diálogos e reflexões de um relojoeiro*.<sup>1</sup>

### A recepção crítica de *Bons dias!*

Lúcia Granja (2008, acesso eletrônico), em texto intitulado “Um espaço de experimentação narrativa”, reconhece que Machado, “o maior escritor brasileiro, com caminho aberto para o reconhecimento internacional”, está em parte desconhecido do seu país – daí a necessidade de leitura das crônicas, que só no centenário de morte do autor começam a ser publicadas de forma organizada e completa. Segundo a argumentação de Granja, a criação literária da agudeza crítica machadiana transporta as crônicas ao rol dos textos legitimamente legíveis – “em qualquer parte, em qualquer tempo, por qualquer público” – o que possibilita ao leitor que se debruce sobre as páginas do mestre extrair seu cadinho da enorme variedade da crônica. (GRANJA, 2008)

---

<sup>1</sup> Atualmente, há a edição de John Gledson, cuidadosa e acrescida de cronologia, bibliografia e índice remissivo, com antropônimos, topônimos, bibliônimos, etc. (ASSIS, 2008). Na *Obra completa*, organizada por Afrânio Coutinho, encontra-se uma seleção de 29 crônicas da série (ASSIS, 1973). Originalmente, as crônicas foram publicadas, em sua quase totalidade, na *Gazeta de Notícias*. Apenas a crônica de 20-21 de maio de 1888 foi publicada na *Imprensa Fluminense*.

Gustavo Corção já percebera, em texto de 1958 (“Machado de Assis cronista”), a singularidade da crônica machadiana.<sup>2</sup> Em outras palavras, não se trata de uma crônica qualquer, mas a crônica de um escritor capaz de escrever com graça dançarina, sábio e livre na composição dos períodos:

e ninguém mais sabe compor aquela salada, a que se referia Montaigne, onde entram Voltaire, a instituição do júri, a carta que o grão-turco escreveu do próprio punho no jubileu do Papa, as saudades de Granada, algumas reflexões sobre o *Corão*, aplicadas logo após as eleições de Ubá, tudo isso envolto nos melhores molhos da língua. (CORÇÃO. In: ASSIS, 1973, p. 325)

Marcus Soares (In: ROCHA, 2006), no artigo “Machado de Assis: folhetim e crônica”, nos oferece pelo menos mais dois bons motivos para se estudar a crônica machadiana: primeiro, por ter sido o autor de *Quincas Borba* “acima de tudo um cronista”, considerando-se a abundante contribuição de Machado à imprensa da época. Depois, porque “não seria novidade se ressaltássemos a influência do cronista no próprio desenvolvimento do romancista.” (SOARES. In: ROCHA, 2006, p. 365-366) Não é, pois, exagero afirmar que a crônica foi espaço de experimentação ficcional para Machado de Assis, adiantando técnicas, temas e situações que aparecerão mais à frente em romances.

De qualquer forma, os estudiosos da crônica machadiana têm demonstrado interesses distintos na interpretação dos textos. As diferentes perspectivas na leitura das crônicas contribuem para que os estudos gerados reflitam formas também diferentes de encarar o texto. Segundo Lúcia Granja, em estudo publicado na revista *Teresa*,

há dois tipos de interesse por esses textos: estudos sobre as próprias crônicas e estudos de interesse variado que usam essas crônicas como fonte de informação, matéria, testemunho, entre outros. Nenhum tipo é melhor que o outro, posto que as crônicas podem e devem ser estudadas por sua composição literária, pela riqueza de informações que podem nos trazer, ou pelas duas coisas juntas. (GRANJA, 2006, p. 393)

Raimundo Magalhães Júnior é reconhecido pela atividade de biógrafo de personalidades – Machado de Assis não escapou ao seu olhar. Além de escrever sobre a vida e obra do escritor, Magalhães Júnior notabilizou-se, também, por organizar obras importantes para os estudiosos de Machado, como o já citado *Diálogos e reflexões de um relojoeiro*, em que pode ser encontrada uma das primeiras leituras da série: o prefácio de autoria do próprio Magalhães Júnior. (Cf. MAGALHÃES JÚNIOR, [19--])

Magalhães Júnior valoriza, na leitura que faz de *Bons dias!*, “os últimos anos de vida do Império” e a importância que as crônicas possuem para o estudo “da obra e da personalidade de Machado de Assis” ou para “a interpretação dos acontecimentos daquele período” (MAGALHÃES JÚNIOR, [19--], p. 15). Há uma preocupação na edição de Magalhães Júnior das crônicas machadianas no que se refere às informações sobre as figuras históricas e os fatos a que as crônicas se referem.

Para o biógrafo, Policarpo é um disfarce de Machado de Assis. Assumindo essa máscara, Machado apresentava-se aos leitores da *Gazeta* como um antigo relojoeiro “que se aposentara nessa profissão, para daí por diante dedicar-se às letras.” (MAGALHÃES JÚNIOR, [19--], p. 16) Após lembrar algumas características da série – “crônicas leves, alegres, bem-humoradas” – e do narrador, Magalhães Júnior parece questionar sua existência “autônoma” em relação a Machado para aproximá-lo mais do cronista do plano da realidade, como se não passasse de um “disfarce” a que teria recorrido Machado como estratégia comum na imprensa da época:

---

<sup>2</sup> Texto publicado em Assis (1973, p. 325).

Finge desconhecimento total das atividades jornalísticas, dizendo na primeira crônica rezear que “o que aí fica saia muito curtinho depois de impresso”, – coisa natural, no entanto, tratando-se de um simples relojoeiro, incapaz de “calcular entre a letra de mão e a letra de forma”. Mas que diabo de relojoeiro fora este, habilitado a fazer citações em espanhol, latim, francês, inglês, e alemão? E versado, além do mais, em literatura, como provam as alusões, a todo instante, a Epicuro, Shakespeare, Molière, Pascal, Byron, Espronceda, Camões, Gogol, etc.? (MAGALHÃES JÚNIOR, [19--], p. 16)

Segundo a interpretação de Magalhães Júnior, o narrador de *Bons dias!* seria o próprio Machado de Assis fazendo uso de uma máscara, certamente procurando, com isso, maior liberdade para suas críticas e ironias. Seria, no parecer do referido estudioso, uma forma prudente de escrever, não obstante pareça também um “sestro detestável da imprensa dos tempos do Império.” (MAGALHÃES JÚNIOR, [19--], p. 17) Sobre o trabalho de construção de uma biografia para Policarpo, com a criação de dados constitutivos do narrador, Magalhães Júnior expõe que “estas preocupações, em verdade singulares, [...] nos dão a ideia de que sua intenção verdadeira era a de *robustecer, nos leitores, a convicção* de que liam [...] ao menos um velho carregado de anos e, mais ainda, de reminiscências.” (MAGALHÃES JÚNIOR, [19--], p. 17, grifo nosso)

Para comprovar seu argumento de que Policarpo é uma máscara do prudente cronista e de que “*Boas Noites*” é o pseudônimo de um relojoeiro que acompanha a história e reflete sobre ela, Magalhães Júnior realiza uma análise do andamento da série (publicação das crônicas no jornal) com as referências nela feitas aos acontecimentos históricos, revelando em *Bons dias!* uma oportunidade de conhecimento das opiniões do próprio Machado de Assis – “vemos que Machado pensava claro e certo”, conclui Magalhães Júnior – sobre casos comentados na época, como a queda de Cotejipe<sup>3</sup>, a ideia federativa aplicada à monarquia, a abolição da escravatura, etc.

O inglês John Gledson também se dedicou a organizar uma edição de *Bons dias!* com introdução crítica – a primeira edição é de 1990. Por esse e outros trabalhos (*Machado de Assis: ficção e história*, de 1986, *Por um novo Machado de Assis: ensaios*, de 2006 e a introdução crítica à edição de 2008 das crônicas de *Bons dias!*) é possível depreender a leitura das crônicas propostas pelo estudioso, leitura essa marcada pela necessidade de “desvendar” um Machado muitas vezes apagado pelas especulações de biógrafos e visto, não raras vezes, de forma até mesmo ingênua. Seduzido por um escritor destoante do cenário em que se insere, Gledson utiliza a crônica machadiana para o estudo de outro Machado: o jornalista, o homem de opinião à frente de seu tempo.

No tocante, em especial, à série *Bons dias!*, os estudos de Gledson (1986, 2006 e 2008) defendem que certos fatos “determinaram” o andamento e a forma da série. Neste sentido, *Bons dias!* seria resultado, *grosso modo*, de um “jogo” estabelecido entre marcos históricos, políticos e econômicos do final do século XIX e o homem de imprensa Machado de Assis.

Ainda que demonstre certo receio no que diz respeito à leitura da poética da crônica, há uma importante exceção nos estudos de Gledson. Trata-se da “agressão ao leitor”, discutida em *Por um novo Machado de Assis*. Segundo o autor, o embate polidez *versus* agressão, tão caro às *Memórias póstumas de Brás Cubas*, está presente em *Bons dias!*, o que dá margem à discussão sobre o narrador na série, narrador não confiável e agressor do leitor com sua distância irônica.

---

<sup>3</sup> Trata-se da demissão forçada, em março de 1888, de João Maurício Wanderley, barão de Cotejipe (1815-1889), presidente do Conselho de Ministros desde 1885. Antiabolicionista, sua demissão abriu caminho para a completa abolição (ocorrida no governo João Alfredo). (Cf. GLEDSON. In: ASSIS, 2008, p. 116n)

Gledson ainda deixa entrever a possibilidade de estudo da ficcionalização em *Bons dias!* quando fala em “construção de uma *espécie* de *persona* para o cronista” (GLEDSON, 2006, p. 147, grifo nosso em “espécie”). Embora extremamente cauteloso, confiante de que tal estratégia tenha sido engendrada para impossibilitar a identificação da autoria das crônicas pelo leitor da época, a observação de Gledson evidencia que, não obstante considere “exagero” se falar de um narrador em *Bons dias!*, também o autor de *Por um novo Machado de Assis* reconhece certa perspectiva na série *Bons dias!* que ultrapassa a relação de cronista com os fatos do cotidiano. (Cf. GLEDSON, 2006, p. 150)

Cruz Júnior (2002), com *Estratégias e máscaras de um fingidor*, consegue discutir questões na crônica machadiana ou deixadas de lado por Gledson ou vistas por ele de forma muito temerária. Cruz Júnior não se esquiva a uma análise ousada das crônicas, cujo destaque recai sobre os múltiplos narradores das crônicas machadianas. Utilizando-se de conceitos linguísticos e semióticos, Cruz Júnior discute os exercícios cômicos e melancólicos do narrador machadiano na crônica, não esquecendo os disparates, a tradição rebelde, o movimento dialético do texto, entre outros aspectos não permitidos por uma visão de literatura mais fechada e submissa à lógica da história.

Nesse ponto está uma das principais defesas de Cruz e Júnior: as crônicas se nutrem dos fatos para ganhar vida própria, não para apenas comentá-los. O autor utiliza ainda uma expressão muito feliz, “vencer o tempo” (CRUZ JÚNIOR, 2002, p. 24), caracterizando, de forma especial, a crônica machadiana, pois, como é sabido, *Chronos* (forma latina do grego *Χρόνος*), deus mitológico cujo nome é relacionado etimologicamente com o substantivo “crônica”, é a imagem da crueldade do tempo, a devorar os próprios filhos. Como argumento para essa ideia, Cruz Júnior cita o fato de que acontecimentos “irrelevantes” tendem, em muitas crônicas, a tomar o lugar dos acontecimentos mais “badalados” na sociedade: é o momento mais oportuno para a “ficção pura e simples”. (CRUZ JÚNIOR, 2002, p. 25)

São várias e significativas as contribuições de Cruz Júnior. Em linhas gerais, nota-se nesse trabalho a percepção de um narrador mais preocupado com o ato de narrar (e todos os aspectos consequentemente envolvidos, como a compreensão do mundo, a tentativa de compreensão do homem e de si mesmo etc.), que com o resultado da narrativa. O que chama a atenção do cronista, segundo nota Cruz Júnior, são os discursos sobre os fatos, não os fatos em si. Com esses avanços, Cruz Júnior, que nas *Estratégias e máscaras* delimita sua análise à série *A semana*, abre o caminho também para o estudo das aventuras do narrador em *Bons dias!*

Os estudos de Chalhoub (intitulado “John Gledson, leitor de Machado de Assis”), Kvacek Betella (*Narradores de Machado de Assis*) e Lúcia Granja (especialmente o artigo “Das páginas dos jornais aos gabinetes de leitura: rumos dos estudos sobre as crônicas de Machado de Assis” e o texto “Um espaço de experimentação narrativa”) defendem fortemente a estética da crônica machadiana. O texto de Chalhoub, excepcional nesse sentido, surge como resposta à visão de Gledson de que não há preocupação quanto à ficcionalização em *Bons dias!*. Chalhoub é enfático, considera a leitura de Gledson um “limbo interpretativo” (CHALHOUB, 2006, p. 114).<sup>4</sup> São palavras de Chalhoub, rebatendo os argumentos de Gledson contra a existência de um narrador em *Bons dias!*:

Gledson insiste no cuidado que se deve tomar para não esperar encontrar, em séries de crônicas machadianas, narradores ficcionais talhados à moda de Brás Cubas e Dom Casmurro. O que decorre disso é a necessidade de aprofundar o entendimento das condições específicas de produção desses textos, e não partir do pressuposto inverso de que a regra neles é a pouca elaboração narrativa. (CHALHOUB, 2006, p. 114)

---

<sup>4</sup> O autor se refere ao livro *Por um novo Machado de Assis*, de John Gledson.

O trabalho de Betella (2007) reserva parte fundamental à defesa do estético, da elaboração do ficcional e do diálogo estabelecido na crônica machadiana com a literatura universal. Em *Narradores de Machado de Assis*, Betella amplia o que se chama de “modernidade do texto machadiano” às crônicas (nomeadamente *Bons dias!* e *A semana*) e, ao contrário de Gledson, não vê as “limitações” do gênero crônica (que, historicamente, não desenvolve enredo nem aprimora personagens) como empecilho à visualização e demonstração da sagacidade das crônicas, mas como desafio.

Granja (2004, 2006, 2008), estudiosa já citada nesta revisão bibliográfica, revela um olhar dos mais lúcidos no que se refere ao estudo da crônica machadiana. Em linhas gerais, o que defende Granja é a diversidade de leitura das crônicas, como forma de conhecimento dos vários aspectos constituintes da obra machadiana. Corrobora o parecer de Granja a afirmação do próprio Machado de Assis de que “a palavra escrita na imprensa, a palavra falada na tribuna, ou a palavra dramatizada no texto, produziu sempre uma transformação. É o grande *fiat* de todos os tempos.”<sup>5</sup> Há, portanto, na crônica machadiana, a palavra escrita, o espaço da tribuna e a palavra dramatizada, ficcionalizada, responsável pela literariedade da crônica.

### Considerações finais

O levantamento da recepção crítica de *Bons dias!* apresentado, ainda que não se configure exaustivo, permite o apontamento de algumas considerações importantes: a primeira refere-se ao lugar dessas perspectivas críticas para os estudos machadianos. Quando apresentam as relações da crônica com os fatos históricos, ainda que desconsiderando os recursos literários e ficcionais, permitem o conhecimento de um Machado de Assis preocupado com as questões de seu tempo e de seu país, pondo por terra a imagem de um escritor absenteísta. Quando analisam as inovações estilísticas presentes nas crônicas de *Bons dias!*, mostram-nos como o exercício da escrita da crônica foi importante para a formação do romancista ou como, mesmo em um gênero que é considerado “limitado”, o autor de *Dom Casmurro* pôde nos brindar com suas digressões, sua ironia, sua inventividade marcante, sua linguagem pensante.

A segunda consideração refere-se à necessidade de que mais estudos venham a se agregar aos aqui reunidos. A série *Bons dias!* guarda vários aspectos ainda não devidamente investigados, constituindo-se fértil campo para quem deseja se aventurar pela escrita machadiana. Diferentemente do romance e do conto, gêneros que contam com significativa fortuna crítica, o estudo da crônica ainda carece de maior atenção por parte dos leitores especializados.

### Referências

- ASSIS, Machado de. *Bons dias!*. Introdução e notas de John Gledson. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2008. 320 p.
- \_\_\_\_\_. *Diálogos e Reflexões de um Relojoeiro*: escritos de 1886 (“A + B”), de 1888 e 1889 (“Bons dias”), recolhidos da “Gazeta de Notícias”. Org. de Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, [19-]. 156 p. (Coleção Prestígio).
- \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Org. de Afrânio Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973. v. 3. (Biblioteca luso-brasileira, série brasileira, 17).
- BETELLA, Gabriela Kvacek. *Narradores de Machado de Assis: a seriedade enganosa dos cadernos do Conselheiro (Esau e Jacó e Memorial de Aires) e a simulada displicência das crônicas (Bons Dias! e A Semana)*. São Paulo: Ed. USP; Nankin, 2007. 240 p.
- CHALHOUB, Sidney. *John Gledson, leitor de Machado de Assis*. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 13, p. 109-115, jul.-dez. 2006.

---

<sup>5</sup> Trecho d’“O Espelho” de 2 de outubro de 1859, citado por Granja (2006, p. 399).

CORÇÃO, Gustavo. Machado de Assis cronista. In: ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Org. de Afrânio Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973. v. 3. p. 325-331. (Biblioteca luso-brasileira, série brasileira, 17).

CRUZ JÚNIOR, Dilson Ferreira da. *Estratégias e máscaras de um fingidor*: a crônica de Machado de Assis. São Paulo: Nankin Editorial; Humanitas FFLCH/USP, 2002. 238 p.

GLEDSON, John. Bons dias!. In: \_\_\_\_\_. *Machado de Assis: ficção e história*. Trad. de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. cap. 3, p. 114-160. (Coleção Literatura e teoria literária, 56).

\_\_\_\_\_. Introdução. In: ASSIS, Machado de. *Bons dias!*. Introdução e notas de John Gledson. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2008. p. 13-61.

\_\_\_\_\_. *Por um novo Machado de Assis*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 440 p.

GRANJA, Lúcia. Das páginas dos jornais aos gabinetes de leitura: rumos dos estudos sobre as crônicas de Machado de Assis. *Teresa*: revista de Literatura Brasileira, São Paulo, v. 6/7, p. 385-399, 2006.

\_\_\_\_\_. Machado de Assis cronista: primeiros anos. In: DIAS, Tânia; SUSSEKIND, Flora (Org.). *A historiografia literária e as técnicas de escrita*: do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa; Vieira & Leut, 2004. p. 595-608.

\_\_\_\_\_. Um espaço de experimentação narrativa. *Jornal da Unicamp*, Campinas, SP, n. 406, 25-31 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/ju>>. Acesso em: 31 ago. 2008.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. Prefácio. In: ASSIS, Machado de. *Diálogos e Reflexões de um Relojoeiro*: escritos de 1886 (“A + B”), de 1888 e 1889 (“Bons dias”), recolhidos da “Gazeta de Notícias”. Org. de Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--]. p. 15-23. (Coleção Prestígio).

SOARES, Marcus Vinicius Nogueira. Machado de Assis: folhetim e crônica. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *À roda de Machado de Assis*: ficção, crônica e crítica. Chapecó: Argos, 2006. p. 365-394. (Coleção Debates).

## CONCEITOS FUNDACIONAIS DA TEORIA BAKHTINIANA: DIÁLOGOS E RESSIGNIFICAÇÕES<sup>6</sup>

Aprígio Francisco da Silva Júnior<sup>7</sup>  
Maria Gislaíne Mirele de Lima<sup>8</sup>

**Resumo:** Partindo da compreensão de que cada campo de investigação da linguagem tem suas particularidades, e é possível o diálogo entre eles, o objetivo do presente artigo é uma revisão literária acerca de conceitos fundantes da teoria bakhtiniana, denominada atualmente como Análise Dialógica de Discurso (ADD). Haja vista as diversas pesquisas atuais sob a ótica da ADD, na presente pesquisa objetivamos investigar teoricamente as relações intrínsecas entre discurso, gênero, enunciado e ideologia. Para tanto revisitamos pesquisas de Bakhtin, especificamente, aquelas presentes na *Estética da Criação Verbal* e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

**Palavras-chave:** Mikhail Bakhtin. Gêneros do discurso. Ideologia.

**Abstract:** The present work aims at introducing and discussing the central concepts and categories from Bakhtin's theory, Dialogical Discourse Analysis (DDA), concerning genre, discourse, utterance and ideology. To do so, we reviewed two Bakhtin's studies: *Estética da Criação Verbal* and *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

**Key-words:** Bakhtin; Discourse genres; Ideology.

### Introdução

O trabalho apresenta uma revisão literária acerca de conceitos da teoria de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, relações dialógicas e ideologia, conceitos estes engendrados nos capítulos *Gêneros do discurso: O problema e sua definição* e *Interação verbal* dos livros: *Estética da criação verbal* (2003) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999), respectivamente. O artigo é organizado em três seções: *concepção de enunciado texto e discurso, os gêneros, as relações dialógicas e ideologia*.

A primeira aborda o enunciado, unidade de comunicação verbal, que medeia a interação, o texto, visto como ponto de partida para o estudo do homem e da sua linguagem nas ciências humanas, sociais e da linguagem e a discussão de como o autor ressignifica a problemática das especificidades e dos pontos de contato entre os estudos do campo do discurso.

A segunda traz o conceito de gênero e sua divisão entre primários e secundários. A terceira considera a dialogia em Bakhtin e a ideologia no pensamento sociológico postulado pelo autor.

### A concepção de enunciado, texto e discurso

Seguindo o enfoque teórico de Bakhtin (2003), no livro *Estética da criação verbal*, especificamente no texto, *Os gêneros do discurso: o problema e sua definição*, podemos afirmar que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que se efetua em forma de enunciados orais e escritos, considerando enunciado, como unidade de comunicação verbal, ou seja, unidade significativa concreta que medeia a interação. Para Bakhtin (2003), o enunciado é visto como um elo na cadeia de comunicação, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada

---

<sup>6</sup> Pesquisa orientada pelo Prof. Msc. Rodrigo Acosta Pereira, professor de Linguística/Língua Portuguesa do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH) do CERES/Curso de Letras/UFRN. Pesquisador integrante das bases de pesquisa *Práticas Linguísticas Diferenciadas* (UFRN/CERES/DCSH), *Letramento e Etnografia* (UFRN/DLET) e *Os Gêneros do Discurso: Práticas Pedagógicas e Análise de Gêneros* (UFSC/PGLg).

<sup>7</sup> Acadêmico do IV nível de Letras – CERES/UFRN.

<sup>8</sup> Acadêmica do IV nível de Letras-Espanhol – CERES/UFRN.

referido campo; além disso, para o autor, os enunciados se constroem por meio da relação entre três elementos: conteúdo temático; estilo de linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua construção composicional.

O autor afirma que cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*. Isso significa dizer que os enunciados apresentam marcas individuais, estilos, identificados nas diferentes situações interativas. No entanto, existem gêneros discursivos que não abrem espaço para refletir essas marcas de individualidade. Assim, a única liberdade que se tem está centrada apenas na escolha do gênero no processo comunicativo. Nesses casos, normalmente, o estilo individual não entra na intenção do enunciado.

Bakhtin (2003, p. 274) deixa bem explícito a questão do enunciado, enquanto ferramenta de comunicação discursiva entre uma interação de dois sujeitos falantes, no que se refere ao ponto metodológico do pensamento lingüístico:

[...] Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo seu conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos.

Assim, gêneros do discurso são enunciados típicos em uma determinada situação de interação, historicamente situados, culturalmente construídos e ideologicamente saturados. A partir disso, entendemos que não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos, ou seja, não há um só tipo de gênero único e individual, posto que estes são tomados através de formas e dimensões, orientados por cada espaço social, na qual nele estão abrigadas diferentes formas de representação. Para o autor, seguindo representações/refrações da ideologia, dois tipos de gêneros ascendem nas interações: (a) primários são da esfera cotidiana, marcados por ideologias do cotidiano, e os (b) gêneros secundários, por sua vez, se regularizam por esferas sistematizadas, saturadas por ideologias institucionais e complexas.

Na relação entre gêneros e linguagem, Bakhtin (2003) pontua que a língua, enquanto prática essencialmente social é indispensável no ato comunicativo. Esta se realiza através de fenômenos sociais da enunciação ou de enunciados, sejam eles orais ou escritos, portanto a língua só existe através da interação, de dois sujeitos falantes. Bakhtin, dessa forma, vislumbra parte dos atuais estudos acerca da linguagem, os quais argumentavam a favor do conteúdo interacional da língua. Sendo assim, é correto afirmar que todo discurso implica, de fato, um locutor; mas, de forma alguma, dispensa um interlocutor, já que moldamos nossa fala tendo sempre em vista um outro. “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (1895-1975: 113). Em outras palavras: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN 1999, p. 124).

Para o autor, “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.” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Além disso, Bakhtin (1999), no livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*, especificamente no texto, *interação verbal*, define língua como fenômeno social de interação verbal, que por sua vez, realiza-se a partir da enunciação ou de enunciações; a língua só existe por meio de um ato interativo de sujeitos falantes.

Para todo enunciado é esperada uma atitude responsiva. Por conseguinte, todo falante assume o papel interacional de ouvinte, assim cada enunciado liga-se a outro enunciado, como unidade de comunicação discursiva definida pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes, o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes. (BAKHTIN, 2003, pag. 275)

De todo enunciado, de todo ato de fala é esperada uma resposta, toda ação há uma reação, assim o ouvinte se torna falante (BAKHTIN 2003). A vontade do falante se realiza antes de tudo na escolha de certos gêneros discursivos, plausíveis à situação comunicacional. Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Os enunciados não são indiferentes entre si, nem basta cada um a si mesmo, uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Fazem parte de um todo discursivo compondo a generalidade do enunciado em comunhão com as formas típicas do gênero em questão e ligados à esfera de comunicação discursiva.

O enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. O enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente e só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados (essas relações costumavam ser descobertas não no plano verbalizado - estilístico-composicional - mas tão-somente no plano semântico-objetal). (BAKHTIN 2003, p. 299)

Quanto à relação entre gêneros e estilo, podemos compreender que o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado, no sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado por uma palavra. A oração adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado. (BAKHTIN; 2003).

Portanto, na perspectiva de Bakhtin (2003), o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado, o enunciado, seu estilo e sua composição é determinado pelo elemento expressivo, isto é pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado. A estilística desconhece qualquer terceiro elemento, ela só considera os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e sua relação valorativa com esse objeto.

Como vimos até o momento, na concepção teórica bakhtiniana, o conceito de texto, enunciado e discurso apresentam diferenças e convergências. Para Bakhtin, o texto, em concepção ampla, pode ser compreendido como ponto de partida para qualquer ciência humana, pois é visto como objeto de pesquisa a qual transcorre no sentido amplo como qualquer conjunto de signos,

---

<sup>9</sup> Ver Bakhtin (2003).

assim, é visto como realidade imediata para com as ciências humanas, voltado para o pensamento e sentido do outro.

Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN 2003, p.310).

É nesse aspecto que pode ser compreendido o conceito de enunciado, que vai além da esfera dessa materialidade que caracteriza o texto. Para o autor, um texto torna-se enunciado a partir do momento em que há uma idéia (intenção), e a realização dessa intenção em realidade concreta (BAKHTIN 2003, p.308.)

Assim, enunciado, texto e discurso são mutuamente constitutivos, à medida que o primeiro permite resposta e a construção de um sentido, ao passo que os outros são essencialmente a manifestação do primeiro. O discurso para Bakhtin assume um caráter social, realizando sempre em um determinado contexto histórico-social linguisticamente mediado.

### Os gêneros

Partindo do pensamento de que não se pode prescindir dos gêneros para que a comunicação se efetive, sejam eles orais ou escritos, percebe-se a relevância que estes assumem nas relações e práticas sociais que permeiam o nosso cotidiano. Para Bakhtin (2003), gêneros são tipos relativamente estáveis constituídos por um tema, estilo e composição característica que indissociáveis, coadunam-se formando o todo discursivo. Não se pode mensurar a miríade de gêneros que favorecem as plurais formas de interação ocorrentes nas práticas sociais. Com isso, os gêneros não ocorrem despoticamente, todavia, estão circunstanciados num contexto sócio-comunicativo determinado, historicamente situado, culturalmente constituído e ideologicamente saturado. A vontade do falante se realiza antes de tudo na escolha de certos gêneros discursivos, plausíveis à situação comunicacional. Todos os nossos modos comunicativos são formas de discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.

Bakhtin (2003) difere os gêneros primários (simples) dos secundários (complexos). Os primários caracterizam-se por estarem revestidos da *ideologia do cotidiano*<sup>10</sup>. São formados nas condições imediatas de comunicação discursiva. Estes compreendem os diálogos corriqueiros, um pedido de desculpas, conversas de salão etc. Estão mais para os gêneros da oralidade.

Segundo Bakhtin (2003, p. 263), *in verbis*:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.

---

<sup>10</sup> Segundo Miotello (2007, p. 169): “A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida.”

Os gêneros secundários são permeados pela ideologia dita “oficial”, advinda de um meio cultural complexo e sistematizado. Sob essa perspectiva, direcionemos nossa discussão para uma breve explanação acerca da constitutividade mútua entre efeitos de sentido, signo e ideologia.

### Signo e ideologia

“Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN 2003, p. 31). Para ideologia na ótica bakhtiniana, podemos compreender como um conceito emanado de uma consideração acerca do signo linguístico. É o *modus pensandi* com o qual grupos sociais organizam suas ações, delineiam seus pensamentos, emitem juízos de valor, etc. São os vários pontos de vista acerca de um objeto. O signo linguístico *casamento*, por exemplo, por se tratar de uma palavra, por si só é neutro em relação a qualquer função ideológica. Pelo convencional, pressupõe a união de um homem e de uma mulher, todavia, hodiernamente, há várias ideologias tentando ressignificá-lo, quando pelos vários modos de união que surgem. Assim, toda forma de ideologia é significada sócio-historicamente.

A neutralidade conferente aos signos linguísticos verbais permite a palavra significar ideologias em qualquer domínio: “a palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN 1999, p. 37). Diferente das palavras, *cada domínio possui seu arcabouço simbólico próprio que só é aplicável a ele próprio*.

Em síntese, a seção procurou apresentar considerações acerca da relação entre linguagem, no escopo do signo e ideologia, compreendendo a inter-relação entre valores, projeções ideológicas e efeitos de sentido.

### Considerações finais

Com a apresentação das considerações de Bakhtin, objetivamos demonstrar como o estudo dos gêneros do discurso, enunciado, texto, signo e ideologia, está presente, em cada momento de nossa vida, como também contribui enormemente para com a linguagem social. Entendemos que o estudo de uma visão sociológica da linguagem traz contribuições para a estilística, para a análise textual, de discurso, assim como para as discussões atuais em Linguística Aplicada e Educação.

Em suma, o intento foi proceder a uma breve revisão teórica, posto que tais estudos trazem contribuições para se entender o funcionamento das unidades linguísticas no texto e no discurso. É evidente a colaboração de Bakhtin para o desenvolvimento dos estudos da linguagem, no entanto, é pertinente afirmar que há outras concepções, nas ciências da linguagem, que abordam os temas aqui discorridos e que podemos estabelecer diálogos com a teoria bakhtiniana.

### Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- \_\_\_\_\_. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 31-38.
- \_\_\_\_\_. A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 110-127.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.151-166.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.165-176.

## BRUNDIBÁR - MÚSICA PARA ALÉM DOS GUETOS<sup>11</sup>: INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO PELO TESTEMUNHO

**Denise Bussoletti**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Pelotas(UFPel)

**Resumo:** Nos limites que circunscrevem a discussão de um projeto ético e estético pela infância, tendo a música como fio narrativo, buscar-se-á, neste artigo, oportunizar através da ópera infantil Brundibár um caminho de interlocuções que possibilitem erguer um debate em defesa de uma educação pelo testemunho. Como proposta de aplicação apresenta-se em linhas gerais “Projeto Brundibár: música para além do gueto”, uma iniciativa de pretender executar a ópera com crianças moradoras da periferia urbana da cidade de Pelotas em nossos dias. Uma tentativa de, pela música e para além dos guetos, combater os diferentes processos de “holocaustização” das infâncias, suscitando a possibilidade de edificação de novos futuros, tempos e espaços onde o viver e o sentir sejam conjugações possíveis de expressarem suas potencialidades plenas, tão necessárias como imprescindíveis à tarefa educativa.

**Palavras Chaves:** Brundibár; Infância; Educação pelo testemunho.

**Abstract:** At the edges which circumscribing the discussion of an ethical and esthetical project for the childhood having the music as a conductive wire, this article try through the child opera Brundibár generate a pathway for discussions which allowed to rise a debate in defense of an education by testimony. As a proposal of application the general lines of the “Brundibár Project: music for beyond the ghettos” are presented, an initiative which pretend execute an opera with children from the urban periphery of Pelotas County in ours days. An attempt of through the music and for beyond the ghettos fight the different “holocaust” process of the childhood, arising the possibilities of the generates of new futures, times and space where the living and the feeling being possible conjugations of completely potential expression, so necessary as indispensable to the educative task.

**Key Words:** Brundibár, Childhood, Education by testimony

### Introdução

A palavra Brundibár, em sua expressão tcheca, não encontra na língua portuguesa uma tradução correspondente e precisa. Em alusões aproximativas pode-se compreendê-la como sendo o som produzido pelo zumbido de abelhas, provocando os limites de nossa in/tolerância sensível. Estranha ou propositadamente, Brundibár é o nome da ópera infantil produzida para e pelas crianças pelo músico tcheco e judeu Hans Krása em 1938.

Se os universos que unem música e in/tolerância são historicamente polêmicos em se tratando de Brundibár, esta premissa pode ser ainda mais ilustrativa. Brundibár foi uma ópera composta por um músico judeu em um dos momentos em que a face intolerante da humanidade se mostrou num de seus traços mais terríveis, que foi o extermínio pelo genocídio através do Holocausto e suas consequências, ainda presentes em nossos dias.

---

<sup>11</sup> Este artigo tematiza as reflexões realizadas através do Projeto Brundibár, um projeto que tem origem na pesquisa e se desenvolve também como atividade de extensão vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, com origem no ano de 2007 e retomado em 2010, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise Bussoletti e atualmente desenvolvido através do Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS).

O Holocausto, como uma tragédia que nasceu e foi produzida pela sociedade “moderna e racional”, (BAUMAN, 1998:12) testa pela sua caracterização de “calamidade”<sup>12</sup> os limites de nossa capacidade de compreensão do que a humanidade foi, é, ou será capaz de realizar.

As cinzas do Holocausto ainda hoje se espalham e na sombra de suas consequências sobre nossas representações de homem e de mundo, pergunta-se: o que pode a educação fazer diante disso? Nos limites que circunscrevem a discussão de um projeto ético e estético tendo a música como fio narrativo, buscar-se-á, neste artigo, oportunizar através da ópera *Brundibár* um caminho de interlocuções que possibilitem erguer um debate em defesa de uma Educação pelo testemunho.

### **A Ópera Infantil *Brundibár***

*Brundibár* foi uma ópera composta em 1938 pelo músico Hans Krása, e pelo autor do *libretto* Adolf Hoffmeister, quando o nazismo, ainda como fantasma, assolava a Europa. A obra, escrita para um concurso promovido pelo Ministério da Educação, não obteve o devido reconhecimento; Tanto o músico como o seu trabalho só viram o êxito de sua ópera no Gueto de Theresienstadt, local para onde foram deportados. Para melhor compreender a importância e a especificidade dessa obra na história da arte e da humanidade, é necessário tecer um breve comentário sobre a contextualização em que foi consagrada.

Em 1941, fazendo parte da estratégia de Hitler conhecida como a “Solução Final”, a cidadela de Theresienstadt, situada a 60 Km de Praga, foi transformada num campo de concentração, um campo “modelo” que servia à “propaganda enganosa” nazista. Através deste gueto Hitler vendia ao mundo o “tratamento benevolente” conferido aos prisioneiros de guerra. Essa imagem fantasiosa pode ser apreendida através do filme de promoção nazista denominada “*Der Führer schenkt den Juden eine Stadt*” (O Führer Oferece uma Cidade aos Judeus) que foi produzido para ser mostrado ao Comitê da Cruz Vermelha, quando da sua visita inspeccional ao gueto. Mas a realidade era muito diferente da propaganda, como afirma Ecléa Bos. Theresienstadt foi uma “cidade artificial criada para propaganda, foi aparelho de extermínio, fosse ela habitada por artistas, sábios, rabinos, velhos soldados ou crianças” (BOSI, 2003: 84). Naquele local, aqueles que conseguiam sobreviver às mais diversas e severas condições de aviltamento moral e físico, aos quais eram submetidos, prosseguiram para Auschwitz, o campo de concentração final, onde eram executados.

No gueto de Terezin, conforme é chamado na pronúncia tcheca, foram confinados artistas, intelectuais, homossexuais, ciganos, presos políticos, rabinos e muitas crianças. Estima-se que passaram 15.000 crianças por Terezin, e somente saíram com vida aproximadamente 100. Theresienstadt é considerado, na história da cultura ocidental um fenômeno sem igual precedente, quando se relaciona às peculiaridades da situação enfrentada. No entanto, em que pese a crueldade do destino anunciado, a arte e a esperança eram significantes poderosos, não só pela música, mas pelo desenho, pintura, poesia, cinema e teatro, numa concentração espacial e temporal rara de talentos e de genialidades concentradas.

*Brundibár* foi encenada 54 vezes no gueto, sendo que a última apresentação foi cancelada, pois havia insuficiência de atores, bem como do próprio compositor. A vigilância nazista, pela

---

<sup>12</sup> Na origem, a palavra holocausto pelo grego significa “todo queimado”, e existem referências a ela, associada aos sacrifícios realizados em rituais religiosos, onde animais e pessoas eram utilizados como oferendas às divindades. Depois do século XIX, esta palavra é associada a “catástrofes e massacres” e depois da Segunda Guerra Mundial passa a ser escrita com a inicial em maiúsculo – Holocausto – designando o massacre de milhões de judeus e grupos sociais minoritários alvos da política de extermínio nazista. Na atualidade, a palavra *Sboah* que pode ser traduzida por “calamidade” também faz referência a este mesmo fato histórico. A expressão distinta tem como base a compreensão da inadequação do termo anterior, que pode sugerir um sacrifício crematório a Deus através dos judeus, e isto, julgado como inconcebível, remete à substituição por uma outra palavra de significação mais próxima ao que o acontecimento implica.

incompreensão do idioma original em que a obra foi composta, conferia-lhe menor importância, acreditando ser algo inofensivamente “infantil”. Desta forma, rompendo a cerca da censura, a ópera prosseguia, como uma possibilidade velada de expressão e de resistência pela arte aos limites que a realidade impunha.

Trata-se de uma alegoria da luta do bem contra o mal, “uma guerra de canções”, como se referia Krása, travada pelas crianças contra o Brundibár (homem do realejo), que é o único personagem adulto da peça. Pelo argumento, dois irmãos na expectativa de comprar o leite que aliviará o sofrimento de sua mãe doente, buscam conseguir dinheiro cantando na praça da cidade. Neste intento, enfrentam o terrível Brundibár que se utiliza de toda a sua voz para impedir que as crianças cantem, ou para que seu canto seja ouvido. Para auxiliar os dois irmãos surgem um galo, um gato e um cachorro que juntamente com um coro de crianças, ao final, derrotam Brundibár e cantam a “Marcha da Vitória”. Diz a canção:

É preciso lutar  
Para o mal derrotar  
Confiarmos na força  
De nossa união  
Vencendo a opressão  
Se ouviu enfim nossa canção  
A história  
Vamos mudar  
Pois caminhamos juntos  
Cantando sem temor  
A esperança e a paz  
(Repetição do início)  
Vamos dar as mãos  
E sempre acreditar  
Num sonho a conquistar  
Para ver raiar  
O sol do amanhã<sup>13</sup>

### **Infância e a educação pelo testemunho**

A palavra infante, como infância, em sua origem latina, situa-se num campo semântico que se aproxima da ideia de ausência de fala; o infante, portanto, é aquele que não fala. Tal representação, já amplamente investigada, permite afirmar que a infância, revelada também pela palavra, é uma construção histórica e social. O prefixo “in” da palavra in-fância remete a um lugar de ausência originária da linguagem. A in-fância é o lugar onde se dá pela primeira vez a experiência da diferença entre língua e fala. Pelo balbuciar da criança, temos acesso a todos os fonemas das mais diferentes línguas do mundo. A infância pode ser, como sugere Agambem, origem e pátria “transcendental da história”.

O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem (AGAMBEM, 2005:64-65).

---

<sup>13</sup> Trecho da Ópera Brundibár composta por Hans Krása e Adolf Hoffmeister. Tradução Maria Luiza Silveira.

Gagnebin afirma que a infância é o que permite lembrar a característica humana de maior poder: a incompletude.

Ela é o signo sempre presente de que a humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como num motivo de renda, não devem encobrir, mas, sim, muito mais, acolher e bordar. É porque a infância não é humanidade completa e acabada, é porque a infância é, como diz fortemente Lyotard, inhumana, que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também, a invenção do possível (GAGNEBIN, 2005:180-181).

Pelas in-completudes e pela invenção do possível, a infância pode ser apreendida como elaboração de uma certa experiência (no sentido atribuído por Walter Benjamin). Uma elaboração que é reflexão adulta tendo como perspectiva o presente. Uma infância perdida, que nesta procura pode ser recuperada através dos mais diferentes e pequenos elementos perdidos no mosaico de nossas lembranças. Refletir sobre o passado poderá abrir caminhos e possibilidades de decifrar outros, tanto os que foram, como aqueles que não foram percorridos. A infância se constitui, assim, como uma “realização do possível esquecido ou recalado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente na vida adulta” (GAGNEBIN, 2005: 179).

Do ponto de vista educativo, parece oportuno construir as condições de possibilidade de experimentar a infância como este lugar de crítica do presente da vida adulta, quando enfrentamos a experiência do testemunho.

Felman (2000) se refere ao fato de que estamos em algo como uma “Era de testemunho”. O testemunho como uma forma de relação com os acontecimentos da contemporaneidade de nossa história. Entre outros acontecimentos cita a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. Essa forma de relação é composta de partes da memória reprimidas e que se tornaram incapazes de serem de alguma forma elaboradas, ou compreendidas na sua totalidade. Mesmo não sendo um discurso completo, oferece fragmentos do evento original e o caráter de processo é sua característica. Um julgamento em que a linguagem está em processo, sem um veredicto final e a transparência dos conhecimentos sobre o acontecido é a exigência prevista.

O testemunho é, em outras palavras, uma *prática* discursiva, em oposição à pura *teoria*. *Testemunhar* – prestar juramento de contar, prometer e produzir seu próprio discurso como evidência de material de verdade – é realizar um *ato de fala*, ao invés de simplesmente formular um enunciado. Como um ato de fala performático, o testemunho volta-se para aquilo que, na história, é *ação* que excede qualquer significado substancializado, para o que, no acontecer, é *impacto* que explode dinamicamente qualquer reificação conceitual e delimitação constativa (FELMAN, 2000: 18).

Buscando explorar as relações entre trauma, testemunho e a tarefa do educador, defende Felman, que o processo de ensinar deve se aproximar daquilo que é o testemunhar.

na era do holocausto, de hiroshima, do vietnã – na idade do testemunho – eu aventuraria dizer que o ensinar deve, por sua vez, *testemunhar*, fazer algo *acontecer*, e, não apenas transmitir um conhecimento passivo, passar adiante informações preconcebidas, substancializadas, das quais se acredita saber de antemão, ou seja, ser (exclusivamente) algo *dado* (Felman, 2000: 670).

Dizendo isto, estamos agora em condições mais próximas de continuar a desenvolver os fundamentos necessários a uma educação pelo testemunho. Uma educação pelo testemunho, e uma pedagogia que nos permita voltar a Brundibár e visualizar nosso desafio educativo.

Executar Brundibár em nossos dias, ouvir, voltar, e re-aprender o que a experiência da e pela infância nos possibilita enquanto crítica de nossa humanidade imperfeita e incompleta se faz também como uma possibilidade de abertura a essa educação pelo testemunho. Pela música, pela arte em direção a vida, tal como postula Vygotsky:

[...] Torno a repetir: a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas [...] Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem da sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que ela recalca. A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela (VYGOSTSKY, 1999: 320).

Aprender o que a infância enquanto sonoridade instiga aos nossos sentidos é atualizar a educação pela memória de traumas que não podem e não devem ser repetidos. Testemunhar é uma forma de resistência ativa onde a infância, através de Brundibár, é música, mas é também um renovado apelo ao mundo adulto e empobrecido.

### **O Projeto Brundibár: música para além do gueto**

O projeto “Brundibár: música para além do gueto” é um trabalho que tem origem na pesquisa e atualmente desenvolve-se como uma atividade de extensão vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Visa promover a arte pela memória e pela cultura tendo como foco a execução da Ópera Brundibár pelas crianças da periferia da cidade de Pelotas. O desafio primeiro é realizar a *performance* musical com crianças que não receberam anteriormente uma educação musical para este tipo de feito específico. O projeto está em desenvolvimento, com uma previsão de execução prévia para dezembro de 2010. Não se trata, no entanto, apenas da montagem de um espetáculo para um puro deleite estético e artístico, por mais interessante que isto possa ser. O que se pretende é realizar, através do projeto, uma reflexão acerca da infância e o seu papel na cultura, potencializar a atividade criadora e pedagógica junto com as crianças da periferia urbana, muitas vezes também apartadas desse tipo de possibilidade e iniciativa.

Concentramos o trabalho com as crianças de dois bairros periféricos: as crianças da Vila Princesa e as crianças advindas do Bairro Getúlio Vargas. As crianças da Vila Princesa pertencem à Escola Daura Pinto que atende principalmente aos moradores de uma zona do bairro denominada “favelinha”. Já as crianças do Bairro Getúlio Vargas são vinculadas a uma Organização Não Governamental denominada “Anjos e Querubins”.

As dificuldades sociais e econômicas dos dois bairros aproximam-se, como também se assemelha às de muitos bairros periféricos das cidades brasileiras. A maioria das famílias encontra-se em situação de desemprego, ou exercem atividades informais e sem caráter fixo, são famílias em sua maioria numerosas, sustentadas e chefiadas muitas vezes pelas mulheres. Nesse cenário, o trabalho das crianças é visto como ajuda ao precário orçamento familiar. As crianças, em sua maioria, ou são inseridas desde cedo como mão de obra barata no mercado de trabalho, ou são conduzidas a atividades ilícitas que garantem também a sua sobrevivência, mesmo que num plano imediato. Tais fatores, aliados à violência infantil, drogadição, prostituição, fome e miséria estão

entre os principais que acabam por limitar o processo de escolarização como no máximo até a quarta série do Ensino Fundamental.

Em uma ousada perspectiva comparativa caracterizamos a realidade desses dois bairros citados como “guetos” contemporâneos, lugar onde a expectativa de vida, sobretudo das crianças, são cada dia mais comprometidas. Um processo de “holocaustização”<sup>14</sup> da infância ocorre a olhos vistos, não só pelo que foi, representou e ainda representa o Holocausto já referido, mas pelos outros tantos determinantes de violência real e simbólica que talvez porque possuam um caráter “sutilmente genocida”, ocorrem todos os dias, sem a necessária consciência social do seu real poder de extermínio.

### Considerações finais

Diariamente crianças são assassinadas, quer seja pela fome ou pela ausência de políticas públicas efetivas (entre outros tantos citados motivos), acreditamos, no entanto, que iniciativas como as do Projeto Brundibár são importantes instrumentos auxiliares no re-colocar na ordem do dia uma das mais urgentes tarefas educativas, que através deste trabalho se faz como educação pelo testemunho. Uma tentativa de recuperação da vez e da voz das crianças. Um esforço conjunto para construir um espaço para uma outra ética e uma outra estética da existência humana, na qual as crianças, em que pese uma realidade desigual e assassina, pela música e para além dos guetos sobrevivam.

As mortes de milhares de crianças e adultos, pelo Holocausto, ainda residem na memória como também em cada vez que não relegamos ao esquecimento o perigo que a intolerância pode assumir quando se perde o olhar vigilante e sensível para a vida e para a história.

Executar Brundibár em nossos dias, como uma tarefa da educação pelo testemunho pode significar, em síntese, olhar para a lição do Holocausto, sem, no entanto, deixar de acreditar e trabalhar na perspectiva de edificar novos futuros, tempos e espaços onde o viver e o sentir sejam conjugações possíveis de expressarem suas potencialidades plenas, tão necessárias como imprescindíveis à tarefa educativa.

### Referências Bibliográficas

- AGAMBEM, G. *Infância e História: destruição a experiência da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BUSSOLETTI, D. M. (2007). *Infâncias Monotônicas - uma rapsódia da Esperança - Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita da pesquisa*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, -RS., 2007.
- \_\_\_\_\_. BRUNDIBÁR: música para além dos guetos. **Projeto de Extensão**. Pelotas, UFPel, 2010.
- BOSI, E. *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- GAGNEBIN, J. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- KRÁSA, H; HOFFMEISTER, A. *Brundibár*. Praga: Tempo Praha, 1998.
- VIGOTSKI, L. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<sup>14</sup> Desenvolvo este conceito em minha tese de doutorado intitulada: “Infâncias Monotônicas - uma rapsódia da esperança: Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa” (BUSSOLETTI, 2007). Neste trabalho analisei dois espaços e tempos de infâncias distintos, as crianças do gueto de Terezin, situada próxima à cidade de Praga, no período da Segunda Guerra Mundial e as crianças da Vila Princesa, localizada na periferia da cidade de Pelotas em nossos dias. Este trabalho de tese é a origem deste estudo e a base que assume o desafio que o projeto Brundibár em seus objetivos explicita.

***ECOLOGICAL FOOTPRINT METHOD: ANÁLISE DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NO ESTADO DA PARAÍBA, 2007***

José Ribamar Marques de Carvalho – [profribamar@gmail.com](mailto:profribamar@gmail.com)

Kettrin Farias Bem Maracajá – [kettrin@gmail.com](mailto:kettrin@gmail.com)

Doutorandos em Recursos Naturais – PPGRN – UFCG

**RESUMO:** O objetivo deste artigo concentra-se em aplicar os conceitos do *Ecological Footprint Method* (EFM - Método da Pegada Ecológica) visando analisar o nível de sustentabilidade ambiental do Estado da Paraíba. Pretende-se tentar mensurar e analisar as ações antrópicas da população em relação ao consumo dos itens: água, energia elétrica, combustíveis e resíduos sólidos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter quali-quantitativa, no qual fez o uso do método indutivo, da pesquisa bibliográfica, documental e exploratória a partir de um estudo de caso. Os resultados apontam a demanda que está sendo requerida pelo ecossistema urbano e rural paraibano, no qual excede em aproximadamente 57 vezes a capacidade de suporte do ecossistema natural do Estado, levando em consideração as Unidades de Conservação (77.690,53 hectares), ocasionando um déficit ecológico de 4.449.219,25 hectares. Entende-se que o estudo do *Ecological Footprint Method* representa uma metodologia importante que pode está sendo utilizada pela gestão pública estadual visando concentrar esforços para a minimizar os efeitos da ação do homem em relação ao meio ambiente, na tentativa de assumir uma gestão com preocupações efetivamente sustentáveis.

**Palavras-chaves:** *Ecological Footprint Method. Indicadores Ambientais. Sustentabilidade.*

**ABSTRACT:** This paper focuses on applying the concepts of the Ecological Footprint Method (EFM - Ecological Footprint Method) in order to analyze the level of environmental sustainability of the state of Paraíba. It is intended to measure and analyze human actions of the population in relation to consumption of items: water, electricity, fuel and solid waste. To this end, we carried out a research of qualitative and quantitative, in which he makes use of the inductive method, the research literature, documentary and from an exploratory case study. The results indicate that demand is being sought by the urban ecosystem and rural Paraíba, which exceeds by about 66 times the carrying capacity of the natural ecosystem of the state, taking into consideration the Conservation Units (77.690.53 hectares), causing ecological deficit of 5,130,888.39 hectares. It is understood that the study of the Ecological Footprint Method is a methodology that can potentially being used by the state government in order to concentrate management efforts to minimize the effects of human action in relation to the environment, in an attempt to take over management concerns effectively with sustainable.

**Keywords:** Ecological Footprint Method; Environmental Indicators, Sustainability.

### **Introdução**

O aumento do consumo dos recursos naturais (renováveis e não-renováveis) e sua suposta escassez devido às intervenções nefráticas do homem traz no cerne das discussões científicas a busca por alternativas de mitigar e reverter o atual cenário de degradação ambiental.

A crise ambiental como problema do conhecimento é muito bem demonstrada por Leff (2000) quando argumenta o fato de que nunca na História houve tantos seres humanos que desconhecem tanto e estivessem tão excluídos dos processos e das decisões que determinam suas condições de existência. Ou seja, na era do conhecimento há uma controvérsia, já que nunca antes houve tanta pobreza, tanta gente alienada de suas vidas, tantos seres perderam o controle, a condução, suas identidades, vez que nessa civilização supercientífica e hipertecnologizada, tanto os que dominam como os que são dominados, se encontram alienados em seus mundos de vida, em um mundo no qual a incerteza, o risco e o descontrole aumentam proporcionalmente ao

aumento dos efeitos de domínio da ciência sobre a natureza, reflexo da falta de políticas interdisciplinares para o desenvolvimento sustentável.

Entende-se que existem várias discussões em relação às questões ambientais, posto ser reflexo do amadurecimento da sociedade nas últimas décadas, quanto à capacidade de gerenciar os recursos do meio ambiente. Nossa (2002, p.14) diz que a sociedade como um todo vem pressionando o governo e as empresas no que se refere à preservação do meio ambiente. A pressão aumenta quando as condições ambientais se tornam inadequadas devido ao uso desordenado das atividades produtivas, alterando a relação entre o homem e o meio ambiente.

Dessa forma, a sustentabilidade ambiental vem sendo foco de grandes discussões e preocupações dos órgãos reguladores, de empresas e da sociedade em geral, tendo em vista que, a atual situação mundial não é tão satisfatória quanto de outrora, principalmente se levarmos em consideração a ameaça de que não possamos satisfazer nossas necessidades futuras, bem como a de gerações futuras – estamos diante de uma verdadeira crise ambiental.

Leff (2003, p. 21) argumenta que a crise ambiental é o resultado do desconhecimento da lei da entropia, que desencadeou no imaginário economicista uma mania de crescimento de uma produção sem limites. Para o autor é necessário aprender a aprender a complexidade ambiental, já que implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentabilidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas para construir um novo saber e uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo sustentável, de equidade, de democracia. É um reconhecimento do mundo em que habitamos.

Depreende-se que existe uma tendência por parte dos acadêmicos, das mais variadas áreas, em discutir e investigar assuntos relacionados ao meio ambiente, já que diversos países estão construindo pactos ambientais para minimizar a destruição ambiental provocada pela exploração desordenada dos recursos naturais. Outrossim, órgãos reguladores tentam monitorar e inibir as atividades empresariais irregulares por meio de certificados para o exercício das mesmas.

Desta maneira, entender e discutir alternativas que visem analisar os impactos da ação humana no meio ambiente a partir do uso de métodos e técnicas específicas relacionadas a questão pode contribuir para o monitoramento para o cenário atual, visando tentar atingir um desenvolvimento que possa ser caracterizado como sustentável.

Sabe-se que atualmente existem vários sistemas de indicadores de sustentabilidade, todavia, neste trabalho é utilizado o *Ecological Footprint Method* pela sua simplicidade e fácil entendimento, bem como por ser um método internacionalmente difundido e capaz de analisar a relação de determinado local (global, país, estado, cidade etc) a partir das relações entre o consumo (pegada) e a oferta da natureza (biocapacidade), sendo capaz de obter o saldo ecológico.

Acrescente-se ainda que os indicadores de sustentabilidade podem ser vistos como ferramentas que tentam mensurar o desenvolvimento sustentável, a partir do atual contexto em que se encontra inserida a sociedade e as suas relações com o meio ambiente, visando garantir um consumo que possa ser caracterizado como racional.

Do exposto, o objetivo que se propõe com esse estudo concentra-se em aplicar os conceitos do *Ecological Footprint Method* – EFM (Método da “Pegada Ecológica”) no intuito de analisar o nível de sustentabilidade ambiental do Estado da Paraíba. Pretende-se tentar mensurar e analisar as ações antrópicas da população em relação ao consumo dos itens: água, energia elétrica, combustíveis e resíduos sólidos.

## Marco Teórico

### Conceito de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável

A sustentabilidade, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa é definida como sendo um conceito sistêmico, relacionado com os aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana, podendo se sustentar e sendo capaz de se manter mais ou menos constante, ou estável, por um longo período.

Desta forma, a sustentabilidade propõe o preenchimento das necessidades da sociedade, dos seus membros e de suas economias, e ao mesmo tempo, trabalha para a preservação da biodiversidade, dos ecossistemas naturais, por meio do planejamento tanto para o presente como para o futuro, sendo um termo amplo para todas as atividades humanas.

Segundo Bellen (2005), o conceito de desenvolvimento sustentável trata da interação entre o homem e o meio ambiente como forma de garantia da sobrevivência de ambos, colocando o homem como fator independente da cadeia natural, visto ele necessitar de recursos advindos da natureza para sua sobrevivência e que interfere diretamente no ciclo vital das espécies, o que o torna fator primordial na manutenção e no desenvolvimento do ecossistema que ele habita.

Para Guimarães e Feichas (2009) o conceito de desenvolvimento sustentável, disseminado a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio-92, enseja mudanças de comportamento na forma como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente, bem como no modo de formular, implementar e avaliar políticas públicas de desenvolvimento. Na operacionalização deste conceito emerge, nas agendas de governos e da sociedade, a necessidade de pensar em novas formas de mensurar o crescimento e de garantir a existência de um processo transparente e participativo para o debate e para a tomada de decisões em busca do desenvolvimento sustentável.

Para o autor necessitamos de uma perspectiva multidimensional, que envolva economia, ecologia, política ao mesmo tempo. Apesar da estrutura ainda inacabada do desenvolvimento sustentável, esse conceito aponta na direção certa. Para ele quem não quiser se perder no caminho precisa mais do que boa vontade, ou financiamento externo: precisa de ciência.

### Indicadores de Sustentabilidade

Originário do Latim *indicare*, o termo indicador significa revelar ou apontar para anunciar ou tornar de conhecimento público, ou para estimar ou mesmo colocar valor, podendo tornar perceptível uma tendência ou fenômeno que não sejam imediatamente detectáveis (HAMMOND *et al.*, 1995 *apud* BELLEN, 2005, p. 41).

Os indicadores de sustentabilidade surgem como ferramentas para operacionalizar o desenvolvimento sustentável, remetendo a parte teórica para a prática, tendo como função principal a revelação de informações sobre o estado das diversas dimensões que compõem o desenvolvimento sustentável do sistema, na sociedade.

Para Rua (2004), os indicadores são medidas, atribuições de números a objetos, acontecimentos ou situações, de acordo com certas regras. Enquanto medidas, remetem às informações que são mensuráveis, independente de sua coleta obedecer a técnicas ou abordagem qualitativas ou quantitativas. No entanto, os indicadores também devem ser analisados em termos operacionais, ou seja, de acordo com as categorias pelas quais estão inseridos e que possam ser medidos. Deste modo, entende-se como sendo indicador um parâmetro ou um conjunto destes que fornecem informações sobre um determinado fenômeno, com extensão significativa.

Os sistemas de indicadores relacionados às dimensões ambiental, social e econômica apresentam metodologias diferenciadas estando associados ao critério de sustentabilidade. Para Hammond *et al.* (1995 *apud* BELLEN, 2006, p.4) os indicadores servem para: comunicar informações sobre o progresso no alcance dos objetivos sociais; revelar fenômenos que não são imediatamente identificáveis; prover informações na forma quantitativa, as quais são mais eficazes do que palavras ou figuras isoladas; representar um modelo da realidade, mas não a realidade completa. Outrossim, os indicadores se tornam peças fundamentais para tomada de decisões e para formulação das políticas públicas.

Tunstall (1994) citado por Bellen (2006, p.43) observa os indicadores a partir da seguintes funções: a) avaliação de condições de tendências; b) comparação entre lugares e situações; c) avaliação de condições e tendências em relação às metas e aos objetivos; d) prover informações de advertência; e) antecipar futuras condições e tendências.

No Brasil, o IBGE disponibilizou para sociedade a edição de indicadores de desenvolvimento sustentável, contendo 50 indicadores que tentam seguir as recomendações da Agenda 21, sendo 19 desses sociais, 18 ambientais, 9 econômicos e 4 institucionais. Logo, essas informações são remetidas a todos que têm envolvimento teórico e prático com os desafios do desenvolvimento, como os pesquisadores, formuladores de políticas, integrantes do setor público e privado das organizações sociais, assim como ao público em geral. (IBGE, 2002, p.11).

### ***Ecological Footprint Method (Método da Pegada Ecológica)***

Percebe-se que logo depois da Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em 1972, emerge a preocupação com o desenvolvimento sustentável e não mais apenas com a intensificação da economia através dos bens de consumo. Nessa conjuntura foi proposto um modelo de desenvolvimento econômico que procurasse identificar os impactos ambientais, visando a renovação natural dos ecossistemas.

Desse modo, surgem várias metodologias na tentativa de mensurar a sustentabilidade nos seus mais variados ambientes (local, regional, nacional e mundial) a partir de indicadores ambientais, dentre elas, a Pegada Ecológica.

Segundo William Rees, Professor na British Columbia University, o conceito de Pegada Ecológica (*Ecological Footprint Method* - EFM) foi usado pela primeira vez em 1992, a partir de um esforço em parceria com Mathis Wackernagel, no livro “Our Ecological Footprint – Reducing Human Impact on Earth”, publicado em 1996.

Essa metodologia contabiliza os fluxos de matéria e energia existentes em uma determinada economia (estado, por exemplo), convertendo-os, de maneira correspondente, em áreas de terra ou água produtivas (WACKERNAGEL & REES, 1998). Nesse contexto, Rui (2008) define a Pegada Ecológica como sendo uma estimativa da quantidade de recursos necessária para produzir, de uma forma continuada, os bens e serviços que consumimos, e eliminar todos os resíduos poluentes que produzimos, permitindo estimar áreas de terras ou água produtivas para sustentar a manutenção do sistema (DIAS, 2002).

Segundo os autores, para se entender o que significa a Pegada Ecológica temos que entender sua relação com a capacidade de carga, ou seja, a determinação da área de terra necessária para suprir as necessidades de uma dada população, sem que exista prejuízo ao ecossistema, levando em consideração a área necessária para se atender um sistema populacional urbano (a partir dos níveis de consumo, do desenvolvimento de novas tecnologias, da importação e exportação de produtos, da eliminação de espécies concorrentes, da eficiência da produção e da administração dos recursos naturais).

Para se calcular a área apropriada por determinada população varia de acordo com o número de itens escolhidos e a disponibilidade de dados sobre o consumo destes. Bellen (2005) resume em quatro etapas o cálculo da Pegada Ecológica: 1) Calcular a média anual de itens de consumo de dados agregados, por exemplo, consumo de energia e de alimentos, dividindo o consumo total pelo tamanho da população; 2) Determinar ou estimar a área apropriada *per capita* para cada um dos principais itens de consumo, dividindo o consumo anual *per capita* pela produtividade média anual; 3) Calcular a área da Pegada Ecológica média por pessoa, somando as áreas do ecossistema apropriadas por cada item de consumo de bens ou serviços. 4) Calcular a área total apropriada multiplicando o resultado da etapa anterior pelo tamanho da população.

Em suma o cálculo é dividido em duas partes: a oferta ecológica (biocapacidade) e o consumo da população (pegada).

De acordo com Pereira (2008) ao compararmos capacidade biológica e pegada, obtém-se o diagnóstico: se a biocapacidade é maior do que a pegada, tem-se uma situação de saldo ecológico positivo; se a biocapacidade é menor do que a pegada, tem-se um déficit ecológico.

Segundo, Wackernagel & Rees (1998) os itens de consumo são agrupados dentro de cinco categorias principais, a saber: a) Alimentação: vegetais e carnes (de boi, aves, peixes); b) Habitação: área construída (casa, apartamentos); c) Transporte: público ou privado; d) Bens de consumo: papel, máquinas, roupas, entre outros; e) Serviços: bancos, hospedagens, restaurantes, aeroportos, entre outros.

Wackernagel e Rees (1996, p. 158 *apud* Andrade, 2006) descrevem o conceito de terras biologicamente produtivas como: “a terra que é suficientemente fértil para a plantação de florestas e agricultura”. Também afirmam que o planeta Terra tem uma superfície que correspondente a 51 bilhões de hectares, que estão distribuídos nas seguintes condições: 13,1 bilhões de hectares são terras não cobertas por gelo ou água fresca e destas, 8,7 bilhões de hectares são terras ecologicamente produtivas; 1,5 bilhões de hectares estão ocupados através de grandes desertos (excluindo a Antártica); 1,2 bilhões de hectares pertencem às áreas semi-áridas; 1,5 bilhões de hectares pertencem aos gramados não utilizados como pastos, solos improdutivo e 0,2 bilhões de hectares são áreas construídas.

O espaço ecológico é representado pelas terras bioprodutivas que estão subdivididas em: áreas de pastagem, de floresta e de cultivo, área de mar; terra de energia, terra pavimentada ou degradada e área para a proteção da biodiversidade. Segundo Andrade (2006) quando citam Wackernagel e Rees (1996), as áreas de terras bioprodutivas podem ser definidas da seguinte forma: a) terras de pastagens – são as áreas de terras destinadas à criação de rebanhos de corte e de leite; b) terras de florestas - são as áreas cobertas pelas florestas naturais ou plantadas para a produção de fibras, madeira e combustíveis; c) terras de cultivo - são as terras destinadas para o cultivo de alimentos e ração animal; d) área de mar bioprodutiva - são as áreas destinadas à pesca.

Para esses autores do espaço total dos oceanos, 36,3 bilhões de hectares, somente 8% concentram-se ao longo das costas dos continentes no mundo e fornecem cerca de 95% da produção ecológica do mar; e) território de energia - são as áreas fictícias em que se calcula o *Ecological Footprint Method* do CO<sub>2</sub>, estimando-se a área biologicamente produtiva necessária para seqüestrar as emissões de carbono suficientes para evitar um aumento deste na atmosfera; f) território construído - espaço pavimentado, construído ou degradado – estes são formados pelas áreas destinadas à moradia, ao transporte, aos produtos industriais e às hidroelétricas; g) área de disponibilidade limitada - espaço destinado à proteção da biodiversidade – estes são compostos por áreas reservadas, formadas por matas virgens que têm como função proteger a biodiversidade, visando à reprodução das espécies oriundas da fauna e da flora e seqüestrar o gás carbônico produzido por intermédio das atividades.

## Método e Procedimentos Utilizados

O método utilizado foi o indutivo e os procedimentos metodológicos delineados para a investigação desse estudo foram os seguintes:

- a) Adaptação e sistematização da metodologia de cálculo utilizada pelos autores Wackernagel e Rees (1996).
- b) Optou-se por analisar as variáveis: água, energia, resíduos sólidos e combustíveis pelo fato de serem itens que representam maior pressão para com o meio ambiente e ainda devido a disponibilidade das informações analisadas. O objetivo esteve centrado em compreender se existe sustentabilidade no Estado em relação ao consumo da água, da energia, dos resíduos sólidos e dos combustíveis. A escolha de tais itens justifica-se ainda devido a emissão de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), gás metano (CH<sub>4</sub>), poluição do solo, entre outros (combustíveis, resíduos sólidos e energia). Já a escolha do item água deve-se ao fato de que a Paraíba dispõe de um considerável percentual de urbanização e conseqüentemente remete a um elevado consumo.
- c) Serviram de base para a realização da pesquisa os estudos de Andrade e Bellen (2006), Andrade (2006), Parente (2007), Parente e Ferreira (2007) *apud* WACKERNAGEL; REES, 1996), Carmo (2008), Ribeiro, Peixoto e Xavier (2007).

O espaço geográfico do estudo compreende o Estado da Paraíba localizado na porção oriental do Nordeste do Brasil, em que apresenta maior extensão de leste para oeste com uma distância angular de 3°59' 11" e linear de 443 Km. Na direção norte e sul, tem uma distância angular de 2° 17' 06" e linear de 253 Km. Possui uma extensão litorânea de 138 Km, tendo início na foz do rio Guaju, na divisa com o Estado do Rio Grande do Norte terminando na foz do rio Goiana na divisa com o Estado de Pernambuco. (IDEME-PB, 2008)

Com uma área de 56.439.838 Km<sup>2</sup>, o Estado pesquisado ocupa a sexta posição em extensão territorial em relação ao Nordeste, representando 3,63 % de sua área e apenas 0,66 % da área territorial brasileira. Dessa superfície, 55.119 Km<sup>2</sup> estão incluídos no Polígono das Secas, ou seja, 97,78 % do Estado, representando assim 5,88 % da área total do Polígono. (IDEME-PB, 2008).

Realizou-se um estudo de caso no Estado da Paraíba, com caráter qualitativo e quantitativo, do tipo documental (dados secundários), descritiva, exploratória e bibliográfica. As informações foram coletadas a partir de pesquisas em periódicos, dissertações, teses e eventos da área, bem como nos seguintes órgãos estaduais:

- IDEME/PB – Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual.
- SEPLAG – Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão.
- SUDEMA/PB – Superintendência de Desenvolvimento e Meio Ambiente.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Ministério das Cidades – Governo Federal.

As análises foram realizadas por categoria com base em dados anuais (2007). A partir do cálculo de cada item, procurou-se definir se existia ou não saldo ecológico seguindo os critérios do *Ecological Footprint Method* (1996).

## Apresentação e Análise dos Resultados

### Energia Elétrica

O Consumo de energia elétrica no ano de 2007 atingiu 2.796.221.000 Kwh. Os dados da tabela 1 apresenta as classes que utilizaram energia elétrica, a população, o total de consumo em Kwh por classe e em Gj (gigajoule), o *Ecological Footprint Method* (EFM) em hectare da população e per capita, o EFM em global hectare da população e o EFM em global hectare per capita.

## Água

Como resultados da coleta dos dados por região conforme diagnóstico do Anuário Estatístico da Paraíba do ano de 2008. As análises foram feitas a partir das seguintes variáveis: consumo de água (m<sup>3</sup>) e em (mgl), total de CO<sub>2</sub> emitido, *Ecological Footprint Method* (EFM) em hectares (ha) da população, EFM (ha) per capita, EFM total (gha), EFM (gha) per capita.

Os cálculos realizados seguiram os mesmos por Andrade (2006), Ferreira e Parente (2007), Andrade e Bellen (2006), com algumas adaptações.

O *Ecological Footprint* encontrado em hectare da população foi igual a 70.398,423, a região de maior proporção foi a litorânea, seguido da região da Borborema. O resultado configura-se dessa forma pelo fato de estarem localizadas nessas regiões a capital do Estado (João Pessoa - litoral) e a segunda maior cidade do estado (Campina Grande – Borborema), o que demonstra que os impactos ao meio ambiente estão sempre relacionados a concentração populacional, devido às pressões impostas pela sociedade (ações antrópicas). Entende-se que mesmo sendo um impacto de percentual menor em relação aos demais itens estudados, faz-se necessário definir estratégias de mitigação ambiental, como por exemplo políticas voltadas ao planejamento e controle dos usos dos recursos hídricos, já que existe uma crescente demanda em detrimento do crescimento populacional apresentado no Estado nos últimos anos. De acordo com Cordão (2009) nos últimos anos (*por exemplo a cidade de Campina Grande – grifo nosso*), tem apresentando elevadas taxas de crescimento industrial e urbano.” Percebe-se que a urbanização tem ocorrido de forma acelerada e desordenada, ou seja, sem planejamento prévio, impedindo a população de desfrutar das condições básicas de vida.

Essa constatação demonstra que é imprescindível fazer uso de técnicas que venham prover um gerenciamento racional desse ativo ambiental, afim de que se tenha maior aproveitamento hídrico e supostamente uma maior otimização.

## Resíduos sólidos

De acordo um estudo desenvolvido pelo Ministério das Cidades (2007) – Diagnóstico de Manejo e Resíduos Sólidos Urbanos do Sistema Nacional de Informações sobre o Saneamento (SNIS), cada paraibano produz em média 1,56 kg de lixo por dia. Como a Paraíba tem 3.641.395 habitantes, são gerados 5.680.576,20 kg de lixo/dia, dividindo por 1.000 = 5.860,5762 toneladas/dia x 30 = 170.417,286 toneladas mês x 12 meses = 2.045.007,432 de toneladas/ano geradas no Estado.

O cálculo utilizado foi feito com base no estudo de Andrade (2006). Os dados disponíveis estão em toneladas, porém para a autora a emissão de CO<sub>2</sub> em relação à quantidade de resíduo produzido decorre da relação de volume de lixo em libra e emissão de CO<sub>2</sub> em quilograma. Essa relação é fornecida pela autora quando cita De Cicco (1991 *apud* DIAS 2002) em que três libras de resíduos emitem 1 libra de CO<sub>2</sub>, e que corresponde a 0,45kg de CO<sub>2</sub>.

Fica evidente que a geração de resíduos no Estado em estudo é muito alta. De acordo com Pereira e Melo (2008) a geração de resíduos sólidos urbanos é diretamente proporcional ao consumo. Quanto mais se consome e quanto mais recursos são utilizados, mais resíduos são produzidos. O que ressalta a necessidade da gestão dos resíduos sólidos urbanos.

Do exposto, sugere-se que sejam criadas medidas mitigadoras para amenizar a degradação ambiental, uma vez que parece não está sendo controlada, ou seja, realizada além dos limites da necessidade, fato que está comprometendo seriamente a sustentabilidade estadual.

## Combustível

Para o cálculo do item combustíveis seguiu o raciocínio utilizado por Parente (2007, p. 164-165) no qual destaca os fatores de conversão das fontes de energia, conforme tabela abaixo:

O volume de combustível (gasolina C, gasolina de aviação, GLP, óleo combustível, óleo diesel, QAV, querosene iluminante e álcool etílico), o total do volume de combustível, a emissão de CO<sub>2</sub> emitido em toneladas, o EFM (*Ecological Footprint Method*) total por hectare, o EFM *per capita* por hectare, o EFM total por global hectare e o EFM *per capita* por global hectare.

Os dados do *Ecological Footprint* por hectare da população, relacionados ao volume de combustíveis consumidos na cidade, representam o maior impacto no ecossistema global, 45,69%. Esses dados são reflexos do aumento da frota dos veículos, o que contribui para o aumentando da emissão de gases estufas na atmosfera, comprometendo assim, a qualidade ambiental e as melhorias nas condições de vida da sociedade como um todo.

## Saldo Ecológico do Estado da Paraíba

Segundo informações do EDEME – PB, 2008 e da SUDEMA (2008) o Estado da Paraíba dispõe de um total de 77.690,53 hectares de Unidade de Conservação. Essas Unidades são monitoradas pela Superintendência de Desenvolvimento e Meio Ambiente do Estado no intuito de preservar suas peculiaridades ambientais, visando garantir a conservação de tais recursos naturais.

O Estado da Paraíba ocupa 56.439,838 km<sup>2</sup> (5.643.983,80 hectares) o que corresponde a 0,66% da área total do Brasil, e está dividido em 223 municípios. No estado existem 77.690,53 hectares de Unidades de Conservação (Estadual e Municipal), segundo as informações do IDEME (2008). a área da Unidade de Conservação exposta é muito pequena se comparada com a área territorial total da cidade. Logo, pode-se inferir que, aproximadamente, 99,46% do espaço do Estado possuem algum grau de ocupação e, portanto, pode ser considerado como área construída.

Outrossim, o *Ecological Footprint Method* total do Estado Paraibano por item. Verifica-se que o EFM total é de 5.208.578,92 hectares e o per capita é de 1,43 hectares. A área bioprodutiva é de apenas 77.690,53 hectares, gerando dessa forma, um Déficit Ecológico de 5.130.888,39 hectares.

Fica evidente que atualmente o Estado, se analisado sob a premissa e os moldes desse estudo, é insustentável ambientalmente, já que suas Unidades de Conservação são pequenas em relação às pressões impostas pela população sobre os recursos naturais. Pode-se afirmar que o modelo atual de desenvolvimento estadual e as diversas iniciativas para modificar esse quadro não têm sido suficientemente efetivas para reverter o processo de degradação do meio ambiente no referido Estado. Percebe-se que as maiores pressões impostas ao meio ambiente estadual relacionam-se aos combustíveis (70,56%) e a geração de resíduos sólidos (26,17%), seguido do item energia elétrica 1,92% e água 1,35%.

Portanto, é possível inferir que os problemas gerados pelos itens expostos considerando qualidade e quantidade passa a ser um dos grandes desafios da gestão pública, de instituições e por que não dizer de toda a sociedade em geral.

## Considerações Finais

O presente estudo concentrou-se em aplicar os conceitos do *Ecological Footprint Method* – EFM (Método da “Pegada Ecológica”) dos autores Wackernagel e Rees (1996), para calcular o nível de sustentabilidade do Estado da Paraíba, no intuito de tentar mensurar e analisar as ações antrópicas da população em relação ao consumo dos itens energia elétrica, água, resíduos sólidos e combustíveis, por serem atividades que agridem consideravelmente o meio ambiente.

Os resultados apontam que no ano de 2007, o consumo desses itens quando analisados sob a perspectiva dinâmica do ecossistema urbano estadual resultaram uma pegada ecológica total de 4.526.909,78 hectares. Dos quatro itens analisados o consumo de combustível foi o que mais contribuiu para agredir o meio ambiente com um total 3.675.027,64 de hectares (70,56%) do total geral, seguido dos resíduos sólidos com um total de 1.363.338,28 (26,17%) configurando como o segundo item mais agressor e que promove impactos relevantes sobre o ambiente natural; o consumo de energia elétrica 99.814,58 hectares que corresponde a 1,92% e o consumo de água 70.398,42 hectares assume o equivalente a 1,35%, um percentual baixo em relação aos demais – talvez devido não estarem sendo contabilizadas as perdas relacionadas ao processo de abastecimento que faz parte da realidade paraibana.

Os resultados demonstram que a demanda que está sendo requerida pelo ecossistema urbano e rural paraibano, excede em aproximadamente 66 vezes a capacidade de suporte do ecossistema natural do Estado, levando em consideração as Unidades de Conservação (77.690,53 hectares), ocasionando um déficit ecológico de 5.130.888,39 hectares.

Sugere-se que outros estudos possam ser realizados em outros Estados seguindo esta metodologia ou outras como é do Barômetro de Sustentabilidade, caso da Pegada Ecológica Baseada na Emergia, incluindo outros itens de consumo para obter uma visão global do consumo da cidade ou de determinado estado, país, etc.

A limitação do estudo concentra-se no fato de que foram analisados apenas os quatro itens expostos fato que pode ser expandido em outros estudos a partir de uma pesquisa com maior profundidade. Destarte que o *Ecological Footprint Method* é um valor aproximado da realidade porque dentro de determinada localidade pode haver realidades distintas oriundas das desigualdades sociais das cidades, estados, especificamente de um país como o Brasil. Note-se ainda que a pesquisa em si pretendeu representar a realidade dos itens destacados e não a realidade completa.

Finalmente, entende-se que o estudo do *Ecological Footprint Method* representa uma metodologia importante que pode está sendo utilizada pela gestão estadual visando concentrar esforços para a minimizar os efeitos da ação do homem perante o meio ambiente, tentando em fim fazer com que possa assumir uma gestão com preocupações efetivamente sustentáveis.

## Referências

- AGÊNCIA ESTADUAL DE ÁGUAS. Sistema SIGAESA. Disponível em: [www.paraiba.pg.gov.br](http://www.paraiba.pg.gov.br). Acesso em: 21 mai. 2010.
- ANDRADE, B. B. & BELLEN, H. M. V. *Turismo e Sustentabilidade no Município de Florianópolis: Uma avaliação a Partir do Método da Pegada Ecológica*. XXX Encontro da ANPAD, 23 a 27 de setembro, - Salvador/BA – Brasil, 2006.
- ANDRADE, B. B. *Turismo e Sustentabilidade no Município de Florianópolis: Uma Aplicação do Método da Pegada Ecológica*. 2006. 152 f. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA PARAÍBA. Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual. João Pessoa: IDEME, 2008.
- ASSIS, L. F. de. *Turismo sustentável e globalização: impasses e perspectivas*. Revista da Casa da Geografia de Sobral, V. 4/5, p. 131-142, 2002/2003.
- BELLEN, H. M. *Desenvolvimento sustentável: Uma Descrição das Principais Ferramentas de Avaliação*. Ambiente & Sociedade - Vol. VII n° 1. jan./jul.2003.
- \_\_\_\_\_. *Indicadores de Sustentabilidade: Uma Análise Comparativa*. 2ª edição. Rio de Janeiro:FGV, 2006.

- BRÜSEKE, Franz Josef. *O Problema do Desenvolvimento Sustentável*. In: Clóvis Cavalcanti (Org). *Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma Sociedade Sustentável*. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2009.
- CARMO, Arilma Oliveira do. *Pegada Ecológica: Possibilidades E Limitações a partir de sua Aplicação para a Cidade do Salvador-BA*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental Urbana, Escola Politécnica, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- DIAS, G. F. *Pegada Ecológica e Sustentabilidade Humana*. São Paulo: Gaia, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Positivo, 2009.
- GÓMEZ, C. R. P., SANTOS, F. dos S. & PARISIO, D. C. de A. *Ecological Footprint Method como Ferramenta para avaliar o perfil do consumo consciente*. IX ENGEMA - Encontro Nacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente, 19 a 21 de novembro de 2007 – Curitiba/PR – Brasil.
- HAMMOND, K.; LOIDL, H. W.; PARTRIDGE, A.S., *Visualising Granularity in Parallel Programs: A Graphical Winnowing System for Haskell*, *Proc. HPFC'95 -- High Performance Functional Computing*, Denver, CO, April 9-11, (1995), pp. 208-221.
- HARDI, P. & ZDAN, T. J. *The Dashboard of sustainability*. Draft paper, Winnipeg: IISD, 2000.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores de desenvolvimento sustentável: Diretoria de Geociências*. Rio de Janeiro, 2002.
- LEFF, Henrique. *Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental*. In: PHILIPPI JR. A.; et al. *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pensar a Complexidade Ambiental*. In: *Complexidade Ambiental*. Enrique Leff (Coord.): Tradução de Eliete Wolft. São Paulo: Cortez, 2003.
- GUIMARÃES, Roberto Pereira; FEICHAS, Susana Arcangela Quacchia. *Desafios na Construção de Indicadores de Sustentabilidade*. *Revista Ambiente & Sociedade*, v. XXII, n.2, p. 307-323, jul-dez, Campinas, SP, 2009.
- NOSSA, Valcemiro. *Disclosure Ambiental: Uma Análise do Conteúdo dos Relatórios Ambientais de Empresas do Setor de Papel e Celulose em Nível Internacional*. Tese de Doutorado. Faculdade Economia, Administração e Contabilidade – Universidade de São Paulo, 2002.
- PARENTE, Aparecido. *Indicadores de Sustentabilidade Ambiental: Um Estudo do Ecological Footprint Method do Município de Joinville – SC*. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade do Vale do Itajaí, Campus Bigaçu, SC, 2007.
- PARENTE, Aparecido; FERREIRA, Elaine. *Indicadores de Sustentabilidade Ambiental: um Estudo do Ecological Footprint Method do Município de Joinville – SC*. XXXI Encontro da ANPAD – Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2007.
- PEREIRA, Lucas Gonçalves. *Síntese dos Métodos de Pegada Ecológica e Análise Emergética para Diagnóstico da Sustentabilidade de Países: O Brasil como Estudo de Caso*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia de Alimentos. Departamento de Engenharia de Alimentos, 2008.
- PEREIRA, Suellen Silva; MELO, Josandra Araújo Barreto de. *Gestão dos resíduos sólidos urbanos em Campina Grande/PB e seus reflexos Socioeconômicos*. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 4, n. 4, p. 193-217, Taubaté, SP, Brasil, set-dez/2008.
- RIBEIRO, M. F.; PEIXOTO, J. A. A.; XAVIER, L. S. *Estudo do Indicador de Sustentabilidade Pegada Ecológica: Uma Abordagem Teórico-Empírica*. Anais do XXVII ENEGEP – Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Foz do Iguaçu-PR, 2007.

## LUCÍOLA E FRÄULEIN: DA HESITAÇÃO À EXALTAÇÃO DA MULHER

Jander de Melo Marques Araújo  
Mestrando em Teoria Literária - UFRJ

**Resumo:** O artigo a seguir é uma análise comparativa entre as personagens principais de dois romances da literatura brasileira, a saber, *Lucíola* (1862), de José de Alencar, e *Amar, verbo intransitivo* (1927), de Mário de Andrade. Ele busca relacionar as personagens femininas - Lucíola e Fräulein - a dois conceitos: os de *hesitação* e *exaltação*, objetivando, desta forma, enriquecer a análise narrativa desses romances tão importantes para a escrita em língua portuguesa.

**Palavras-chave:** literatura, narração, mulher, Alencar, Andrade, *Lucíola*, *Amar, verbo intransitivo*.

**Abstract:** The following article is a comparative analysis between the main characters in two novels of Brazilian literature, namely, *Luciola* (1862), José de Alencar, and *Amar, intransitive verb* (1927), Mario de Andrade. He tries to connect the female characters - and *Luciola Fräulein* - the two concepts: the exaltation of hesitation and, aiming thereby enriching narrative analysis of these novels are so important for writing in English.

**Keywords:** literature, storytelling, woman, Alencar Andrade, *Luciola*, *Amar, intransitive verb*.

"Esqueci que, para ter o direito de vender o meu corpo,  
perdi a liberdade de dá-lo a quem me aprouber!  
O mundo é lógico!" (Alencar: 2007, 88)

"São os personagens que escolhem os seus  
autores e não estes que  
constroem as suas heroínas." (Andrade: s/d, 79)

"Crítico é comparar." (Andrade: s/d, 91)

Pode parecer, por meio apenas do título, que a hesitação da mulher está para *Lucíola*, assim como a exaltação está para *Fräulein*. No entanto, se assim prosseguíssemos, neste comentário sobre as relações entre as personagens de *Amar, verbo intransitivo* (1927) e *Lucíola* (1862), não seríamos fiéis à complexidade dessas personagens das mais interessantes na literatura brasileira. Um outro ponto a ressaltar é que, se tornássemos tão maniqueísta a relação entre as personagens, não contribuiríamos com a tão necessária renovação da crítica, principalmente em relação a José de Alencar. É sabido que seus livros não são lidos, algumas vezes, sobretudo por certo moralismo presente em suas obras. É certa tal afirmação: há um moralismo incômodo nas obras de Alencar. Porém, ao olharmos mais de perto, vemos que suas personagens hesitam, indo da hesitação à exaltação e vice-versa. E ainda: seus narradores e suas personagens secundárias também hesitam ou exaltam quando se referem às personagens principais. Assim, ao analisar alguns pontos relacionados às duas personagens, gostaria que pudéssemos perceber duas coisas. Primeiro: há um movimento descontínuo nas opiniões sobre *Lucíola* e *Fräulein*, tanto sobre si mesmas, quanto dos narradores e das personagens secundárias sobre elas. Segundo: os dois romances, se estão dialogando, é porque fazem parte de uma série histórica, mas esta série histórica não é contínua ou maniqueísta, ou seja, *Lucíola* é a hesitação em relação à cortesã e à mulher, assim como *Fräulein* é a exaltação. É vice-versa, e é neste momento que *Lucíola* entre num novo patamar literário e deixa de estar apenas ligado a uma época.

Os narradores em *Amar, verbo intransitivo* e *Lucíola* são distintos. Temos, no idílio de Mário de Andrade, uma narrador onisciente, suspenso na obra, apesar de, a todo momento, levar a tal

ponto de intensidade - de exaltação e hesitação - as suas opiniões sobre as personagens, que parece ter entrado na *estória* como próprio personagem. Sua posição sobre Fräulein e sua profissão - cortesã - é bastante relevante para o retrato da personagem. Uma das mais interessantes dualidades que ele propõe para retratar a personagem é a presença em Fräulein do 'homem-do-sonho' e do 'homem-da-vida'. Para nos fazer compreender a dualidade que se dá em Fräulein - uma imigrante alemã, tendo como profissão governanta-cortesã, mas ao mesmo tempo voltada intensamente para sua cultura e para uma mudança de vida - o narrador nos propõe aquele retrato psicológico (dualidade) da personagem. Assim, "no filho da Alemanha tem dois seres: o alemão propriamente dito, homem-do-sonho; e o homem-da-vida, espécie prática do homem-do-mundo que Sócrates se dizia." (Andrade: s/d, 59). O 'homem-da-vida' é 'o que a gente vê'. "Se adapta o homem-da-vida, faz muito bem." (Andrade: s/d, 60). Porém "o homem-do-sonho permanece intacto. Nas horas silenciosas da contemplação, se escuta o suspiro dele, gemido espiritual um pouco doce por demais, que escapa dentre as molas flexíveis do homem-da-vida, que nem o queixume dum deus paciente encarcerado." (Andrade: s/d, 60). No seguinte trecho, o narrador deixa sob tensão a dualidade, explorando o conflito em Fräulein: "[...] Fräulein repara que aos poucos o homem-do-sonho se substituíra de novo ao homem-da-vida. É porque este aparece unicamente quando trata-se de viver mover agir. O outro é interior, eu já falei. Ora, pois o pensamento é interior, nem sequer é volição, que participa já do ato. O homem-da-vida age não pensa." (Andrade: s/d, 64).

Passemos agora à posição do narrador sobre a profissão de Fräulein. Como se sabe, Fräulein é chamada por Sousa Costa, pai de Carlos, para que aquela ensinasse a este os primeiros passos do 'amor-sexo'. Há diversas passagens por meio das quais o narrador explicita a profissão de Fräulein, ora abrindo, ora fechando o enfoque da personagem como cortesã. É o que prova, por exemplo, o seguinte conjunto de citações selecionadas. 1: "É o serviço dela entende só da formação dos homens." (Andrade: s/d, 63). 2: "[...] a profissão dela se resume a ensinar primeiros passos, a abrir olhos, de modo a prevenir os inexperientes da cilada das mãos rapaces." (Andrade: s/d, 63). 3: "Nem o homem-da-vida [...] lhe disse que ela ensina apenas os primeiros passos do amor, dá a entender isso apenas, pela maneira com obstinada e mudamente se comporta. Franqueza: o que pratica é isso e apenas isso." (Andrade: s/d, 64). 4: "É coisa que se ensine o amor? Creio que não. Ela crê que sim." (Andrade: s/d, 65). E, por fim, o trecho a seguir, ressaltando que o narrador parece também emitir uma opinião não exatamente dele, mas das personagens secundárias, seja de Sousa Costa, seja de sua mulher: "[...] pagavam só pra que ela se sujeitasse às primeiras fomes amorosas do rapaz." (Andrade: s/d, 77).

Por sua vez, em *Lucíola*, há uma oscilação, uma hesitação nas opiniões do narrador. Neste romance, o narrador é também a personagem, que 'exuma' de suas memórias a cortesã Lucíola. Tanto narrando, quanto agindo como personagem, sua posição quanto à cortesã é dúbia e incerta. Num primeiro momento, o narrador diz: "A minha história é imoral; portanto não admite reticências [...]" (Alencar: 2007, 49). Ao mesmo tempo, depois de tratar friamente Lucíola, oferece a seguinte autorreflexão: "Voltei, refletindo se o que tinha feito era realmente uma ação digna, ou uma refinada cobardia; servilismo à inveja e malevolência social, que se decora tantas vezes com o pomposo nome de opinião pública." (Alencar: 2007, 89). Mas retorna à idéia inicial na página 122: "[...] mas, convencido como estava de que essa mulher zombava de mim, e queria ver-me representar o ridículo papel de amante titular [...], revesti-me de coragem, e quebrei de uma vez com essas relações." Por fim, a junção de ambos os valores, indo da hesitação à exaltação de Lucíola: "Quantas vezes desesperado pela naturalidade do seu gesto e pela ingênua simplicidade de suas palavras, que excluía a mais leve suspeita de afetação, não pensava comigo: 'Essa mulher ou é um demônio de malícia, ou um anjo que passou pelo mundo sem roçar as suas asas brancas!'" (Alencar: 2007, 154).

No caso do narrador-personagem, também ocorre a mesma ambiguidade quanto a Lucíola. Num primeiro momento, ele é cruel com ela: "- Com que fim vieste a essa casa? Não posso sair uma noite sem que me veja espiado! Hás de confessar que não é muito agradável; se pensas que é esse o meio de me prender, estás completamente enganada. Aprecio muito a minha liberdade; deves

te lembrar que entre nós não existem compromissos." (Alencar: 2007, 84). E, ainda, no que se refere à profissão de Lucíola: "-Que queres! Há certas vidas que não se pertencem, mas à sociedade onde existem. Tu és uma celebridade pela beleza, como outras o são pelo talento e pela posição. O público, em troca do favor e admiração de que cerca os ídolos, pede-lhes conta de todas as suas ações." (Alencar: 2007, 86). Num segundo momento, o narrador-personagem parece se irritar e não dividir a opinião sobre Lucíola com aqueles que estão à sua volta. E arremata, num de seus diálogos com Sá, no qual este faz um retrato cruel e frio de Lucíola: "Ela já contou-me tudo isso, Sá - respondi com impaciência." (Alencar: 2007, 69).

Mais um ponto a destacar, este especificamente no interior de *Amar, verbo intransitivo*, é a relação de Carlos com sua família antes e depois de seu envolvimento com Fräulein. Esta mudança pode ser percebida sobretudo em relação às suas irmãs. No começo, Carlos é brincalhão e infantil com suas irmãs: "Ai, Carlos! Não faça assim! Você me machuca!" (Andrade: s/d, 69). E mais ainda no diálogo a seguir.

-Ih! vou contar pra mamãe que você está estragando as plantas!  
-Não me amole!  
-Amolo, pronto! Mamãe! Mamãe! Me largue! Feio! Mamãe!  
-Me dá um beijo!  
-Não dou!  
-Dá!  
-Mamãe! olhe Car-los! ai!..  
Aldinha aos berros pela casa.  
Ele não fez por mal, quis beijar e machucou. Aldinha chora. A culpa é de quem? De Carlos.  
Carlos é um menino mau. (Andrade: s/d, 66).

Logo Carlos muda de comportamento e hábitos, a sugerir que já se envolve com Fräulein. "Principiou não querendo mais sair de casa. De primeiro era o dia inteirinho na rua, futebol, lições de inglês, geografia, de não-se-que-mais e natação, tarde com os camaradas e indo por cima, depois da janta, cinema. Agora? Vive na saia de Fraülein." (Andrade: s/d, 71). Até a relação dele com o jardim de sua casa muda. "Passeia as mãos amputadas pelas folhagens e flores. Agora não estraga mais nada. Considera o céu liso. Não está cansado. Incapaz de fazer coisa alguma." (Andrade: s/d, 72). O ápice de tudo isso, como representação do fato de Carlos ter se tornado 'homem' com Fräulein, é na cena em que ele está à mesa de jantar, com suas irmãs, e corrige o gesto de uma delas.

Não se via nada, porém se percebia que estava outro, estava homem. O, bom homem que tinha de ser, honesto, forte, vulgar. [...] Num dado momento Maria Luísa distraída botou o cotovelo sobre a toalha. Carlos corrigiu o gesto dela, sem irritação mas com justiça. Maria Luísa voltou-se pra ele assanhada, porém aqueles olhos tão de quem sabe as coisas, serenos. Maria Luísa obedeceu. Que lindo!" (Andrade: s/d, 141).

Por fim, é preciso discutir a relação de Lucíola e Fräulein com a profissão de cortesã. Em relação à primeira, podemos dizer que possui uma consciência aguda e trágica de sua condição. "-Dignidade de quem se despreza a si mesma!... O que este corpo que lhes mostrei há pouco, e que lhes tenho mostrado tantas vezes! O que vale para mim? O mesmo, menos ainda, do que o vestido que despi [...]" (Alencar: 2007, 57). Lucíola não se sente como cortesã e no final justifica os seus atos como salvação da dignidade de sua família. "Todo esse dinheiro adquirido com a minha infâmia era destinado a socorrer meu pai, e a fazer um dote para Ana." (Alencar: 2007, 146). E ainda: "[...] quando entrava em mim, na solidão de minha vida íntima, sentia que eu não era uma cortesã como aquelas que me cercavam." (Alencar: 2007, 147). Mulher forte e complexa, a realidade é que, se Lucíola estivesse com a pena da vida em suas mãos, ofereceria um destino diferente para si mesma.

Por vezes, os personagens escolhem os seus autores, no entanto, José de Alencar não foi suficientemente firme para oferecer um destino mais digno a sua personagem. Mas, quem sabe, Lucíola tenha sido uma personagem tão grande, mas tão grande e enigmática para Alencar, que a única solução para ele e para a sua época foi matá-la ao menos no romance. Vide o próximo fragmento como exemplo da complexidade do destino da personagem. "-Deveras! É difícil conhecer-me; mais difícil do que pensa. Eu mesma, sei o que às vezes se passa em mim? E o motivo que me arrasta sem querer? Não repare nessas esquisitices!" (Alencar: 2007, 66).

Fräulein é mais firme e pungente na defesa de sua singularidade como mulher ante sua profissão como cortesã. No momento em que a mãe de Carlos fica sabendo sobre a real profissão de Fräulein, e esta vai tirar satisfações com Sousa Costa sobre o porquê do patriarca não ter contado tudo para dona Laura, como haviam combinado, Fräulein é firme em sua defesa como cortesã e mulher que pode agir muito além do sexo fácil. Eis um trecho: "Não sou nenhuma sem-vergonha nem interesseira! Estou no exercício duma profissão. E tão nobre como as outras. É certo que o senhor Sousa Costa me tomou pra que viesse ensinar a Carlos o que é o amor e evitar assim muitos perigos, se ele fosse obrigado a aprender lá fora. Mas não estou aqui apenas como quem se vende, isso é uma vergonha!" (Andrade: s/d, 78). E ainda, para finalizar, a relação tão mais profunda que Fräulein possui com seu papel de cortesã. Pois, como se sabe, ela não foi apenas cortesã, mas também governanta, professora de piano, de alemão, da cultura alemã e dos bons modos 'burgueses'.

Espero que, com os pontos apresentados - colididos com citações em *bricolage* -, tenha relacionado de forma satisfatória as hesitações e as exaltações das personagens de *Amar, verbo intransitivo* e *Lucíola*. Vamos ao remate, relacionado ao parágrafo anterior, mas que, ao mesmo tempo, tanto resume a necessidade de olharmos com cuidado personagens tão complexas como essas que coabitam a literatura brasileira.

-... E o amor não é só o que o senhor Sousa Costa pensa. Vim ensinar o amor como deve ser. Isso é o que eu pretendo, *pretendia* ensinar pra Carlos. O amor sincero, elevado, cheio de senso prático, sem loucuras. [...] Estão se animalizando cada vez mais. [...] Amor puro, sincero, união inteligente de duas pessoas, compreensão mútua. E um futuro de paz conseguido pela coragem de aceitar o presente. (Andrade: s/d, 78).

#### Referências:

- ALENCAR, José de . *Lucíola*. Porto Alegre: L&PM, 2007.  
ANDRADE, Mário de. *Amar, Verbo Intransitivo: Idílio*. 16ª edição [a partir da 2ª ed. de 1944]. Belo Horizonte- Rio de Janeiro: Villa Rica Editores Reunidas Limitada, s/d.

## **CAIM: A GUERRA ENTRE CRIADOR E CRIATURA. UM QUESTIONAMENTO ÀS VERDADES CONSTRUÍDAS PELO HOMEM**

**Andrelize Conceição da Silva**  
Graduanda em Letras - UFF – RJ

*“A história dos homens é a história dos seus desentendimentos com deus, nem ele nos entende a nós, nem nós o entendemos a ele”  
(Saramago. Caim, p. 88)*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar uma possível leitura do romance *Caim* de José Saramago estabelecendo uma relação com os escritos bíblicos, fonte de inspiração do autor. O romance constitui-se em uma parábola da estrutura de poder constituída historicamente, e apresenta no personagem *Caim* o elemento questionador dessa estrutura de poder onipotente e totalitário na sociedade ocidental.

**Palavras-chave:** literatura; poder; religião; sociedade.

**Resumen:** El artículo tiene el intento de presentar una posible lectura de la novela *Caim* de José Saramago en una relación con los escritos sagrados, fuente de inspiración del autor. La novela es un chiste de la estructura del poder en su constitución histórica en lo que el personaje *Caim* es el simbólica crítico de la estructura del poder totalitario y onnipotente en la sociedad del occidente.

**Palabras-clave:** literatura; poder; religión; sociedad.

No romance *Caim*, José Saramago ajusta novamente as contas com Deus, fazendo uma releitura de passagens da *Bíblia*, nas quais mostra como a divindade pode ser tão tirana e perversa, por isso não há como analisar essa obra sem antes fazer um paralelo com o texto bíblico. No Velho Testamento, Caim mata seu irmão Abel por raiva de a oferenda dele ter sido aceita por Deus, entretanto na obra do autor português o personagem é redimido da sua culpa e é Deus apontado como o culpado pelo crime, por ter desprezado o sacrifício que Caim lhe havia oferecido. O irmão de Abel vai se dirigir contra Deus, não só questionando suas atitudes, mas também destruindo os planos divinos, numa típica guerra entre criador e criatura.

Caim critica os designos divinos, uma vez que Deus, como criador da humanidade pode fazer o que quiser com suas criaturas, testá-las como faz com Abraão e Jó e, até mesmo, dizimá-las, como em Sodoma e Gomorra. No entanto, não se vê ele sendo punido por suas ações e o personagem questiona essa falta de castigo: “quero ver agora quem vai castigar o senhor por estas mortes” (p. 101) ou “uma só criança das que morreram feitas tições em Sodoma bastaria para o condenar sem remissão, mas a justiça, para deus<sup>15</sup>, é uma palavra vã” (p. 135). O fato de a divindade não ter sido punida pelas suas atitudes vai incomodar o personagem, já que Deus o castiga por ele ter assassinado uma pessoa, enquanto que ele não é condenado pelas várias mortes que causou. Ao longo da obra, outros personagens também vão mostrar sua insatisfação com o criador, questionando suas ações, como Isaac que vai criticar a divindade ter mandado o pai sacrificá-lo, comparando-a a Baal, que devorava seus próprios filhos. Outro que vai ser aliado de Caim é o narrador, que também põe em xeque os designos divinos e irritando-se com os seguidores de Deus, que acatam suas ordens sem questionar, como faz Abraão. O narrador vai se dirigir ferozmente contra as atitudes do patriarca, que engana seus criados e seu filho, para levá-lo ao altar dos sacrifícios:

Quer dizer, além de tão filho da puta como o senhor, Abraão era um refinado mentiroso, pronto a enganar qualquer um com sua língua bífida, que, neste caso, segundo o dicionário privado do narrador desta história, significa traiçoeira,

pérfida, aleivosa, desleal e outras lindezas semelhantes. (SARAMAGO, 2009, p. 79)O narrador não só vai se posicionar contra Deus, mas também contra seus seguidores. Nesse episódio e no das muralhas de Jericó – Josué parece que vai perdoar Acã por ter roubado os despojos de Jericó, mas manda matar o homem e sua família –, os discípulos agiram da mesma forma, ambos enganam suas vítimas. As características dadas a Abraão são as mesmas atribuídas à divindade, pois para o narrador Abel também foi enganado por Deus (p. 36), pois ele pensou ser o preferido e acabou morto, enquanto cabia ao criador impedir sua morte.

Os episódios escolhidos para serem relatados na obra não são por acaso, eles têm por fundamento mostrar passagens em que Deus age de forma tirana, destruindo todos os que rompem os seus mandamentos, o que é criticado por Caim: “onde é que nasceu essa peregrina idéia de que deus, só por ser deus, deva governar a vida íntima dos seus crentes, estabelecendo regras, proibições, interditos e outras patranhas do mesmo calibre” (p. 158-159). As indagações do protagonista da obra permitem fazer uma associação com o que afirma Benedito Ramos (2008) em seu texto *O estado de guerra entre Deus e o homem*. Para ele, a relação do criador com a criatura é de poder, em que este deve obedecer incondicionalmente àquele, sendo punido caso descumprisse a lei divina, como ocorre com Adão e Eva, que ao provarem o fruto da árvore do Bem e do Mal são expulsos do Éden. Mas nessa passagem percebe-se um receio de Deus de que os primeiros seres se iguallassem a ele, porque já tendo o conhecimento poderiam também provar da árvore da vida e serem eternos. Este é o discurso utilizado por Deus para expulsar os pais de Caim do Éden, pois “tendo conhecido o bem e o mal, o homem torna-se semelhante a um deus, agora só me faltaria que fosses colher também do fruto da árvore da vida para comeres e viveres para sempre” (p. 18). Na medida em que o homem percebe as diferenças entre ele e quem o criou, já que há restrições que o impedem de se assemelhar a seu criador, cria-se a partir de então todas as condições para o estabelecimento de um “estado de guerra” entre ambos, como observa Ramos:

O homem sabe que é diferente de Deus e não semelhante de acordo com o seu projeto de criação. E será esta busca pela igualdade de poder o foco de todo o processo de competição, porque a esta altura ele se sente enganado, vendo que não poderia “dominar a terra”, como Deus teria ordenado, se não podia ter acesso a uma única árvore. E será sem dúvida o seu desejo de se tornar Deus – ou chegar ao poder – a razão de ser expulso do jardim do Éden. (RAMOS, 2008)

A percepção dessas diferenças é que vai proporcionar o conflito entre eles, pois Deus é eterno e detém todo o conhecimento, o homem quer essa igualdade de direitos. A epígrafe deste ensaio explica a relação entre criador e criatura, os conflitos entre eles ocorrem devido à falta de entendimento entre ambos os lados. A meu ver, a frase de Saramago sintetiza a crise que se instaurou entre Deus e os seres humanos. Fica evidente que o criador não consegue dar conta das suas criaturas, relação esta que se percebe no filme *Blade Runner, o caçador de andróides*, de Ridley Scott (versão de 1982 e versão do autor de 1991), no qual a empresa de engenharia genética Tyrell Corporation fabrica andróides iguais ao ser humano, menos na sua bagagem de experiências. Os seres construídos percebem que não são semelhantes ao seu criador, com isso, inicia-se a guerra entre os replicantes e a empresa que os criou. Roy, um replicante que tem seu tempo de vida limitado, quer poder viver mais e num encontro com seu criador expressa sua vontade: “Quero mais vida, calhorda”. Tyrell, criador dos andróides, diz que ele deve aproveitar o tempo que tem, o que faz Roy matá-lo. Assim, ele seria um Adão revoltado, porque uma vez que tinha provado da árvore do conhecimento, volta para tomar do fruto da árvore da vida. Como não consegue obter o seu intento só resta ao personagem contar sua história a Deckard, o caçador de andróides, antes que seu tempo expire. Desta forma, Roy encontra no outro a justificativa de sua existência, impedindo que sua experiência seja “levada pelo tempo como lágrimas na chuva”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Última frase proferida pelo personagem antes de morrer.

A relação entre *Caim* e o filme de Ridley Scott se percebe por outros elementos, assim como Deus, o criador dos replicantes destrói os que não seguem suas leis, como a personagem Rachel, que ao fugir se torna o novo trabalho de Deckard, a replicante precisa ser “retirada”. Roy e seus amigos também são perseguidos, pois descumpriram as regras ditadas por Tyrell, assim precisam ser eliminados. O replicante se assemelha a Caim, já que ambos viram coisas que ninguém mais viu, como afirma o personagem saramaguiano: “Vi coisas que ainda não aconteceram” (p. 127); enquanto que Roy tem Deckard como seu ouvinte, Caim tem Lilith, a única a quem pode contar sua história.

Como dito anteriormente, não há como ler a obra de Saramago sem fazer uma comparação com a *Bíblia*, porém o Deus que o leitor encontra nela não é o mesmo dos textos sagrados, já que ao reinventar o Antigo Testamento, Saramago recria também seus principais protagonistas. Ele faz o mesmo com a narrativa bíblica, tão conhecida de todos, mas que na obra saramaguiana ganha uma perspectiva completamente diferente. O autor vai se posicionar contra as verdades instituídas na Bíblia, criando sua própria versão dos fatos, ou melhor, a sua verdade, o que remete ao conceito de Nietzsche de verdade, pois para o filósofo não existe apenas uma verdade, mas múltiplas, dependendo do ponto de vista de quem acredita. Segundo ele, a verdade é construída pelo discurso, assim, não existe, o que há são construções da verdade.

As verdades constituídas em *Caim* vão ser fundamentadas não só pelas falas dos personagens, mas também pelas viagens no tempo feitas pelo irmão de Abel. Caim vai para momentos em que aparece a figura do Deus terrível, que tem sede de vingança, conforme na passagem de Acã, que é apedrejado com seus filhos e animais pelos israelitas por ter roubado os despojos de Jericó e causado a ira divina. As obscuridades presentes no texto bíblico permitem ao autor inserir outros textos como os apócrifos e ações que reforcem seu ponto de vista.

Há na obra um destronamento do poder divino, Deus aparece por vezes cometendo erros. A dessacralização também se torna evidente no fato de Deus aparecer em minúsculo, numa diminuição da sua magnitude. A profanação do texto bíblico também é constante, pela ironia ou pelo humor. Essas características remetem à Teoria da Carnavalização, de Mikhail Bakhtin (2008), a qual se aplica em *Caim*. Na *carnavalização da literatura* tem-se a transposição do carnaval para a linguagem literária, se vive num “mundo invertido”, onde as leis que regem o mundo dos homens são revogadas, assim como o sistema hierárquico, imperando o livre contato familiar. Concentrarei em algumas das características da Carnavalização, que serão a base para se analisar a obra de Saramago, entre elas, a profanação, o destronamento, o desfile dos séculos e o riso.

As confrontações da tradição bíblica serão por meio da profanação, como quando Azael, que é um anjo, toca o seio de Eva ou a suposição de que Abel seria filho dele, pois era muito branco e loiro, diferente de Adão que tinha cabelos pretos e pele morena. Há a dessacralização na utilização da passagem bíblica “nem só de pão vive o homem” (p. 90), mas com um sentido oposto ao da *Bíblia*, no livro o sentido é que vive-se de outras comidas mais sofisticadas. Outra forma de profanar o discurso bíblico é na paródia do Sermão da Montanha, que em *Caim* aparece assim: “Abençoados sejam os que escolheram a sedição porque deles será o reino da terra” (p. 34-35).

O elemento carnavalesco que mais enfatiza a guerra entre criador e criatura é o destronamento da divindade. Deus, que no Cristianismo é coroado, sofre um rebaixamento cômico em *Caim*, assim como os trechos que remetem à incompetência dos anjos e de Deus, já que o anjo incumbido de interromper o sacrifício de Abraão chega atrasado, ficando para Caim a missão de impedir a morte de Isaac; enquanto que Deus manda Noé construir a arca longe da água, e é novamente Caim quem observa esse erro, cabendo aos anjos levá-la para o mar depois de pronta. O carnaval é sincrético inclusive em termos temporais, porque envolve todos os tempos da história. O desfile carnavalesco permite a fusão de coisas opostas e de séculos diferentes. O observador vê todo desenrolar da existência humana, os tempos que se traduzem nas diversas eras, uma

confluência da história da humanidade. No romance de Saramago, Caim viaja por episódios do Livro Sagrado. Ele observa as ações de um Deus tirano, que destrói suas criaturas. O personagem se depara com o desenrolar da existência dos homens e as atrocidades feitas por estes em nome de Deus.

Como dito anteriormente, o autor utiliza do humor para se referir à soberba divina e à subserviência de seus seguidores. O riso permite o rebaixamento cômico de quem está no topo, fazendo imperar a igualdade nas relações sociais. O riso carnavalesco, conforme afirma Bakhtin,

estava voltado para o supremo: achincalhava-se, ridicularizava-se o sol (deus supremo), outros deuses, o poder supremo da terra para forçá-lo a *renovar-se*. Todas as formas do riso ritual estavam relacionadas com a morte e o renascimento (...). O riso carnavalesco também está dirigido contra o supremo; para a mudança dos poderes e verdades, para a mudança da ordem universal. (BAKHTIN, 2008, p. 144-145; grifo do autor)

Portanto, o riso é a forma pela qual o Onipotente é destronado, sendo ridicularizado nas suas ações. A divindade, antes com a imagem sisuda, por vezes aparece titubeante, cometendo equívocos que não se equivalem a sua magnificência. Saramago tenta, desse jeito, criticar as verdades institucionalizadas na sociedade, levando o leitor a questioná-las, assim como as atitudes de um Deus implacável. O duelo criador-criatura na obra não será somente de Caim com Deus. Outros personagens também vão mostrar sua insatisfação com o Senhor, como um dos construtores da Torre de Babel que reclama da ação divina em confundir-los, fazendo com que falassem línguas diferentes: “O ciúme é o seu grande defeito, em vez de ficar orgulhoso dos filhos que tem, preferiu dar voz à inveja, está claro que o senhor não suporta ver uma pessoa feliz” (p. 86). A mulher de Jó também contesta os designos divinos e compara as atitudes de Deus às de Satã, assim como Isaac que questiona a ordem dada pelo Senhor para que seu pai o matasse para ele é preocupante o fato de serem governados por alguém tão cruel como Baal.

Na obra de Saramago, Caim vai ser redimido do crime de ter matado Abel, Deus que é acusado, pois fomenta a competição entre os irmãos e sabendo das futuras atitudes do filho de Eva não faz nada para impedi-lo, conforme afirma neste trecho:

Mataste-o, Assim é, mas o primeiro culpado és tu, eu daria a vida pela vida dele se tu não tivessees destruído a minha, Quis pôr-te à prova, E tu quem és para pões à prova o que tu mesmo criastes, Sou o dono soberano de todas as coisas, E de todos os seres, dirás, mas não de mim nem da minha liberdade, Liberdade para matar, Como tu foste livre para deixar que eu matasse Abel quando estava na tua mão evitá-lo (...), Sacrilégio, Será, mas em todo caso nunca maior que o teu, que permitiste que Abel morresse, Tu é que o mataste, Sim, é verdade, eu fui o braço executor, mas a sentença foi ditada por ti. (SARAMAGO, 2009: p. 34-35)

O texto pode sugerir a aproximação com o que é dito por Maria Lúcia Wiltshire de Oliveira (2010) ao afirmar que Saramago “reinterpreta o crime de Caim a partir da inimizade instalada entre os irmãos por culpa do Senhor (...), daí advindo o assassinio que decorreria, não da inveja de Caim, mas da sua raiva impotente contra o arbítrio e a injustiça divina” (p.213). Caim divide com Deus a culpa pelo seu crime. O criador é tão culpado quanto ele, pois poderia ter interferido, impedido que um irmão matasse o outro. Sentido sua parte nesse delito, Deus condena Caim a vagar: “andarás errante e perdido no mundo” (p. 36). A errância se assemelha a de outro personagem bíblico, Ahasverus<sup>17</sup>, do conto “Viver”, de Machado de Assis. Este texto é análogo ao

---

<sup>17</sup> Segundo um mito cristão, Ahasverus, judeu que vivia numa rua de Jerusalém, por onde sempre passava o espetáculo dos condenados, teria escarnecido de Cristo, quando este passava carregando a cruz. Jesus teria passado em frente à sapataria de Ahasverus e ao tropeçar sob o peso da cruz, ele, sem piedade, ordenou ao

*Caim*, pois a criatura novamente se confronta com o criador. Após o fim dos tempos, o último homem, Ahasverus, depara-se com Prometeu<sup>18</sup>, o criador da raça humana. Prometeu havia sido condenado por Zeus a ser devorado por uma águia, porque roubou o fogo da sabedoria para os homens. Ao descobrir a identidade do Titã, o homem decide castigá-lo pelos males da humanidade:

O céu deu-te o primeiro castigo; agora a terra vai dar-te o segundo e derradeiro. Nem Hércules poderá romper estes ferros. Olha como os agito no ar, à maneira de plumas; é que eu represento a força dos desesperados milenários. Toda a humanidade está em mim. Antes de cair no abismo, escreverei nesta pedra o epitáfio de um mundo. Chamarei a águia, e ela virá; dir-lhe-ei que o derradeiro homem, ao partir da vida, deixa-lhe um regalo dos deuses (ASSIS, 1994, P. 331)

O personagem castiga o criador, agrilhoando-o novamente, porém no decorrer do conto Prometeu acaba convencendo Ahasverus a soltá-lo, proferindo a criação de outra humanidade, na qual ele será o rei. Assim, nas duas obras, só resta o diálogo entre criador e criatura, mas em *Caim* não há esperança da concepção de uma outra geração, pois o protagonista interrompe o ciclo divino de criar e destruir ao matar a família de Noé, encontrando, desta forma, o motivo de sua errância pelos muitos “presentes”.

Ahasverus tem o conhecimento, já que viajou pelos séculos (como Caim), tendo provado do fruto da árvore do conhecimento, como disse Prometeu: “Os outros homens leram da vida um capítulo, tu lestes o livro inteiro”. O personagem machadiano se assemelha a Roy, porque ambos têm o conhecimento, mas não tem o tempo. Ahasverus é condenado a viver até que o último mortal morra, e a humanidade já chegou ao fim, restando ao errante esperar a morte. Quando é ludibriado pelo criador com a esperança de reinar na outra geração, Ahasverus volta a ter amor à vida, mas por mais que sonhe irá morrer. Pode ser que haja outra humanidade, seguindo as previsões de Prometeu, mas sabe-se que Ahasverus não estará nela.

É preciso ressaltar que Prometeu ao criar os homens rouba o fogo para dar-lhes o conhecimento, porém os deuses temendo que os seres humanos se assemelhassem a eles decidiram castigá-los; assim, não é o criador que aparece como o tirano, mas as divindades do Olimpo, que com seu autoritarismo punem a humanidade, por desejarem o conhecimento, como Deus castiga Adão e Eva.

O embate entre criador-criatura permite fazer uma analogia com o conto “Vicente”, de Miguel Torga, em que o corvo, que dá nome ao texto, entra em confronto com Deus. O conto relata a história do dilúvio, os personagens estão na arca de Noé. Já se passaram os quarenta dias desde que haviam entrado na embarcação. A ave, Vicente, aparece humanizada, porque reflete sobre a prepotência divina. Na Bíblia, há a referência ao corvo na passagem do dilúvio, ele é solto por Noé para encontrar vestígios de terra, porém o animal não retorna, então o patriarca manda a pomba. Por causa disso, o corvo é mal visto pela cultura. No texto de Torga, a ave também será redimida, já que vai representar a criação combatendo a crueldade de Deus, assim como Caim.

A imagem que se tem do criador na obra de Torga é semelhante à de Saramago, a divindade é uma força tirana e destruidora. Vicente também irá protestar contra as ações do Senhor, que numa indignação perguntava: “a que propósito estavam os animais metidos na confusa questão da Torre de Babel? Que tinham que ver os bichos com as fornicções dos homens, que o Criador queria punir?” (p. 262). As críticas do corvo à soberba divina vão se manifestar na sua negrura. Para Teresa Lopes, “a cor negra de Vicente aparece ao longo do conto com a função duma

---

condenado que seguisse caminho, por isso teria sido condenado a vagar para sempre. Esse mito vem de uma época em que se quer reforçar a hegemonia da Igreja, buscando o conformismo e a resignação. Já *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo, é criado num tempo em que os homens começavam a questionar se suas ações provinham dos seus atos ou dos deuses.

<sup>18</sup> De acordo com a mitologia, Prometeu cria o homem do lodo e da água.

resoluta bandeira negra de protesto” (Lopes, p. 36), como nos seguintes trechos: “à hora em que o céu se mostrava mais duro e mais sinistro, Vicente abriu as asas negras e partiu” (p. 262) ou “apenas a sua figura negra e seca se mantinha inconformada com o procedimento de Deus” (*ibid*), também em: “era aquele corvo negro, molhado da cabeça aos pés, que, calma e obstinadamente (...), desafiava a onipotência” (p. 265).

A cor negra irá representar os protestos da criatura a seu criador, como na marca negra que Deus faz na testa de Caim. Nas suas andanças pelos “presentes”, a única mudança que se percebe nele é o aumento da marca, como observa Lilith: “A marca da tua testa está maior, Muito maior, perguntou caim, Não muito, Às vezes penso que ela irá crescendo, crescendo, alastrando por todo o corpo e me converterei em negro” (p. 130). Teria ela crescido devido à revolta do protagonista frente às barbaridades cometidas pela divindade e que ele presenciou na visita a esses “presentes”? Para Oliveira, o “sinal de condenação e proteção colocado por Deus na sua testa [de Caim] parece ser a marca da própria condição humana que continua a questionar o Senhor” (p. 215). De qualquer forma, a negrura vai demonstrar os questionamentos do homem a Deus, seja na marca de Caim, que vai crescendo ou na cor de Vicente (o corvo) que age contra os desígnios divinos.

Em sinal de protesto à condição em que se encontravam os animais, Vicente decide fugir da arca. Mas Deus interpõe todos os obstáculos a ele, desde “muro de fogo” ao abismo de água. O corvo é um personagem coletivo, pois vai representar toda a criação. É ele quem vai vingar os outros animais, sua atitude vai criar um sentimento de coletividade entre os outros habitantes da arca. Vicente representa as criaturas que Deus tenta destruir, mas não consegue. As duas estratégias usadas para deter o corvo são o muro de fogo, que se assemelha a forma como foi destruído Sodoma e Gomorra, e o abismo de água, que pode representar o dilúvio, que aniquilou a geração de Noé. No embate entre essas duas forças, o fim terá de consistir na eliminação de uma pela outra, e é Vicente que sai vitorioso, já que Deus intimida-se pelo desaparecimento da sua própria obra,

ou se salvava o pedestal que sustinha Vicente, e o Senhor preservava a grandeza do instante genesíaco – a total autonomia da criatura em relação ao criador –, ou, submerso ao ponto de apoio, morria Vicente e o seu aniquilamento invalidava a hora suprema.

(...)

Mas em breve se tornou evidente que o senhor ia ceder. Que nada podia, senão render-se, perante a transcendência daquela irredutibilidade.

Que, para salvar a sua própria obra, fechava, melancolicamente, as comportas do céu. (TORGA, 1975, p. 265)

Se Deus matasse Vicente destruiria a possibilidade de haver outra humanidade, até porque teria que submergir o único sinal de terra que restou. Mas quem acaba com o dilúvio é Vicente, que obriga o Senhor a fechar “as comportas do céu”. O conto termina com a esperança de uma outra geração, já na obra de Saramago não há essa expectativa, uma vez que Caim destrói os planos divinos, quando mata a família de Noé, não restando meios de ser formar outras criaturas. Como foi dito anteriormente, o irmão de Abel percebe que a razão de suas viagens pelo tempo é para dar fim à obra divina.

Vicente aparece, no conto, como a imagem da libertação, a “consciência em protesto ativo contra o arbítrio que dividia os seres em eleitos e condenados” (p. 262). Ele simboliza a liberdade da criatura perante um criador tirano e destruidor, corrompe as leis divinas que tanto sufocam a sociedade. Então, seria Caim também essa imagem? Sim, no momento em que faz uma “crítica à violência do autoritarismo que se esconde sob o manto sagrado da religião” (Oliveira, p. 212), a obediência imposta aos homens pelo discurso religioso, como no mito de Ahasverus. Por isso o alvo da obra não é Deus, mas os homens que o inventaram para ter poder sobre os demais. Carlos Quiroga (2010), em sua resenha sobre *Caim*, sintetiza o discurso do autor português, para ele,

discurso literário que vem evidenciando um objectivo empenhado de carácter histórico e extra-literário desdobrado em duas faces: desconstruir verdades estereotipadas, preconceitos do senso comum, grandes mitos ocidentais, que têm sustentado a construção da história, em especial de Portugal; pôr em evidência perversões, intimamente vinculadas ao poder, em que se funda a interpretação dessa história. (QUIROGA, 2010)

Para Quiroga, Saramago vai tentar desconstruir as verdades institucionais, que dominam a sociedade e fazem os homens terem o controle sobre os outros. A intenção é a de mostrar o pior da natureza humana, que mata em nome de um criador cruel e invejoso, evidenciando uma série de barbaridades, como a do Monte Sinai e as de Jericó, nas quais os homens matam seus semelhantes por um Deus tão desumano quanto eles, mas que existe apenas nas suas mentes.

Isto remete a uma concordância com o pensamento nietzschiano, no qual a raça humana aparece associada a um animal de carga, já que para o filósofo, o homem medieval era um jumento, porque carregava um fardo enorme, as leis de Deus. O homem moderno continua um jumento, porque carrega as mesmas leis, mas estas vêm da razão, ele escolhe carregá-las e não as questiona mais. Assim, segundo Nietzsche: “O próprio homem (...) tem uma propensão invencível a deixar-se enganar” (p. 51) pelas verdades forjadas no convívio social. Até mesmo porque não existe uma verdade que contenha um único ponto que seja realmente verdadeiro em si, visto que são constituídas pelo sujeito. Então, o que seria a verdade para ele?

Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que são, metáforas que se tornam gastas e sem força sensível”. (NIETZSCHE, 1983, p. 48)

Partindo do que é abordado por Nietzsche, percebemos que as verdades são metáforas criadas pela humanidade que se solidificam com o tempo de uso, tornando-se absolutas. É contra esta verdade que Saramago vai se manifestar, criticando as instituições que as criam para exercer um poder sobre os homens. A referência a Nietzsche não é em vão, já que ele é quem mata Deus como um conceito de verdade absoluta. Saramago também o faz numa entrevista, que Juan Arias (2009) relata na sua resenha sobre a mais recente obra do ganhador do Nobel. O autor português afirma que “há apenas um lugar onde existe deus, ou o diabo, ou o bem e o mal, que é na minha cabeça. Fora da minha cabeça, fora da cabeça do homem não há nada”. A declaração de Saramago permite uma associação com a imagem que aparece tanto na obra do autor como no filme *Blade Runner* que é a do unicórnio, ser mitológico, criado pela imaginação humana. Assim como o animal, a divindade é uma criação do homem, pois “basta que a mente humana crie e recrie aquilo em que obscuramente acredita” (p. 156). Portanto, segundo o autor português, Deus é uma criação do ser humano, assim como os seres mitológicos que existem na cabeça do indivíduo.

Com base no que foi trabalhado nesta análise, constata-se que a guerra entre criador e criatura existe devido à imposição e à tirania da divindade. Os homens são punidos por não cumprirem as leis divinas, demonstrando, assim, que não há uma igualdade entre eles e seu criador, já que lhes está proibido provar da árvore do Bem e do Mal. A prescrição das regras pelo criador é o que vai gerar a competição entre ambos, o homem vai desejar ser igual a quem o criou. O que faz Adão e Eva provarem do fruto da árvore do conhecimento e Roy exigir mais tempo de vida a Tyrell.

A humanidade fica submissa à imagem de um Deus destruidor, invejoso e desumano, no entanto, criação dela mesma, com o intuito de ter poder sobre os outros. O mito de Ahasverus foi criado pela Igreja para subjugar a sociedade, fazendo-a crer no poder de Deus. Mas no conto vemos também Prometeu, ser mitológico inventado numa época em que a humanidade começava a questionar a existência dos deuses e atribuir as ações aos homens; temos assim, uma oposição entre os dois pensamentos.

No conflito entre a criação e Deus, Vicente decide se impor às atitudes da divindade, que aniquila a raça humana. O corvo vence o embate, já que o Onipotente não poderia destruir sua obra, por isso acaba com o dilúvio. O mesmo não ocorre com Caim, ele é quem termina com os planos divinos, não permitindo que outra geração fosse criada. Vicente e Caim aparecem como imagem da libertação, pois ambos mostram ao homem a tirania de um Deus que faz o que quer com suas criaturas. Porém, como foi dito, é o próprio homem quem cria a divindade, já que ela existe somente na sua mente. Então quem é realmente a criatura e quem é o criador? No final, o que se percebe não é uma guerra entre criador e criatura, mas entre o homem e ele mesmo. Portanto a crítica é contra a criatura, que constrói a imagem de um criador, a fim de poder justificar suas atrocidades e dominar os outros indivíduos.

### **Bibliografia Consultada**

ARIAS, Juan. “Resenha de Caim”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2009/10/17/resenha-de-caim-por-juan-arias-232822.asp>> Acesso em: 31 de maio de 2010.

ASSIS, Machado. *Obra Completa*, vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Tradução de Paulo Bezerra.

BLADE RUNNER, o caçador de andróides (filme). Ridley Scott. EUA: Warner Bros, 1982. 1 DVD (117min): DVD, son., color. Legendado. Port. LOPES, Teresa Rita. “Além, aqui e aquém em Miguel Torga: análise de ‘Vicente’”. Revista Colóquio Letras. Ensaio, nº 25, Maio 1975, Lisboa, p. 34-49.

NIETZSCHE, F. “Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral”. *Obras incompletas*. 3. ed., São Paulo: Abril, Cultural, 1983, p. 43-52 (Coleção Os pensadores).

OLIVEIRA, Maria Lúcia Wiltshire de. "José Saramago, CAIM" [Resenha]. Revista Colóquio Letras, nº 173, Janeiro /Abril 2010, Lisboa, p. 212-215.

QUIROGA, Carlos. “Caim” [Resenha]. Disponível em: <[http://www.pglingua.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2379:caim-resenha-de-carlos-quiroga&catid=32:imperdivel&Itemid=90](http://www.pglingua.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2379:caim-resenha-de-carlos-quiroga&catid=32:imperdivel&Itemid=90)> Acesso em: 25 de junho de 2010.

RAMOS, Benedito. “O estado de guerra entre Deus e o homem”. Disponível em: <<http://resmungosliterarios.blogspot.com/2008/02/o-estado-de-guerra-entre-deus-e-o-homem.html>> Acesso em: 10 de junho de 2010.

SARAMAGO, José. *Caim*. São Paulo: Companhia de Letras, 2009.

TORGA, Miguel. “Vicente”. In: RIEDEL,DC. Et alli. *Literatura portuguesa em curso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

**Douglas Rossi Ramos**<sup>19</sup>

Mestrando em Psicologia da Unesp

**Hélio Rebelo Cardoso Júnior**

Professor Livre Docente de Filosofia da Unesp

**Luiz Carlos da Rocha**

Professor Doutor em Psicologia da Unesp

### Resumo

O dispositivo pedagógico se constitui como uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos tais como discursos, instituições, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, ou seja, o dito e o não dito. O presente texto tem o intuito de apresentar uma análise a respeito do tema “formação docente” sob a perspectiva do filósofo francês Michel Foucault, recorrendo para tanto, ao uso do conceito de dispositivo. Foi realizada a análise de textos extraídos da “Pátio – Revista Pedagógica”, os quais trazem discursos sobre “a forma educando”, explicitando seus modos de ser e aparecer na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Foucault; dispositivo; formação docente.

### Abstract

The pedagogic device is constituted as a network of relationships that can be established between heterogeneous elements such as discourses, institutions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical propositions, ie, the said and unsaid. This paper aims to present an analysis on the theme "teacher training" from the perspective of the French philosopher Michel Foucault and his concept of the device. We performed the analysis of texts of the Patio magazine specializing in education.

**Keywords:** Foucault; device; teacher training.

### Introdução

As práticas educativas podem ser consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos. O sujeito pedagógico aparece em um dado momento histórico como resultado da articulação entre os discursos educacionais que pretendem ser científicos e que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam (LARROSA, 2002).

A compreensão dos modos de ser e aparecer do sujeito pedagógico na sociedade contemporânea exige o estudo das práticas mediante as quais este se objetiva, seja por meio de práticas epistêmicas, revelando assim modos de ser e aparecer da forma educando no Paradigma da Modernidade, seja por meio de práticas divisoras, nas quais esses sujeitos são individualizados e normalizados como, por exemplo, disciplinado/indisciplinado, ou mesmo por meio de práticas de si, nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo (WEINMANN, 2006).

O intuito do presente texto é analisar a problemática a respeito do tema “formação docente” recorrendo à concepção do termo dispositivo do filósofo francês Michel Foucault. Para isso foi realizada a análise de proposições e discursos extraídos de um conjunto de artigos de uma revista intitulada “Pátio – Revista Pedagógica”, editada pela ARTMED Editora S/A, especializada na edição de livros com o propósito de “formação em educação”, a qual foi inclusive distribuída às

---

<sup>19</sup> Financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp.

escolas da rede pública de ensino sob o subsídio do Ministério da Educação (M.E.C.) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Tais textos trazem discursos sobre “a forma educando”, explicitando modos deste ser e aparecer na contemporaneidade. Articulado ao conceito de Dispositivo, discorreu-se sobre a maneira como, por exemplo, o indivíduo é convidado pelo Dispositivo Pedagógico a “se controlar”, “organizar”, “julgar” e “enunciar”.

## O dispositivo

Deleuze (1989) em seu artigo “O que é um dispositivo” o entende como conceito multilinear que tem como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, subjetivação e fuga (fratura) responsáveis por organizar estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relação de força consigo mesmo. A partir disso o dispositivo pedagógico, foco do estudo deste texto, constitui-se por:

1. Curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade: dão contornos e matizes ao “sujeito pedagógico”, mostram critérios e caminhos pelos quais ele deve se ver, se dizer e se julgar, constituindo-se como produtores de enunciados e, por sua vez, de discursos. Essas curvas e regimes permitem o “nascimento do sujeito”, além de suas formas, cores e matizes. Falam de uma luz que incide sobre esse sujeito cuja existência não poderia manifestar-se sem ser por ela iluminada. Trata-se de um sistema aberto constituído por um jogo de forças criado e operacionalizado em conjunto com as demais linhas do dispositivo (DELEUZE, 1989);

2. Linhas de Força: Articulam a normatividade nas relações entre estes “sujeitos pedagógicos”. São responsáveis por retificar, delinear e delimitar as curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade atingindo todos os espaços do dispositivo (DELEUZE, 1989);

3. Linhas de subjetivação: O dispositivo pedagógico faz constantes convites para que o sujeito pedagógico entre em relação de força consigo mesmo, auto controlando-se em suas ações, atos, práticas e escolhas, com o intuito de alcançar uma qualificação. A produção pedagógica do sujeito por si mesmo se dá não apenas na objetivação, mas também na subjetivação, pois o sujeito não está apenas a mercê de uma verdade sobre si imposta de fora, mas acima disso, ele contribui ativamente à produção de uma verdade sobre si mesmo. As tecnologias do eu instituídas permitem que se produza esse “sujeito pedagógico”, além de trazerem condições para que este seja enunciado, bem como para que se enuncie pelo discurso e relações de saber-poder que lhe são correlatos (LARROSA, 2002);

4. Linhas de ruptura ou de fuga: A resistência dá condições de possibilidade de fuga, o que não quer dizer que esta resistência se definirá como ruptura total das formas de subjetivação, visto que permitem novas configurações desses regimes de saber-poder, e, conseqüentemente, novas formas de produção de sujeito. É possível que o “sujeito pedagógico” resista, escape, fuja desta forma de dominação de seus comportamentos, podendo atualizar, de certa forma, o dispositivo, ou até mesmo escapar de um dispositivo a outro (DELEUZE, 1989).

Por mais que se saiba a respeito das formas com as quais Foucault empregou o termo dispositivo, sempre é válido destacar sua complexidade. Conforme destaca Marcello (2004), o dispositivo apresenta característica multilinear, o que não somente se relaciona ao fato de ser composto por um conjunto de linhas, regimes e curvas, mas também ao fato de que são transitórias e efêmeras, predispostas a variações de direção e intensidade. Dessa maneira, não se constituem por linhas que demarcam limites rígidos de um sistema ou objeto, mas sim de linhas que os desestabilizam, tornando-os suscetíveis a movimentos de contínua acomodação em relação às tentativas de efetivação de processos de totalização, verificação, objetivação e subjetivação. Ainda, de acordo com Marcello:

“(...) ao trabalharmos com o conceito de “dispositivo”, não estaremos lidando com uma estrutura fechada, organizada, cujos elementos em jogo estão previamente dados, mas, antes, com aquilo que é da ordem do imprevisível, da ordem da criação: o acontecimento.(...)” (MARCELLO, 2004, p.211).

Tais linhas podem estar em um ou outro dispositivo ao mesmo tempo, bifurcando-se e tangenciando regimes de saberes ligados a configurações de poder, designados a produzir modos específicos de subjetivação, bem como formas singulares de resistência e fuga (MARCELLO, 2004).

Ao enfatizar a questão dos dispositivos, entende-se o que Foucault designa ao dizer que

“(...)Um dispositivo seria um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.(...)” (FOUCAULT, 1984).

O dispositivo estabelece a natureza do nexo entre esses elementos e pode ser definido também em sua gênese, já que sua formação, num dado momento histórico, tende a responder a uma urgência, exercendo uma função estratégica.(FOUCAULT, 2001). De acordo com tal enfoque, pode-se afirmar, conforme Weinmann que:

“(...)o dispositivo educacional moderno consiste em um conjunto heterogêneo de práticas disciplinares, tais como: discursos sobre a importância de educar a infância, instituições educacionais diversas, prédios e regulamentos escolares, leis de ensino, portarias ministeriais, enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc –, filosofias educacionais, proposições moralizadoras da infância, etc. Um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico.(...)” (WEINMANN, 2006)

A hipótese que orienta este estudo é a de que o dispositivo pedagógico produz formas particulares de subjetivação do sujeito, e, dessa maneira, coloca em jogo enunciados de vários campos de saber e poder através de estratégias de linguagem que expõem esse sujeito.

## **Discurso**

A respeito de “discurso”, Foucault denomina como um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1972). Fischer (2001) em “Foucault e a análise do discurso em educação” relata que na obra Foucaultiana há inúmeras definições de discurso, sendo que, essas, não podem ser compreendidas isoladamente. Todavia em quase todas as proposições a respeito desse conceito, Foucault faz referência a “enunciado.” Segundo a autora, os atos enunciativos se inscrevem no interior de algumas formações discursivas conforme um certo regime de verdade. Dessa maneira, as “coisas ditas” são amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, o que nos faz obedecer a um conjunto de regras dadas historicamente, afirmando verdades de um tempo.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, é necessário, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. Segundo Fischer:

“(…) Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (...)” (FISCHER, 2001).

Além das noções de “Dispositivo” e de “discurso”, igualmente importante para a realização desta proposta é o conceito de “técnicas de si”. Foucault (1997) define as tecnologias do eu como aquelas sobre as quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. As “tecnologias do eu” ou “técnicas de si” são:

“(…) Os procedimentos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínio ou de autoconhecimento (...)” (FOUCAULT, 1997).

A partir destas leituras e relatos extraído dos textos da referida revista, que sugerem fazeres e dizeres do sujeito pedagógico na contemporaneidade, além das noções de Dispositivo, discurso e de técnicas de si baseados no pensamento de Michel Foucault foi possível discorrer a respeito do modo pelo qual esse sujeito é convidado a controlar-se em suas atitudes (controle sobre seu corpo e de seus atos), a se enunciar e a constituir-se como objeto visível para si (a maneira como o dispositivo pedagógico se ocupa da produção discursiva do sujeito pedagógico por ele mesmo), e a se auto-organizar a fim de exercer a função que lhe é designada.

### **Análise dos textos**

Os artigos analisados foram: o de Hernández (1998), cujo título é "A importância de saber como os docentes aprendem"; o de Trivinõs (1998), que tem o título "Notas sobre a formação de professores no cone sul"; e o de Carvalho (1998), com o nome de "Mudanças na escola: O que encanta o profissional de educação e o faz mudar?".

Hernández (1998) aborda a questão a respeito do porquê os docentes não aprendem o que se pretende ensiná-los. Conforme Hernández, a “*atitude de resistência dos professores em relação à aprendizagem não se deve somente à sua trajetória biográfica e pessoal*” (HERNÁNDEZ, 1998, p.10), mas também à “*conceituação que receberam sobre a sua tarefa (como práticos no ensino de 1º grau, como especialistas de uma disciplina no 2º grau)*” (HERNÁNDEZ, 1998, p.10). Assim, conforme Hernández, existe a idéia de uma separação entre fundamentação e prática no que consiste à identidade docente, o que seria um forte fator para que tais docentes não se disponham a aprender, no sentido de que, no “*momento da profissão, o docente está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina*” (HERNÁNDEZ, 1998, p.10) e algo que o leve a mudar é considerado “*um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos.*” (HERNÁNDEZ, 1998, p.10). Aqui, as curvas de visibilidade e os regimes de enunciabilidade do dispositivo pedagógico, dão contornos e matizes a um “sujeito pedagógico de uma prática”, em que os múltiplos indivíduos, a partir de uma suposta identidade (professores, alunos, supervisores, formadores, pesquisadores), se mobilizam em torno de sua prática correspondente. Assim, por exemplo, ao professor incube-se a tarefa de ensinar, ao aluno aprender e ao pesquisador a de pesquisar, sendo a partir disso, suas práticas cotidianas delimitadas. De acordo com Hernández:

“(…) Por isso, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora que revise as suposições, que questione como o aluno compreende aquilo que se pretende ensinar, em vez de ser considerado um elemento necessário, é visto como uma interferência estranha: tal aspecto deve ser pesquisado pela universidade, que então nos dirá o que devemos fazer. (...)” (HERNÁNDEZ, 1998, p.10).

Esse "sujeito de uma prática" é objetivado conforme a organicidade e sistematização obtidas por meio da articulação de elementos do dispositivo pedagógico. Todavia, tal sujeito também contribui de forma ativa para sua produção, estabelecendo relações de força consigo mesmo de modo a se conhecer e ser conhecido como sujeito de visibilidade e de enunciação. Dessa forma, o dispositivo pedagógico incita esse sujeito a organizar sua prática não só a partir de saberes advindos de teorias pedagógicas, mas também a partir de saberes desse próprio indivíduo, objetivado em sua natureza e história privada.

No texto de Triviños (1998) encontramos também formas objetivadas de sujeito pedagógico, divididos e agrupados em seu correspondente “tipo de prática”. De acordo com o texto do autor, na América Latina, desde o surgimento da escola, o sujeito pedagógico foi objetivado em categorias de diferença, estabelecendo-se tipos de sujeitos. Dessa maneira, conforme Triviños, as “*diferenças entre nobres e plebeus se manifestaram em todas as atividades desenvolvidas pelos colonos e, naturalmente, se fizeram presentes também na escola*” (TRIVIÑOS, 1998, p.15). Apesar desse "sujeito de diferença" ser encontrado nos textos de Triviños (1998) e Hernández (1998), paradoxalmente o sistema de ensino, em sua constituição e em suas práticas, implanta-se de maneira a funcionar de modo homogêneo. Por exemplo, as práticas escolares, de formação única comum, constituem-se a partir de saberes científicos, os quais buscam um "denominador comum" entre os sujeitos, objetos de suas práticas. Dessa forma, segundo Carvalho (1998):

“(…) compreende-se que os procedimentos didáticos utilizados pela professora da rede municipal, em consonância com os mais recentes conhecimentos da psicolinguística, da linguística e da didática, possibilitam resultados muito mais vantajosos do ponto de vista dos objetivos do ensino e aprendizagem da língua, da instrumentalização das crianças para uma atuação mais autônoma e eficiente em seu entorno social, da atuação do professor como profissional competente.(...)” (CARVALHO, 1998, p.20).

Para Carvalho, deve-se “*criar consciência de que a educação também é objeto da ciência, de que se produzem cotidianamente conhecimentos que, se entrassem na escola, permitiriam melhorar substancialmente a situação educativa*” (CARVALHO, 1998, p.20). A partir disso, os saberes científicos se apresentariam como eixos orientadores das relações do sujeito consigo mesmo, os quais constituem técnicas de si. Entretanto, ainda conforme Carvalho:

“(…) A existência de inumeráveis estudos, pesquisas e diagnósticos sobre os problemas da Educação no Brasil pouca contribuição tem trazido para a melhoria do que ocorre na sala de aula. Mesmo os avanços no campo das idéias sobre ensino e aprendizagem e a sua divulgação em escala não têm logrado progressos correspondentes na prática do professor. As iniciativas governamentais e mesmo da sociedade civil visando a mudanças no sistema educacional dificilmente atacam o problema crucial brasileiro, que, em síntese, resume-se à dificuldade que a escola tem para exercer sua função básica: a de ensinar. (...)” (CARVALHO, 1998, p.18).

Dessa maneira, mesmo a partir dos processos de objetivação constituídos pelas linhas do dispositivo e mesmo com as práticas de si estabelecidas em relação a saberes científicos, o sistema educativo parece não executar o que socialmente se impõe a ele como sua tarefa primordial: a de ensinar.

### Considerações finais

Conforme pode ser observado no decorrer da discussão dos textos, o dispositivo pedagógico se ocupa de uma ritualização do sujeito, de tal modo que o convida incessantemente a se organizar em seus atos, constituindo-se a partir do visível e do enunciável positivados pelas relações de forças e formas de saberes correlatas. Dessa maneira, constituem-se tipologias de sujeitos pedagógicos a partir de práticas divisoras, nas quais esses sujeitos são individualizados e normalizados como, por exemplo, inteligente/incapaz, disciplinado/indisciplinado, teórico/prático e normal/hiperativo. Talvez a função básica de ensinar esteja situada num plano secundário nesse arcabouço em detrimento a tal ritualização e sistematização dos corpos ou, até mesmo, pode-se dizer que a transmissão de conhecimento vem a servir mais como um mecanismo para a migração de uma figura hierárquica (ex: colegial) a outra (ex: graduando) ou mesmo de uma tipologia (ex: inteligente) a outra (ex: não inteligente) do que como uma ferramenta que proporcione uma "posição tática e crítica" ou mesmo uma "fuga" aos modos cristalizados de captura do dispositivo em questão.

Assim como aponta Foucault (2004), é preciso estudar as práticas concretas mediante as quais se objetiva um sujeito, pois desse modo, pode-se descrever as formas de racionalidade estratégica por meio das quais se delinea um certo domínio de experiências possíveis e o modo como um sujeito deve fazer a experiência de si próprio neste campo. Dessa maneira, ao se afirmar que essas práticas fazem de um sujeito o seu objeto, aponta-se para além de uma relação epistêmica.

A partir disso, para a compreensão dos modos de ser e aparecer do sujeito pedagógico na sociedade contemporânea, é necessário estudar as práticas mediante as quais este se objetiva, seja por meio de práticas epistêmicas, revelando assim modos de ser e aparecer da forma educando no Paradigma da Modernidade, seja por meio de práticas divisoras, nas quais esses sujeitos são individualizados e normalizados, ou mesmo por meio de práticas de si, nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo, seja por conta própria, ajuda de outros ou até mesmo sob influência da escola.

### Referências Bibliográficas:

- CARVALHO, Sílvia Pereira de. Mudanças na escola: O que encanta o profissional de educação e o faz mudar? In: Pátio - Revista Pedagógica. *Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- DELEUZE, Gilles. "O que é um dispositivo?" Tradução de Fernando Cazarini, Ruy de Souza Dias e Hélio Rebello Cardoso Jr. IN: DELEUZE, G. *Qu'est-ce qu'un dispositif? – Michel Foucault Philosophe – Rencontre Internationale*. Paris 9,10, 11 janvier 1988. Paris: Seuil, 1989.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 114, nov. de 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Ago 2008
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- \_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: M. B. Motta (Ed.), *Ética, sexualidade, política* (pp.264-287). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. In: Pátio - Revista Pedagógica. *Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2002.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de *dispositivo* em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. In: *Educação & Realidade* – "Dossiê Foucault", Porto Alegre, v. 29, n° 1, jan./jun., 2004, p. 199-213.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. Notas sobre a formação de professores no cone sul. In: Pátio - Revista Pedagógica. *Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jan 2008.

## **DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS, DE MONTEIRO LOBATO: UM PROJETO DE LEITURA DA PROSA ÀS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Fernanda Maccari Guollo <sup>20</sup>

**Resumo:** Variados gêneros textuais desde a prosa às histórias em quadrinhos corroboram para o incentivo à leitura literária entre jovens leitores. Nas primeiras décadas do século XX, Monteiro Lobato publica a adaptação *Dom Quixote das Crianças* (1936), em prosa visando incentivar o gosto pela leitura. No início do século XXI, André Simas pensando na ação midiática das imagens, readapta esse título de Lobato para os quadrinhos. Este artigo busca analisar a adaptação realizada por Lobato e aquela realizada por Simas com a intenção de averiguar como está composta a adaptação da prosa às histórias em quadrinhos.

**Palavras-chave:** Dom Quixote das crianças. Adaptação. Histórias em quadrinhos.

**Abstract:** Varied textual kinds since the prose to the comics corroborate for the incentive to the literary reading among young readers. In the first decades of the century XX, Monteiro Lobato publishes the adaptation *Dom Quixote das crianças* (1936), in prose aiming motivate the taste by the reading. In the beginning of the century XXI, André Simas thinking of the action midiática of the images, readapts that title of Lobato for the comics. This article seeks to analyze the adaptation carried out by Lobato and that carried out by Simas with the intent of the check as is composed the adaptation of the prose to the comics.

**Key-words:** Dom Quixote das crianças. Adaptation. Comics.

*“A arte de ler é a arte de pensar com um pouco de ajuda” Émile Faguet  
Émile Faguet, [...], nos leva a ver o objeto livro para além de um suporte para a produção escrita. O livro a que se refere o autor é aquele que ajuda o leitor a exercitar sua capacidade de reflexão e crítica. Por arte entendemos a capacidade de produzir algo que provoque os sentidos. Assim, a leitura como a arte de pensar seria a transformação de uma arte – a do autor – em outra – a do leitor – numa espécie de releitura, que, por sua vez requer a apropriação e reelaboração.  
(PNLD, 2011, p. 7)*

O acervo literário que compõe a vida das pessoas são peças marcantes para a sua constituição enquanto sujeitos. Aproximar os leitores, de diferentes faixas etárias, para com as obras que compõem a literatura universal é abrir caminhos a uma aprendizagem significativa e de aperfeiçoamento de inúmeros conhecimentos pertencentes ao convívio social e ao intelecto humano. Então, é interessante delinear e experimentar desde a infância leituras prazerosas e que peçam uma releitura mais acentuada na fase adulta.

O escritor italiano Ítalo Calvino destaca no livro *Por que ler os Clássicos* (2009) que o engrandecimento procedente da leitura de clássicos provém dos livros que “[...] chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 2009, p. 11).

Para Monteiro Lobato, o modo de deixar ao alcance dos pequenos uma literatura conceituada, universalmente conhecida, acordada com a realidade cognitiva das crianças brasileiras e enriquecendo culturalmente seus pensamentos e ações se concretizou por meio da tradução e da “adaptação”. Esta, em especial, por dar ao escritor flexibilidade (liberdade) na composição do texto

---

<sup>20</sup> Mestranda do PPGCL – UNISUL, bolsista da CAPES, professora de Literatura e orientanda da Prof<sup>a</sup> Dra. Heloísa Juncklaus Preis Moraes

para a língua traduzida. Com a preocupação de instituir uma literatura voltada ao público infantil, olhares foram lançados para esta classe de leitores, principalmente pelo processo adaptativo, desencadeando a remodelagem do enredo original à cultura e às expectativas do seu público-leitor, neste caso, as crianças brasileiras.

Assim, pensando no leitor-criança, o escritor Lobato começa a estruturar o seu projeto literário de incentivar a leitura de clássicos entre as crianças mesclando cultura, tradição e simplicidade lingüística, fazendo uso das adaptações, tornando-se um mediador (mediador-observador, mediador-escritor, mediador-leitor). Lobato une diversão e ensinamentos em seus textos originais, em suas traduções e em suas adaptações. Aqui serão enfatizados os seus feitos adaptativos presentes no livro *Dom Quixote das Crianças* e quais as suas contribuições para a aquisição do gosto pela leitura do público infantil ainda sendo conquistado na primeira metade do século XX, bem como a sua adaptação em HQs realizada, na primeira metade do século XXI, por André Simas.

Por serem considerados relevantes para a formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade, os livros de caráter universal ganham espaço nas mãos de Lobato. Ele adaptou entre outros títulos *Fábulas* (1922), *As aventuras de Hans Staden* (1927), *Peter Pan* (1930) e *Dom Quixote das crianças* (1936), uma adaptação do livro de Miguel de Cervantes y Saavedra, *Dom Quixote de La Mancha* (1605-1615).

O original de Cervantes foi escrito em prosa e distribuído em dois tomos, no século XVII. *Dom Quixote das crianças* foi publicado em meados de 1936, destinado à leitura das crianças, com um enredo envolvente que traz para o contexto literário infantil uma parcela significativa da alta literatura universal. Hoje o texto escrito por Lobato pode ser lido em outro gênero, como a história em quadrinhos, adaptada por André Simas (2009).

Entende-se que a originalidade total de um texto torna-se impossível, pois só consegue-se escrever sobre um tema, com um conhecimento acerca do que se quer escrever, ou seja, os textos nascem do diálogo com outros determinados textos. Como destaca Bakhtin, “o prosador utiliza-se de discursos já povoados pelas intenções sociais de outrem, obrigando-os a servir às suas novas intenções, a servir a seu segundo senhor” (BAKHTIN, 1993, p. 105). Lobato faz conexões entre o enredo original e a turma do Sítio, principalmente no envolvimento dos personagens com a história de Cervantes.

Prado (2007) referencia o trabalho de adaptação de Lobato por se apropriar do texto cervantino incluindo as personagens do sítio no primeiro momento, envolvendo Dona Benta e os netos, bem como apresenta a história por meio dos serões, “quando a avó toma a palavra para introduzir as experiências do herói em suas andanças pela Espanha” (PRADO, 2007, p. 58). Tal modo de elaborar a escrita da história ultrapassa o ato tradutório ou mesmo adaptativo, “já que o texto mescla a narração das aventuras do herói com fatos ocorridos no sítio, alterando duas instâncias narrativas” (PRADO, 2007, p. 57-58).

Lobato entrega-se à literatura infantil e a faz perfeitamente, critica valores e recorre a “adaptações” na transcrição da língua portuguesa para atrair o interesse do público infanto-juvenil, retratando a língua como uma entidade viva e em constante transformação, partindo da necessidade dos falantes de cada região.

O recurso adaptativo é composto pelo objeto adaptado (livro *Dom Quixote de la Mancha*), o sujeito-alvo dessa adaptação (crianças) e o sujeito-adaptador (Monteiro Lobato que faz uso de Dona Benta como contadora da história). Böhn (2004, p. 59) destaca que:

O processo de adaptação, para o público infantil, revela-se como algo passível de questionamento devido à participação de dois sujeitos, no caso, uma criança

(destinatário) e um adulto (emissor), pela especificidade do destinatário e pelas possíveis escolhas feitas pelo emissor. No entanto, o artifício pode configurar-se como uma solução, à medida que faculta à criança o acesso a objetos ou artefatos não destinados, inicialmente, a ela. O perfeito entrosamento entre prática do adaptador e o emissor a que se destina o objeto adaptado faz com que o processo deixe de ser um problema para aparecer como uma solução (BÖHN, 2004, p. 59)

É relevante salientar a necessária aproximação do linguajar oral que deve migrar para a escrita, se a intenção for chamar o leitor para adentrar a história. Não desconstruí-la, mas readaptá-la para o contexto da interação com o público leitor em que se faz presente a reconstrução de um enredo direcionado a um público não tão letrado quanto o infantil da época, mas que possui um conhecimento de mundo, às vezes, além de quem está a escrever. Claro, não no caso de Lobato que consegue obter essa aproximação com o imaginário infantil por meio da linguagem simplificada e descritiva atendendo às expectativas da maioria dos leitores.

Talvez essa tendência de Lobato por produzir adaptações tenha partido da falta de recursos financeiros para se manter devido a investimentos mal empregados (reflexo ainda da queda da bolsa de valores, em 1929) e de seu incessante gosto pelas traduções. Em carta ao amigo Godofredo Rangel, datada 16 de junho de 1934, faz menção aos títulos traduzidos, iniciando o seu legado de adaptações, também, ressalta que: “tenho empregado as manhãs a traduzir, e um galope, imagine só a batelada de janeiro até hoje: Grimm, Andersen, Perrault, Contos de Conan Doyle, *O homem invisível de Wells* e *Polyana, O livro da jungle* [...]” (LOBATO, 1951, p. 327).

E foi em consonância com alguns projetos da Companhia Editora Nacional, agora de Octales, que Lobato lança, em 1936, *Dom Quixote das crianças*. A publicação desse livro faz aflorar um projeto de leitura, de tradução e de adaptação que ao longo do tempo, ganhou espaço em publicações de variados gêneros textuais, dentre eles destacam-se as HQs (histórias em quadrinhos). No que diz respeito às histórias em quadrinhos, Quella-Guyot, observa que “essa produção abundante dirige-se aos mais jovens e aos mais adultos por meio de séries bastante diferenciadas em termos de concepção e de tratamento” (1990, p. 7).

Na adaptação de *Dom Quixote das Crianças*, Lobato não esmiúça todo o enredo original, faz recortes sincrônicos que proliferam o tom aventureiro das personagens, bem como a loucura, a generosidade e as artimanhas do cavaleiro andante e seu fiel escudeiro Sancho Pança, dando ênfase para a estética, para a cultura e para o desempenho intelectual tanto das personagens quanto dos leitores mirins.

A primeira referência que se tem conhecimento sobre a vontade de adaptar *Dom Quixote* encontra-se em uma carta de 1921 ao amigo Godofredo Rangel, na qual pede que vá traduzindo algumas obras de Shakespeare em linguagem bem simples, ordem direta e o máximo de liberdade. E segue se colocando à disposição do amigo “Quanto a *Dom Quixote*, vou ver se acho a edição do Jansen” (LOBATO, 1951, p. 232), indicando que está interessado em atualizar a obra para as crianças. No entanto, realiza esse feito somente em 1936. Segundo Prado, esse livro “teve uma tiragem de 10.625 exemplares e a segunda edição, de 1940, contou com uma tiragem de 5.025 exemplares” (2007, p. 57).

Não é tarefa fácil escrever para um público tão exigente como as crianças. Tem de haver um envolvimento contínuo entre o texto e o imaginário infantil. É preciso jogar com as crianças, e a solução é colocá-las num universo de viagens e, principalmente, de constantes aventuras, juntamente com as personagens. Surge, então, a questão da sedução para com o leitor. É necessária uma adaptação lúdica, de cunho reflexivo e, para isso, o taubateano faz uso do recurso adaptativo da obra consagrada de Cervantes, apropriando-se das peripécias de D. Quixote e Sancho inserindo-as no Sítio.

Ao ler *Dom Quixote de La Mancha*, percebe-se que a linguagem é rebuscada e requer um público adulto para entendê-la. Sendo assim, quando Lobato faz a adaptação, a preocupação primordial é com a linguagem mais simples, não deixando de ser centrada no texto original, o que facilita e entretém o leitor mirim, pois somente as particularidades essenciais vão ser usadas pelo adaptador, ou seja, o texto original sofre adequações, cortes, dando ênfase para o conhecimento de mundo e dos aspectos culturais do leitor, fazendo modificações necessárias para adentrar ao universo literário do público-alvo.

Em carta ao amigo Godofredo Rangel datada de 08/12/1921 afirma que “nosso sistema não é esperar que o leitor venha; vamos onde ele está como o caçador. Perseguimos a caça. Fazemos o livro cair no nariz de todos os possíveis leitores desta terra (LOBATO, 1951. p. 239)”. Ou seja, produzir possibilidades que levem ao encontro o rio e seus afluentes, o livro e seus leitores. Não apenas o livro em sua materialidade, mas principalmente, a disposição estilística de seu enredo.

Após a cena da queda de Emília e do esmagamento do Visconde a história é iniciada por Dona Benta que propõe a “tradução da tradução”, percebendo que ao ler as primeiras linhas do texto original a sua platéia não conseguiu situar-se principalmente no quesito língua portuguesa, ou “português perfeito”, fala Emília.

A preocupação da turma do Sítio era com a linguagem empregada no enredo original. Como se percebe no parágrafo introdutório cervantino há vocábulos eruditos que ainda não são de conhecimento do intelecto infantil o que as deixa sem entender a história. Já que Cervantes escreveu para o público adulto. Então, Lobato soluciona o problema ao (re) criar simplificada e à reconstituição dos fatos por meio da adaptação contando com a colaboração de Dona Benta para narrar a história:

- Meus Filhos – disse Dona Benta – esta obra (Dom Quixote) está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas (LOBATO, 2004, p. 10).

Graças à adaptação criada por Dona Benta, muitos leitores além das personagens do Sítio, tiveram a oportunidade de desfrutar do contato com a essência da obra de Miguel de Cervantes y Saavedra por meio do remanejamento vocabular ora realista ora irônico dos recortes da obra original para ser contada à turma do Sítio por meio da oralidade.

A busca pela simplificação lingüística no momento de contar a história e o uso relevante dos grafemas considerados necessários para a composição vocabular são ressaltados logo no início do primeiro capítulo com a atitude de Emília ao riscar com o lápis um dos dois “ad” do sobrenome do escritor espanhol, justificando sua ação por considerar que na oralidade um “a” faz o mesmo efeito. (LOBATO, 2004, p. 8) e de Dona Benta ao “traduzir a tradução”.

A adaptação desse título reproduz passagens atrativas proporcionando interesse pela leitura, a aproximação dos leitores com a literatura ao trazer para o Sítio a loucura de D. Quixote na pele de Emília e com as colocações de Pedrinho sobre o que aprecia no personagem D. Quixote e o que menciona sobre o livro *Doze Pares de França*, de Carlos Magno evidenciando o dialogismo explícito da obra, as paradas reflexivas que Lobato faz para que todas as personagens falem o que pensam a respeito das ações quixotescas que nas HQs se encontram em formato de nuvens.

- Valente ele é – concordou Narizinho – Pena que não vença todas às vezes. O tal Cervantes era mau. Judia muito desse personagem.

-Isso é para equilibrar outras histórias de cavaleiros andantes – explicou Dona Benta – nas quais os heróis venciam sempre. Havemos mais tarde de ler algumas.

- Como a dos Doze Pares de França – observou Pedrinho. – Aquilo é que é dar pancada. [...]  
- Comecei a ler e fui me esquentando, me esquentando, me esquentando até que não pude mais. Minha cabeça virou – ficou assim como a de D. Quixote. Convenci-me de que eu era o próprio Roldão (LOBATO, 2004, p. 43-44).

A adaptação desenvolvida por Lobato evidencia que a atividade é exercida com acréscimo de informações pertinentes ao enredo original, mesmo fazendo uso da síntese, quando mescla as reflexões de suas personagens no embalo da disposição oral da história e faz com que a diversão tome conta do início ao fim, das atitudes bisbilhoteiras de Emília à incorporação da loucura de Dom Quixote pela boneca de pano, comovendo-se com o estado do cavaleiro andante.

Lobato compreende e dribla a realidade da época em relação ao acesso ao livro e ao ato de ler. Na época, poucas pessoas tinham o privilégio de manusear livros, somente pessoas que obtinham poder (*status*) faziam uso dos livros e da leitura, ocasionando uma fronteira entre o objeto e o receptor. De acordo com Pina (2008, p. 136) “a escrita detém o poder e o acesso ao livro implica a partilha desse poder”. A leitura abre caminhos para a reflexão sobre o tempo em que se vive.

A escolha do título dessa obra, *Dom Quixote das Crianças* é considerada ambiciosa por parte de Lobato, pois desencadeia uma nova apropriação da obra, pertencente ao seu público-alvo: as crianças. Como salienta Amaya Prado “*Dom Quixote* passa a ser das crianças e não mais de Cervantes ou de Lobato. Nem mesmo “de La Mancha”, já que virá a terras brasileiras, por ocasião da mudança das personagens do mundo da fantasia para o Sítio [...]” (2008, p. 328).

Constata-se de imediato a intenção de Lobato em semear o gosto pela leitura literária e de incentivar a apreciação pelos grandes clássicos da literatura. Desde o primeiro capítulo o leitor já é envolvido pela biblioteca e pelo acervo ali presente, como se pode observar na desenvoltura da descrição lobatiana.

— Não tenha nenhum receio, senhora marquesa. Estou aqui agarrado nos pés da bicha como uma verdadeira raiz de árvore. Suba sossegada. Emília subiu. Alcançou os livrões e pôde ler o título. Era o *D. QUIXOTE DE LA MANCHA*, em dois volumes enormíssimos e pesadíssimos. Por mais que ela fizesse não conseguiu nem movê-los do lugar. (...)  
Brolorotachabum! — despencou lá de cima, arrastando em sua queda a escada, a Emília e o cabo de vassoura, tudo bem em cima do pobre Visconde. (LOBATO, 2004, p. 8)

Ao ler esse pequeno fragmento o leitor passa a se envolver com a escrita e com o enredo do livro. Consegue imaginar a ambientação e em alguns momentos a leitura provoca uma sensação até mesmo sinestésica no leitor: “ela via com os olhos e lambia com a testa” (LOBATO, 2004, p.7).

Para aguçar o gosto pela leitura literária e levar ao conhecimento das crianças dessa nova era midiática, André Simas (2009) publicou o livro *Dom Quixote das Crianças* em forma de história em quadrinhos<sup>21</sup>, sabendo que “as histórias em quadrinhos não são fáceis nem miraculosas. A arte da narrativa não se torna da noite para o dia didática” (QUELLA-GUYOT, 1990, p. 43). Assim como é preciso entender o universo infantil para se escrever para crianças, a adaptação (re)adaptada para HQs deve ser reconstruída cuidadosamente atendendo a todas as necessidades ilustrativas para

---

<sup>21</sup> No Brasil, a presença das histórias em quadrinhos, também conhecida como a nona arte, por nascer “sob a ótica intermediária, sendo uma mescla de várias monoartes que geram uma multiarte” (PESSOA, 2008, p. 2), ganhou espaço garantido no currículo escolar por meio do incentivo ao uso dos variados gêneros textuais existentes que possibilitem a aprendizagem efetiva dos alunos.

chamar a atenção do leitor sem perder a essência do enredo original, que apresenta aspectos cômicos. Fato este, que Simas (2009) assim como Lobato, deixa transparecer em seu enredo nas atitudes de Dom Quixote e, principalmente, da astuta Emília, que sempre sugere que as histórias sejam contadas em linguagem simples.

A leitura das histórias em quadrinhos é de suma relevância para o desenvolvimento do imaginário infantil e do cognitivo das crianças e adolescentes, pois traz em sua essência um tratamento interdisciplinar que enquadra variadas temáticas, situações, tratamentos sociais, culturais e registros linguísticos. Estes devem ser apresentados aos estudantes para terem o prazer de conhecerem essa nova versão das histórias literárias enquadradas nas perspectivas quadrinhísticas e não apenas descritas nas linhas e entrelinhas dos livros literários, para assim internalizarem o que lhes forem de mais valia. Talvez, tais aspectos não são entendidos numa primeira leitura por todos os alunos, e é neste momento que o apoio pedagógico, na busca pela prática de leitura em sala de aula, deve ser planejado com coerência e atuar de forma que leve o leitor-criança a refletir sobre essas considerações.

A readaptação realizada por Simas que conta as aventuras do Cavaleiro Andante para a linguagem quadrinhística se constitui em uma narrativa composta por dois códigos distintos e interdiscursivos: o visual (icônica) e o verbal. Esses elementos ocupam um papel especial para que a história seja entendida em sua plenitude pelo leitor.

As aventuras foram reformuladas e contam com as personagens do sítio para contracenarem nesse aventureiro meio da cavalaria andante. O protagonista Dom Quixote é interpretado por Visconde, já que o cavaleiro andante gostava tanto de ler, nada mais justo que deixar o inteligentíssimo sabugo de milho ocupar este papel. Além do mais, o coitado foi esmagado já no início da história ao ajudar Emília a tirar o clássico literário da última prateleira da biblioteca de Dona Benta e, se não fosse à alavanca que ele trouxe até Emília para conseguir mexer o livro do lugar, a turminha não teria conhecido essa história. Sancho Pança, o fiel escudeiro de Dom Quixote, é o Marquês de Rabcó, porque ambos eram bem gulosos, ingênuos para umas coisas e bem espertos para outras. O cura é o Quindim; o feiticeiro Freston, é o Saci; Narizinho é a sobrinha, Tia Nastácia é a criada e Pedrinho, que é o neto de Dona Benta, também participou dessa troca de personagens, sendo o Sansão Carrasco, ser um jovem simpático e estudioso, que tenta sempre trazer o cavaleiro da Triste Figura à realidade, conseguindo o feito depois de duas tentativas: a primeira se disfarça de Cavaleiro dos Espelhos e a segunda, de Cavaleiro da Branca Lua, sendo que nesta última consegue.

Um exemplo disso é a cena inicial do livro em história em quadrinhos que reproduz a passagem em que Emília convence o sabugo de milho “Visconde”, a ajudá-la a retirar o livro, o maior dos volumes dispostos naquela prateleira e por sinal o mais alto. Percebe-se o poder da imagem, nos traços e nas cores ali predispostas, o alvo das personagens: última prateleira, deixando os demais livros esquecidos, as frases sintetizadas e o formato dos balões. Todos os desenhos conseguem englobar as lacunas deixadas na fala, exposta em balões, reduzida da adaptação lobatiana, mas de característica própria das HQs por meio das particularidades da imagem.

Observa-se também que o desenho proporciona a imagem “pronta” para o leitor e com detalhes acentuados como as cores dos livros que ora são claras ora são escuras.

Outro fator relevante que deve ser mencionado é o cenário no primeiro capítulo: a biblioteca, lugar este, em que o cavaleiro andante passava horas e horas a construir seus conhecimentos, entretido, nas páginas dos livros de sua biblioteca particular. Dessa forma, Lobato consegue fazer o entrelaçamento do lido originalmente e com o vivido por suas personagens. Por sua vez, Simas termina o livro em HQs com a mesma cena se passando na biblioteca: Emília pedindo ajuda ao Visconde para ler agora *O Minotauro* (uma das outras readaptações da série Monteiro Lobato em quadrinhos editada pela Editora Globo. Esse fato convida o leitor a não parar

sua leitura nesse título, o incentiva a querer se aventurar em outras histórias já adaptadas por Lobato e que agora vem estruturada aos moldes quadrinhísticos.

A força da imagem e o poder de repassar o todo com o código lingüístico exposto em partes por meio dos balões metricamente encaixados nas ilustrações ficam ressaltados nas palavras de Huyghe “a linguagem das imagens [...] terá como base a experiência visual da realidade uma alusão, uma lembrança, uma estrutura, que pode ser criar a beleza harmônica e que a submete a uma função essencial, que é a de estabelecer comunicação entre os homens (HUYGHE apud RAHDE, 2000, p. 30). Quantos significantes e significados podem ser percebidos por meio dessas duas páginas aqui ilustradas? O signo iconográfico das personagens (Emília, Visconde, Tia Nastácia), signo analógico (a ação das personagens, principalmente de Emília), o significante (dentre outros, a queda da boneca) ocasionando o esmagamento do Visconde, que vem a ser o significado da ação da travessura da boneca, ou seja, o resultante da ação.

A (re)adaptação em HQs envolve o leitor pelas informações das imagens e pelas expressões das personagens. Nos quadrinhos a linguagem verbal é representada por linhas circulares, próximas à cabeça do(s) que expressam algo, como se pode perceber na imagem ao lado quando Emília está conversando com Dona Benta aos momentos de reflexão do narrador (Dom Quixote) em sua biblioteca encontra-se envolto por retângulos no canto esquerdo do quadrinho. Pode-se, também, representar verbalmente os sons e isso é realizado por “meio de onomatopéias, normalmente em caracteres grandes e dispostas na vinheta de maneira a valorizá-la graficamente” (VERGUEIRO, 2008, p. 56).

Assim percebe-se essa possibilidade transformadora no enredo que provém do recurso adaptativo, como a readequação do final da história nas HQs, reconstituído pela boneca de pano que considera um absurdo Dom Quixote morrer, então, Simas (2009) cria um final mais condizente na percepção de Emília levando mais personagens as andanças do Cavaleiro da Figura Triste.

Pode-se compreender que, o legado cultural deixado por Monteiro Lobato em prol ao desenvolvimento da interação humana ocorreu por meio da linguagem e do incentivo a uma escrita que abarque as necessidades do intelecto humano reconhecido por meio das leituras literárias universais em forma de adaptações permitindo o acesso a textos complexos e de extrema relevância no que diz respeito aos quesitos intelectuais, culturais e estéticos de cada leitor que se proponha a adentrar o universo literário. Bem como, o feito re-adaptativo imagético (HQs), elaborado por André Simas, que vai ao encontro das tendências educativas da contemporaneidade para encantar e atrair o leitor-criança. Os quadrinhos oportunizam um novo olhar sobre a obra, em particular *Dom Quixote das crianças*, originando-se de uma adaptação feita para o público leitor do século XX que hoje é (re)adaptada aos moldes e ensejos dos jovens leitores do século XXI contemplando as necessidades lúdicas e didáticas dessa nova era. Não que a adaptação em HQs seja mais benéfica ao leitor, mas propicia o primeiro contato a partir do olhar do Outro, como salienta Pina (2008, p. 139), devido ao olhar e ao contar de Dona Benta. Essa emancipação dos quadrinhos migrando para o cotidiano e para a sala de aula faz com que esse jogo contínuo de intertextualidade para a formação da sensibilidade leitora dos jovens de hoje se concretize, assessorando pais, professores e demais profissionais que visem à prática da leitura entre crianças e jovens, como ferramenta educativa.

## REFERÊNCIAS

- BÖHN, Gabriela Hardtke. Peter Pan para crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: CERCCANTINI, João Luis C. T. *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2004, p. 58-71.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nelson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

- LAJOLO, Marisa. Linguagens na e da Literatura Infantil de Monteiro Lobato. In: CECCANTINI, João Luís (org.). *Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil*. São Paulo: Ed. Unes; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2008. p. 15-29.
- LOBATO, Monteiro. *Barca de Gleyre*. 10ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1951. 2º Tomo.
- \_\_\_\_\_. *Dom Quixote das Crianças*. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense. 2004.
- QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Unimarco. 1990
- MONTEIRO, Mário Feijó Borges. *Adaptações de clássicos brasileiros: paráfrases para o jovem leitor*. Dissertação de Mestrado. 2002. PUC-Rio, Rio de Janeiro Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html> Acessado em: 04 de mar de 2010.
- PESSOA, Alberto Ricardo. *Histórias em Quadrinhos: um meio intermediário*. 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/pessoa-alberto-historias-em-quadrinhos.pdf>> Acessado em: 10 jun. 2010.
- PINA, Patrícia Kátia da Costa. *A leitura de Monteiro Lobato na contemporaneidade: entre o livro e os quadrinhos*. Via Atlântica. Publicação da Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. N° 14/2008. São Paulo. 2008.p. 129-140.
- PRADO, Amaya Obata Mouriño de Almeida. *Adaptação, uma leitura possível: um estudo de Dom Quixote das Crianças de Monteiro Lobato*. 2007. Disponível em: [http://www.cbc.ufms.br/teDESimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=166](http://www.cbc.ufms.br/teDESimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=166) Acessado em: 02 de maio de 2010.
- RAHDE, Maria Beatriz Furtado. *Imagem. Estética Moderna e Pós-moderna*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Apresentação*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- SIMAS, André. *Dom Quixote das crianças* (adaptação em história em quadrinhos) 2ª ed. São Paulo: Globo, 2009.
- VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 31-64.

## CRENÇAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Francisco Wellington Borges Gomes – UFPI/FAPEPI  
Ricardo Ícaro Moura de Oliveira Madeira - UFPI  
Kelson Sousa Carvalho - UFPI

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir o conceito de crença, na ótica da Linguística Aplicada, enquanto construto cognitivo capaz de motivar a visão que o professor de língua inglesa tem de si mesmo, da carreira docente e do seu papel enquanto professor. Para isto, serão analisadas as narrativas de três professores de LI para ilustrar como as crenças agem na formação da identidade e na escolha profissional do professor de inglês.

**Palavras-chave:** Crenças. Linguística Aplicada. Formação de professores.

**Abstract:** This paper aims at discussing the concept of belief, under the view of Applied Linguistics, as a cognitive construct capable of motivating the way English teachers see themselves, their career, and their role as teachers. For that matter, the narratives of three teachers of ESL will be analyzed to illustrate how beliefs act to the formation of identities and in the professional choices of the English teacher.

**Key-words:** Beliefs, Applied Linguistics. Teacher formation.

### Introdução

Do ponto de vista social, o conceito de crença sempre existiu, já que desde que o homem existe, ele acredita em algo. A literatura sobre ensino, por exemplo, especialmente a partir da década de 80, produziu um número considerável de trabalhos baseados nas ciências cognitivas que utilizam o conceito de crença para explicar a relação entre pensamento e ação.

De acordo com Silva (2005), o termo crença vem sendo definido e investigado, ainda, por áreas como a Filosofia, a Psicologia Cognitiva e a Sociologia, dentre outras ciências. Em cada uma delas, ele assume características próprias ao campo de estudo a que se relaciona, gerando, muitas vezes, grandes ambiguidades dentro de um mesmo campo. Na LA, por exemplo, ele assume sinônimos tais como “filosofia de aprendizagem de línguas”, “conhecimento metacognitivo”, “crenças”, “crenças culturais”, “representações”, “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem”, “cultura de aprender”, “teorias populares”, “conhecimento prático”, “perspectiva”, “teoria implícita”, “imagens”, dentre outros. A esta diversidade terminológica Johnson (1999, citado em Silva, 2005) se refere por meio de uma metáfora: “floresta terminológica”.

Barcelos (2006), por outro lado, vê esta variedade como um argumento a favor da legitimação da pesquisa envolvendo crenças na LA, ideia também corroborada por Coelho (2006:26), para quem “cada termo escolhido tem raízes conceituais que justificam sua escolha, pois caracterizam uma particularidade que mais se deseja destacar ou se expressar na pesquisa”, refletindo a própria diversidade teórica e metodológica que caracteriza a LA.

Silva (2005:77), ao tentar conciliar os diversos pontos de vista que diferentes pesquisadores têm a respeito do conceito e abrangência do termo “crença”, nos apresenta seu próprio conceito. Segundo ele:

As crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula. (...) São compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos e valorações que se firmam como

atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE.

Neste trabalho, nos propomos a discutir o conceito de crença da ótica da Linguística Aplicada para, a partir disto, mostrarmos que as crenças podem influenciar a visão que professores de língua inglesa (LI) constroem da sua profissão e de seu papel como educadores e como esta visão influencia tanto em suas ações quanto escolhas profissionais. Para isto, abordaremos a relação entre crenças e a cognição do professor de LI mostrando que elas são, na verdade, construtos conceituais que orientam as ações docentes. Mostraremos, ainda, que as crenças de professores sobre o ato de ensinar uma língua estrangeira (LE) e sobre seu próprio papel neste processo não se formam da noite para o dia. Elas são resultado de suas experiências prévias enquanto alunos (seja na escola, na universidade, em cursos de línguas), ou seja, das influências de seus antigos professores e das ideologias às quais foram expostos.

### **Por que é importante conhecer as crenças de professores?**

Embora a pesquisa em LA tenha produzido um grande número de estudos sobre as crenças de alunos, ainda são poucos os estudos sobre crenças de professores. Segundo Borg (2003) a “compreensão das mudanças nas crenças e práticas dos professores através dos tempos seria objeto de pesquisa futuramente”. Para ele, investigar as percepções do profissional de ensino acerca de suas impressões, vícios e hábitos em sala de aula se faz cada vez mais necessário, uma vez que tais informações ajudarão o professor a refletir sobre suas ações e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho ao guiar alunos rumo ao aprendizado.

Se por um lado, há uma divergência entre pesquisadores quanto a definição de crenças, por outro, parece haver um consenso sobre a contribuição que o conhecimento das mesmas pode trazer para o ensino e aprendizagem de línguas, especialmente no que diz respeito à formação e atuação de professores. Sobre isso, Barcelos (2007. p.111) nos diz que:

A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem está relacionada: (...) (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma, ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles, atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Para Enders et al. (1983), apesar de serem um sistema de construtos pessoais, as crenças do professor são fundamentadas no “corolário da comunidade”. Vala (1997) corrobora esta afirmação ao dizer que representações sociais são âncoras que apoiam a construção de categorias identitárias. Nesse ponto de vista, a identidade e ações de um indivíduo decorrem, então, das crenças que constroem sua visão da realidade social e o situam enquanto membro de um grupo ou categoria. É da auto-identificação do professor de línguas como membro de uma categoria e do contato com outros professores, por exemplo, que são formadas as normas comportamentais que motivam suas ações.

Este é um posicionamento cada vez mais presente nos estudos em LA, especialmente naqueles que tratam da formação docente. O número crescente de pesquisas sobre o aprendizado de língua estrangeira, por exemplo, tem motivado uma geração de professores reflexivos, mais conscientes de seu papel.

As crenças de professores a respeito do ensino de línguas estão presentes a todo momento, desde quando ingressam na escola, passando pelo estudo nas faculdades e indo até o trabalho

efetivo nas escolas, já como profissionais do ensino. A reflexão dos professores sobre suas concepções os influenciam a fazer com que a prática pedagógica seja dinâmica, passível de constante aperfeiçoamento. Sobre isso, LIMA (2007, p. 5) diz que:

As concepções propiciam ao professor, desde o processo de formação inicial, passando pela formação contínua e na prática docente diária, melhor e mais eficiente abordagem de novas questões relativas à disciplina que leciona, bem como na interpretação de novas situações, como capacidade de raciocinar para resolver dificuldades no dia-a-dia, notadamente, em sala de aula.

Segundo Fullan (1991) a reflexão do professor sobre suas crenças é capaz de operar mudanças conceituais, que por sua vez, motivam mudanças na realidade. Para ele, a mudança de ações se dá através de uma “transformação de realidades subjetivas”. Já Freeman (1989) acredita que nem sempre o que muda é a ação, mas a consciência do que se faz, resultando, assim, em uma nova abordagem de uma prática pré-existente. Almeida Filho (1993), por sua vez, reforça a importância de se conhecer as crenças como forma de aprimorar o ensino ao nos dizer que “São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores”.

As noções de mutabilidade e flexibilidade das ações docentes estão intrinsecamente relacionadas às crenças, já que podem ser modificadas a partir de novas experiências e desafios encarados. Uma simples mudança de atitude, como experimentar levar algum recurso tecnológico para a sala de aula, tal como a TV, por exemplo, pode ser consequência de uma mudança nas crenças que o professor tem sobre a eficiência daquele recurso. Professores que não vêem a TV como algo pedagogicamente eficiente, provavelmente não a utilizarão como ferramenta de ensino. Por outro lado, professores que tiveram experiências pedagógicas positivas relacionadas à TV, provavelmente passarão a utilizá-la em suas aulas.

A medida que a experiência do profissional de educação cresce, muitos conceitos são desconstruídos, reformulados e até substituídos, como nos diz Lima (2007, p. 4):

Entendemos que uma concepção pode provocar o surgimento de outras, ocorrendo o que denominamos de mudança de concepções. Pelo fato de configurar-se enquanto um processo, esta mutabilidade decorre da aquisição de novos saberes que professores e professoras vão construindo, vão adquirindo, tendo como consequência mais visível modificações no trato metodológico de sua disciplina em termos de objetivo, conteúdo, recursos didáticos e processo avaliativo, bem como no avanço de sua profissionalidade docente.

Como conhecimento não sistemático que constituem, as crenças sobre o ensino podem mudar de acordo com o tempo. Mudar crenças não implica, apenas, em uma mudança de comportamento, mas também em uma alteração na forma de agir.

Conhecer as crenças é imprescindível para que os profissionais da educação sejam cada vez mais conscientes de seu papel. É preciso incentivá-los a usar suas concepções de acordo com as situações profissionais em que estão inseridos, aliando-as com o conhecimento da prática pedagógica adquiridos na faculdade e cursos de aperfeiçoamento. Faz-se necessário, também, registrar que a renovação de concepções é muito importante no processo ensino/aprendizagem, pois traz maior flexibilidade e muda, para melhor, as atividades dos professores de língua inglesa.

A seguir, apresentaremos a análise de narrativas de alguns professores de LI para ilustrar a relação entre crença, categorização, identificação com um grupo social e ação docente.

### Como a construção das crenças influenciaram um grupo de professores de língua inglesa

Na pesquisa educacional, a identificação das crenças, experiências e motivações dos professores pode nos fornecer meios para compreender algumas das práticas pedagógicas e posturas dos professores diante dos problemas e desafios que afetam a sala de aula. Com base nisso, conduzimos entrevistas individuais com um grupo de professores de LI como meio de obter narrações de histórias de vida pessoal e profissional e opiniões que pudessem fornecer dados sobre experiências de aprendizagem e outros fatores sociais que motivaram crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras e sobre o papel do professor de inglês. A partir da identificação destas crenças, buscamos estabelecer relações entre elas e as escolhas que os informantes fizeram em relação à sua atividade profissional, notadamente a escolha da profissão.

Os informantes da pesquisa foram professores do Curso de Extensão em Língua Inglesa da Universidade Federal do Piauí (CECLI/UFPI), um curso de idiomas oferecido à comunidade. Para prestar tal serviço, o CECLI seleciona seus professores dentre alunos do curso de Letras/inglês da UFPI. Lá, eles podem iniciar sua carreira docente recebendo auxílio financeiro pelas aulas ministradas e orientação pedagógica por meio de cursos promovidos pela coordenação do CECLI.

Para ilustrar a relação entre crenças e as ações docentes, apresentaremos as análises de trechos das entrevistas realizadas com três dos professores do CECLI, referidos doravante como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3), visando preservar suas identidades.

Por meio da análise das entrevistas, veremos que as crenças construídas no processo de interação com seus antigos professores motivaram as ações e escolhas dos informantes em relação a sua atividade profissional. Entendemos, aqui, que a formação profissional do professor de língua inglesa tem início desde o momento em que eles, ainda crianças, entram na escola, sendo construída gradualmente à medida que eles têm contato, enquanto estudantes do ensino básico e superior, com seus próprios professores e com as filosofias e estratégias de ensino adotadas por estes.

Na análise das crenças do professor 01, a seguir, constatamos que a identificação positiva com as práticas de seus antigos professores do cursinho pré-vestibular influenciou fortemente suas ações e escolhas profissionais, como podemos ver no trecho abaixo:

**Entrevistador:** “e o que te motivou... o que te fez dizer assim ‘quero ser professor?’”

**P1:** “rapaz... foi no pré vestibular. Vestibula (ando) é um infeliz. É... que quando a gente tá na escola, a gente não tem, assim, uma visão sobre... do que é dar aula, do prazer de dar aula. E nesse pré eu fui amigo/fiquei amigo dos professores, eu vi como eles tinham prazer de dar aula, vi que aquilo ali era... vi que era bacana, vi que eu poderia. Me coloquei no lugar deles, e eu também estudava/dava aulas, aulas de reforço... Eu achava bonito uma sala de aula assim ((gesticula))... era... era emocionante. ((risos)).”

No trecho acima, observamos que uma característica das crenças é que elas são reconstruídas a partir das experiências dos indivíduos. Como podemos ver, o informante demonstra ter sido fortemente influenciado por seus professores a ponto de escolher seguir a profissão destes. Vemos, ainda, que antes do contato com professores do cursinho pré-vestibular, a opinião era: “... que quando a gente tá na escola, a gente não tem assim, uma visão sobre... do que é dar aula, do prazer de dar aula...”. Após esta aproximação, que marca o ponto de mudança nas crenças de P1, a visão do que é ensinar passou a ser positiva, como em: *E nesse pré eu fui amigo/fiquei amigo dos professores, eu vi como eles tinham prazer de dar aula, vi que aquilo ali era... vi que era bacana, vi que eu poderia*”. Percebemos, então, que a mudança de crenças sobre o ser professor foi uma consequência das experiências que ele teve enquanto aluno e da observação das posturas e atitudes dos seus professores. Segundo Silva (2007) a natureza das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas tem um componente afetivo, fruto dos sentimentos e das avaliações de experiências. Elas são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções que se firmam

como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira.

De acordo com Vala (1997) a identidade de um indivíduo decorre das crenças ou da percepção da realidade social e de seu papel enquanto membro de um grupo ou categoria. O professor de línguas passa, então, por um processo de identificação com os membros de uma categoria, decorrentes da valorização de atributos, atitudes e normas comportamentais, que passam a motivar suas ações. Vemos isto claramente quando P1 diz: “...*vi que era bacana, vi que eu poderia. Me coloquei no lugar deles...*”. A identificação com as práticas de seus professores, tidas como positivas, provocaram nele o desejo de se tornar, também, um professor; de se “colocar no lugar deles”. Vemos, então, que P1, em relação à suas crenças sobre o ser professor, foi influenciado por suas experiências passadas enquanto aluno e que estas crenças o motivaram a ações e mudanças profundas, tal como a escolha de uma profissão.

Assim como P1, outro professor, P2, também nos mostra que foi influenciado a assumir a carreira docente pela relação que mantinha com seus professores e pelo estímulo que estes lhe davam. Vejamos:

**Entrevistador:** *Onde você estudou a maior parte do tempo?*

**P2:** *Escola de idiomas*

**Entrevistador:** *Você gostava?*

**P2:** *uhum!*

**Entrevistador:** *O que que te fez seguir/ entrar na universidade pra fazer inglês ?*

**P2:** *Primeiro foi porque tive uma experiência com a escola de idiomas. Lá a gente tinha o grupo de teatro onde a gente trabalhava com vídeos, assistindo vídeos. Então a gente tinha uma relação muito próxima, do grupo em que a gente tava com os professores. No momento em que eu trabalhava com meus professores eu tinha essa vontade... e por conta disso os professores sempre falavam “rapaz, tu vai ser professor...”*

**Entrevistador:** *((risos)) Ai você quis fazer Letras?*

**P2:** *Uhum! ((balança a cabeça de forma positiva))*

**Entrevistador:** *Mas você já entrou no curso pensando em ser professor?*

**P2:** *Uhum!*

**Entrevistador:** *Pensa em seguir a carreira mesmo ?*

**P2:** *Com certeza*

Nos dois exemplos anteriores, as relações estabelecidas entre os informantes, seus professores, o grupo de alunos do qual eles faziam parte e os valores sociais e culturais vigentes em cada grupo, além do incentivo dado pelos membros do grupo de maior prestígio (considerando-se a relação professor-aluno) agiram como mediadores na formação de crenças positivas sobre o “ser professor”, que, conseqüentemente, motivaram suas atitudes em relação à escolha profissional e à forma como estes se vêem enquanto professores. Assim, quando P2 diz “*Então a gente tinha uma relação muito próxima, do grupo em que a gente tava com os professores. No momento em que eu trabalhava com meus professores eu tinha essa vontade... e por conta disso os professores sempre falavam “rapaz, tu vai ser professor...”*”, vemos que, assim como P1, ele foi influenciado pelas crenças sobre “o que é ser professor” formadas por meio das interações com seus mestres.

A concepção de crenças como produtos das interações sociais dos indivíduos ao longo da vida justifica o fato de que, para os informantes desta pesquisa, o interesse por tornarem-se professores de inglês surgiu a partir da observação e contato, enquanto estes eram alunos, com seus antigos professores de inglês. No caso da professora 3 (P3), a seguir, também foi desta interação que surgiu o reconhecimento de que a profissão poderia ser algo positivo, a ser seguida. Este reconhecimento, por sua vez, influenciou na mudança de crenças sobre a profissão e, por conseguinte, as suas ações, sugerindo uma forte relação entre crença, percepção e ação, tal como podemos ver no próximo relato:

**Entrevistador:** *O que te motivou a querer ser professora?*

**P3:** *Bom, o que me motivou a querer ser professora... Na verdade, bem no início da graduação eu não imaginava que eu seria. Ai fui vendo, conhecendo os professores da graduação, conhecendo mais a licenciatura e foi criando dentro de mim a vontade de ser professora.*

No caso desta professora, observamos um processo de reformulação de crenças: Ao ingressar na universidade, as concepções da Professora 2 eram diferentes daquelas que ela tinha no momento da entrevista. Observamos que à medida que ela conhecia os professores e o curso, uma mudança conceitual estava em processo, o que resultou em uma visão positiva e na empatia com o curso e com a profissão docente. Graças à reformulação de suas crenças, mediada pelo contato com seus professores, vemos que a professora adquiriu consciência da identificação com a atividade docente. Barcelos (2006: 23), embora afirme ser difícil identificar as relações exatas entre crença e ação, sugere que a reflexão/consciência do professor sobre suas crenças, sobre o contexto e suas experiências exerce forte influência nas suas ações.

Igualmente, sobre a relação entre consciência, crença e ação do professor, Oliveira (1999, apud Lima, 2007:3) nos diz que:

“A reflexão da autoconsciência nos estudantes/professores em relação às suas concepções pode desvelar seu potencial como atores sociais, tanto na realidade sócio-histórica de suas vidas, na formação docente quanto na sua capacidade coletiva para transformar atividades profissionais convencionais e desenvolver estudos reflexivos da sua prática que os levem a atividades de pesquisa, de críticas e de reflexão, na reconstrução dessa prática.”

### **Considerações finais**

No ensino de línguas, muitas das decisões dos professores são baseadas nas crenças que eles têm sobre a realidade de sala de aula e sobre o que é ensinar uma língua estrangeira. Shulman (1986, apud Silva, 2007), descreve o professor como “um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes”, enfatizando a estreita relação entre crença e a ação pedagógica.

Vimos que as experiências adquiridas por meio da interação entre professores e alunos pode motivar estes últimos em direção a uma visão positiva da profissão docente, influenciando suas escolhas e ações em relação à uma profissão na carreira educacional. Enquanto alunos, somos influenciados por nossas experiências em sala de aula, pelos procedimentos de nossos professores e, muitas vezes, pelas visões que estes têm de mundo e do próprio ato de ensinar e aprender.

A identificação das crenças, experiências, motivações e momentos que levaram os informantes a tornarem-se professores nos indicam que estes estão inseridos em uma cultura docente motivada tanto pela afetividade, quanto pela ação. Compreender que o professor, por sua natureza constitutiva, pode motivar mudanças e o desenvolvimento profissional de seus alunos nos permite inferir que eles podem exercer um papel fundamental na construção das representações conceituais que seus alunos têm acerca do aprender uma língua estrangeira, motivando-os a fazer escolhas e exercer ações que promovam o aprendizado de modo mais eficaz e significativo.

### **Referências bibliográficas:**

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, A. M. F. *Cognição de Professores e Alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2. p.109-138. 2007.

- BORG, S. *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teacher think, know and do*. Language teacher, Cambridge, v.36, 2003, p. 81-109.
- ENDERS, T. W.; MENDES, N. M. M.; HESKETH, J. L. A pesquisa de percepções individuais aplicada às áreas de administração e planejamento: conceitos, teoria e metodologia. *Revista de Administração* Vol.18 (1): p. 23-31. 1983.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, Washington, v.23, n.1, p. 27-45, 1989.
- FULLAN, M. G. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 43/7, 2007.
- SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (inglês)*. Campinas, 2005. 217p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*.v.10.n.1. jan./jun: p.235-271, 2007.

## LUCUBRAÇÕES SOBRE AS CONSEQÜÊNCIAS DA REIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS NA OBRA DE CAIO FERNANDO ABREU

Kelly Cristina Eleutério de Oliveira

**Resumo:** Este artigo objetiva lucubrar sobre as imposições da contemporaneidade na obra de Caio Fernando Abreu, tendo em vista a compreensão dos reflexos do individualismo e da uniformização das condutas humanas na vida dos habitantes das grandes cidades na ficção literária.

**Palavras-chave:** Caio Fernando Abreu, Diálogo, Contemporaneidade.

### Lucubrations about socio-cultural relations' reification on Caio Fernando Abreu's work

**Abstract:** This article aims at lucubrating about contemporaneity's impositions on Caio Fernando de Abreu's work, bearing in mind the understanding about the reflections of individualism and human conduct's homogenization in metropolis' urban life in literary fiction.

**Key-words:** Caio Fernando Abreu, Dialogue, Contemporaneity.

### Caio Fernando Abreu: correlações biográficas e bibliográficas

Na obra de Caio Fernando Loureiro de Abreu (1948-1996) é possível notar a recorrência de elementos relacionados ao processo de reificação das relações humanas, que se intensificou com a urbanização e a industrialização do Brasil, sobretudo, nas últimas décadas do século XX. Isso ocorre mais frequentemente nos seus contos, como “*Creme de alface*”, “*Dama da noite*” e “*Sob o céu de Saigon*”, escritos respectivamente em 1975, 1982, 1989. Nestes escritos, aspectos da vida urbana contemporânea, tais como o individualismo, a dificuldade de comunicação e de estabelecimento de vínculos afetivos entre as pessoas, aparecem de forma mais explícita, mas cabe lembrar que essa temática está presente também, mesmo que implicitamente, em algumas de suas peças teatrais, bem como no romance intitulado *Onde Andará Dulce Veiga?*. Nesse sentido, pode-se inferir que a preocupação do autor em abordar tais aspectos em seus escritos esteja transpassada por experiências oriundas da trajetória da vida do escritor.

Caio Fernando Loureiro de Abreu nasceu no dia 12 de setembro de 1948 em Santiago do Boqueirão, uma cidadezinha localizada na zona rural-militar do interior do Rio Grande do Sul. Mudou-se para Porto Alegre aos dezesseis e passou a cursar o científico no Instituto Porto Alegre. No ano de 1967, Abreu começou a cursar Letras na Faculdade de Filosofia da UFRGS, onde, por influência de alguns professores, engajou-se politicamente, o que mais tarde, em 1969, o levou a se refugiar no sítio Casa do Sol, de Hilda Hilst, em decorrência das perseguições do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), durante a Ditadura Militar.

Em 1968, influenciado por uma amiga, Maria Lídia Magliani, uma pintora da UFRGS, Abreu foi para São Paulo para trabalhar na revista *Veja*.

Essa mudança geográfica deixa uma marca profunda em seus escritos posteriores, que passarão a privilegiar a temática da urbanidade. Assim, seus contos paulistanos, como o autor os denominou, perpassam por temas relacionados ao amor, à solidão, à morte, ao sexo, à boêmia e, sobretudo, às angústias sentidas pelo homem do século XX, devido às incertezas trazidas por um tempo em que as certezas e os valores coletivos não existem mais, substituídos pelo hedonismo vazio, pelo culto ao consumismo desenfreado e pela lógica da livre concorrência mercadológica.

## Contemporaneidade e urbanidade nos contos de Abreu

Essas peculiaridades do tempo presente – que irão influenciar de forma marcante a obra do autor – já eram notadas no século XIX, quando o cientificismo e o racionalismo, apoiados na idéia do progresso como condição *sine qua non* da felicidade e do bem-estar comum, entram na nossa história de forma decisiva, marcando assim o que se convencionou chamar de Era Moderna. Esse novo tempo trouxe consigo inúmeras mudanças nos âmbitos político, econômico e, principalmente, no âmbito sócio-cultural. As cidades se transformaram em metrópoles, o que acarretou o surgimento do fenômeno da multidão.

No conto *Creme de Alface* temos uma protagonista que se encontra no centro de São Paulo. Em meio à multidão, essa personagem, que revela nas suas atitudes traços violentos, se mostra irritada com as pessoas que, segundo ela, atravancam seu movimento: “[...] fazem de tudo para atravancar o movimento alheio, se pelo menos tivessem avisado a gente, você não vai me vencer, ouviu bem sua vida de merda?” (ABREU, 2002, p. 129). Essa personagem repete inúmeras vezes que tem pressa e que precisa pagar seis crediários ainda naquele dia. No percurso que faz para chegar ao seu destino, tece comentários que demonstram profundo desprezo pelas pessoas que por ela passam, além de criticar, em pensamento, os rumos que as pessoas de sua família e seus amigos tomaram em suas vidas. Traída pelo namorado, ela se revolta ainda mais e, num gesto de desespero, desiste momentaneamente de cumprir seus compromissos cotidianos e, encantada com a pele da atriz Jane Fonda, a qual avistara em um cartaz de cinema, decide assistir à exibição do filme. Ao entrar no prédio no qual ocorreria a sessão, a mulher é abordada por uma criança pobre que implora por cinquenta centavos. Num gesto de absoluta violência ela golpeia a pedinte, várias vezes, com os pés.

Segundo o próprio autor, esse conto causava-lhe certa repugnância devido à sua violência: “[...] durante vinte anos, escondi até de mim mesmo a personagem dessa mulher-monstro fabricada pelas grandes cidades” (ABREU, 2002, p.127).

No ensaio de Gilberto Dupas (2001), intitulado “Sociedade-espetáculo, tecnologia e destruição”, o autor, na esteira de Nietzsche, compara as angústias vividas na modernidade dos séculos XX e XXI com as do século XIX e constata que vivemos uma continuação do século XIX, mas com algumas alterações. Segundo ele, a incerteza tornou-se uma regra: “[...] nada está sobre pés firmes e crença sólida [...] Assim como o homem do fim do século XIX, aquele que inicia o século XXI também se sente sem rumo. Para onde conduzirá o seu caminho? Não estará ele também em uma corda sobre o abismo, atada entre o animal e o super-homem?” (DUPAS, 2001, p. 50-51).

No conto *Sob o céu de Saigon*, características da contemporaneidade, que se refletem no comportamento dos indivíduos, aparecem de forma mais evidentes. Escrito em 1989, esse conto tem como espaços principais a rua Augusta, a avenida Paulista e o bairro dos Jardins. Assim, o narrador onisciente que habita um dos prédios do Conjunto Nacional observa atentamente o que se passa do lado externo. Dentre inúmeros passantes, ele se detém em dois jovens, um rapaz e uma moça, que perambulam pelas ruas de São Paulo num sábado à tarde. Ao descrever suas vestimentas e suas linguagens corporais, correlaciona impressões sensoriais com inferências sobre o que se passa em suas mentes. Essas impressões amarram características físicas e comportamentais das personagens, que a todo o momento são mostradas como tipos comuns das metrópoles, com a evidência de que as pessoas estão cada vez mais individualistas, padronizadas e desorientadas nas aglomerações urbanas. Isso aparece em várias passagens da narrativa:

Ele era um desses rapazes que aos sábados [...] sobem ou descem a rua Augusta. [...] quem olhasse para um deles mais detidamente, mas poucos o fazem, perceberá que dormiu mal ou demais, bebeu na noite anterior, acabou de chorar ou qualquer coisa assim [...] no momento em que um desses rapazes pára na esquina como se tanto fizesse dobrar à esquerda ou à direita, seguir em

frente ou voltar atrás [...] E por serem assim tão iguais seguem sempre em frente [...]. (ABREU, 2002, p. 205-206).

Percebe-se aqui a preocupação do autor com relação ao individualismo presente na vida urbana, além de questões afins que estão presentes na contemporaneidade, devido à dinâmica social e econômica a que os sujeitos estão submetidos. Essas críticas, feitas tanto a esses jovens como aos transeuntes que por eles passam sem olharem detidamente uns para os outros, aparecem de forma enfática, através do recurso da repetição, em vários momentos da trama:

[...] quem olhasse para um deles mais detidamente, mas poucos o fazem [...]. Eles olham para baixo [...] Mas à vezes olham também para cima [...] quem prestar atenção em algum deles, mas poucos ou nunca alguém o faz [...] elas caminham devagar, olhando as coisas, não as pessoas, mas quem olhar com atenção perceberá que dormiu mal ou demais, bebeu na noite anterior, acabou de chorar ou qualquer coisa assim, sem muita importância [...]. Essas moças não olham para baixo nem para cima: com passo decidido, olham direto para a frente, como se visualizassem além do horizonte um ponto escondido para esses outros que passam quase sempre sem vê-las [...]. Outros entram e saem, sem vê-los nem ver-se [...] (ABREU, 2002, p.205-209).

Esse recurso da repetição está presente não só na linguagem verbal, mas também na própria estrutura do conto, que é composto por duas partes. Na primeira parte há a descrição do rapaz e, conseqüentemente, na segunda, a da moça. Essa ruptura da narrativa, que é feita propositadamente e, sobretudo, ironicamente com o propósito de diferenciá-los, é desfeita metaforicamente logo em seguida, tanto pela seqüência como pela escolha dos termos utilizados pelo autor, que são praticamente idênticos para os dois casos. O autor os separa para compará-los, e, assim, nos mostrar que eles agem praticamente da mesma forma, como se fossem a mesma pessoa. A idéia da perda da originalidade, bem como a da uniformização das condutas do homem moderno, que é fruto do modo de produção capitalista, o qual molda as condutas das pessoas, se apresenta aqui de forma bastante acentuada.

No final da narrativa os dois personagens casualmente se encontram no mesmo cinema e param diante de um mesmo cartaz. Subitamente, a moça entabula uma conversa, comparando o céu paulistano com o céu cinzento de Saigon. Embora não pareça incomodado com a inesperada abordagem, o rapaz simplesmente não consegue entender o comentário, e, sequer tenta estabelecer uma conversação, e assim, o encontro, que poderia proporcionar o estabelecimento de um vínculo afetivo ou um diálogo demorado entre os dois, acaba por não acontecer – ambos seguem solitariamente seus caminhos. Findado o conto, tem-se a vívida impressão de que os dois jovens não terão mais a oportunidade de se encontrarem numa cidade tão extensa e populosa como São Paulo. A título de comparação, esse vislumbre fugaz e bruxuleante de estabelecimento de um elo interpessoal no meio urbano também podia ser percebido no poema *A uma Passante*, de Baudelaire no qual o fenômeno da multidão caótica e indiferente já era uma realidade na Paris do século XIX. Mesmo que tenha havido uma troca significativa de olhares entre o poeta e a passante na multidão parisiense, rapidamente essa mulher desaparece em meio à corrente humana, restando ao poeta apenas a indagação: “Não mais hei de te ver senão na eternidade? [...] Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!” (BAUDELAIRE apud BENJAMIN, 2000, p.42).

É importante acrescentar que a situação descrita no conto de Abreu é ainda mais grave, pois houve uma chance de comunicação verbal entre os dois, que poderia levar ao estabelecimento de um vínculo interpessoal. Entretanto, tal chance se realiza por meio de um mero arremedo de diálogo, que não chega a florescer.

### **O sujeito performático na era da sociedade do espetáculo**

Segundo Dupas (2001), a sociedade contemporânea se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Esses espetáculos estão presentes nos programas televisivos, nos produtos novos cada vez mais atraentes – que são lançados no mercado a todo o momento devido às novas tecnologias que não param de se aperfeiçoar –, na identificação do sujeito com os ícones, com os heróis da mídia eletrônica, com os heróis do cinema e em todos os outros atrativos que são incessantemente produzidos pela indústria cultural.

Dupas nos oferece um termo que expressa muito bem essa condição: a *performance*. Vivemos num espetáculo global, virtual e real, onde tudo se confunde por meio de processo de identificação com os ícones presentes em todo e qualquer tipo de mídia. Dessa forma,

[...] quanto mais ele [o espectador] contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em nenhum lugar, pois o espetáculo está em toda parte. (DEBORD apud DUPAS, 2001, p.53).

Esse é o mundo das representações, das performances e dos simulacros, no qual as imposições do aparato midiático se apresentam como realidade pré-existente, e se realizam por meio da proliferação das imagens, das sensações e dos desejos. Por suposto, essa dinâmica atende a uma lógica mercadológica, cujo objetivo é fabricar cada vez mais consumidores alienados, individualistas e padronizados.

Tal condição está presente também no conto *Dama da noite*. Nele, a protagonista não tem um nome, algo recorrente nos contos de Abreu, e tem como interlocutor um personagem sem voz na narrativa, o qual é denominado Boy. Trata-se de um monólogo que se dá em um bar noturno de São Paulo, no qual a personagem faz uma comparação entre as gerações dos anos 1970 e 1980. Enquanto faz suas reflexões, afirma frequentemente que está em busca do “Verdadeiro Amor”, o que dimensiona sua solidão e, dessa forma, sua condição existencial. Nesse sentido, utiliza uma metáfora para dizer que as pessoas estão numa espécie de roda-gigante, a qual nunca cessa de rodar, de modo que seus passageiros estão todo o tempo representando, ou seja, desempenhando seus papéis sociais. Nessa direção, ela critica as vestimentas das pessoas, os seus comportamentos e desejos, o quais se apresentam de modo padronizado:

Agora quero falar na roda. Essa roda, você não vê, garotão? Está por aí, rodando aqui mesmo. Olha em volta, cara. Bem do teu lado. Naquela mina ali, de preto, a de cabelo arrepiaquinho. Tá bom, eu sei: pelo menos dois terços do bar veste preto e tem cabelo arrepiaquinho, inclusive nós [...] olha bem: quem roda nela? As mocinhas que querem casar, os mocinhos a fim de grana para comprar um carro, os executivozinhos a fim de poder e dólares, os casais de saco cheio um do outro, mas segurando umas. Estar fora da roda é não segurar nenhuma, não querer nada [...] (ABREU, 2002, p. 92-97).

A protagonista também se refere, no seu monólogo, à alienação das pessoas que se enganam na frente de um televisor, afirmando que rapazes como o Boy não lêem livros, mas experienciam a realidade pela televisão: “[...] você nasceu dentro de um apartamento, vendo tevê. Não sabe nada, fora essas coisas de vídeo, performance, high-tech, punk, dark, computador, heavy-metal e o caralho” (ABREU, 2002, p. 94).

Ironicamente, essa personagem que se coloca do lado de fora da “roda” manifesta, em alguns momentos, uma sutil vontade de entrar nela, e sem que perceba, acaba por confirmar que, mesmo que estejamos conscientes dessa *performance* em que vivemos, dificilmente escapamos desse cenário conjuntural. No final do conto, já cansada de esperar pelo “Verdadeiro Amor”, fantasia

uma cena semelhante à de um filme *Noir*, em que vê entrar pela porta do bar um homem vestido de capa de gabardine, chapéu molhado, barba de dois dias, cigarro no canto da boca, que a leva para outro lugar.

### **Conclusão**

Os três contos apresentados permitem-nos perceber que o processo de padronização das relações sócio-culturais na contemporaneidade dificulta o estabelecimento de vínculos interpessoais nas grandes cidades. As reflexões aqui apresentadas nos colocam diante de uma obra que reflete o enfraquecimento das relações dialógicas no mundo não-ficcional contemporâneo. Dessa maneira, a obra de Abreu fornece importantes elementos que possibilitam a compreensão da condição humana contemporânea.

### **Referências bibliográficas**

- ABREU, C.F. **Ovelhas negras**. Porto Alegre: L&M Pocket, 2002. p. 127-133.  
\_\_\_\_\_. **Os dragões não conhecem o paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.  
\_\_\_\_\_. **Cartas**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.  
BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 2000. V. 3.  
DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da informação**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

## CRIME E SILÊNCIO EM *A MENINA MORTA* DE CORNÉLIO PENNA

Lara Emanuella da Silva Oliveira

Acadêmica do curso de Letras Português-espanhol  
UFS – São Cristóvão

**Resumo:** Este artigo pretende analisar a questão dos crimes e sua relação com a figura feminina em *A menina morta* (1954) de Cornélio Penna (1896-1958). Na obra, as mulheres, por viverem em um estado de violência patriarcal, transgridem muitas vezes as leis que lhes são impostas vivenciando, dessa forma, dramas existenciais e possuindo uma interioridade fortemente perturbada. A condição criminosa é apresentada nos limites que tangem a loucura e a liberdade humana, situações que nunca são pontuais e estão intercaladas nas vidas das personagens. O crime será analisado de acordo com o conceito de Mikhail Bakhtin (1988) que o trata como algo que torna o que é privado público. Desse modo, o ato da mulher transgressora seria necessariamente público contrariando assim antigos paradigmas sobre a domesticidade feminina.

**Palavras - chave:** crime, silêncio, *A menina morta*.

**Resumen:** Este artículo pretende analizar la cuestión de los crímenes y su relación con la figura femenina en *A menina morta* (1954) de Cornélio Penna (1896-1958). En la obra, las mujeres por vivir en un estado de violencia patriarcal., transgreden muchas veces las leyes que les son impuestas viviendo de esa forma dramas existenciais y poseyendo una interioridad fuertemente perturbada. La condición criminal es presentada en los límites que tocan la locura y la libertad humana, situaciones que nunca son puntuales y están intercaladas en las vidas de los personajes. El crimen será analizado de acuerdo con el concepto de Mikhail Bakhtin (1988) que lo trata como algo que torna lo que es privado en público. De ese modo, el acto de la mujer transgresora sería necessariamente público contrariando así antiguos paradigmas sobre la domesticidad femenina.

**Palabras - clave:** crimen, silencio, *A menina morta*.

*A menina morta* narra uma história que se passa na segunda metade do século XIX, no vale do Paraíba, entre as províncias de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, numa fazenda produtora de café, o Grotão, que fica perto do pequeno vilarejo de Porto Novo; lugar este que é reputado, como diz Lucena-Guerra (2010), por ter sido uma das maiores regiões de plantação de café. Pode-se dizer que o tema central da narrativa é a queda da estrutura patriarcal.

O *pater familias* é o Comendador Albernaz, dono da fazenda, casado com dona Mariana, que é descrito pelo narrador como “senhor feudal sul-americano”, um homem poderoso, frio e austero. A sua soberania sobre os outros personagens é feita de forma aterrorizante visto que todos os habitantes da casa-grande vivem diminuídos pelos cantos e corredores, principalmente as personagens femininas, maioria dentro do casarão, que vão desde as escravas até as primas pobres do casal. Para Lucena-Guerra (2010) é a figura do Comendador uma metáfora da lei dos homens, dentro de seus domínios. Já para Santos (2004) como o Comendador não é apresentado pelo seu nome de batismo, na medida em que todas as referências a ele se limitam a “o Senhor” ou a “o Comendador”, é enaltecido o seu caráter patriarcal de poderoso e inacessível. Ainda para Santos (2005) “Os parentes pobres ou agregados à casa-grande devem prestar toda a sorte de serviço ao patriarca, que em troca, os protege - protege-os do despotismo de um outro patriarca qualquer” (p. 139). Neste sentido, persiste uma pertinaz competência na obra corneliana para abordar temas de cunho político social e assim denunciar nossas mazelas do passado.

A narrativa é iniciada já com um clima de mistério, pois logo nas primeiras páginas do livro o leitor é informado sobre a morte de uma criança, a filha mais nova do Comendador, cujo nome não chegamos a saber, porém sua sombra permeia toda a escritura e enche de dor e revolta a maioria dos moradores da fazenda, sejam eles as parentas pobres, os empregados ou os escravos. Segundo Santos (2009), “a menina morta remete o leitor à idéia de fantasma, afinal, se menina

indica vida na sua pujança, ‘morta’ é o seu oposto” (p.14). Além disso, o mistério acerca do falecimento nos leva a indagação de suas causas, se foi ele morte natural ou mesmo um assassinato.

Após a morte da criança, o pai ordena que Carlota, a filha mais velha, retorne da corte para ocupar o lugar da irmã falecida e assim possa apaziguar o clima sombrio da propriedade. Porém, chegando ao Grotão, Carlota fica sabendo que a mãe, Dona Mariana, já não vive mais ali, que ela fora embora sem deixar nenhuma explicação. Logo, estavam duas figuras femininas da família Albernaz ausentes, cabendo a recém chegada suplantar essas faltas. Assim, Carlota, se depara com uma realidade totalmente diferente da que esperava e por isso começa a buscar a verdade sobre os fatos que ocorreram na fazenda. Para isso interroga, sempre que é possível, as negras escravas que lhe prestavam serviços, e essas, através de conversas ditas à boca miúda e de histórias fantasmagóricas, acabam denunciando a opressão patriarcal a que estão submetidas.

Importante ressaltar ainda que pouco antes do retorno de Carlota da corte ocorre uma série de fatos estranhos na fazenda, entre eles, como já citado, a saída misteriosa da mãe, depois, seu pai, o Comendador, quase levava um tiro de um dos escravos, Florêncio, que logo em seguida aparece enforcado. Dessa forma, Carlota chega a uma família completamente arrasada e em luto e sua função passa a ser então suavizar essas dores. Para isso ela deverá casar-se com João Batista, homem de renome, porém de posses arruinadas, que procura ascensão social e é filho de uma parenta do Comendador e de um ministro do Império, o Conde do Meal. No entanto, Carlota se nega a fazê-lo, não dando continuidade à família Albernaz, o que contraria o sistema patriarcal. Segundo Resende (2006), o que se verifica em *A menina morta* é uma permanente tensão e conflito entre os membros da comunidade patriarcal e principalmente entre as figuras femininas: os moradores da casa-grande não se entendem, as parentas agregadas disputam pequenos restos de consideração dos senhores, as escravas, esquecendo-se de sua condição de “des-lugar”, brigam entre si por reconhecimentos que não existem; a serviçal estrangeira, Frau Luiza, nostálgica da terra natal, tenta encontrar o seu locus perdido e Florêncio, o escravo mestiço, aparece enforcado, desconstruindo a experiência otimista da mestiçagem (p.164).

Santos (2004), usando a crítica de Costa Lima (1976), vê ainda em *A menina Morta* um romance que explora a oposição entre o feminino e o masculino e afirma que o enfoque sobre as personagens femininas salienta a idéia de desagregação já que se trata de mulheres que vivem sob o jugo do patriarcalismo. Assim elas seriam “prisioneiras do seu próprio sexo” (p. 19), reclusas em suas vidas íntimas e muitas vezes restritas a poucos cômodos da casa.

De acordo com Luiz Costa Lima (1976, p. 97), tudo ocorre entre 1867 e 1871. Nesse tempo pressente-se a chegada de uma revolução social e econômica, com a extinção do trabalho escravo e a implantação da República. Com a morte da menina, finaliza-se a esperança de salvação e conciliação, que fica destinada a Carlota. Porém, a decadência da vida fazendeira e escravocrata é pressentida inclusive pelos próprios personagens como no caso em que Celestina, uma das primas pobres do casal Albernaz, indaga precisamente sobre os agouros advindos com a chegada da filha mais velha do Comendador:

Seria necessário apagar os vestígios deixados, antes que o próprio tempo e as intempéries se encarregassem disso? Interrogou com tristeza a si própria, e pareceu-lhe que a vinda próxima da filha mais velha do Comendador se tornava de súbito acontecimento de tristes conseqüências, e não o desafogo, o elemento apaziguador por todos esperados. Era uma substituição odiosa que ia se fazer, o disfarce, a mascarada mais imperdoável da situação assim criada, das nuvens acumuladas no céu do Grotão, e formavam agora a massa pesada, ameaçadora, de aparência eterna, que impedia o brilho do sol. (PENNA, 1970, p. 172).

Assim a chegada de Carlota é mais pressentida como um mal que como algo que iria trazer luz e conciliação ao ambiente hostil do Grotão, onde uma atmosfera punitiva, vinda do fantasma da menina, já pairava no ar e parecia sufocar seus moradores.

Por tudo isso, Lucena-Guerra (2010) afirma que o romance *A menina morta* é denso e espinhoso já que sua escritura leva a quem nele se embrenha a se ver perpassado, suas mãos feridas pelos espinhos que brotam de suas páginas. Os personagens que ali convivem, estão mergulhados na desconfiança, no medo, nos traumas, na revolta calada e no ódio silencioso. Além disso, há no livro uma sombra que acompanha tudo e todos, oscilando entre a realidade e o fantástico: a sombra da menina morta. Todo esse ambiente escuro de penumbra e medo gera um clima propenso ao crime na casa, seja ele metafórico ou não. Até mesmo os móveis proporcionam um espetáculo macabro e parecem ser verdadeiros “criminosos” dispostos a devorar seus moradores, como se pode notar pela passagem abaixo:

A luz regular e dourada da vela [...] fazia sair da sombra armários negros e carrancudos que pareciam esconder em seu bojo algum assaltante que ali aguardava o momento de sair e abrir as portas para o bando assassino. (PENNA, 1970, p. 51).

Segundo Flávia Vieira Santos (2008) o estatuto da transgressão encenado na obra cornelianiana parece empurrar para a solidão os que tocaram em assuntos difíceis somente ditos à boca miúda. Santos afirma ainda que o mundo perturbador de Penna encontra nos lugares esquivos e remotos o cenário perfeito para os crimes e os desvios de conduta que são na verdade uma fuga aos sistemas opressores. Esses desvios de conduta podem ser muito bem observados na figura das mulheres existentes na obra. Essas mulheres costumam conviver com seus próprios infortúnios, com a indiferença, com o vazio e a desgraça que se abateu sobre a fazenda e, por isso, fazem a denúncia de suas mazelas em protesto permeado por silêncios e lapsos de comunicação. Segundo Josalba F. Santos (2008):

O silêncio e a linguagem podem ser ao mesmo tempo formas de domínio e de transgressão. Não se deve lê-los de maneira redutora: um como resignação e o outro como violação às regras impostas pelo sistema patriarcal-escravocrata. Silêncio e linguagem são intercambiáveis e servem tanto para exercer poder quanto para sofrer a sua violência, dependendo da circunstância e do sentido que retêm (Santos, 2008, p. 62).

Assim, esses protestos silenciosos, também podem ser considerados de certa forma “criminosos”. São eles que fazem pulsar no peito das personagens femininas, na maioria das vezes, um estado de criminalidade, um desejo de “delito”, como podemos observar, por exemplo, em Dona Virgínia, prima do Comendador, que diz que estava cheia de intenções amargas e muitas vezes sangrentas (PENNA, 1970, p. 23); ou Celestina que afirma existir uma profunda maldade escondida em seu seio (PENNA, 1970, p. 150); e mesmo a mulata Libânia que tinha sentimentos estranhos ocultos dentro de si, esperando o instante para irromper e matar (PENNA, 1970, p. 54).

É possível observar, desse modo, que a mulher, tradicionalmente pensada como um fator de ordem e estabilidade da família começa a “transgredir” as leis que lhe são impostas. Essa transgressão se dá de várias maneiras dentro da obra: vai desde os desejos ocultos no recôndito da alma, passando pelo silêncio e o questionamento da realidade a que estão submetidas e chegando por fim nas atitudes consideradas reprováveis para uma mulher naquele tempo. A partir daí torna-se possível associar a identidade feminina com a criminalidade que pode estar, ou não, na zona inquietante dos silêncios culturais, mas também no cotidiano e na vida privada que se torna com o delito necessariamente pública.

Como correlato do mal, o crime será estudado aqui a partir dos conceitos de Mikhail Bakhtin (1988), que em seus estudos faz uma discussão a partir de *O asno de ouro*, de Apuleio, em que revela a idéia de crime como um ato que torna público o que é privado:

Todos os acontecimentos são assuntos particulares de pessoas isoladas: eles não podem se realizar no mundo, publicamente, na presença de um coro, eles não estão sujeitos à opinião pública (universal). Adquirem significado especificamente público somente onde se transformam em atos criminosos. O crime é aquele momento da vida privada onde ela se torna, por assim dizer, pública a contragosto. No restante essa é uma vida de segredos de alcova (traições de esposas más, impotência de maridos, etc.), segredos de lucro, pequenos embustes do dia-a-dia, etc. (Bakhtin, 1988, p. 244)

Assim, o crime seria o momento da vida privada onde ela se torna pública ainda que a contragosto. Em *A menina morta* o privado se sobrepõe ao público, já que estão todos presos no estreito círculo familiar. No entanto a privacidade dos personagens passa a ser patente quando, através dos “desvios de conduta”, os acontecimentos saem do âmbito do quarto, do particular, e passam para os outros cômodos da casa, chegando ao conhecimento de todos. Pode-se dizer que o grande juiz dos delitos no Grotão seria o Comendador com sua presença dominante e assustadora. Dessa forma, será o patriarca da família Albernaz quem punirá os atos criminosos dos habitantes da fazenda.

Como símbolo de transgressão feminina será adotado aqui as figuras de Dona Mariana e Carlota que, através dos seus comportamentos ditos reprováveis para uma mulher daquela época, expõem publicamente suas privacidades e são as principais responsáveis pela desagregação da família patriarcal.

Dona Mariana é descrita no livro de Cornélio como uma mulher com porte de rainha e com gestos mais imperiosos e altivos que das louras e adiposas princesas. Sua presença imperial faz com que muitos habitantes do casarão se sintam diminuídos por ela, como é possível notar na passagem em que a governanta alemã, Frau Luiza, descreve sua impressão com relação à Senhora Mariana:

Nunca olhava onde punha os pés, como se estivesse certa de que o mundo todo devia se aplainar, submisso e cheio de gratidão, à sua passagem, e o frufu de sedas espessas, muito puras, que a anunciava, era o sinal para que todas as portas se abrissem e todos se inclinassem, diante de ordens dadas mediante breves palavras, sibiladas entre os lábios muito finos e pálidos. Seu vulto ereto percorria as grandes salas toscas, de grandes tábuas e mobiliadas com o luxo gordo e prostrado de Luiz Felipe [...]. Tudo na fazenda fazia prever a senhora de rosto redondo, formas opulentas, a voz gritante, sempre boa e familiar, comum naqueles tempos, e, entretanto, quem nela vivia era aquela dama, seca e altiva, sem a menor comunhão com os outros moradores. (Penna, 1970, p. 8).

Assim é Dona Mariana, esse ser intimidador e altivo, que atrai e repele os moradores da casa. Sua presença é misteriosa, isso porque sua vida se limita a um quarto, onde fica constantemente presa, trancada em sua privacidade, isolada de tudo e todos e aparentemente alheia aos acontecimentos da fazenda. Nem mesmo a morte da filha menor fez com que a fazendeira saísse do torpor e da prisão em que vivia. A princípio, dizia-se que seu isolamento se fazia por motivo de doença, logo surgem comentários de que a Senhora Mariana envergonhava a família já que as primas do Comendador pareciam guardar algum tipo de segredo. Assim o quarto que servia de prisão poderia também servir de alívio para o Comendador que talvez tentasse evitar algum tipo de exposição a que Dona Mariana o submetia.

Com a tentativa de assassinato do Comendador por um dos escravos, Florêncio, que logo em seguida é perseguido na mata e “suicidado” pelos homens do Senhor, o padre Estevão aparece para jantar na fazenda. Nessa situação Dona Mariana sai do quarto e ocupa sua cadeira na mesa. Sua presença causa certo espanto aos moradores do casarão, mas a fazendeira mostra logo o porquê

de estar ali quando opõe resistência ao marido pedindo que o padre encomende o corpo do escravo:

- Senhor padre Estevão, quero pedir-lhe faça a encomendação do corpo de um de nossos escravos, falecido ontem. – Fez-se súbito silêncio na sala. Todos pareceram petrificados e pararam em meio do gesto esboçado à espera da resposta a esse pedido, formulado com altiva firmeza. O Senhor tornou-se mais pálido e em sua fisionomia transpareceu o desenho nítido de um pássaro de rapina. (PENNA, 1970, p. 182).

Por essa passagem fica claro que o que houve foi mesmo um assassinato, pois a Igreja jamais permitiria a encomenda do corpo de alguém que tivesse cometido suicídio. Assim é Dona Mariana uma transgressora do sistema patriarcal. Primeiro por provocar o Comendador contrariando suas leis em um protesto já não mais silencioso tornando o crime, e as diferenças entre eles, público. Porém sua audácia é punida, já que depois disso a fazendeira viaja, provavelmente sob ordens do marido, sem maiores explicações, conforme já dito.

Josalba F. Santos (2004) vai mais longe e diz que “existia um relacionamento estreito entre Florêncio e Dona Mariana” (p. 162). Afinal a Senhora pedira a encomenda do corpo de quem tentou matar seu próprio marido. Assim a pesquisadora levanta a hipótese de que haveria a possibilidade dos dois serem amantes. Isso porque Dona Mariana além de se mostrar do lado do escravo com seu pedido ao sacerdote, também, em outra ocasião, não respondera a Libânia, escrava forra, portanto com privilégios, seu apelo para casar-se com Florêncio. Como se não bastasse, o narrador relata que o escravo costumava saltar as janelas do casarão:

Morava nos alojamentos dos homens, separado, e os outros campeiros não se ligavam a ele, e contavam que muitas vezes o tinham visto saltar a janela do casarão, descer pelos galhos de enorme mangueira e desaparecer sem ruído na noite (Penna, 1970, p. 199).

Desse modo fica a pergunta: por que e para que o escravo pulava a janela da casa grande? Não se sabe, porém tudo isso aliado ao fato de que Florêncio era um homem bonito e atraente torna possível a hipótese de Santos (2004).

Assim, com a saída de Dona Mariana, Carlota chega à fazenda legitimada já como herdeira e prometida em casamento para dar continuidade ao patriarcado e, por que não dizer, para substituir a mãe e a menina. Porém no que se refere a substituição a recém chegada não consegue fazê-lo já que ela torna a memória das ausentes mais viva ainda, chegando a ser confundida com a própria menina morta. Assim ela que seria a salvação da casa passa a ser símbolo de sua ruína e ruptura, de subversão dos valores e da ordem, principalmente ao se aproximar da figura materna, afastando-se consequentemente do pai.

Mais tarde a filha mais velha do Comendador descarta o casamento, contrariando, desse modo, as ordens do pai e passando a ser assim a ameaça que todos já pressentiam. Para continuar a jovem pouco a pouco se depara com a dura realidade em torno dela: as mucamas dormindo em esteiras, os negros presos, no grillão. Desse modo, Carlota decide alforriar os escravos, o que é motivo de destruição e medo. Para terminar, ela fica com a mãe que retorna à fazenda completamente louca. Assim Carlota fecharia um ciclo de transgressões dando fim à estrutura do patriarcalismo e desmistificado a figura da mulher submissa a sua própria condição.

É possível perceber que um dos compromissos da arte de Cornélio Penna seria construir através de metáforas e alegorias uma linguagem que aludisse a questão do mal em suas diversas formas de manifestações. A mulher que vive em um estado de violência patriarcal desenvolve em seu íntimo um desejo à criminalidade que se realiza ora nos lugares ocultos e mais sombrios da alma, ora nas infrações que cometem. A obra funciona ainda como símbolo de transgressão já que

o pecado, a culpa, e principalmente o crime, metafórico ou não, são sempre punidos com a morte ou com a doença, o que seria uma espécie de catarse.

Com relação ao crime pode-se perceber que ele se manifesta de duas formas diferentes: uma delas é a metafórica, que são os crimes de intenções, de desejos e a outra é o crime de fato, que estaria mais ligado ao âmbito jurídico como, por exemplo, homicídios ou tentativas de assassinato. Em *A menina morta* nota-se que há os dois tipos de delitos, porém eles se realizam mais de forma metafórica, ou seja, nos desejos mais profundos dos personagens.

As modalidades do mal são exprimidas de diversas maneiras. Esse mal que contamina todo o contexto se especializa através de inúmeros equivalentes semânticos tais como a solidão, o ódio, a inveja, as perturbações psíquicas, a morte, a doença que degenera os corpos, a melancolia, o silêncio, o segredo e a deterioração da casa patriarcal. Todo esse conjunto esboça um cenário de total desolação, de embates que são travados no recôndito e na aparente tranquilidade do lar onde o familiar é sempre estranho. Assim o mal vai se caracterizar através de uma atmosfera corrompida na qual o desenvolvimento de uma onda de criminalidade parece se opor às estratégias empreendidas pelo controle institucional. Outro fato que pode ser observado é a presença quase palpável da morte que seria um prolongamento do mal. Não só a morte como representação de um fim último, como o fim da vida, mas principalmente a existência de personagens que praticamente morrem em vida, que se mortificam em seus combates diários no contexto em que se encontram inseridos; como é o caso de Dona Mariana, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Ed. Unesp; Hucitec, 1988. p. 211-362.
- LUCENA-GUERRA, Lúcia Pereira. *A menina morta de Cornélio Penna: a topografia da escritura de um grande escritor e desconhecido romance da literatura brasileira*. Disponível em: <http://sitemason.vanderbilt.edu/files/jNBuAE/LucenaGuerra%20Lucia>. Pdf. Acesso em: 23 de maio, 2010.
- LIMA, Luiz Costa. *A perversão do trapezista: o romance em Cornélio Penna*. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1976.
- PENNA, Cornélio. *A menina morta*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- RESENDE, Maria Ângela de Araújo. A nação na ponta da meia-língua: ausência, silêncio e morte em "A menina morta". *O Eixo e a Roda*, UFMG, BH, MG, v. 11, p. 159-166, 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 01 de maio, 2010.
- SANTOS, Flávia Vieira. A matriz obscura do modernismo brasileiro: Cornélio Penna e a estética do mal. *Verbo de minas*, Juiz de Fora: EDCES/JF, v. 7, n. 14, p. 211-223, jul./ dez. 2008. Disponível em: [http://www.cesjf.br/cesjf/revistas/verbo\\_de\\_minas/edicoes/2008\\_2/12\\_A\\_matriz.pdf](http://www.cesjf.br/cesjf/revistas/verbo_de_minas/edicoes/2008_2/12_A_matriz.pdf). Acesso em: 27 de maio, 2010.
- SANTOS, Josalba Fabiana dos. *Fronteiras da nação em Cornélio Penna*. Belo Horizonte, 2004. Tese (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais.
- SANTOS, Josalba Fabiana dos. A nação irrealizável de Cornélio Penna. *Em Tese* (Belo Horizonte), v. 9, p. 135-142, 2005.
- SANTOS, Josalba Fabiana dos. Narrativas monstruosas. *O Eixo e a Roda* (UFMG), v. 17, p. 59-74, 2008.
- SANTOS, Josalba Fabiana dos. A menina morta de Cornélio Penna: um fantasma tropical? In: JEHA, JÚLIO; NASCIMENTO, Lyslei (org.). *Suplemento literário*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

## PARA LER “O PRAZER DO TEXTO”, DE ROLAND BARTHES

Rodrigo da Costa Araújo<sup>22</sup>

Para meu professor barthesiano,  
Dr. Latuf Isaias Mucci

### Resumo:

Como “ler” *O Prazer do texto*, de Roland Barthes [1915-1980]? O que seria “ler”, quando um texto, também escrito para ser lido “no prazer”, atravessa do limite-livro para vir a nosso encontro, entregando-se ao viver? Essas perguntas instigadoras emblematizam respostas ou outras indagações desse ensaio que realiza uma leitura do livro *O Prazer do texto* [1973] oferecendo-se, também, como o próprio jogo de uma linguagem “do excesso”, excessivamente, lacunar e proliferante, hesitante e contundente, alusiva e exterior, como “obscuro objeto do desejo” (do texto?), fenda onde o discurso crítico constroi a produtividade, segundo o semiólogo francês.

**Palavras-chave:** Leitor - *O prazer do texto* - Roland Barthes - semiologia.

### Abstract:

How to "read" *The Pleasure of the Text*, Roland Barthes [1915-1980]? What would be "read" when a text, also written to be read "at pleasure", it crosses the limit-book to come to our meeting, surrendering to live? These questions instigators emblematized answers or questions that test that performs a reading of the book *The Pleasure of the Text* [1973] volunteering, too, as the game itself in a language "over" too, incomplete and proliferating, hesitant and forceful, allusive and abroad, as "obscure object of desire" (text?), cleft where the critical discourse builds productivity, according to the French semiologist.

**Keywords:** Reader - *The pleasure of the text* - Roland Barthes - semiology.

O que nós sabemos do texto? A teoria, esses últimos tempos, começou a responder. Resta uma questão: o que gozamos do texto? Esta pergunta, é necessário colocá-la, apenas por uma razão tática; é necessário afirmar o prazer do texto contra as indiferenças da ciência e o puritanismo da análise ideológica: é preciso afirmar o gozo do texto contra o nivelamento da Literatura ao seu simples consentimento. Como colocar esta questão? O próprio gozo é não poder ser dito. Foi preciso, portanto, se remeter a uma sucessão desordenada de fragmentos: facetas, tato, bolhas, filactérios de um desenho invisível, simples encenação da questão, criação fora da Ciência da análise textual. Roland Barthes [ contracapa do livro *Le Plaisir du texte* ]

Estas perguntas,- também respostas ou indagações -, paratexto instigador da contracapa da edição francesa do livro *Le plaisir du texte* [1973] podem ser estendidas a toda a obra do crítico-escritor francês Roland Barthes [1915-1980]. O leitor, a partir do título dessa obra e do poder dionisíaco dos fragmentos torna-se, - ou se percebe envolvido por certo canto -, a escuta, e segue a trajetória do texto, deslizando pelo verbo-centrismo que fascinava o autor do ponto de vista do texto (ele mesmo leitor e escritor de fragmentos), do “prazer do texto”, da festa signica do significant. Prazer e texto estampados na capa do livro surgem como oferendas primeiras e delicadas de Barthes que, também, instiga o leitor em tom eufórico, jubilante, enamorado - evasivo e irônico - irradiando a crítica-escritura, a hifologia e leituras “plurais”, o éden do significante.

Há nos fragmentos de *Le plaisir du texte* - textos com prazer para serem “fruídos” também com prazer - “saber com sabor”, como ele próprio definia -, ou mesmo sinais da disponibilidade de uma escrita que se contrai e se distende (pulsa, entrega-se) como teoria e como prática sedutora, como leitura e gestos de leitor. O livro flui, nesse gesto bailarino do texto, construindo considerações, conceitos, reflexões e imagens que aceitam ser mirados por uma infinidade de

---

<sup>22</sup> Doutorando em Literatura Comparada, Mestre em Ciência da Arte pela UFF.

ângulos, como se cada significante pudesse, além de dobrar-se sobre a riqueza dos sentidos impressos em si próprios, servir de foco luminoso para os outros. Como se o livro assumisse certa cartografia de estados, sensações, descobertas, leituras elas mesmas fragmentárias e em fragmentos (lexias<sup>23</sup>). Em cada fragmento - jogo e simulação de uma regra ou mesmo, teoria e proposta estética - a frase mais certa surge para capturar uma percepção da vivência do signo, tão logo clara e vista, tão logo alterada e obscura. Ou seja, o livro pulsa a leitura erótica de fragmentos, jogo sedutor e envolvente entre *l'obvie et l'obtus*.

Em certo sentido ou dimensão semântica e delicada, o prazer do texto, na mão do leitor, se percebe e se entrega ao erotismo, - prazer de ler, como, também, discretamente, ler o prazer -, descobertas sensíveis do leitor, disfarces e leituras de um semiólogo, que ora apresenta-se como crítico, ora como escritor. Ler o prazer do texto barthesiano, nesse livro, é perceber a entrega, certos disfarces do discurso ou ainda mais, é entender que “o velho mito bíblico se inverte, a confusão das línguas não é mais uma punição, o sujeito chega a fruição pela coabitação das linguagens, que *trabalham* lado a lado: o texto de prazer é Babel feliz” (BARTHES, 2004, p.8).

Arquitetata em espiral, essa Babel feliz, - também paratexto<sup>24</sup> instigante do livro do professor argentino José Luis de Diego - *Roland Barthes: uma Babel feliz* [1993] - permite o professor-leitor apoderar-se da metáfora barthesiana e desafiante para ler a poética do crítico-escritor. O mito e signo-título do livro de José Luis reafirmam, - como *O plaisir do texte* -, o princípio que entende o texto em estado de êxtase como entrelaçamento de várias linguagens, jogo incansável de citações que o sujeito justapõe, relaciona, reescreve. É nesse lugar de produção que a citação também tem o seu momento de gozo, de dizer sempre o mesmo em formas diferentes e de buscar, infinitamente, algo que está além de si mesma, num movimento anafórico, mas sempre progressivo feito uma babelização feliz da cultura.

O leitor, assim, colocando-se na expectativa que a formulação de Barthes requer, vislumbra as pulsações de sentidos que revelam “a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprecisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo” (BARTHES, 2004, p.9). Nessa delicada formulação, - retomada de S/Z -, a expressão “que haja um jogo” pode ser substituída pelo “processo de escrever”, o que endossa a reversibilidade da leitura, e, conseqüentemente, do verbo ler. Esse recurso, também ele estratégia sógnica de quem joga ou participa do processo de jogar, são as regras e tessitura do livro - tecido ludicamente com/pela tessitura de viver: *hyfologia*, tecido, disfarce, prazer, gozo, que envolvem em sua trama, o leitor, aberto com “seu aceite” ao reconhecimento-revelação.

---

<sup>23</sup> As Lexias de Barthes são apontadas como fragmentos do texto que caracterizam uma unidade de leitura, um corte completamente arbitrário sem qualquer responsabilidade metodológica. A lexia é o envelope de um volume semântico, a linha saliente do texto plural. O local onde acontece um terremoto de palavras dando ao texto a chance de sair para um outro. O texto mesmo que seja ele o primeiro ou um dos seus muitos entrelaces será sempre quebrado, interrompido em total desrespeito por suas divisões naturais: no texto se subtrai toda a ideologia de totalidade para precisamente maltratar o texto cortar-lhe a palavra.

<sup>24</sup> “Um trabalho literário consiste, inteiramente ou essencialmente, de um texto, definido (muito minimamente) como uma seqüência mais ou menos longa de declarações verbais que são mais ou menos dotadas de significação. Mas tal texto é raramente apresentado sem estar adornado, reforçado e acompanhado de um certo número de outras produções, verbais ou não, tais como o nome do autor, um título, um prefácio, ilustrações. E apesar de que nós nem sempre saibamos se essas produções devem ou não ser vistas como pertencendo ao texto, em todo o caso elas rodeiam o texto e o estendem, precisamente para *apresentá-lo*, no sentido usual deste verbo, e num sentido mais forte: fazer *presente*, garantir a presença do texto no mundo, sua ‘recepção’ e consumo sob a forma (atualmente, pelo menos) de um livro. Esse tipo de produção, que varia em extensão e aparência, constitui o que eu chamei [...] de *paratexto* [...]. O *paratexto* é aquilo que permite que o texto se torne um livro e seja oferecido enquanto tal para seus leitores e para o público de um modo geral [...] (GENETTE, 1982, p. 1).

Partindo da correlação entre texto e tecido, - e inserindo o leitor nesse jogo-, podemos pensar que, assim como o tecido é composto de linhas e do processo de costura como um todo, também o texto é um entrelaçamento de várias linhas de pensamento - do autor, do leitor, da leitura de mundo, de outros textos diversos atravessados. O texto não seria um produto, mas um processo: o leitor se construiria ao ler, o livro se faz ao ser lido no acontecimento. O leitor e seu jogo na leitura são eles mesmos um tecido/constructo que se faz num diálogo, num entrelaçamento, com diversos âmbitos e relações discursivas com a obra. Assim afirma Barthes:

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha)(BARTHES, 1973, p. 74).

Nesse livro, para explicar a temporalidade da leitura, Barthes distingue “textos de prazer” e “textos de gozo”: enquanto os primeiros - também nomeados como textos “clássicos” ou “legíveis”- não oferecem resistência, proporcionam uma leitura confortável, fluente e convidam o leitor a pular fragmentos ou páginas; os textos de gozo - também nomeados de textos “modernos” ou “escrivíveis” - exigem, por sua vez, uma leitura produtiva, sob pena de qualquer desobediência dessa protocolo, fazer instaurar o tédio, a improdutividade e, finalmente, o abandono do texto. O par ou terminologia (prazer/gozo), cuja ambiguidade é, como se vê, assumida e aceita pelo texto, diz respeito, não a uma dicotomia entre alternativas mutuamente excludentes, mas as duas condutas que coexistem num mesmo sujeito-leitor, confrontando textos diferentes ou diferentes leituras do mesmo texto. Com essas temporalidades ou estética de leitura, confrontam-se o dizível do prazer e o indizível do gozo, já que sendo esta, efeito de uma escritura reflexiva, de uma escrita espessa, de uma escrita sobre a escrita e que, por si só, baila - na prática trapaceira, na prática bailarina do texto barthesiano - no espaço do “entre”. A uma moral da escrita sucede o hedonismo da leitura. O interstício, nessas ponderações, assumira para Barthes uma categoria, uma fenda<sup>25</sup> sustentada pelo próprio livro e poética de Barthes-escritor, figurando e configurando o erotismo da leitura num certo entrelugar e, por isso mesmo, aceita-se, semiologicamente, que:

O lugar mais erótico de um corpo não é lá onde o vestuário se entreabre? Na perversão (que é o regime do prazer textual) não há “zonas erógenas” (expressão aliás bastante importuna); é a intermitência, como o disse muito bem a psicanálise, que é erótica: a da pele que cintila entre duas peças (as calças e a malha), entre duas bordas (a camisa entreaberta, a luva e a manga); é essa cintilação mesma que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento-desaparecimento” [BARTHES, 2004, p.16].

---

<sup>25</sup> A "fenda" [faille], que é também uma noção importante desse mesmo livro, uma outra figuração do "entre": a fenda é o lugar mesmo da erotização, do gozo: não se goza com a destruição, puramente, da cultura ou do sentido, mas com as transgressões sutis que se consegue criar entre essas bordas. Daí a negação de Barthes à mera destruição do sentido, à vanguarda como violência (como "tédio", "violência" é um dos significantes que costuma estar presente quando Barthes se refere às vanguardas): negligenciando o lugar do *entre*, a violência perde o espaço da erotização; a violência está a um passo do estereótipo, da repetição, da *doxa* - de tudo aquilo que consiste.

Percorrendo esses interstícios e cintilações, o leitor - também um bailarino- que *entra* no livro *O prazer do texto*, percebe os sentidos que nascem da falta de sentido, aceita de antemão que “O texto que o senhor escreve tem de me provar de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isso: a ciência das fruições da linguagem, seu kama sutra” (BARTHES, 2004, p.11) ou, ainda, indaga a epígrafe da obra - “a única paixão da minha vida foi o medo” - lida pelo seu reverso - “Escrevo para não ter medo?” - a aproximação do medo e fruição; o medo surge como gesto barthesiano de clandestinidade absoluta, porque é inconfessável. (BARTHES, 2004, p.59).

O texto para Barthes não é a obra. Numa obra há texto, mas o texto nunca se identifica com a obra. Obra e texto possuem estatutos diferentes. A noção de texto, para o semiólogo francês, não abrange apenas as obras literárias, mas todos os produtos das práticas significantes. Qualquer prática significativa produz texto, e nesse sentido, é possível falar de texto fílmico, texto musical ou plástico. O texto como produção assemelha-se ao ato de escrever, o que permite pensar com Eduardo Prado Coelho, no lindíssimo prefácio do livro *O Prazer do Texto*, da edição portuguesa:

[...] escrever é uma atividade em que aquele que escreve apenas escreve para saber o que quer dizer (para dialogar com as ideias do seu corpo), para perder a sua consciência que o texto adquire seu valor erótico; o texto aproxima-se do orgasmo [COELHO, 1974, p.25].

Essa discussão, também, revestida ou revertida pelo leitor e pelo próprio ato de ler, permite, como fez o professor português, afirmar: “o texto implica não só uma moral como uma estratégia da subversão” [COELHO, 1974, p.27]. A palavra, o texto e a produção de sentidos - e por que não a leitura? - nascem, pois, sob o signo da sensualidade. A escrita, instaurando a palavra no texto, é, por isso, uma atividade erótica. O texto torna-se, assim, como afirma Barthes, uma ilha de prazer febril e de gozo. Crítico-leitor ou crítico-escritor, Barthes apontou essas mesmas relações no livro *Fragmentos do discurso amoroso*, instaurando, certamente, textos de gozo quando assume-se, no livro, não propriamente como autor, mas como figura do texto, como “filho da sua obra”, como alter ego. A decomposição que faz dos mitemas do “discurso amoroso” afirma-o, não só como um mitoclasta e como um semioclasta, mas, também, como um “cavaleiro andante” de um mundo “isento de sentido”, em que os homens pudessem ser livres “fundadores de sentidos”, ou seja, logotetas.

A escrita e a leitura em Barthes aparecem-nos como desejo do outro e pressupõem, reversivelmente, o outro como desejo. É nesse espaço, na dinâmica que vai da identidade à alteridade que se dissemina a escrita e a leitura enquanto desejo de discurso, e que, por isso mesmo, não deixam de ser discurso de desejo. Vistas por este ângulo, a escrita e a leitura ultrapassam a linguagem, são produtos de um circuito pulsional que se estabelece no corpo desejante do escritor, corpo que é presente da escrita, desejo, gozo, fruição.

Como *entra*, então, o leitor no texto/livro? Por operações discretas, enviesadas, vagamente, assumindo passos de derivas: “o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas (ou de certas colisões): códigos antipáticos [...] entram em contato; neologismos pomposos e derrisórios são criados [...] como diz a teoria do texto; a linguagem é redistribuída” (BARTHES, 2004, p.11). A ele - o leitor -, fica encarregado um destino possível, que se elabora a cada lance de leitura dos fragmentos, das revelações. Não sem esforço, pois envolver-se e deixar-se envolver impõe percorrer trajetos nem sempre suaves, impõe mapear ritos indispensáveis à atividade da escritura-leitura, por mais estranhos que pareçam, considerando as indagações sem respostas a que quase sempre se chega após tantos embates ou colisões.

A feita gráfica de Barthes investe nesse ato delicadíssimo de deixar o leitor ou qualquer público ir-se exteriorizando, sem pressa alguma, amadurecendo certo estado íntimo e privado cuja experiência com o texto e com a linguagem todos reconhecem, mas que cada qual, com seus

recursos, procura os sentidos disfarçados, pontilhados e fulgurantes por rebrilhos epifânicos e discretos. Retardar faz parte, tanto quanto enfrentar ou desistir.

Essa encenação no livro, do ler, não-ler, recuar ou enfrentar, esperar ou insistir - semelhante ao conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector [1925-1977] - é como o prazer, preconizado por Barthes: “semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada” (BARTHES, 2004, p.12). Aprendemos, assim, pela sedução/suspeita, pelos abandonos e retomadas pela “felicidade clandestina”, que ler o texto ou deixar-se ler por ele, existe um risco em aceitar, ingenuamente a noção de *prazer do texto*: o prazer “não é um elemento do texto, não é um resíduo ingênuo; ele não depende da lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, alguma coisa ao mesmo tempo revolucinária e associal, e que não pode ser assumida por nenhuma mentalidade, nenhum idioleto” (BARTHES, 2004, p.39).

Mas a Babel feliz de Barthes pode servir-se e retomar, pelo seu jogo girante das citações, outro mito como recurso discursivo de seus procedimentos - o efeito Dom Juan. Barthes escritor-donjuanesco partilha, nesse livro, com a vitalidade da palavra, a irreverência, a provocação, a crítica e até mesmo a ilusão do sentido da conquista do sentido, desmascarando o vazio do objeto do desejo - o texto. O trabalho do significante, nessa leitura, assume uma discreta rebelião - feito o mito babélico - contra uma concepção expressiva e referencial da linguagem, que tende a conservar os significados conhecidos, correspondendo às expectativas burguesas de um texto, e, conseqüentemente, a de uma literatura. Com Dom Juan, Barthes aprendeu uma conclusão inevitável - que só os sedutores da linguagem, aqueles que a desviam de seu modo estereotipado e perturbam os sistemas dogmáticos da comunicação, prosseguem, a seu modo, a carreira libertária do sentido. O sabor e o saber da fruição e do gozo não estão no sentido, mas na abertura aos sentidos.

A moralidade e a semântica das forças das ações de *Le plaisir du texte* e, conseqüentemente, do leitor, serão lentamente revertidas. Nesse espaço, a potência das paixões externalizam-se, arrebatada, explode. Forma de um texto deslocado e selvagem, fugidio e rebelde, vertiginoso e elegante, que a mão do leitor é incapaz de domesticar. O mundo-texto apresenta-se, à nossa revelia. Nem mesmo o mais recluso espaço de leitura escapa e encontra-se invadido e investido pela descoberta, porque “toda leitura é penetrada pelo Desejo” (BARTHES, 1988, p.45) ou, ainda, nela germinam medos, interditos, resistências, reticências.

A teoria do texto ou da leitura, faces de um mesmo rosto, leva a uma formulação em que a Literatura é vista num processo, em seu produzir, o que lhe confere os contornos semiológicos de uma doutrina da escritura. A leitura pode ser recolhida nas margens dessa teoria, na escritura e no gesto processual do prazer do texto. Para Barthes “O texto [...] não é senão a lista aberta dos fogos da linguagem (esses fogos vivos, essas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto como sementes). O texto tem uma forma humana, é uma figura, um anagrama do corpo? Sim, mas de nosso corpo erótico”. (BARTHES, 2004, p.24). Como em toda a obra de Barthes, a sensação que tem o leitor é a de estar diante de uma realidade construída por esses traços e pela linguagem.

Do erotismo do texto à erótica da leitura, pela crítica-sedução de Barthes, multiplica-se sempre uma pergunta: é possível escrever o desejo? Contrariamente a pornografia, o livro propõe uma escrita que não se quer apenas do desejo, mas do gozo, da insinuação, esta que inclui Sade e Bataille e considera, certamente, um trabalho com a linguagem e, desse gesto, irrompe e depois cristaliza, semioticamente, no aforismo luminoso, o pensamento que resumiria sua *Leçon* (1978) ou *Aula Inaugural*: “Sapientia: nenhum poder; um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 1978, p.46). Barthes dissemina, assim, Eros - um livro que faz acontecer ou pretende falar e grafar o gozo, gozar do que se escreve ou do que se lê, ou mesmo, da

própria encenação da palavra, à mimese do próprio discurso como o processo intertextual do livro *Fragments d'un discours amoureux* :

A linguagem é uma pele: fricciono minha linguagem contra o outro. Como se eu tivesse palavras à guisa de dedos, ou dedos na ponta de minhas palavras. Minha linguagem treme de desejo. A comoção vem de um duplo contato: de um lado, toda a atividade do discurso vem realçar discretamente, indiretamente, um significado único, que é “eu te desejo”, e libera-o, alimenta-o, ramifica-o, fá-lo explodir ( a linguagem goza ao tocar a si mesma); de outro lado envolvo o outro em minhas palavras, acaricio-o, roço-o, cultivo este roçar, nada pouco para fazer durar o comentário ao qual submeto a relação. (Falar amorosamente, é gastar infinitamente, sem crise; é praticar uma relação sem orgasmo. Existe talvez uma forma literária deste *coitus reservatus*: é a galanteria) [BARTHES, 2004, p.74-75].

O que se diz nesse fragmento, e nos *Fragments do discurso amoroso*, como um todo, além da tautologia e reiterações da expressão “eu te desejo” nas diversas citações, percebemos que essa repetição exaustiva, - também indiretamente inscrita em *O Prazer do Texto* -, senão um efeito erótico e retórico que se dissemina, sempre sem pouso, sempre em movimento e, no entanto, sempre cíclico, sempre de volta a um mesmo lugar: “*Eu-te-amo* não é uma frase: não transmite um sentido, mas prende-se a uma situação-limite: “aquela em que o sujeito está suspenso numa relação especular com o outro”. É uma holofrase [BARTHES, 2003, p.175]. Em *O Prazer do texto*, essa mesma tautologia é proposta, na relação especular da linguagem com ela própria, e, no universo da representação, da abolição de um sentido em nome de uma busca da pura enunciação sobre o texto, de sentidos, que alcança seu máximo efeito erótico, exatamente no momento quando a leitura encena ou se aproxima do gozo.

A atividade erótica , exclusiva do ser humano, é, para George Bataille uma exuberância da vida. Medo e fascínio, atração e repulsão, constituem-se, portanto, em elementos que estarão eternamente nesse processo e atividade, porém, também, segundo sua concepção, são engendrados nos mecanismos básicos e opostos de vida e morte. Pelo viés barthesiano, esta atividade é, precisamente, o prazer que deixou de ser possível de se mensurar e surge no excesso, no gozo (*jouissance*) que se atinge pelo orgasmo e busca o arremesso para o infinito e, ao mesmo tempo, um arremesso interminável. O prazer, o jorro das palavras pelo gozo interminável, acabaria enraizado na morte, Eros, assim, terminaria por encontrar seus canais de expressão em Thanatos, seu contrário.

Com efeito, nestes comentários ou fragmentos, em maior ou menor medida, recolhe-se a fantasia do escritor, - de um Barthes escritor -, acusa-se, elegantemente, o vai e vêm da crítica à literatura, do texto à leitura, do leitor ao escritor. Refletem-se, como o recurso da *mise en abyme*, as reviravoltas e curto-circuito entre o texto e a fenda, entre texto e linguagem, de certa forma, repetem-se os trunfos, os traços dos livros *S/Z*, *Fragments do discurso amoroso*, *Império dos signos*, *Incidentes* retomados do trabalho textual e dionisiaco. Mas, pergunta-se Barthes, o fato de escrever no prazer será garantia de alcançar o prazer da leitura? Ele mesmo responde que não, porque torna-se necessário procurar esse leitor, sem nem saber onde ele está; entretanto, não é a pessoa do leitor que interessa, é o espaço do gozo criado por ele, a possibilidade de uma dialética do desejo, da sedução. Buscando-se certas aproximações, do texto e do desejo, Clarice Lispector responderia que:

Deve-se deixar-se inundar pela alegria aos poucos - pois é a vida nascendo. E quem não tiver força, que antes cubra cada nervo com uma película protetora, com uma película de morte para poder tolerar a vida. Essa película pode consistir em qualquer ato formal protetor, em qualquer silêncio ou em várias palavras sem sentido. Pois o prazer não é de se brincar com ele. Ele é nós. [LISPECTOR, Clarice. 1992.p.159]

### Referências Bibliográficas

- ARAUJO, Rodrigo da Costa. *Semiologia do amor: notas para uma leitura de "Fragmentos do Discurso Amoroso", de Roland Barthes*. In: Cadernos do CNLF/ Análise e Crítica Literária II. Rio de Janeiro: CEFEFIL, 2008. v. 07. p. 94-106.
- \_\_\_\_\_. *À Beira de Espelhos. Roland Barthes fragmentário*. Revista escrita (PUCRJ). Online), v. 10, p. 01-13, 2009.
- BARTHES, Roland. *Le Plaisir du Texte*. Paris: Seuil.1973.
- \_\_\_\_\_. *O Prazer do Texto*. São Paulo. Perspectiva. 2004.
- \_\_\_\_\_. *O Prazer do Texto*. Lisboa. Edições 70.1974.
- \_\_\_\_\_. *O Prazer do Texto precedido de Variações sobre a escrita*. Lisboa. Edições 70.2009.
- \_\_\_\_\_. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Seuil. 1975
- \_\_\_\_\_. *Fragmentos do discurso amoroso*. São Paulo. Martins Fontes. 2003.
- \_\_\_\_\_. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970
- \_\_\_\_\_. *L'obvie et l'obtus. Essais Critiques III*. Paris: Seuil. 1982.
- \_\_\_\_\_. *Essais Critiques*. Paris: Seuil, 1964.
- \_\_\_\_\_. *Da Leitura*. In: *O Rumor da Língua*. São Paulo. Brasiliense, 1988. pp.41-52.
- \_\_\_\_\_. *A Aventura Semiológica*. Lisboa. Edições 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Leçon*. Paris: Seuil, 1978.
- \_\_\_\_\_. & COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: ROMANO, Ruggiero. Org. Enciclopédia Einaudi. Lisboa. Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1987.v.11. pp.184-206.
- BATAILLE, Georges. *O Erotismo*. São Paulo. Arx.2004
- COELHO, Eduardo Prado. *Aplicar Barthes*. In: *Prefácio do Livro O Prazer do texto*, de Roland Barthes. Lisboa. Edições 70, 1973, p. 9-30.
- DE DIEGO, José Luis. *Roland Barthes: una Babel feliz*. Editorial Almagesto. Bueno Aires.1993.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.1982.
- LISPECTOR. Clarice. *Felicidade Clandestina*. In. *Felicidade Clandestina: contos*. Rio de Janeiro. Rocco. 1988. pp.9-12.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, Crítica, Escritura*. São Paulo. Ática. 1993.
- SIMÓN, Gabriela. *Las semiologias de Roland Barthes*. Córdoba. Alción Editora. 2010.

## MULTILETRAMENTO E MULTIMODALIDADE: AS PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS

Rodrigo Acosta Pereira (UFSC/UFRN)<sup>26</sup>

**Resumo:** Neste trabalho temos como objetivo apresentar o gênero midiático *capa de revista* como recurso para atividades de ensino de leitura crítica em língua portuguesa tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Propõe-se analisar o gênero midiático com base na Gramática Sistêmico-funcional de Halliday (1994) e a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996) e se utilizando dessa análise para elaboração de propostas didáticas com foco na leitura crítica em língua portuguesa.

**Palavras-chave:** gêneros do discurso; capa de revista; multimodalidade.

**Abstract:** The present paper aims at introducing the genre magazine cover as a multimodal text and its use in language teaching and learning process at school reading classes. To do so, we use the Systemic-functional Linguistics presuppositions and the studies of visual grammar from Kress and van Leeuwen.

**Key-words:** discourse genres; magazine cover; multimodality.

### Introdução

A linguagem tem sido apresentada como objeto de estudo em diferentes dimensões cujas bases seguem perspectivas formais ou funcionais de pesquisa e análise (RAJAGOPALAN, 2003). Sob essa perspectiva, A Linguística Aplicada, área da qual esse trabalho faz parte, se insere no plano do funcionalismo, o qual procura explicar e compreender a linguagem sob a perspectiva de sua sociofuncionalidade. Dessa forma, entendemos que a lingua(gem) se constrói a partir de suas funções nas redes sócio-comunicativas procurando realizar determinadas metafunções que são engendradas a sua constituição e processamento.

Sob a perspectiva funcional, portanto, a linguagem é concebida como um sistema sócio-semiótico de significação (HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; EGGINS, 1994). O estudo da linguagem sob essa perspectiva sistêmica e social busca compreender a relação bidirecional entre signos e estruturas sociais que determinam a organização, planejamento e verbalização da linguagem em uso.

Sobre esse aspecto, Halliday (1989) argumenta que o conhecimento é transmitido em contextos sociais por meio de relações (pessoais) que são definidas em determinados sistemas de valores e uma certa ideologia cultural. Nesse ponto, torna-se fundamental entendermos a inter-relação entre linguagem, texto e contexto. Para Halliday (idem), entender linguagem é entender o funcionamento de textos e entender textos é compreender sua relação com o contexto do qual faz parte. Textos são interpretados, produzidos e planejados em relação mútua com suas condições sociais de produção, ou seja, os textos são processos sistêmico-sociais, unidades globais de comunicação social. Halliday (1989, p. 10) define texto como sendo “a linguagem em sua funcionalidade” ou ainda, “linguagem desempenhando alguma função em algum contexto”<sup>27</sup>. Dessa forma, para o autor, texto é tanto um produto quanto um processo em relação de determinação, realização e planejamento com seu contexto sócio-cultural.

Sob essa fundamentação teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-funcional, o presente trabalho busca discutir como a linguagem compreendida enquanto gênero do discurso pode

---

<sup>26</sup> Doutorando em Linguística da UFSC. Professor de Linguística/Língua Portuguesa da UFRN.

<sup>27</sup> Tradução do autor.

contribuir para o ensino de língua que privilegie aspectos funcionais, discursivos e pragmáticos da língua além de uma consciência crítica da linguagem em uso. O corpus dessa pesquisa constitui-se de 2 capas de revista da revista *Veja* publicadas sobre a avaliação do trabalho de Luis Inácio Lula da Silva na presidência do Brasil. A relevância desse corpus é buscar nas aulas de leitura não apenas a prática de compreensão e interpretação de textos verbais, mas também o trabalho com gêneros multimodais o que pouco tem sido usado nas aulas de línguas. Em adição, proporcionar, sob a perspectiva da leitura crítica, não apenas a compreensão da linguagem em funcionamento para alcançar certos fins sócio-comunicativos, como também uma consciência crítica desse uso, tornando o aluno metaconsciente do poder social que a linguagem desempenha em nossa vida diária.

### **Leitura de Imagens: Multimodalidade e Letramento Visual**

Ainda são muito lacunares as discussões sobre o uso de textos multimodais na sala de aula.

Lacunares não apenas pela falta de orientação teórico-metodológica sobre o assunto para com os professores (ainda muitos cursos de licenciatura em Letras não apresentam em sua proposta curricular disciplinas sob essa perspectiva) ou ainda pela dificuldade de alunos em compreender a leitura multimodal, embora haja muitas pesquisas que apresentem resultados positivos sobre a leitura de signos visuais e sua relação com os verbais (ver, por exemplo, considerações sobre a *Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia*, Mayer, 2001).

Contudo, algumas pesquisas têm demonstrado que textos multimodais têm apresentado grande relevância na área de estudos lingüísticos (CALLOW, 1994; UNSWORTH, 2001; JEWITT & KRESS, 2003; HANDA 2004). Entender a linguagem visual é compreendê-la como um sistema de significação social cujos signos funcionam como componentes semânticos inter-relacionados a estruturas de sistematização social. Em outras palavras, é entender ícones visuais como unidades semânticas que se realizam com base em legitimações e códigos de significação sociais oriundos das estruturas da sociedade.<sup>28</sup> Sob essa perspectiva, Unsworth (2001, p. 71) afirma que é cada vez maior a necessidade de “desenvolvermos nos jovens o letramento crítico multimodal, os tornado mais atuantes na sociedade da informação”<sup>29</sup>.

A construção de uma gramática que possa auxiliar na leitura de textos visuais é desenvolvida por Kress e van Leeuwen em 1996 em sua *Gramática do Design Visual*. Segundo os autores, as imagens também se organizam como texto verbal em três metafunções: Ideacional, Interpessoal e Textual como foi apresentado por Halliday (1994) em sua *Gramática Sistêmico-funcional* em relação à linguagem verbal. Segundo Unsworth (2001) com base em Kress e van Leeuwen (1996), podemos assim compreender a funcionalidade das metafunções quanto às imagens: (a) Ideacional: representam a natureza dos eventos; a construção e representação social da realidade; além de levar em consideração objetos, circunstâncias e participantes envolvidos; (b) Interpessoal: busca configurar nas imagens as relações interpessoais que as imagens constroem; (c) Textual: representa a organização das informações visuais. Dessa forma podemos entender que assim como a linguagem verbal, a não-verbal se apresenta também como multifuncional. Abaixo apresento uma síntese da proposta de Kress e van Leeuwen (1996) sobre a construção multifuncional de imagens a partir da construção social de significado com base em três metafunções.

---

<sup>28</sup> Sobre a Teoria da Estruturação Social ver GIDDENS, A. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press. 1984.

<sup>29</sup> Tradução do autor.

*Metafunção Ideacional*

<i>Texto Verbal</i>	<i>Texto Não-Verbal</i>	<i>Categoria Representacional</i>
Nominalizações	Ícones, figuras, lugares, objetos e pessoas que aparecem nas imagens.	Participantes
Verbalizações	Vetores da imagem, linha dos olhos, posição do corpo, ferramentas em ação.	Processos
Condições Adverbiais	Localidade, ambiente, meios, acompanhamentos; participantes que poderiam ser retirados sem afetar a construção de significado das imagens.	Circunstâncias

Tabela 1: A metafunção ideacional do texto visual: categorias de funcionalidade.

Construções Narrativas	Construções Conceptuais
Transacional = Ação (ator-meta) -Unidirecional $\longrightarrow$ -Bidirecional $\longleftrightarrow$ Não-transacional (somente ator) -Reação -Mental -Verbal -Conversão	Classificante Parte e Inteiro

Tabela 2 – Construção da metafunção ideacional a partir de narrativas ou conceituações.

*Metafunção Interpessoal*

Interação e Contato	Demanda = Pessoal Oferta = impessoal
Distância Social	Íntimo = Aproximado ( <i>close up</i> ) Social = Posição média ( <i>medium shot</i> ) Impessoal = Afastado ( <i>long shot</i> )
Atitude	Plano Frontal = Envolvimento Plano Oblíquo = Não - envolvimento
Poder	Ângulo Alto = Poder do espectador Ângulo dos olhos = Igualdade Ângulo baixo = Representação de Poder

Tabela 3 – A Construção de relações interpessoais por meio de imagens.

*Metafunção Textual*

Valor da informação	Esquerda = Novo Direita = Velho Topo = Ideal Embaixo = Real Centro = Principal Margens = Dependente
Framing	Presença ou ausência de recursos <i>framing</i> que conectam ou desconectam elementos do texto: linhas, quadros, etc.
Saliência	Elementos de atração da atenção.

Tabela 4 – A construção do texto visual: determinantes de coerência e coesão dos ícones do texto multimodal.

Após essa breve exposição esquemática das principais caracterizações metafuncionais dos textos visuais, partimos para as considerações teórico-metodológicas sobre o uso de gêneros no ensino de línguas. Em adição, serão também discutidas questões sobre o uso de gêneros multimodais e sua relação com a questão do multiletramento.

### **Gêneros Multimodais e Ensino de Línguas: Uma Discussão**

Entendemos por letramento a representação do (re)conhecimento de práticas sociais de escrita e leitura. Dionísio (2005, p. 159) propõe que entendamos o termo letramento “como habilidade de reconhecer diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade”. Dessa forma, concebendo linguagem como prática social, portanto, linguagem enquanto gênero, o ensino com base em gêneros do discurso não apenas dirige-se ao (re)conhecimento de práticas socioculturais como também do próprio funcionamento da linguagem nessas práticas. Todos os recursos (funcionais, pragmáticos, discursivos, retóricos) utilizados nos gêneros são oriundos das diferentes práticas e relações sociais que desempenhamos na vida em sociedade.

Vivemos numa sociedade multimodal na qual em diferentes instâncias a inter-relação do visual com o verbal é cada vez mais constante. As significações sociais de nosso comportamento (verbal, corporal, etc.) são resultados das diferentes práticas sócio-multimodais oriundas das estruturas que não apenas estruturam como são produtos dessas práticas.

Sob essa perspectiva, o letramento multimodal (ou multiletramento) está intimamente ligado à concepção de linguagem enquanto processo sócio-semiótico multimodal, isto é, a linguagem em suas diferentes semioses. Dionísio (2005, p. 160) afirma que, “na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”.

Com pesquisas recentes sobre gêneros (principalmente em *Linguística Aplicada e Linguística Textual*; ver, por exemplo, MEURER & MOTTA-ROTH, 2003; MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH, 2005) a relação do texto e seu contexto tem sido enfatizado. Essa relação é relevante sob a perspectiva da análise de gêneros. Segundo Motta-Roth (2005, p. 179),

Talvez não consigamos descrever uma única metodologia [de análise de gêneros do discurso], pois precisamos escolher o modo mais interessante para dar conta de cada contexto, os diferentes graus de ritualização da linguagem, as relações entre os participantes no evento social, seus propósitos comunicativos e o modo como a interação se desenvolve na consecução desses propósitos. Motta-Roth (idem, p. 182) apresenta o gênero como “fenômeno estruturador da cultura”. Para tanto, a autora define cultura (retomando Holliday, 1999 e Laraia, 1986) como “um sistema, um conjunto de processos sociais que são dinâmicos e sujeitos à mudança, pois, não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas e sociais”. Em síntese, nesse trabalho iremos nos concentrar nessa relação entre gênero, discurso e cultura, sendo esta última condutora de nossa compreensão sobre a construção social de significação dos textos visuais. Em adição, retomaremos a noção de gêneros sob a perspectiva de Bakhtin (2000) de gêneros como conjunto de enunciados mais ou menos marcados por regularidades de estilo, composição e conteúdo temático e a proposta de Marcuschi (2005, p. 18 retomando Bazerman, 1994) que “gêneros são rotinas sociais do nosso dia-a-dia”.

Sob essa perspectiva iremos apresentar uma unidade didática com base no gênero capa de revista que possa ser usada na sala de aula de leitura crítica em língua portuguesa. No entanto, cabe ressaltarmos aqui, que tal metodologia serve também para elaboração de material didático para a prática pedagógica em língua estrangeira.

### Proposta Pedagógica de Ensino de Leitura Crítica com base no Gênero Multimodal *capa de revista*

Apresentaremos abaixo as duas capas de revista selecionadas e a sugestão de atividades com base na análise de imagens sob a perspectiva crítica. Lembramos que aqui apenas apresentaremos as sugestões de atividades coerentes às imagens, contudo é importante também sua relação com o texto verbal na construção de material didático. Portanto as atividades aqui expostas serão apenas um recorte da unidade que deve privilegiar não apenas o não-verbal como verbal também.

1. Leia as capas abaixo para responder as questões que seguem:



[10/5/2006](#)

Capa 1



[7/12/2005](#)

Capa 2

2. Discuta as questões abaixo sobre os textos acima:
  - a. Que veículo comunicativo os textos estão sendo publicados? O que você sabe sobre esse veículo? Quais são seus possíveis leitores? Você já leu algum texto desse veículo?
  - b. Releia as datas de circulação do veículo. Você lembra que fatos sócio-políticos estavam acontecendo nesse momento? Comente:
  - c. Que eventos cada imagem representa?
  - d. Qual o tema de cada texto?
  - e. Qual a função comunicativa da capa de revista como gênero da mídia?
  - f. Como esse tema está sendo representado, isto é, como o conteúdo temático do texto está sendo construído na capa de revista (textos verbais, não-verbais, letras maiúsculas, cores, layout, entre outros). Qual o efeito pretendido com esses recursos visuais e verbais? Explique:
  - g. Você consegue identificar que avaliações, considerações, pontos de vista estão sendo representados na construção do texto da capa?

3. As cores podem representar certas idéias que inter-relacionadas com o texto verbal podem transmitir a real intenção do autor ao construir seu texto. Nas duas capas da revista Veja que estamos lendo algumas cores servem como simbologias sociais, isto é, representam em nossa sociedade determinados valores.

Identifique as significações das cores destacadas abaixo e sua relação com a temática dos textos visuais:

- a. O verde-amarelo das molas na capa 2: \_\_\_\_\_
- b. O fundo azul da capa 2: \_\_\_\_\_
- c. O amarelo da capa 1: \_\_\_\_\_

- 3.1 Algumas posições das pessoas apresentadas nas imagens podem configurar determinadas relações interpessoais com o leitor. O que você acha que o Presidente Lula de costas na capa 1 pode representar? Marque suas repostas e justifique a escolha. Qual a relação de suas escolhas e justificativas com a temática do texto? Explique:

- a.  Aproximação Pessoal
- b.  Distância e Impessoalidade
- c.  Preocupação
- d.  Despreocupação
- e.  Envolvimento
- f.  Relação de Poder
- g.  relação de Igualdade

3.2 As imagens nas capas e em qualquer texto visual não são dimensionadas aleatoriamente. Algumas vezes, os autores seguem determinadas orientações sobre a distribuição das informações visuais. Por exemplo, alguns autores quem enfatizar informações novas como principais subordinando-as às secundárias e dadas. Marque a 2ª coluna de acordo com a primeira sobre a distribuição das informações da capa 1. Explique qual o efeito pretendido pelo autor:

- (A) Informação Nova
- (B) Informação Dada
- (C) Informação Real
- (D) Informação Ideal
- (E) Informação Principal
- (F) Informação Secundária

- A imagem do Lula com um ponta pé;
- A explicação verbal “Essa Doeu”;

3.3 O que você acha sobre o assunto? Você concorda ou discorda sobre as idéias apresentadas nos textos visuais de ambas as capas? Justifique:

Reafirmamos, nesse momento, que as sugestões aqui expostas apenas consideram os ícones visuais como recursos para a construção de atividades em leitura crítica. Cabe também ressaltar a importância de professores explicarem certas orientações de aprendizagem sobre a leitura multimodal, já que para muitos ler imagens se detém apenas no “visualizar”.

### Considerações Finais

Discutir ensino de línguas é discutir linguagem, isto é, compreender que concepções de língua, linguagem, ensino e educação estão pressupostas em nossa prática pedagógica. Dessa forma, tratar de gêneros e multimodalidade no ensino da linguagem, é buscar compreender como diferentes práticas socioculturais se constroem por meio de sistemas sócio-semióticos verbais e visuais e como isso poder ser levado para escola como processo de construção de saberes, de letramento.

Ao discutir a o verbal como também o visual não apenas estamos contribuindo para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas como também para nossa compreensão do uso que fazemos da linguagem em suas diversas manifestações multimodais.

É cooperar para diferentes propostas no ensino que não apenas valorize a linguagem enquanto prática sócio-discursiva como também proporcionarmos espaços de construção da metaconsciência crítica sobre a linguagem.

Com esse trabalho esperamos não apenas levar a discussão o uso de gêneros da mídia e multimodais para a sala de aula como também contribuir para a conscientização de buscar ensinar a linguagem em uso, como já dissemos, a prática lingüística em suas diversas semioses.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: Bakhtin, M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez. 2005.
- CALLOW, J. “Reading the visual: an introduction”. In: CALLOW, J. (Ed.). *Image matters: visual texts in the classroom*. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association (PETA). 1999.
- DIONÍSIO, A.P. Gêneros multimodais e Multiletramento. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue. 2005, p.159-178.
- EGGINS, S. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London. Printer. 2004.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold. 1994.
- KRESS, G. “Multimodality: challenges to thinking about language”. *TESOL Quarterly*. N.º 34, Vol. 2, pp. 336-340. 2000.
- KRESS, G. & van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge. 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: dinamicidade e circulação. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue. 2005, p.17-34.
- MEURER, J.L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, M.B.; TOMICH, L.M.B. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora Insular. 2000. P. 149-166.
- \_\_\_\_\_. & D. MOTA-ROTH. (Orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC. 2002.
- \_\_\_\_\_. Ampliando a Noção de Contexto na Lingüística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão: UNISUL. 2004, v. 4, p. 133-157.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em Análise de Gêneros. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue. 2005, p.179-202.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- UNSWORTH, L. “Describing visual literacies”. In: UNSWORTH, L. (Org.). *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 2001.
- WALLACE, C. “Critical literacy awareness in the EFL classroom”. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical Language Awareness*. Longman: London. 1992.

## DO PRAZER NA LEITURA AO PRAZER DE SER NO TEXTO

Ronald Taveira da Cruz (UFPI)

**Resumo:** Este artigo busca conciliar o prazer com a leitura fazendo desta uma forma de se chegar ao êxtase, de causar no aluno, principalmente, uma sensualidade capaz de mover-se em direção própria. Essa sensualidade é que inteira o conhecimento e a criatividade. Assim, com prazer, o aluno, enquanto leitor extasiado, se sentirá mais capaz de assenhorar de sua linguagem, de seu corpo, partindo assim para outro estágio, a de co-autor.

**Palavras-chave:** leitura, prazer, co-autor.

**Abstract:** This paper conciliates pleasure and lecture to close the ecstasy, to invoke in the students in special, a sensuality to go away. The sensuality joins knowledge and creativity. Thus, with pleasure, the student, while ecstasies, feels in language yourself, of your body, advanced to next stage: the co-author.

**Key-words:** lecture, pleasure, co-author.

### Introdução

Este artigo parte do princípio do prazer. Tudo que dele explodir representará o mais autêntico prazer. Parte, também, do princípio do conhecimento, que, desempenhando confrontos internos, consegue desenvolver o ser humano e faz da compreensão uma tentativa de se chegar ao gozo. Portanto, a leitura, como esta que você, leitor, está se experienciando, só alcançará a compreensão quando o prazer fruir. Esta leitura prazerosa processa a criatividade, (re)animando-a. E o aluno só se sentirá realizado quando unir a leitura com o prazer. E esta união é a força de todo o fenômeno criador, a leitura enquanto "criação, pode levar ao êxtase" (Boff, 1998: 147). Percebe-se que há cumplicidade entre criatividade e prazer, resultando conhecimento. A leitura extasiada e a leitura criativa só são possíveis ultrapassadas pelo prazer. Quando o prazer frui, a leitura se torna, além de conhecimento, um escape para a criatividade. Dessa maneira, este artigo usufruirá de prazer para, sensualmente, compartilhar com você, leitor, enquanto professor, uma preocupação perante a alunos. Esses alunos, sendo cada um aluno-leitor, têm de entranhar nos canais de prazer para que a leitura provoque gozos infinitos e desejos incansáveis. Os professores que se beneficiarem deste artigo, ao trabalharem com leitura e produção de textos, por exemplo, usufruirão, assim como os alunos, do princípio de prazer e de conhecimento, e ambos alcançarão o momento em que a leitura pegará fogo, fazendo do aluno um co-autor, ao alcançar o prazer de ser no texto.

### O reconhecimento e a compreensão

Para que um aluno compreenda a leitura é necessário primeiro que ele a reconheça. Não há compreensão sem reconhecimento. Assim, como para alguém se compreender é preciso inicialmente se reconhecer. Só se chega ao prazer com a união do reconhecimento com a compreensão. O corpo deseja, e para haver um método de leitura, por exemplo, tem de o desejo preexistir. A leitura tem de provar que deseja o aluno-leitor. Esse desejo é o lugar das fruições de linguagem, fazendo o aluno-leitor virar sujeito, unindo o reconhecimento e a compreensão.

Com o corpo, a palavra se torna tão erótica ao ponto de extasiar o aluno-leitor. Entre a palavra e o pensamento, há o corpo do aluno-leitor. Barthes (2002: 47) afirma que "interesse-me pela linguagem porque ela me fere ou me seduz", tornando essa ferida e essa sedução marcas no corpo. E o corpo provoca uma subversão da linguagem, um deslocamento, um desvio dimensional, ou seja, combate a língua dentro da própria língua. Provoca também uma valorização da carne por meio do conhecimento, valorização esta, responsável pelo surgimento do novo, isto é, segundo Barthes (2002: 24) "o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias idéias, pois meu corpo não tem as mesmas idéias que eu".

As idéias novas do aluno-leitor fluem pelos canais de prazer por uma operação expressiva, operação esta capaz de falar o que não foi dito, ou seja, Merleau-Ponty (1973: 325) afirma que "exprimo quando utilizando todos esses instrumentos já falantes, faço-os dizer alguma coisa que nunca haviam dito". Esta difusão de saber - recriação - está intimamente ligada ao conhecimento, ao prazer, melhor, ao prazer pelo conhecimento, pois "se leio com prazer uma frase... é porque foram escritas no prazer", afirma, ainda, Barthes (2002: 9). Então, primeiro o aluno reconhece, depois ele compreende, cruzamentos esses que, com prazer, podem ser simultâneos: ao reconhecer, o aluno já compreende.

### **A interação de sentidos**

A leitura deve ser interagida para ocorrer a produção de sentidos. E essa interação não pode ser imposta, inculcada. Deve partir, nesse caso, do próprio aluno, porque ainda de acordo com Barthes (2002: 11), o "texto que escreve tem de me dar a prova de que me deseja". Contudo, esse desejo não pode vir apenas do aluno, mas sim, do autor, do texto e do professor. Todos estes participam do processo de leitura, todos pertencem à escrita, porque é nela que o prazer se inspira e expira. Dela flui o prazer, pois Barthes (2002: 11) afirma que a "escrita é a ciência das fruições da linguagem, o seu Kamasutra".

Os sentidos precisam das sensualidades textuais, àquilo que mais causa êxtase, ou seja, Barthes (2002: 72) indaga que "a significação é o sentido na medida em que é produzida sensualmente". Mas como conseguir com que textos fiquem sensuais aos alunos? Como os alunos se sentirão atraídos pelo texto? Qual é o momento da nudez? Primeiro, devem ser escritos com prazer. Segundo, os textos não precisam ser só lidos, também, encenados, contados, filmados, devorados, cantados, pintados... Enfim, eles têm de ser trabalhados intensamente. Para que haja prazer, é preciso interação: amor também não é para ficar trancado, preservado como se fosse inatingível. Pelo contrário, amor é uma passagem, uma passagem inter-corporal. Neste caminho, a leitura não é algo só individual, pelo contrário, é uma interação, principalmente, de sentidos. Essa interação é necessária por causa da leitura: esta precisa ser infundável, aberta ao horizonte, falante.

Merleau-Ponty (1974) faz uma distinção valiosa: entre uma língua falante e uma língua falada. Esta última pertence ao passado, é uma língua acabada, servil à repetição. É, resumidamente, a língua do dia-a-dia. Já a primeira, lugar do prazer, é uma língua que não cessa de falar o novo, de inovar o repetido, de alcançar a abertura. É possível parafrasear essa dicotomia de Merleau-Ponty: a *leitura falada* e a *leitura falante*. A leitura falada seria uma leitura esgotada, acabada, completa, cheia de verdades eternas, clichês, senso-comum. Com prazer, a leitura falante causa gozo. Esta faz com que a leitura seja arremessada para o inacabado, suplicando complementação, sem nunca saciar-se. É uma leitura sempre lateral, prenhe da falta, recheada de brechas. A leitura-falante não é dada a priori, de forma objetiva, mas é feita no decorrer da nudez, na efemeridade do toque corporal dos leitores. Enfim, a leitura se dá na leitura, na interação das leituras, melhor, na interação dos sentidos. Não é, em última análise, um sentido já feito, dado ao leitor, instalado no texto, "mas o constitui e o inaugura, e que não é prosaica porque desperta e reconvoça por inteiro nosso poder de exprimir e nosso poder de compreender" (MERLEAU-PONTY, 2002: 82). Então, para que o aluno seja um leitor-falante, ele precisa abrir seus canais de prazer.

### **A abertura dos canais de prazer**

Por estas veredas o aluno chega ao êxtase de leitura, suas intimidades fluem, todas as suas fantasias podem ser realizadas. O aluno perpassando o prazer por esses dois pólos, a apropriação de saber (conhecimento) e a fruição de liberdade (gozo), se perverte duplamente, pois Barthes (2002: 21) afirma que o leitor "é um sujeito duas vezes clivado, duas vezes perverso". Com essa dupla perversidade, o aluno encarna na palavra, despindo-a, deixando-a erótica, e, ainda com Barthes (2002: 51), "a palavra pode ser erótica sob duas condições opostas, ambas excessivas: se for repetida

a todo transe, ou ao contrário se for inesperada, succulenta por sua novidade". É essa tensão entre a repetição e a novidade que incita o leitor-aluno.

O prazer na leitura, uma das versões de erotismo, se dá em movimento, em contínuo processo. Barthes (2002: 61) afirma que "o prazer do texto pode definir-se por uma prática (sem nenhum risco de repressão)". Assim, o prazer na leitura só é possível no momento em que o leitor trabalhar na linguagem, brincar com ela. Isso porque a linguagem atira o aluno ao que significa. É na linguagem e pela linguagem que o aluno e o texto significam, é nela também que os canais de prazer se nutrem, pois, Chauí (2000: 147) considera que a "linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos". Na linguagem, o leitor extasiado despe o texto. Para haver compreensão, é necessário que o texto fique nu. A nudez extasia o leitor provocando todo o corpo, seu e do texto, porque, de acordo com Barthes e Compagnon (1987: 198), "a leitura seria o gesto do corpo que, ao mesmo tempo, instala e perverte a sua ordem".

Os sentidos são *ad momentum*, abertos ao infinito. Eles estão em movimento, eles se dão no texto, ou no livro porque, segundo Merleau-Ponty (1974: 28), o livro é uma "máquina infernal", um "aparelho de criar significações". Portanto, o aluno encarna na palavra para saltar um (novo) sentido, ainda com Barthes e Compagnon (1987: 190), "a leitura é um ato, a produção de um outro texto" e, com Merleau-Ponty (1973: 321), "temos de encontrar um sentido no devir da linguagem, concebê-lo como um equilíbrio em movimento". Ou seja, sentidos são movimentos, uma produção incessante e provocadora de uma leitura sem fim. O prazer não tem finalidade, "o prazer é um neutro (a forma mais perversa do demoníaco)" (BARTHES, 2002: 76) e nem pode ser medido em escalas inferior-superior ou melhor-pior, já que Barthes (2002: 19) mostra que "se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica". Não há maniqueísmo.

Portanto, se levado com prazer, a leitura significa, "é o sentido na medida em que é produzido sensualmente" (BARTHES, 2002: 72). É preciso, então, que os canais de prazer estejam abertos para a que a leitura frua e atinja a liberdade criativa, as significações, as compreensões. Nesses canais, a sensualidade se faz presente, e ao abri-los, o êxtase de leitura provocará o gozo no aluno, perturbando, assim, todo o seu corpo. Com os canais abertos e o prazer difundido, o aluno, enquanto leitor, pode afirmar que é dono de todo seu corpo porque, com Barthes e Compagnon (1987: 191), "todo o (seu) corpo participa na leitura".

### **O prazer de ser no texto**

Quando o leitor assume esta postura de ser dono de seu corpo, ele mostra a sua face, a sua subjetividade. Esse sujeito subjetivo, nas palavras de Barthes (2002: 21), "frui da consistência de seu ego (é o seu prazer) e procura a sua perda (é a sua fruição)". Este novo jogo duplo é o que torna o autor único, mas não sozinho. Com o texto nu e, simultaneamente, com o orgasmo em chamas, o aluno-leitor infiltra nos vazios do texto, melhor, nas brechas do texto: ele procura sua perda. É importante mostrar para o aluno a questão da falta (sublime), do vazio, que nunca encontrará o seu preenchimento absoluto. Assim como as leituras, os livros nunca se esgotarão, nunca chegarão ao fim. Com isso, pode-se afirmar que o autor e o leitor andam conjuntamente, no livro. Não é só o autor que pode dar sentidos, interpretações, isto também é função do leitor. Pois, quando a leitura chega ao auge, em que todo o corpo se envolve, se aquece, os sentidos transbordam, tanto o livro amamenta o leitor quanto o leitor alimenta o livro, o fogo pega:

“Começo a ler preguiçosamente, só contribuo com um pouco de pensamento – e repentinamente algumas palavras me despertam, o fogo pega, meus pensamentos queimam, não há nada nesse livro que me deixe indiferente, o fogo se alimenta de tudo o que a leitura joga nele. Recebo e dou com o mesmo gesto. Dei meu conhecimento da língua, contribuí com o que sabia sobre os

sentidos dessas palavras, dessas formas, dessa sintaxe... Mas o livro não me interessaria tanto se não me falasse do que já sei. De tudo o que levava, ele serviu-se para me atrair além. Com o favor desses sinais de que o autor e eu conviemos, porque falamos a mesma língua, ele me fez acreditar justamente que estamos sobre o terreno já comum das significações adquiridas e disponíveis. Depois, insensivelmente, ele desviou os sinais de seu sentido comum, e eles me arrastaram como um turbilhão para esse outro sentido que vou alcançar” (Merleau-Ponty, 1974: 27).

Então, quando o aluno-leitor começa a ler um livro ele vai contribuindo com o que sabe da língua, das palavras, dos sentidos, da sintaxe, dos outros, da cultura, do lar, etc. O aluno-leitor ler aquilo que lhe é conhecido. Por isso, a importância de uma pré-seleção de livros pelo professor e uma liberdade para que os alunos possam escolher entre aqueles selecionados pelo professor. Pode ser o caso também de o aluno-leitor indicar um livro e o professor observar se esse livro é capaz de proporcionar chamadas ao aluno-leitor. O importante é o aluno começar a ler, mesmo preguiçosamente. Porque, em um momento inusitado e espontâneo, o fogo pega e o livro começa a extasiar o aluno-leitor.

Quando a leitura pega fogo, duas leituras se cruzam: de um lado, a leitura das palavras conhecidas, já-ditas, comuns; de outro, a significação nova, o momento em que os sentidos são desviados, novos horizontes são abertos, a sintaxe é deformada. Neste instante, o aluno-leitor chega ao gozo e se torna um co-autor. Primeiro o aluno-leitor se instala no livro entregando-lhe “o terreno já comum das significações adquiridas e disponíveis”: o aluno-leitor toma posse do livro. Depois, como um redemoinho, as palavras do livro instalam-se no aluno-leitor e este as transfigura, alcançando significações novas: o livro tomou posse do aluno-leitor. O aluno-leitor sabe, antes de ler D. Casmurro, o que são olhos de ressaca e entende a frase Capitu tem olhos de ressaca, mas quando o livro toma posse do aluno-leitor, quando Capitu vive, não é mais a Capitu que tem olhos de ressaca, são os olhos de ressaca que têm Capitu. Mudança essa que não teria ocorrido, se o aluno-leitor não tivesse lido D. Casmurro: parece que o aluno-leitor gravita nas intenções do autor, ainda mudas, sem palavras; como se o aluno-leitor percorresse os pensamentos de Machado de Assis sem o intermédio das palavras. O mesmo se estende a todos os autores, como Stendhal, no caso de Merleau-Ponty (1974: 27):

“Sei, antes de ler Stendhal, o que é um patife e posso então compreender o que ele quer dizer quando escreve que o fiscal Rossi é um patife. Mas quando o fiscal Rossi começa a viver, não é mais ele que é um patife, é o patife que é um fiscal Rossi. Entro na moral de Stendhal pelas palavras de todo mundo de que ele se serve, mas essas palavras sofreram entre suas mãos uma torção secreta”.  
À medida que os confrontos se multiplicam e que mais flechas se desenham em direção a esse lugar de pensamento onde nunca fui antes, onde talvez, sem Stendhal, eu nunca teria ido,... eu me aproximo mais dele até que leia enfim suas palavras na própria intenção com que ele a escreveu”.

O aluno-leitor é um co-autor porque não é fundador ou a origem do seu discurso mas, sim, uma complexidade variável do discurso, de acordo com Michel Foucault (1992: 70), "trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundador originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso". Essa co-autoria não se dá apenas pela memória, e sim, também, pelo esquecimento, que, ainda com Foucault, é "essencial e constitutivo" (1992: 64). Com o esquecimento, é possível retornar às origens, de tal forma, que o co-autor tem a ilusão de ser a própria origem, a própria instauração discursiva, quando, na verdade, ele reenvia significações preexistentes. Novamente, Foucault (1992: 65) esclarece:

"Esse retorno dirige-se ao que está presente no texto, mais precisamente, regressa-se ao próprio texto, ao texto na sua nudez e, ao mesmo tempo, contudo, regressa-se ao que está marcado em vazio, em ausência, em lacuna no texto. Regressa-se a um certo vazio que o esquecimento tornou esquivo ou

mascarou, que recobriu com uma falsa ou defeituosa plenitude, e o retorno deve redescobrir essa lacuna e essa falta; daí o jogo perpétuo que caracteriza os retornos à instauração discursiva'.

Cabe, então, ao aluno-leitor, com gozo, desnudar o texto e observar suas lacunas existentes para a partir daí dar a sua contribuição enquanto co-autor de um imenso e infinito livro. Destarte, é papel do professor, neste caso, assim como da escola, incentivar a co-autoria do aluno, porque o aluno ao se tornar co-autor expressa o que do prazer frui e sua criatividade justifica toda a sua experiência enquanto eterno aluno-leitor. Quando o aluno-leitor, ser no texto, encarna na palavra, a leitura, melhor, a palavra instala-se no aluno com tanta sensualidade que acaba por assenhorar-se de sua linguagem e gerar um novo sentido. Merleau-Ponty (1973: 325). destaca que:

"Começamos a ler um filósofo dando o sentido "comum" aos vocábulos que emprega e, pouco a pouco, por uma reviravolta inicialmente insensível, sua palavra se assenhora de sua linguagem e é por seu emprego que acaba por afetá-los com uma significação nova e própria dele. Nesse momento, fez-se compreender e sua significação instalou-se em mim".

A leitura está, assim, totalmente ligada à escrita, do mesmo modo que o corpo está ligado à compreensão. Se o aluno permanecer extasiado enquanto estiver no texto, ao ler, a compreensão se instaura e cria (novas) significações, levando-o à pensamentos até então inatingíveis, pois o texto encarnou-se nele. Como vimos, o aluno ao lê, vai a pensamentos que nunca tinha ido antes, onde talvez, sem ler, nunca teria ido. Ao escrever, os alunos dizem o que nunca foi dito por uma operação expressiva, que é a própria virtude da palavra, ou seja, uma virtualidade de exprimir por produção, na experiência. De acordo com Merleau-Ponty (1973: 324), "exprimir é tomar consciência; não se exprime somente para os outros, exprime para que ele próprio saiba ao que visa". Então, ao escrever o aluno se conscientiza porque para entender ou interpretar, ele tem de explicar. E mais minuciosamente, ao escrever, o aluno se torna um co-autor do grande livro mundial, da sociedade imortal de livros.

As práticas prazerosas de leitura deixam os alunos mais críticos, conscientes, alegres, criativos, sensuais. Se o prazer brotar, a leitura fruirá - é o prazer na leitura em busca da fruição, do êxtase, do gozo, e essa busca se dá em um eterno movimento. Um movimento entre o já-dito e o não-dito, entre o prazer e a fruição, um movimento, que a cada leitura, dá ao aluno muito prazer de ser no texto.

### **Provocações (in)interruptas**

Dizer que o aluno tem de se sentir extasiado, não é dizer que o aluno precisa só ler. Às vezes o êxtase não vem da leitura *por si* de um texto, mas de uma interpretação teatral, encenação artesanal, música, ópera, gestos, mímica, jogos... O aluno precisa se sentir como uma criança: lugar da descoberta. Nem por isso, ele deve se sentir inocente. Quando uma criança quebra um copo, ela não está apenas quebrando o copo, ela está o interpretando, aprendendo, desfazendo e se refazendo. Da mesma forma, o prazer na leitura não é apenas leitura, é interpretar, conhecer, desfazer e refazer. Isto é, quando o aluno-leitor ler, ele não está apenas a decodificar, ele está deformando, criando: é o fazer, desfazer e o refazer se confundindo. Há um experimento da linguagem.

Uma conseqüência primordial para a educação e para a cultura parte deste princípio do prazer. Quando se sente prazer uma vez, sempre quer mais: ele vicia. Ora, tudo que a educação ou o Ministério da Educação pretende é que os alunos se viciem na leitura. Viciado na leitura, logo, no teatro, música, filmes, esportes, pintura, dança, enfim, na cultura em geral, os alunos fogem de outros tipos de vícios artificiais, passageiros e enganadores: um prazer que não frui, portanto, não traz conhecimentos, como o das drogas, criminalidade, prostituição... Assim, provocando o aluno

no texto, ele pode ler e ser lido, ouvir e ser ouvido, compreender e ser compreendido, ver e ser visto, ensinar e ser aprendiz.

A leitura com prazer também está distante de uma leitura platonizante, ideal ou inatingível. Nas palavras de Bernardo (2000: 203):

“ Se as escolas vão implantar as nossas idéias é de somenos, porque foge, e ainda bem que foge, ao nosso controle. Importa, antes, continuar refutando o platonismo: refutar o platonismo é preciso. A menor de nossas ações, o menor de nossos prazeres, a menos de nossas alegrias cumpre esse objetivo”.

Portanto, fugir do platonismo é lutar pelo prazer, pela ação, pela alegria, pelo conhecimento. Educar com prazer, ler com prazer e escrever com prazer é uma educação pelo argumento. Do prazer na leitura ao prazer de ser no texto é uma experiência, cujas receitas não são dadas de antemão, é uma descoberta, é argumentar: “Acreditamos que o ato de escrever se configura como trabalho, esforço, exercício, tudo isso com prazer e adrenalina, e não simplesmente como um dom, deixemos o dom para os anjos, e mãos à massa” (BERNARDO, 2000: 75). E o acesso menos espinhoso e árduo é aquele cujo começo não é traumático. Não force o aluno a ler, inspire-o. Não obrigue o aluno a ler, provoque-o, incite-o. O prazer na leitura não vem de fora, como algo imposto, estimulado exteriormente, antes ele é uma luta interna, uma alcance do próprio corpo do aluno, nas palavras de Bernardo (2002: 201): “é como se ela (luta interna) nos alertasse da necessidade de lutar dentro de si mesmo e da língua, e não contra alguém ou algo”. Essa luta interna é o prazer, o prazer pelo conhecimento, tanto do professor quanto do aluno, logo, “é necessário dar um sentido às tarefas escolhidas, para que os alunos deixem de executá-las só porque o professor assim o determinou” (BERNARDO, 2000: 53). Provoquem-se, ininterruptamente. Busquem o prazer, acreditem em Charles Chaplin: “a vida é uma peça de teatro que não permite ensaios, por isso cante, ria, dance, chore e viva a vida intensamente cada momento da sua vida antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos”.

### **Bibliografia:**

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARTHES, Roland, COMPAGNON, Antoine. *Leitura*: In. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987. V. 11, p. 184-206.
- BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Margens da tradução*. Rio de Janeiro: Caetés, 2002.
- BOFF, Leonardo. *O despertar da água: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, , 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1973.
- \_\_\_\_\_. *A prosa do mundo*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

## POLÍTICAS HABITACIONAIS EM METRÓPOLES AMAZÔNICAS: BELÉM-PA E SÃO LUIS-MA NA PERSPECTIVA COMPARATIVA

Roselene de Souza Portela<sup>30</sup>

**Resumo:** As mudanças ocorridas nas relações entre Estado e movimentos sociais nas cidades de Belém e São Luis dizem respeito ao processo de participação na política urbana. A emergência dos movimentos sociais permitiu a constituição de novos canais de interlocução com o poder público capazes de legitimar as demandas populares, gerando uma disputa na cena pública pela formulação de uma agenda política de intervenções públicas e garantiu a participação popular no processo de implementação das políticas de habitação que se desenvolveram nas referidas cidades, possibilitando lançar luz sobre algumas questões como caracterização das desigualdades no acesso a habitação.

**Palavras-chave:** Estado; Movimentos Sociais; Política Habitacional; Belém; São Luis

**Resumen:** Los cambios en las relaciones entre el Estado y los movimientos sociales en las ciudades de Belem y São Luis dicen respeto al proceso de participación en la política urbana. El auge de los movimientos sociales ha permitido la formación de nuevos canales de comunicación con el poder público capaz de legitimar las demandas populares, generando una disputa en la arena pública mediante la formulación de una agenda de políticas públicas de participación popular en el proceso de ejecución de la política inmobiliaria que se desarrolló en esas ciudades, lo que permite arrojar luz sobre algunas cuestiones como la caracterización de las desigualdades en el acceso a la vivienda.

**Palabras-clave:** Estado; Movimientos Sociales; Política de Vivienda; Belém; São Luis

### Introdução

A Constituição de 1988 constitui-se um marco no tocante a discussão sobre a governabilidade do sistema político e participação popular. Fomentada pelos movimentos e demais organizações sociais, ganhou relevância a discussão sobre descentralização administrativa, principalmente a reflexão sobre uma nova cultura política alicerçada na noção de direitos do cidadão e da necessidade de incorporação deste no processo de planejamento e gestão de planos, programas e projetos.

Nessa conjuntura, a nova cultura política, que começa a emergir a partir das discussões travadas entre as organizações sociais, partidos políticos, intelectuais e parte das igrejas, aponta para novas formas de articulação do Estado com a sociedade civil e com o setor privado, visando à garantia da eficiência, através da descentralização, que não significa apenas a transferência de atribuições, mas é vista, sobretudo, como redistribuição de poder, favorecendo a democratização das relações entre Estado e Sociedade e a democratização de acesso aos serviços.

Para Santos Jr. (1995), no processo transitório do regime político brasileiro, a organização de amplos setores sociais, através de um permanente processo de mobilização coletiva, sustentaram uma agenda reformista calcada no ideário de justiça social. Buscava-se com isso o restabelecimento da democracia, a distribuição de renda e a redução da profunda desigualdade instalada no País. De certo que se objetivava uma reforma institucional que pudesse de fato consolidar o estado de direito, a descentralização administrativa e a institucionalização das práticas participativas.

O reconhecimento da importância da participação popular nos programas e projetos vinculados às políticas públicas, aqui centradas nas áreas de desenvolvimento urbano, tem se tornado um consenso, e, no entanto, não se tem uma clareza sobre como e em que grau de

---

<sup>30</sup> Assistente Social, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento (PLADES/NAEA/UFPA) e discente do Curso de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PDTU/NAEA/UFPA).

intensidade seria necessário para que se atinja ao objetivo de garantir a sustentabilidade das intervenções advindas da execução de programas de desenvolvimento urbano nas cidades. A seguir, apresentar-se-á uma discussão sobre a relação entre movimentos sociais e Estado, o que contribuirá na compreensão da nova abordagem que vem se tornando dominante no contexto internacional, a qual enfatiza a importância da participação da sociedade civil e da articulação de atores sociais para o planejamento e gestão de políticas públicas.

### **Belém e São Luis: a luta pela moradia**

O problema habitacional urbano no Brasil atinge hoje grandes proporções e está intimamente relacionado ao processo de degradação física e social das cidades, tendo como resultados do seu modelo de crescimento: a ocupação descontínua, definida pela prática especulativa, e a produção de espaços com padrões muito diferenciados e desiguais.

É resultado da lógica excludente que determina a dinâmica urbana, na qual as famílias de baixo poder aquisitivo adotam inúmeras estratégias de sobrevivência, tais como ocupação de terreno irregular seguida da autoconstrução da moradia, como no caso das baixadas; aquisição, locação ou cessão da posse de imóveis construídos em favelas e assentamentos similares; coabitação; moradia em domicílios improvisados, como no caso dos moradores de rua. Enfim, a maior parte das estratégias citadas resulta na formação de assentamentos habitacionais precários, que geralmente concentram problemas relativos à insalubridade, condições inadequadas de acessibilidade e irregularidades urbanísticas.

O desenvolvimento capitalista, ao provocar uma imensa e abrupta expansão do tecido urbano no País, gerou aumento da concentração de riqueza, de poder e da propriedade e, conseqüentemente, aprofundou a miséria. A situação habitacional expressa, de forma nítida, a pobreza no País. Estima-se que, nas áreas metropolitanas, o *déficit* habitacional alcance 5.414.944 unidades. É importante observar que, em dez anos (entre 1991 e 2000), houve acréscimo de 21,7%, e um crescimento de 2,2% ao ano do *déficit* habitacional e que 83,2% do *déficit* urbano concentrassem nas famílias de baixa renda (FJP, 2001).

De acordo com os dados, o *déficit* habitacional estimado para 2006 no Brasil é de 7.935 milhões de moradias, sendo em sua quase totalidade na região urbana das cidades brasileiras, representado 82,47% do total. As regiões metropolitanas pesquisadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que compreende as regiões de Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre, respondem juntas por 28,5% do *déficit* habitacional do País, segundo esta estimativa, o que corresponde a 2,263 milhões de unidades.

É nesse cenário de desigualdades sócio-espaciais que se evidencia a questão habitacional dos recortes territoriais em estudo, ou seja, nas regiões metropolitanas amazônicas. Nessas áreas urbanas, o *déficit* de moradia é elevado, a exemplo do que acontece no país, e cidade vem seguindo a lógica da desigualdade capitalista, estampando-se por meio de uma verdadeira segregação sócio-espacial.

Para esta abordagem, valer-se-á da definição de Milton Santos (1977) acerca do espaço, isto é, o espaço submetido ao desenvolvimento das forças produtivas, sobremaneira com o papel desempenhado pela ciência e pelas técnicas, tornou-se essencialmente social. Segundo o autor, o espaço deve ser compreendido de acordo com sua totalidade, estudando-se os seus elementos em conjunto, destacando-se, neste universo, o homem, agente fundamental no fornecimento de trabalho e, dessa forma, de criação de infraestrutura técnicas e sociais no território.

Sendo assim, a cidade apresenta uma grande variedade de situações para a população, gerando diferentes formas de apropriação do espaço urbano e, conseqüentemente, produzindo uma

segregação sócio-espacial. De forma geral, a segregação social no espaço é resultante das interrelações entre os agentes responsáveis pela estruturação urbana, sendo relevantes o poder público (Estado) e o capital imobiliário (Mercado). Isso porque a forma como estes agentes organizam a ocupação no e do espaço acaba por gerar desiguais oportunidades de apropriação dos recursos urbanos pela população, que passa a se organizar segundo uma hierarquia social decorrente desta inter-relação.

Dessa maneira, o *déficit* habitacional existente em nosso País e, em particular, na região Amazônica é um dos responsáveis pela segregação sócio-espacial e as formas precárias de moradia. Nesse sentido, entende-se a segregação sócio-espacial como o movimento de separação das classes sociais num determinado espaço urbano, no qual um dos fatores determinante para tal segregação é o preço da propriedade, dessa forma a classe trabalhadora fica fora do mercado imobiliário, por não disponibilizar de recursos financeiros, e é obrigada a ir para a periferia, onde os acessos a serviços básicos (como transporte, saúde, saneamento básico, segurança, lazer etc.) não são, na maioria das vezes, garantidos pelo Estado, quando não praticamente desprovida dos mesmos.

Para além da atuação diferenciada dos agentes modeladores do espaço, há outros elementos que contribuem para a formação da segregação, como a má distribuição de renda e o descumprimento das leis para beneficiamento de interesses de determinados segmentos sociais.

Assim, as classes populares, por não terem os seus direitos garantidos pelo Estado em programas ou projetos habitacionais, buscam algumas alternativas para morar. Como uma forma de representação dessa realidade destaca-se o caso de Belém-Pa e São Luís-Ma, onde as classes empobrecidas se agrupam em várias modalidades de moradia. Destacam-se: as ocupações territoriais que são a maior representação dentro da cidade como forma dessa alternativa; têm-se ainda, as modalidades dos cortiços e das palafitas como formas de moradia extremamente precarizadas, sem qualquer disponibilidade de equipamentos e serviços básicos, o que ocasiona a fragilidade da saúde dessas pessoas.

Observam-se também como expressão das classes trabalhadoras as modalidades de moradia que são os conjuntos habitacionais e os prédios reformados do governo, onde estes possuem estrutura, equipamentos e serviços mais acessíveis em comparação as três modalidades citadas anteriormente, mas não perdendo de vista que ainda assim constituem-se como uma forma precária de moradia, pois não disponibiliza o espaço físico necessário para a adequada morada de uma família.

Sendo assim, as políticas de renovação urbana constituíram-se no principal propulsor para mudança da paisagem e de vida das classes populares residentes, principalmente, nas áreas de baixadas. Entretanto, a urbanização do espaço, ao causar uma nova dinâmica na cidade, leva também a criar movimentos de enfrentamento diante do Estado por parte dos envolvidos na busca de minimizar as carências urbanas.

As intervenções realizadas pelo Estado, sob o pretexto de melhorar as condições de vida das classes populares, significavam apenas um paliativo para as mesmas, pois, na medida em que a cidade crescia, expandia-se com ela a necessidade de novas áreas a serem incorporadas ao sistema imobiliário. A realização de projetos de urbanização e a valorização imobiliária, decorrente de sua implementação, têm resultado no aumento das taxas e impostos e na ação desenfreada da especulação imobiliária, conseqüentemente, na expulsão das camadas populares originárias e na substituição destas por um segmento de maior renda, contradizendo, assim, as justificativas que nortearam a proposta de intervenção do poder público.

A ação do Estado é contraditória, pois, se por um lado é incontestável que defenda os interesses do setor dominante, por outro, sua atuação pode e é, muitas vezes, direcionada para atender às demandas populares, pois além de sua função de acumulação, exerce também a função

de legitimação. Para tal, atende aos interesses em curto prazo das classes dominadas, contrariando os interesses econômicos das dominantes, garantindo, no entanto, que a estrutura de poder seja mantida.

A intervenção estatal no urbano é “a forma mais elaborada, mais desenvolvida, da resposta capitalista à necessidade de socialização das forças produtivas” (LOJKINE, 1981, p. 168). As políticas urbanas implementadas pelo Estado capitalista representam contra-tendências que visam a regular e atenuar os efeitos negativos – no nível do funcionamento global das formações sociais – da segregação e da mutilação capitalista dos equipamentos urbanos, constituindo um produto das contradições urbanas resultantes das relações entre classes sociais antagônicas, que se manifestam nos modos de ocupação do espaço urbano. Dessa forma, a expansão de Belém e de São Luís foi caracterizada dentro de uma conjuntura de conflitos e enfrentamentos sociais, por meio da ocupação de áreas periféricas e de baixada.

Em Belém, o fenômeno da urbanização intensiva gerou, por um lado, uma pressão demográfica sobre as áreas urbanizadas de cotas altas, estimulando a especulação imobiliária e, por outro, uma ocupação “desordenada” das baixadas, sem infra-estrutura, por uma camada popular com baixo poder aquisitivo. A ocupação irregular, a falta de uma infra-estrutura sanitária e o descaso de sucessivas administrações municipais com a qualidade dos programas e projetos de políticas urbanas completavam o quadro de agravamento da miséria social e da degradação ambiental, passando a se constituir em importantes móveis de lutas urbanas.

Nesse sentido, as lutas pelos serviços básicos de infra-estrutura, saúde, educação e habitação implementaram um hábito de construir um poder pela base, na práxis cotidiana, dando origem à constituição de novos sujeitos sociais coletivos e não mais individualizados. Contrariando a prática dos anos anteriores em que a sociedade seguia fielmente as orientações dos grupos oligárquicos.

Em São Luís, a partir da década de 1960, ocorreu um dinamismo acelerado de crescimento populacional, em virtude de vários beneficiamentos realizados na cidade, tais como: construção das duas pontes sobre o rio Anil, barragem do Bacanga, construção da 1ª etapa do porto de cargas gerais do Itaqui e asfaltamento da BR-135. Além desses acontecimentos, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela instalação de grandes capitais industriais, como as empresas Alumínio do Maranhão S.A (ALUMAR); a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD); e a Celulose do Maranhão S.A (CELMAR), que provocaram inúmeros problemas de habitação, saúde, segurança e favoreceram o surgimento de ocupações irregulares, palafitas e favelas.

A segregação urbano-espacial de São Luís consolidou-se na proposta do Plano Diretor de 1977, o qual previa, de um lado, a construção de um núcleo residencial destinado para as famílias de melhor poder aquisitivo, de outro se previa uma série de intervenção estatal com o objetivo de criar áreas e zonas para a implantação de projetos industriais e de recuperação de áreas que seriam destinadas para as classes populares.

Sendo assim, Luz (2004) argumenta que a urbanização da cidade de São Luís é o resultado de um processo de desenvolvimento capitalista no qual o Estado - nos níveis, federal, estadual e municipal - esteve empenhado, desde o início em articular-se para criar as condições políticas, econômicas e jurídicas necessárias ao processo de acumulação de capital no Estado, ao mesmo tempo em que estabeleciam, em segundo plano, as políticas para atender às demandas sociais.

Gistelinck (1988) enfatiza que a questão do déficit habitacional e da falta de infra-estrutura básica motiva um intenso debate pela necessidade de políticas públicas para atender as demandas criadas pelo processo de modernização econômica e industrial de São Luís e de Belém.

A criação dos órgãos de gestão e execução da política habitacional, tanto no plano federal quanto estadual, é um claro sinal da importância da política urbana na estratégia do governo para o enfrentamento da questão social que se agudizava nas cidades brasileiras. Todavia, os poucos recursos destinados para a população de baixa renda foram marcados pelo clientelismo e/ou por ações urbanas de caráter pontual e segregador, a exemplo dos programas de remoção de favelas e palafitas.

Dentro deste contexto histórico é possível se inferir que em Belém e em São Luís ocorreram, nas últimas décadas, mudanças nas relações entre o Estado e os movimentos sociais no que diz respeito ao processo de participação na política urbana, como, por exemplo, os projetos de habitação implementados pelo governo municipal, nas áreas consideradas de baixadas/alagadas das cidades. Entretanto, estas alterações permitiram a participação somente de alguns segmentos que foram incorporados às discussões.

Esse debate se constitui num importante instrumento para a avaliação das políticas públicas de habitação que foram implementadas, na medida em que possibilita lançar luz sobre algumas dimensões que se julgam fundamentais na discussão dos limites e desafios de tais políticas, entre as quais se destacam a caracterização das desigualdades no acesso a habitação como expressão das desigualdades sociais e ambientais.

As experiências habitacionais destacam-se por vários fatores que não correspondem somente à melhoria de condições de vida das camadas populares, mas são sustentados pelos interesses imobiliários, comerciais e institucionais nas áreas onde foram desenvolvidos projetos de habitação. Estes buscaram através de intervenções físico-ambientais e sócio-econômicas operarem condições para a inclusão social dos moradores nas áreas de abrangência dos mesmos.

A gestão participativa estava prevista nos programas e/ou projetos desenvolvidos, visando o monitoramento, o acompanhamento, a avaliação e o controle social das intervenções dos governos, desde a desocupação das margens e da calha dos Igarapés, passando pela educação ambiental, até a aplicação dos recursos financeiros nas obras físicas a serem realizadas. No entanto, na implementação dos mesmos não houve, no primeiro momento, uma preocupação em discutir com a sociedade o planejamento da obra, incluindo sua concepção, a execução e o seu monitoramento.

Lefebvre (1991) ressalta o direito à vida urbana como “uma condição de um humanismo e de uma democracia renovados”. Esse direito surge como uma proposta radical de resistência à massificação imposta pela sociedade burocrática de consumo dirigido. Através das instituições e ideologias, exercem-se pressões e repressões sobre a vida cotidiana no sentido de impor à sociedade formas e ritmos de vida impeditivos da reflexão e, conseqüentemente, da contestação desse modo de vida.

O autor destaca, também, dois relevantes obstáculos ao alcance do direito à cidade: primeiro, a ausência de participação da sociedade na gestão urbana, devido ao alto grau de concentração das decisões nas mãos de administradores e técnicos da elite dirigente que controla a cidade; e, segundo, a forma como estão organizadas as cidades, expressando a estrutura de classe, onde a propriedade e o mercado impedem que seja alcançada a função social da cidade.

Garantir o valor de uso da cidade constituiu-se em tarefa primordial para a garantia da plena apropriação dos recursos urbanos por todos os habitantes, superando o estado de alienação e massificação da sociedade burocrática de consumo dirigido através da ruptura dos códigos da propriedade privada e do mercado (LEFEBVRE, 1991).

Para Vainer (2000), a cidade é um espaço fundamental da luta econômica, política e cultural, palco privilegiado dos movimentos reivindicatórios, assumindo uma posição estratégica na

constituição de identidades e da construção de alianças políticas. Esses movimentos sociais são vistos como formas autênticas de participação popular, aos quais são atribuídos uma capacidade de construir identidades políticas (novos atores) e uma autonomia frente ao sistema político representativo, uma vez que expressa a manifestação espontânea das camadas populares.

O que fundamenta estas novas identidades é a experiência de vida comum que reúne o grupo e seu modo democrático de funcionamento que garante a autenticidade do grupo. Tratada deste modo, a formação de identidades novas parece produto apenas de vivência de carências comuns que explicitam, para todos os membros do grupo, uma mesma condição de dominação.

Sendo assim, a participação popular se transforma no referencial de ampliação das possibilidades de acesso dos setores populares dentro de uma perspectiva de desenvolvimento da sociedade civil e de fortalecimento dos mecanismos democráticos, mas também de garantia da execução eficiente de programas de compensação social no contexto das políticas de ajuste estrutural e de liberalização da economia e de privatização do patrimônio do Estado.

O direito à cidade transcende à elaboração jurídica e diz respeito à vida em sociedade, a democratização do espaço urbano, à ação participativa, ainda que haja tensões e conflitos. Ademais, nesse processo, emergem novas concepções de cidade que perpassam a elaboração do conteúdo político dos movimentos sociais.

### **Á guisa de conclusão**

A luta pela participação popular no âmbito do planejamento e gestão de políticas urbanas, no decorrer da história brasileira, trouxe em seu contexto o constante enfrentamento da exclusão social, propondo uma maior democratização da sociedade e buscando intervir no processo de decisão das políticas urbanas, visando, dessa maneira, uma melhor distribuição de bens e serviços.

O surgimento de políticas públicas pautadas pelo componente participativo está relacionado com as mudanças na matriz sócio-política por meio de um maior questionamento sobre o papel do Estado como principal agente indutor das políticas sociais. A contribuição dos espaços deliberativos é fundamental para o fortalecimento de uma gestão democrática, integrada e compartilhada. A ampliação destes espaços de participação popular favorece qualitativamente a capacidade de representação dos interesses e a qualidade e equidade da resposta pública às demandas sociais.

Isto evidencia que os papéis entre Estado e Sociedade Civil são reelaborados, a partir de uma conduta de cooperação e não como disputa ou conflito. A participação passa ser uma necessidade nas esferas de decisão, tendo um caráter, não apenas reivindicatório, mas também como alternativa ao projeto político do Estado.

Dessa forma, as estratégias para implantação de gestões democráticas para as cidades são práticas que renegam a tradição centralizadora e excludente de gestão estatal, que vivemos até então, redefinindo os papéis de Estado e sociedade civil apontando para ampliação de co-gestão entre público e privado, aumentando a possibilidade de minimizar os efeitos negativos da burocratização estatal e da mercantilização da sociedade.

Especificamente no que se refere a essas novas estratégias que buscam a descentralização, participação e autonomia, no âmbito do setor de planejamento urbano, é interessante e, sobretudo, importante, a realização de uma reflexão teórica sobre a conjuntura política institucional que combine em um maior controle social sem desconsiderar o poder local.

## Referências

- FJP, Fundação João Pinheiro. *Déficit Habitacional no Brasil: 2000*. Belo Horizonte: FJP, 2001.
- GISTELINK, Frans. *Carajás Usinas e Favelas*. São Luís, Minerva, 1988.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico de 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- LEFEBVRE, Henry. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LOJKINE, Jean. *O Estado Capitalista e a Questão Urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- LUZ, Josinaldo S. da. *Lutas por Moradia e Expansão do Espaço Urbano na Cidade de São Luis*. Dissertação de Mestrado. São Luis: UFMA, 2004.
- SANTOS, Milton. *Sociedade e Espaço: A Formação social como teoria e como método*. Boletim Paulista de Geografia. N° 54, 1977.
- SANTOS Jr., Orlando Alves dos. *Reforma Urbana: por um novo modelo de planejamento e gestão das cidades*. Rio de Janeiro: FASE/UFRJ, 1995.
- VAINER, C. B. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento estratégico urbano. In: ARANTES, O. *et al. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## SINGULARIDADES NA POESIA DE HÉLIO SEREJO

Camila de Souza Constantino (UEMS/PIBIC)

Danglei de Castro Pereira (UEMS)

### Resumo

O trabalho discute a poesia de Hélio Serejo e sua recepção crítica. A proposta investiga dentro da crítica especializada em literatura brasileira a circulação de apontamentos sobre a importância da poesia do autor. Acreditamos ser pertinente catalogar os posicionamentos críticos presentes em grande parte da historiografia literária nacional como forma de apresentar o poeta dentro da poesia modernista brasileira.

**Palavras-chave:** poesia brasileira, historiografia, Hélio Serejo

### Abstract

The work discusses Hélio Serejo's poetry and his/her critical reception. The proposal investigates inside of the specialized critic in Brazilian literature the circulation of notes on the importance of the author's poetry. We believed to be pertinent to classify the present critical positionings in a large part of the national literary historiography as form of presenting the poet inside of the Brazilian modernist poetry.

**keys-words:** Brazilian poetry, historiography, Hélio Serejo

### Introdução

É comum encontrarmos referências a obra de Hélio Serejo dentro da crítica literária nacional. As referências quase sempre compreendem aspectos da prosa do autor e, muito pouco é dito sobre a poesia de Hélio Serejo. Em decorrência da necessidade de revisitar a obra do poeta acreditamos ser pertinente observar nos compêndios literários nacionais e em publicações críticas relacionadas a obra do autor os comentários relacionadas a sua poesia.

Esta postura, em nosso entendimento, garante uma avaliação da fortuna crítica do autor e, nesse percurso, representa um esforço em abordar a diversidade da obra poética de Serejo com a intenção de verificar a recepção de sua obra poética.

O presente projeto propõe discutir as particularidades da obra poética de Hélio Serejo, compreendendo duas posturas principais. A primeira diz respeito à catalogação dentro da obra de Hélio Serejo os textos poéticos que o autor compôs. A segunda, o mapeamento da recepção de sua obra poética com vistas a traçar um perfil crítico produzido pela recepção de sua poesia nas obras especializadas, entre elas, os manuais de Teoria e História da Literatura brasileira.

Essa postura entra em consonância com a preocupação de revisão e discussão constante do cânone literário nacional com vistas a ampliar os horizontes da crítica literária no Brasil e, conseqüentemente, valorizar a diversidade das produções literárias nacionais como expressões da heterogeneidade da cultura brasileira.

A presente investigação justifica-se na medida em que acreditamos na necessidade de constante revisão da historiografia literária nacional como algo necessário para a valorização da diversidade de estilos e autores em nossa tradição literária. São objetivos da pesquisa: catalogar a recepção crítica da poesia de Hélio Serejo e, ao mesmo tempo, apresentar algumas particularidades de sua poesia.

A pesquisa utilizará como metodologia em um primeiro momento o cotejo de toda a obra literária de Hélio Serejo com vistas a identificar dentro desta obra a produção poética do autor. Em um segundo momento, mapearemos nos manuais de literatura brasileira e em obras de crítica literária (revistas especializadas e textos publicados em Anais de eventos científicos) as referências a

poesia de Serejo para, por fim, discutir alguns textos poéticos do autor e, com isso, comentar aspectos estilísticos de sua poesia.

Em alguns momentos, portanto, far-se-á necessário a discussão de apontamentos críticos presentes nos compêndios literários nacionais e a reorganização dessas colocações como instrumento de reavaliação da obra do poeta com vistas a identificar constantes críticas e delimitar uma síntese da recepção da poesia do autor.

### **Algumas considerações sobre o cânone literário**

Compreender o cânone literário nacional como heterogêneo e diversificado é uma necessidade que implica, por um lado, na constante discussão dos valores cristalizados pela crítica literária nacional e, por outro, na inclusão de novas perspectivas de análise como forma de valorizar a tradição literária brasileira como rica e diversificada.

Flávio Kothe (1999), em *O cânone colonial e O cânone imperial*, foi um dos primeiros críticos literários brasileiros a apontar para a necessidade de revisão dos paradigmas formativos da tradição literária nacional. Haroldo de Campos (1978), em “O seqüestro do Barroco”, aponta para a necessidade de reavaliar os paradigmas canônicos na tradição literária brasileira. A discussão da polêmica exclusão do Barroco como elo do jogo de influências formativo da tradição literária brasileira em *A formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido, pode ser entendida como uma postura que problematiza os pressupostos canônicos na tradição crítica no Brasil, fato que vislumbra a necessidade de identificar novos caminhos na abordagem de nossa diversidade literária.

Segundo Harold Bloom a existência do cânone resulta da impossibilidade humana de ler todos os livros disponíveis, e como o tempo é limitado o homem tem de selecionar o que quer ler e, nessa tarefa, ele acaba por organizar o cânone individual.

Bloom também diz que a palavra religiosa cânone converte-se, então, num processo de eleição entre textos que competem para sobreviver, e que essa eleição possa ser influenciada e realizada por grupos sociais dominantes.

Tal postura, em nosso ponto de vista, garante a possibilidade de discussão da diversidade de obras na tradição literária brasileira, fato importante para o amadurecimento da discussão sobre a formação do cânone literário brasileiro e, mais especificamente, o mapeamento da produção poética de Hélio Serejo e sua fortuna crítica até a contemporaneidade.

### **Vida e obra de Hélio Serejo**

Hélio Serejo nasceu em 1912, na fazenda São João, município de Nioaque. Aos dois anos de idade mudou-se com a família para Ponta Porã. Acompanhando o pai nos trabalhos de extração da erva-mate, Hélio Serejo estabeleceu contato com as paisagens, os animais e as pessoas desta região. O contato com a terra e sua gente seria um importante veio temático em sua produção, fato que pode ser facilmente observado pelos delineamentos temáticos em sua obra. O próprio poeta comenta seu contato com a natureza e a cultura do então Mato Grosso

Eu sou o homem desajeitado e de gestos xucros que veio de longe. Eu sou o fronteiro que na infância atribulada recebeu nas faces sanguíneas os açoites dos ventos desta região [...] (SEREJO, 2008, p.34).

Abandonando o mundo da erva-mate, Hélio Serejo foi para o Rio de Janeiro estudar e seguir carreira militar, em 1935. Hélio Serejo faleceu em 2007, em Campo Grande/MS, no entanto suas anotações e observações sobre a cultura sul-mato-grossense continuam vivas em sua extensa obra, cerca de 60 livros publicados.

A obra de Hélio Serejo retrata as paisagens, o caboclo, as diversas situações em que essas pessoas são submetidas, um misto de história e cultura de Mato Grosso do Sul. Caio Porfírio Carneiro (2008) o descreve assim:

Hélio Serejo é um permanente trabalhador das letras. Não daqueles que se enclausuram entre quatro paredes, voltados as escuridões mentais. É daqueles que fazem da arte escrita uma força dinâmica e criadora, nascida da observação direta com o meio e seus tipos humanos, no qual vive e com os quais convive [...] retrata com vivacidade, lirismo, e simplicidade, largo chão que é um laboratório de acontecimentos e acidentes sociais que se sucedem ao longo das gerações (CARNEIRO,2008,p.97).

Os temas recorrentes na obra de Hélio Serejo retomam um espaço rústico em muito distinto do cenário urbano da poesia modernista brasileira. No dizer de Leone Barzotto (2008) “ao narrar na contramão do cânone ocidental vigente, Serejo privilegia uma literatura de perspectiva pós-colonial de análise, pois valoriza homens e mulheres de verdade que atuam no seio da transformação social regional, fazendo um contradiscurso literário ao enaltecer um indivíduo que, pela tradição européia, deveria ficar à margem de qualquer instância, inclusive a literária.”

Como nosso objetivo é apresentar recepção crítica da poesia de Hélio Serejo e, posteriormente, tecer comentários sobre aspectos de sua poesia, iremos proceder a um breve resumo dos textos críticos publicados sobre o poeta, temática da próxima sessão deste texto.

### **Recepção crítica de Hélio Serejo**

Dentro da obra de Hélio Serejo há muitos textos em prosa, contos, lendas, folclore e poesia, há muitos comentários sobre seus textos em prosa na qual faz um registro da história de Mato Grosso do Sul, no entanto pouco é dito sobre a poesia deste escritor. Há alguns comentários sobre a não inclusão deste escritor no cânone, talvez por não ser um escritor canonizado suas obras não são divulgadas como deveriam e principalmente sua poesia, outra questão é o fato de Serejo ser um escritor sul- mato-grossense e estar longe dos grandes centros. Mesmo sendo textos em prosa ao falar da vida nos ervais Serejo apresenta um olhar poético assim como descreve Leone Barzotto (2008) “[...] a vida rústica do campo passa a ter um olhar poético e bem delineado através da literatura multifacetada de Serejo, pois suas escritas soam como poemas e canções a narrar a trajetória difícil e sofrida do homem do sertão [...]

Muitos escritores e críticos conhecem a obra poética de Serejo, mas é na prosa que ele se destaca de acordo com alguns comentários como o do historiador, poeta e jornalista Rubens de Mendonça:

Hélio Serejo é um escritor consagrado e com vastos méritos. Possui, no campo da prosa regionalista, uma fabulosa bagagem. Não pára nunca, é um temperamento literário inquieto. Versejando, como regionalista, nos lembra por sua inspiração, o grande e incomparável poeta do sertão Catulo cearense [...] como prosador crioulo é o mais categorizado de Mato Grosso, sendo um dos maiores do Brasil [...]. (MENDONÇA,2008,p.223)

Outro fato importante a ser destacado é que por ser um escritor de Mato Grosso do Sul as pessoas da região deveriam conhecê-lo, o que não acontece, as obras deste escritor não são trabalhadas nas salas de aula, percebemos isto na citação de Elpídio Reis:

[...] Hélio Serejo, o missionário do folclore, o Catulo mato-grossense, o príncipe dos versejadores sertanejos de Mato Grosso [...] o escritor de destaque, o detentor de tantos outros títulos e prêmios literários da mais alta importância e

que milhares e milhares de sul-mato-grossenses desconhecem [...].  
(REIS,2008,p.91)

Como descrito muitos desconhecem a obra de Serejo talvez por ser um escritor regional - de Mato Grosso do Sul – talvez pela dificuldade de compreensão de sua voz de sertanejo e pelas restrições espaciais de seu discurso. Por um lado, no entanto, o tom da terra compreende um dos aspectos importantes da obra do poeta, fato que compreende a necessidade de valorização de vozes marginais dentro da tradição literária brasileira.

Abaixo apresentaremos um poema de Hélio Serejo com a intenção de discutir alguns aspectos relevantes em sua poesia.

### Um poeta simples

A poesia de Hélio Serejo apresenta uma linguagem simples, às vezes até rústica como podemos perceber em “*Meus versos*” logo abaixo:

Meus versos  
Seo moço preste atenção,  
Escuite, vô iê dizê,  
Us meus versos qui é qui são:

(...) È u cantá dus quero- queros;  
Us gritos das seriemas;  
U aboio dus vaqueiros;  
Us rasta-pé dus terreros.

(...) È u ronco da cachuera;  
U gemê da rola aflita;  
U baruio da portera;  
É a alegria... a desdita...

Pra dizê bem a verdade,  
Eles são minha alegria;  
São tomém minha tristeza,  
Minha dô ... minha sodade...

Percebemos em “*Meus versos*” aspectos ligados à cultura popular. Um destes aspectos é a linguagem. Estruturas como “seo moço”, “È um cantá dus”, “aboio dus vaqueiros”, entre outros signos e expressões linguísticas remontam ao falar do homem simples de Mato Grosso do Sul. O aproveitamento de elementos e animais próprios do estado de Mato Grosso do Sul como “seriemas” e o “ronco da cachuera” evocam no eu lírico o sentido de reminiscência, de “sodade” ao final do poema.

Podemos dizer que o popular e o local no poema em discussão são marcas da obra de Hélio Serejo. Em sua poesia o aspecto lírico conduz a uma busca por pertencimento ao estado, fator de compreensão do poeta dentro do sentido de “cor local”, aspecto relevante para a valorização cultural proposta pelo poeta. , Sua poesia é produzida pelo contato com a natureza, os animais e as pessoas do interior de Mato Grosso do Sul o que confirma a simplicidade do poeta e a compreensão de sua voz como representativa da identidade do homem de Mato Grosso do Sul.

Aliado ao sentido de pertencimento a Mato Grosso do Sul, encontramos o humor e a ironia, muitas vezes, como resultado de um sentido de preocupação com alguns problemas sociais do estado. Um exemplo deste percurso pode ser colhido no poema “Poça d’água”.

*Poça d'água*  
*Durante o ano inteiro o povo passa,*  
*Por sobre a poça d'água do caminho,*  
*E pára, a fim de olhar, sua carcaça*  
*Refletida no espelho do pocinho...*

*À tarde, a criançada, vem ali*  
*E fica, tagarela, embevecida*  
*A ver a sua imagem refletida...*

*Ah, se pudesse, um dia, a poça d'água*  
*Em seu espelho, sereno e transparente,*  
*Ver o que vai no coração da gente,*

*Quanta miséria, talvez, não encontraria!*

*E certamente você, irmão, seria*  
*Um mísero mortal... um recalado*  
*E eu, um pobre diabo, um pária, um desgraçado...*

Notamos novamente a linguagem simples como marca estética de Hélio Serejo. O poeta faz um jogo com as palavras explorando a simplicidade das rimas em versos livres. O uso de rimas pobres - “passa”/“carcaça” – ou ausência de padrões mais elaborados na construção da linguagem apontada, muitas vezes como característica como negativa do veio poético de Serejo é compreendido, neste trabalho, como fator de relevância de sua poesia, pois singulariza sua produção poética.

Os versos “Poça d'água” exploram a sonoridade em rimas toantes o que em alinham o vigor da crítica social do eu-lírico identificado ao sertanejo. O poema mesmo em uma linguagem simples consegue transmitir um valor associado ao sertão de Mato Grosso do sul via sonoridade e a linguagem simples. A expressão da “poça d'água” que filtra e reflete o sofrimento do povo induz a uma reflexão sobre o estado de abandono vivido pelo sertanejo. Nesse caso, não é a sede que provoca a dor do sertanejo, pois água não é problema, uma vez que forma-se a poça; o problema é o abandono que investe o silêncio da natureza, aqui metaforizada na “poça d'água”.

### **Considerações finais**

É importante discutir as obras de Hélio Serejo pelo fato serem um registro da história e cultura de Mato Grosso do sul. Este trabalho teve como finalidade apresentar este escritor e ao mesmo tempo apontar a relevância de sua obra. Hélio Serejo é um escritor que está à margem do cânone, mas seus poemas, pelo exposto neste trabalho, filtram a visão de mundo do homem de Mato Grosso do Sul, fato que garante a qualidade de seus textos, menos pela riqueza de figuras de retórica e rebuscamento formal, do que pela representação da visão de mundo de Mato Grosso do Sul.

### **Referências Bibliográficas**

- AVILA, A. *O modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1998.  
CALDEIRA, J. *O cânone nos estudos Anglo-americanos*. Coimbra: 1994.  
DERRIDA, J. *A escrita e a diferença*. Tradução Maria Soares da Cunha. São Paulo: Iluminuras, 1999.  
FRANCHETTI, P. O cânone em língua portuguesa. *Revista Vox lusitana*, N 18, 2 semestre de 2002. São Paulo, p. 56-68.  
KOTHE, F. *O cânone colonial*. Brasília: EUNB, 1999.

\_\_\_\_\_. *O cânone imperial*. Brasília: EUNB, 1999.

LAUTER, P. *Canons and Contexts*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

SEREJO, H. *Obras completas*. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. 2008.

## O USO PERFORMÁTICO DO TEXTO NA VOZ CIRCUNSTANCIAL DOS BENDITOS POPULARES

Lucrecio Araújo de SÁ JÚNIOR\*\*  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
lucrecio.sa@gmail.com

**RESUMO:** É na perspectiva lingüística das vozes como matrizes da memória e do imaginário que se pretende analisar os mecanismos que fundam a estrutura performativa da voz poética do bendito; as observações deste estudo estão centradas, portanto, na voz circunstancial e na fenomenologia da recepção.

Palavras-chave: bendito; texto; memória; imaginário social.

**ABSTRACT:** It is in the linguistic perspective of the voices as first of the memory and the imaginary one that it is intended to analyze the mechanisms that establish the performative structure of the poetical voice of the *bendito*; the comments of this study are centered, therefore, in the circumstantial voice and the fenomenologie of the reception.

Key words: bendito; text; memory; social imaginary.

### Introdução

Paul Zumthor (2000/1997) escreveu uma vasta obra que trata da oralidade, das particularidades, da importância e da presença da voz humana nas culturas. Um primeiro aspecto a se destacar nas idéias de Zumthor é o aspecto interdisciplinar que o autor buscou utilizar para a elaboração do que chamava de uma “ciência global da voz” fazendo uso de conceitos da antropologia, da etnologia, da acústica, da sociologia das culturas populares e da linguística, principalmente. Partindo das idéias de Zumthor, neste ensaio busca-se expandir o conceito de oralidade a partir dos novos paradigmas científicos pontuando a questão da performance, o materialismo do texto que se dá entre imaginação e experiência.

Neste sentido, deparamo-nos com um problema metodológico: como através de textos da oralidade o ser humano situa-se no mundo com os outros? Como, apesar do distanciamento temporal - captar elementos que já passaram, performances de outros tempos? Como projetar-se em cena no mundo através de textos arquivados na memória, e quais são as maneiras de conservação? Ao analisar algumas quadras de cantos religiosos é possível compreender que nas culturas populares um grande número de trechos se repete, o tópico frasal integra um modelo cuja combinação é apreensível. E é ouvindo esses textos que a conservação se entranha no espírito de quem dele faz uso, de uma maneira ou de outra, é a performance um modelo condicionante para esquematizar as palavras. Para essas explicitações será necessário lançar mão da perspectiva de Zumthor ao referir-se a oralidade em consonância com outras abordagens teóricas.

---

\*\* Doutor pela Universidade Federal da Paraíba com período de estágio na Universidade de Lisboa. Professor/pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente integra o *Projeto para a História do Português Brasileiro* – PHPB – na equipe regional da UFRN. Email: [lucrecio.sa@gmail.com](mailto:lucrecio.sa@gmail.com)

### **Benditos: textos da memória popular**

Viggiani Bicudo (2003) parece sugerir que a oralidade permite a relação do passado do presente e do futuro dispostos linearmente no tempo.

Ao falarmos do que vivemos, dos acontecimentos de que participamos ou que presenciamos, ou ainda o que ouvimos falar, narramos o vivido e o modo pelo qual o vivemos, mencionando pessoas, lugares, datas, todos esses dados narrados em uma trama por um fio invisível, mas poderoso, constituído pelo enredo (BICUDO, 2003, p. 12)

A respeito da tradição oral de narrar, e contar estórias, Zumthor foi um dos pioneiros a colocar a questão da voz como paradigma científico, pois buscou pesquisar a oralidade sobre o alcance e o sentido social dos textos escritos. Dessa forma buscava compreender assim, a presença da voz na escritura, em textos onde estas características não se achavam separadas. Enfim, a presença da voz, é o que Zumthor afirma ser estruturante nas culturas que lidam com textos conservados em memória.

Pela voz, as culturas populares revisitam os mitos de origem, através de formas arquetípicas. É assim que no repertório das celebrações populares religiosas se esquematizam textos orais para celebrar ao longo dos séculos a vitalidade e a energia existencial. Esses textos possuem dinâmicas sociais que se atualizam constantemente. O *bendito* é exemplar a esse respeito, por ser um tipo de canto que durante séculos apresenta a particularidade de tornar diacronicamente material performances através do uso da voz em público.

Na bacia semântica<sup>31</sup> dos Benditos, considerando os processos de *movência* e *nomadismo*, temos Cantos de Martírios, Cantos do Calvário, Canto das almas, Orações cotidianas, Orações para acompanhamento da Missa, Orações penitenciais, Orações da Paixão, Encomendações, e compósitos vários: Folia de Reis, Folia do Espírito Santo, Cantos de beijar, Ofícios, Cantilenas, e possivelmente outros gêneros do canto popular religioso.

Uma característica importante do bendito que ouvimos na missa, e que é cantado todos os anos, é o aparecimento das terças paralelas, tão comum na música cabocla e que na Aldeia faz parte da liturgia, deliciando-se pela espontaneidade com que é interpretado (ESCALANTE, 1981, p. 69).

---

<sup>31</sup> Gilbert Durand cria o conceito de 'bacia semântica' para dar conta do exame de uma era ou área do imaginário: seu estilo, mitos condutores, motivos pictóricos, temáticas literárias. A metáfora da bacia semântica, proveniente da metáfora do rio, serve para descrever as fases, a constituição e o declínio de um imaginário. Nas mudanças de uma determinada sociedade, percebem-se, segundo Durand, períodos médios (em duração) e homogêneos quanto "aos estilos, as modas e os meios de expressão". É como se os momentos semânticos e suas fases se sobressaíssem em um fundo imemorial de uma cultura, em oceano mítico primordial, "insondável". Nos benditos esse fundo é revelado pelas recorrências de grandes temas que são os arquetípicos da conduta humana, ganhando a cor local ao se manifestarem através de figuras, símbolos e narrativas míticas de certo contexto histórico. Do ponto de vista antropológico, os benditos podem ser considerados como narrativas elaboradas por grupos humanos, das sociedades "primitivas" ou "arcaicas", que dão sentido à existência. Nesse caso, essas criações pertencem ao âmbito do sagrado e exprimem "verdades absolutas", relatando acontecimentos que tiveram lugar na origem dos tempos (*in illo tempore*). O bendito pode ser a resposta a uma indagação sobre fenômenos naturais de qualquer espécie, uma explicação sobre a origem do mundo e do homem e/ou a revelação do eterno retorno de tudo. Ver DURAND, G. *La notion de bassin sémantique*. In: Introduction à la mythologie. Mythes et sociétés. Paris: Albin Michel, 1996.

Para Zumthor, toda manifestação vocálica assumida como prática de relações sociais e culturais termina por ser linguagem poética. Para ele, a maior parte dos “monumentos poéticos” procedem, em parte, de outras práticas (representativas, etc.) que interferem nesta. De acordo com Zumthor, o conjunto de caracteres poéticos podem ser explicados pela relação com a percepção e apreensão do tempo, nas relações de sociabilidade.

Pode-se, portanto, considerar o uso lingüístico de uma comunidade humana como uma rede de práticas tendo por finalidade a comunicação e a representação, porém estruturadas de tal modo que necessariamente uma entre elas, metamimeticamente, vise a linguagem como os outros visam o mundo. (Zumthor, 2000, p. 56)

Zumthor aponta para a importância de se compreender a dimensão que a sonoridade ocupa na vida do ser humano, pois é a partir das propriedades e particularidades do som que se funda a relação dos indivíduos com as vozes e os objetos sonoros que com a voz se articulam. Do som e do ouvir constroem-se textualidades orais que veiculam signos míticos aptos a ritualizar a escuta. Nesse ínterim, a pesquisa realizada para este estudo pontua que os benditos são elaborados uns a partir de outros; esses textos poéticos são construídos nas culturas populares a partir de uma *bricolagem*. Sobre a tessitura do texto algumas recolhas de Escalante (1981) são reveladoras, vejamos:

- (1) *Deus te salve cruz bendita,*  
***Toda coberta de flor,***  
***Onde Cristo verdadeiro***  
***Padeceu por nosso amor.***

Escalante observa, que existem três variações em torno dessa quadra acima (1),

- (2) *Cruzeiro sagrado,*  
***Todo coberto de flor;***  
***O Cristo verdadeiro***  
***Padeceu por nosso amor.***

E ainda a seguinte variação,

- (3) *Deus te salve cruz bendita,*  
***Toda coberta de flor;***  
***Jesus Cristo verdadeiro***  
***Padeceu por nosso amor.***

*Vou louvar a cruz bendita,*  
***Tudo coberto de flor;***  
***Jesus Cristo verdadeiro***  
***Padeceu por nosso amor.***

Sobre a variação nos versos Escalante diz que são *redondilhas* maiores rimando

A-B-C-D.

- (4) *Deus te salve cruz bendita,*  
***Madeiro santificado.***

***Onde Cristo verdadeiro***

*Perdoou nossos pecados.*

Temos ainda uma variante em torno da mesma poesia acima,

(5) *Deus te salve cruz bendita*

*Madeiro santificado*

***Nosso Deus verdadeiro***

*Perdoou nosso pecado.*

*Bacia de pedra*

*Maria lavou Jesus;*

*Maria mulher formosa*

*Louvou por ser Jesus*

*Adorar Virgem Maria*

*Fazer suas oração,*

*Acordar os seus devotos (ou: acordar todos os devotos)*

*Prá cumprir sua devoção.*

*Para todos os devotos*

*Vou pedir à Santa Cruz;*

*Tomara que ela proteja*

*Para sempre, amém Jesus.*

Nas palavras de Escalante, o último verso do Bendito é cantado na missa. Mas em se tratando do uso em ritos domésticos o autor enfatiza,

Segundo Dornas Filho (19: 197-200), aparece no município de João Ribeiro (MG), arraial de Coqueiros, uma tal Santa Manoelina (Manoelina Maria de Jesus), que começa a realizar milagres, espalhados pela imprensa de Minas e Rio de Janeiro. Cantava hinos, que os romeiros, aos milhares, repetiam. Este fato se deu a partir de outubro de 1930. Os versos cantados pela asceta eram tradicionais “Deus te salve, Casa Santa”. Naturalmente estes versos são bem anteriores a Santa Manoelina, mas isto prova que, pelo interior de Minas Gerais eram bem conhecidos.

O grupo de Moçambique de Aparecida do Norte faz a saudação à igreja, à frente da qual cantam:

“Avistei a Casa Santa...” (etc.)

No grupo de Moçambique de Cunha, foi registrado:

Avistei a Casa Santa

Meu coração se alegrô,

Avistei Nossa Senhora.

Avistei Nosso Senhor.

Alceu Maynard Araújo achou num patuá nordestino um “breve” (papelzinho resumido de Breviário Romano) em que há uma citação final dos versos analisados.

(ESCALANTE, 1981, p. 88-89).

Esses textos se constituem como Tradições Discursivas (TDs) das culturas populares<sup>32</sup>. São textos que tendo sido criados em datas situáveis ou desconhecidas, foram aceitos e transmitidos pelas comunidades, quer erudita, quer principalmente pouco ou nada letrada, para não dizer analfabeta, tornando-se, portanto, a partir de certa altura, composições coletivas, anônimas, e altamente variáveis nas suas ocorrências, manifestando-se em determinadas regiões, para logo circularem muito variadamente até os dias de hoje (cf. PINTO-CORREIA, 1993, p. 65).

Ao estabelecer o uso oral em performance, os textos se modificam e isso ocorre não apenas em seu conteúdo, mas também na função social, pois são liberados aos caprichos do tempo, oscilando na indeterminação de sentidos que ele faz e refaz a todo momento. Em (1) temos **Toda coberta de flor**, já em (2) a quadra (2) aparece como **Todo coberto de flor**. O que sugere que (1) está se referindo a uma santa, possivelmente Nossa Senhora. E (2) ao filho de Deus. Ainda em (2) **Cruzeiro sagrado** substitui por sinonímia **crúz bendita** em (1). Observemos ainda que (1), (2) e (3) apresentam maneiras específicas para a estrofe (c) respectivamente: **Onde Cristo verdadeiro, O Cristo verdadeiro, Jesus Cristo verdadeiro**. As mudanças operadas nos textos garantem uma escolha linguística compatível com a intencionalidade engendrada na performance do rito. O mesmo ocorre com a substituição do dêitico em (4) pelo pronome em (5): **Onde Cristo verdadeiro/ Nosso Deus verdadeiro**. Isso por que (4) refere-se a um canto que geralmente é entoado na Semana Santa, em celebração da Paixão de Cristo, refere-se aos martírios de Cristo na Cruz do Calvário. Enquanto que (5) se estabelece como um canto de louvor à Virgem Maria com a função de peditório: **Para todos os devotosqVou pedir à Santa Cruz:/Tomara que ela proteja/Para sempre, amém Jesus**.

Como evidenciado por Sá Júnior (2009) essas Tradições Discursivas orais constituem as culturas populares do Brasil e foram herdadas da Europa. Portugal e a Península Ibérica especificamente influenciam expressivamente esses textos no Brasil, que foram recebidos e transformados de acordo com os ritos locais. Mas, sobre a circularidade desses textos em memória, Câmara Cascudo diz no **Dicionário do Folclore Brasileiro**, que “há uma certa influência francesa, ou melhor, o aproveitamento de benditos franceses, como o popularíssimo *Queremos Deus*, que é o *Nous Vouloons Dieus*”. Isso significa dizer que essas TDs são transmitidas de geração em geração num processo ininterrupto da memória coletiva.

### A voz circunstancial em performance

A maleabilidade do texto se refere não à idéia de completude, mas ao desejo de realização, uma vez que comporta sempre o inacabamento. A sua *forma*, só é percebida nas situações de performance, pois a cada uma nova execução do canto, a “forma se transforma”. Zumthor chamava de “tradição”, esta capacidade de guardar do passado os seus rastros, para que nos ajudem, colaborem conosco no presente. Este passado construído na tradição não é contínuo,

---

<sup>32</sup> O conceito de TD foi proposto por Peter Koch (1997), depois foi retomado por Oesterreicher (1997, 2001, 2002) e, mais recentemente tratado por Kabatek (2001, 2003, 2005 e 2006). Os autores consideram que os textos são portadores de tradições, isto é, apresentam regularidades discursivas ou formas textuais já produzidas pela sociedade, em momentos anteriores, que permaneceram ou se modificaram ao longo de sua existência. Essas regularidades configuram, em linhas gerais, a concepção do que se denomina TD. As TDs revelam a recorrência de certas fórmulas, formas ou maneiras de enunciar, falar/escrever em toda prática discursiva, de modo a estabelecer uma relação entre o momento atual e a tradição na construção de um texto ou discurso.

linear, mas ao contrário, comporta a ruptura, que é o esquecimento, escolhendo aspectos, encobrendo outros, sendo seletivo. No seu processo de transformação, a tradição se move, se modifica, cria hiatos que servem ambigualmente para conservar os dados e para possibilitar tensões criadoras, com energias próprias.

Tradição, assim, é um saber cumulativo que as culturas têm de si próprias e que empregam nas linguagens, nas poéticas, na oralidade. Pode-se falar desta maneira, em tradições que estão presentes no ato de rememoração das poesias orais (estórias, narrativas, cantos), como também de tradições presentes na própria poesia oral, ou seja, aquilo que, dentro das formas variadas de oralidade poética, está saturado, carregado de passado.

Ora, a partir do que foi dito sobre a circularidade do bendito nas culturas populares podemos compreender *que a modalidade do tempo vivido: passado* possui suas formas próprias de conservação. Entramos, assim, na idéia de “duração e memória” proposta por Zumthor, em que a conservação pode ocorrer, por um lado, na memória direta ou indireta das gerações, e também nas formas de oralidade em exercício. Oralmente uma memória vai gerar sempre outras performances, não iguais, mas re-interpretações.

De acordo com Bicudo (2003), um aspecto importante no viver o tempo passado é colocar em foco as obras realizadas. Sabemos que elas ao serem re-produzidas, deslocam-se do futuro para o presente e deste para o passado. Nessa perspectiva a tradição oral, faz uso da memória para direcionar o olhar para o passado à busca dos vestígios do impulso vital que preenchem de ânimo a concretização de uma ação. O passado em si, não é vivido pelas lembranças somadas umas às outras, mas por um desejo compacto e inerente ao ser humano, que busca lembrar de modo nítido e carregado de emoção passagens do tempo vivido.

Mas mesmo assim, sempre há ao seu redor uma vasta zona, obscura, que serve de apoio a essa lembrança e da qual ela emerge. É como se fosse uma massa do esquecido, que parece ser a primeira intenção do passado. É o quadro de fundo de onde a memória reclama a lembrança de acontecimentos isolados. (BICUDO, 2003, p. 53)

Em se tratando da memória, o passado se revela por que tem a vontade do registro, da fixação, da criação de “arquivos de memória”, que advém da própria sensação de fragilidade que a poesia oral possui, de fugacidade, de ser irrepitível, de captar o instante, de se modificar, de possuir uma instabilidade radical. No sertão nordestino são comuns cadernos contendo manuscritos com as letras dos cantos, essa é a tentativa de assegurar o arquivamento das “frágeis” performances de sua condição temporal inexorável. Faz-se assim a vontade de fixar o texto, de não se deixar perdê-lo, de encerrá-lo em “lugares de memória”, salvaguardá-lo do tempo finito, transmutando-o no atemporal.

Mas o canto depositado no papel é um texto morto. Como Zumthor observa, “a sociedade precisa da voz, precisa de seus cantadores. O canto, da mesma maneira que a história e as estórias sobrevivem dessa relação com o passado, a presença do corpo é necessária para ativar o que o manuscrito contém. A voz é necessária e só ela serve de referência, como elemento que irradia força e que permite visualizar a situação de encaixe ou de articulação entre os momentos e modos já vividos. Câmara Cascudo em *Vaqueiros e cantadores* (1968) descreve a figura do cantador como memória viva, a voz da multidão silenciosa, a presença do passado, a história sonora e humilde: é o registro, o testemunho, o depoimento.

### Considerações finais

Zumthor propôs o que ele chamou de “antropologia da palavra”, ou seja, a verificação das manifestações da vocalidade nas culturas, percebendo como, por quais razões, de que formas, por

quais energias, e por quais meios, a poesia oral contribuiu para criar o homem como tal, verificando o contexto, as condições temporais e espaciais. Como já foi exposto anteriormente, o tempo não se deixa representar por uma sucessão linear, quando tratado sob a ótica do oral.

Ao tratarmos da oralidade, olhando-a atentamente como fenômeno, percebemos que junto a ela, constituindo-a, está o imaginário concentrado de extensão, grandeza e poderoso horizonte. O imaginário reflete o horizonte da possibilidade de entendimento ao pensar-se no ver compreensivo que o ser humano traz consigo de projetar-se, de avançar e, também, a compreensão dos desdobramentos das ações, portanto realizações, que se despreendem no tempo, temporalizando-o e expandindo o espaço, espacializando-o.

Para melhor compreendermos esta relação do imaginário com oralidade, basta pensar nas alegoria míticas criadas pelo homem para justificar a sua transcendência espiritual, a passagem desta para outra vida. Isto está ligado à atividade existencial, uma vez que envolve ações a serem executadas em fluxo de vida mais extensa.

### Referências Bibliográficas

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Tempo, tempo vivido e história*. São Paulo: Edusc, 2003.  
CASCUDO, Luís da C. *Vaqueiros e cantadores*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1968.  
DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Edições 70, 1993.  
ZUNTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Companhia das Letras. São Paulo. 2000.  
\_\_\_\_\_. *Introdução à Poesia Oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.  
\_\_\_\_\_. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.  
\_\_\_\_\_. *Tradição e Esquecimento*. São Paulo: Hucitec, 1997.

## COMO A CRIANÇA BRASILEIRA ADQUIRE ASPECTO?

Tharen Teixeira de Souza (UNINORTE)

Ronald Taveira da Cruz (UFPI)

**Resumo:** Este artigo analisa a aquisição da categoria aspecto no Português do Brasil (PB). Assumimos aspecto como a constituição temporal interna de uma situação (Comrie, 1976). É consensual que as crianças adquirindo uma língua associam de um lado passado, formas perfectivas e predicados télicos e de outro, presente, formas imperfectivas e predicados atélicos. Isso acontece no inglês, chinês, espanhol e outras línguas. Nosso objetivo neste trabalho é verificar se as crianças adquirindo o PB fazem, por um lado, a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos e por outro, formas imperfectivas e predicados atélicos.

**Palavras-chave:** semântica, aquisição, aspecto.

**Abstract:** This paper aims at discussing aspects on the acquisition of aspect category in Brazilian Portuguese (BP). We assume aspect as the internal temporal constitution of a situation (Comrie, 1976). It seems to be consensual in the literature on language acquisition that children acquiring a language associate on one side past tense, perfective forms and telic predicates and on another side, present tense, imperfective forms and atelic predicates.

**Keywords:** semantics, language acquisition, aspect.

### Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a aquisição de aspecto em crianças adquirindo o PB. Parece ser consenso na literatura, especialmente de língua inglesa, sobre aquisição da linguagem, que as crianças adquirindo uma língua associam de um lado passado, formas perfectivas e predicados télicos e de outro, presente contínuo, formas imperfectivas e predicados atélicos. Isso acontece no inglês (Wagner, 2001, entre outros), no chinês (Li & Bowerman, 1998, entre outros), no espanhol (Hodgson, 2003, entre outros), no grego (Stephany, 1981, entre outros) e em outras línguas. Se podemos dizer que há consenso no que diz respeito à existência dessas ‘associações’, o mesmo não é possível a respeito das explicações para as mesmas, pois, os autores aqui citados dão explicações diferentes para esse fenômeno lingüístico. Convivem explicações cognitivistas, como as encontradas em Li & Bowerman (1998), com análises gerativistas, como em Valian (2006), por exemplo. Há uma vasta literatura sobre o fenômeno analisado, por isso optamos por não discutir nenhum neste artigo porque nosso principal objetivo é verificar se as crianças adquirindo o PB também fazem a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos e imperfectivas e predicados atélicos, independente do modelo de análise.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa; na seção subsequente analisamos os dados de aquisição do PB; por fim, na Conclusão, buscamos uma explicação para os resultados encontrados.

Nossa conclusão evidencia a hipótese analisada: as crianças adquirindo o PB fazem uma forte correlação entre atélico e imperfectivo *vs.* télico e perfectivo. E ainda, fica claro que mesmo as crianças mais novas, com 1;08 ano, distinguem passado e não passado, o que indica que elas podem já possuir uma categoria de tempo como sugere Valian (2006).

## Metodologia

Analisamos, longitudinalmente, dados de produção espontânea de duas crianças adquirindo o PB entre as idades de 1;8 a 3;7 anos.<sup>33</sup>

Todas as sentenças analisadas foram classificadas quanto à perfectividade em perfectivo, como mostra (01), e imperfectivo, (02):

(01) [A formiga] escapou dos homem. (AC, 3;0) <sup>34</sup>

(02) Esse são meu. (AC, 3;0)

Quanto à telicidade, a classificação é em predicado télico, como mostra (03), e atélico, (04):

(03) Eu achei o milho. (GAB, 2;01)

(04) Esse é uma cenola. (*cenola* = cenoura) (GAB, 2;01)

Quanto ao tempo verbal expresso na morfologia, em presente (05), passado (06) e futuro (07):

(05) A Banana olha o mundo. (GAB, 2;01)

(06) Messi tudo. (*messi* = mexi) (AC, 1;08)

(07) Agola eu vou... eu vou cojinhar dent(r)o. (*agola* = agora, *cojinhar* = cozinhar) (GAB, 2;01)

Em relação ao tempo futuro, foram analisadas *apenas* as sentenças que dizem respeito ao momento de fala, ou seja, que estavam no presente semântico, como no exemplo (07). Foram desconsideradas sentenças no tempo futuro, que marcam um evento depois do momento de fala, isto é, que não dizem respeito ao presente semântico, porque encontramos muita dificuldade para avaliar se sentenças futuras são perfectivas ou imperfectivas. Do que pudemos constatar, não há na literatura em semântica uma discussão sobre os conceitos de perfectividade e imperfectividade no futuro em tempos simples.<sup>35</sup> Essas noções parecem se aplicar, apenas, a combinações futuras como ‘Quando João estiver jogando, terei chegado em São Paulo’, que não ocorrem na fala infantil. Por isso, deixamos de lado sentenças no futuro, com exceção de sentenças em que a criança estava descrevendo a atividade que ela estava realizando no momento de fala, como já salientamos. Abaixo um exemplo de uma sentença no futuro desconsiderada:

(08) Eu vou dar [injeção] muitas vezes p(r)a ele. (AC 3;0)

Vale ressaltar que no exemplo em (08) a expressão adverbial ‘muitas vezes’, parece instaurar iteratividade ao evento. De qualquer forma, semanticamente, o futuro não foi analisado; portanto, quando nos referirmos ao tempo futuro, nos referimos ao futuro sintático e presente semântico. Vale lembrar que em nossos dados não encontramos nenhum caso da morfologia de futuro sintático como “farei”, apenas a morfologia do futuro perifrástico, como “vou fazer.

Analisamos essas variáveis – perfectividade, telicidade e tempo verbal – porque nossa intenção é avaliar a *Aspect First Hypothesis* – AFH –, tendo em vista dados de produção espontânea.

---

<sup>33</sup> A coleta e transcrição dos dados não foi de nossa responsabilidade. Gostaríamos de agradecer ao CEAAL/PUC-RS (Centro de Aquisição e Aprendizagem da Linguagem) por ter nos cedido os dados de produção infantil que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

<sup>34</sup> AC foi uma das duas crianças analisadas. A sigla GAB, que virá posteriormente, é a da outra criança em questão. As idades virão em parênteses, acompanhando cada exemplo.

<sup>35</sup> A literatura em semântica que percorremos (Comrie,1985), Ilari (1997), entre outros) não analisa o futuro quanto à perfectividade.

Para o cálculo da telicidade usamos os testes propostos por Vendler (1967). Os dados foram codificados e rodados estatisticamente no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Foram cruzadas as seguintes variáveis: perfectividade e telicidade, perfectividade e tempo, perfectividade e idade, telicidade e idade, perfectividade, telicidade e idade, idade e tempo.

Escolhemos o cruzamento dessas variáveis porque nosso objetivo é pesquisar a *Aspect First Hypothesis (AFH)*, segundo a qual as crianças utilizam a morfologia de tempo para codificar aspecto, ou seja, as crianças a princípio marcam aspecto e não tempo na sua morfologia verbal. A análise dos cruzamentos citados é crucial para explorarmos tal hipótese.

### Nossos dados

Observe a figura a seguir, com as variáveis perfectividade e telicidade, sem os verbos estativos *ser, ter e estar*.

		Telicidade		Total		
		Atélico	Télico			
		% N	% N	% N		
Perfectividade	imperfectivo	46,5 169	53,5 194	100	363	
	perfectivo	10,3 20	89,7 175	100	195	
Total		33,7 189	66,3 369	100	558	

Figura 1: Perfectividade e telicidade

A tabela acima mostra que a morfologia imperfeita ocorreu em 363 dados (64,4%) e a perfectiva em 195 (35,6%). Provavelmente o maior número de formas imperfeitas se deve ao fato de estas estarem ligadas ao presente semântico, já que o tempo presente e futuro perifrástico ocorreram em 65,2% dos dados (cf. tabela 2 abaixo). A figura 1 mostra que parece haver uma forte relação entre telicidade e perfectividade, com o primeiro fator influenciando o segundo, o que nos leva a crer que se o predicado é télico, será perfectivo, como exemplificado em (9), e se atélico, imperfeito, como em (10):

(9) Ele ganhou [o suco] na cara dele. (AC, 2;03)

(10) Ele gosta de comer suco (AC, 2;03)

Em (9) temos um exemplo de predicado télico e morfologia perfectiva e em (10), predicado atélico e morfologia imperfeita. Na realidade, a tabela mostra uma forte correlação entre formas perfectivas e predicados télicos, sem dúvida. Mas as formas imperfeitas ocorrem quase que divididas entre os dois predicados, pelas razões apontadas acima (o uso exacerbado do presente). Os exemplos (11) e (12) são casos com o tempo presente, para tornar mais claro o que está acontecendo com as formas imperfeitas:

(11) Papai t(r)abalha na faculdade. (GAB 2;03)

(12) O homem dirige nesse t(r)ator. (GAB 2;03)

Se atentarmos para a hipótese central desta pesquisa, de que há uma correlação entre formas perfectivas com predicados télicos e formas imperfeitas com predicados atélicos, os resultados da figura 1 mostram que apenas parte dessa correlação está presente nos dados das duas crianças. Por um lado, há uma forte correlação entre formas perfectivas e predicados télicos: 89,5 % dos perfectivos ocorreram com predicados télicos – tal correlação está de acordo com a hipótese central. Por outro lado, 53,5% das formas imperfeitas ocorreram com predicados télicos, como

atestam os exemplos abaixo, relação que nos faz questionar a hipótese, já que o esperado era que tais formas ocorressem com predicados atéticos:

- (13) Tá comendo pimentão. (GAB 2;08)
- (14) Eu tô secondo. [o rosto] (*secondo* = secando)(AC 2;08)
- (15) Então agora eu vou cortar. [o bolo] (AC 2;08)
- (16) Eu boto as cenourinhas. (AC 2;08)

As sentenças de (13)-(16) representam exemplos de formas imperfectivas relacionadas a eventos télicos. Os resultados mostram, então, uma forte correlação entre perfectivos/télicos, mas não entre imperfectivos/atéticos. Ou seja, se olharmos a relação entre perfectividade e telicidade, com o primeiro fator influenciando o segundo, a hipótese desse trabalho é confirmada apenas em parte. Então, como vimos, L&B (1998) confirmam a hipótese de Slobin (1985) de que as crianças fazem distinção entre processo e resultado na aquisição do chinês. Nossos resultados parecem caminhar na mesma direção: eles mostram que as crianças adquirindo o PB fazem uma forte correlação entre perfectivo e télico, mostrando que o resultado do processo é saliente para as crianças. Logo, nossos dados também confirmam essa hipótese de Slobin (1985).

Observe a próxima figura:

	Tempo			Total	
	passado	futuro perifrástico	presente		
<b>Perfectividade</b>	(%)	(%)	(%)	(%)	
<b>e</b>	N	N	N	N	
<b>imperfectivo</b>	0,8 03	51,8 188	47,4 172	100	363
<b>perfectivo</b>	100 195	0,0 0	0,0 0	100	195
<b>Total</b>	35,5 198	33,7 188	30,8 172	100	558

Figura 2: Perfectividade e tempo

A tabela acima mostra que 47,4% das formas imperfectivas ocorreram com o tempo presente, 51,8% com futuro perifrástico, que é presente, e 0,8% com passado; já as perfectivas ocorreram em sua totalidade com o passado. Percebe-se que a criança tem bom desempenho com os diferentes tempos, ou seja, há quase uma distribuição qualitativa entre eles (uma média de 30% para cada um, como se percebe pelo total da tabela na última linha).

A seguir, as figuras 3 e 4 mostram, respectivamente, o cruzamento ente perfectividade *vs.* idade e entre telicidade *vs.* idade, sem os verbos estativos:

	Idade							Total
	1;08	1;10	2;01	2;03	2;08	3;0	3;7	
<b>Perfectividade</b>								
<b>e</b>								
<b>Imperfectivo</b>	0	4	49	82	72	99	57	363
<b>Perfectivo</b>	7	14	17	43	25	57	32	195
<b>Total</b>	7	18	66	125	97	156	89	558

Figura 3: Perfectividade e idade, em números absolutos.

		Idade							Total
		1;08	1;10	2;01	2;03	2;08	3;0	3;7	
Telicidade	Atélico	3	4	23	29	42	68	20	189
	Télico	4	14	43	96	55	88	69	369
Total		7	18	66	125	97	156	89	558

Figura 4: Telicidade e idade

Ao olharmos para a figura 3, percebemos que na primeira faixa etária as crianças produzem somente morfologia perfectiva; no entanto, ao olharmos para a figura 4, verificamos que produzem predicados télicos e atélicos, ou seja, nessa idade não acontece a correlação entre perfectivo e télico e imperfeito e atélico, pois elas só fazem uso de formas perfectivas. Todavia, com 1;10 anos, percebemos que essa correlação não apenas acontece, mas é absoluta entre formas perfectivas e predicados télicos e imperfectivas e atélicos – os 4 casos de imperfectivos aconteceram com atélicos e os 14 de perfectivos com télicos. Nessa faixa etária, portanto, confirma-se, absolutamente, a hipótese da perfectividade. Isso parece mostrar que quando a criança aprende um determinado verbo ela está presa ao aspecto lexical e que as informações sobre aspecto gramatical ainda estão entrando paulatinamente. Porém, se continuarmos a observar ao longo das faixas etárias fica difícil manter tal correlação: somente com 1;10 as crianças fazem essa correlação absoluta entre perfectivo e télico e entre imperfeito e atélico, conforme a hipótese da perfectividade que tenta dar conta da estratégia inicial – supostamente inata – da criança. Mas a partir de um dado momento, a criança tem que lidar com as especificidades de sua língua; então, o que se espera, de fato, é uma mudança em sua gramática. A partir de 2;01, o que parece claro é que quando o predicado é atélico, as crianças optam majoritariamente pelo uso de formas imperfectivas, como nos mostra a figura seguinte, em que todas as variáveis discutidas estão cruzadas:

	1;08	1;10	2;01	2;03	2;08	3;0	3;7							
	Per fec	Im per f	Per fec	Im per f	Per fec	Im per f	Per fec	Im per f	Per fec	Impe rf	Perfec	Imperf	Perfec	Imperf
Télico	4	0	<b>14</b>	<b>0</b>	17	27	43	53	24	31	44	44	31	39
Atélico	3	0	<b>0</b>	<b>4</b>	0	22	0	29	0	42	13	55	0	19
Total	7	<b>18</b>	66	125	97	156	89							

Figura 5: Cruzamento de telicidade, perfectividade e idade (N).

A figura acima revela a associação entre perfectividade e telicidade em cada faixa etária. Damos destaque para a idade de 1;10, por ser a única faixa etária na qual a hipótese deste trabalho se sustenta absolutamente: com 1;10 as crianças fazem a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos e entre formas imperfectivas e atélicos, produzindo sentenças como.

(17) Ele gosta de banana (AC, 1;10)

(18) O Papai Noel ti deu [a boneca]. (GAB, 1;10)

Em (17) temos um predicado atélico (estativo) no tempo presente, que indica imperfectividade. Em (18) temos um predicado télico, dar a boneca, com a morfologia do perfectivo.

Nas outras faixas etárias – 2;01, 2;03, 2;08 e 3;07, fica visível a forte correlação entre predicados atélicos e formas imperfectivas, pois em todas essas idades houve uma grande relação entre esses dois fatores. Contudo, nada de mais conclusivo se pode dizer sobre isso porque desconhecemos essa correlação na gramática adulta. Por outro lado, os predicados télicos parecem

relacionar-se tanto com formas perfectivas quanto com imperfectivas – o que claramente demonstra um fator de desenvolvimento na gramática infantil.

A figura a seguir mostra o cruzamento entre idade e tempo verbal:

	Tempo			Total
	passado	futuro perifrástico	presente	
Idade 1;08	7	0	0	7
1;10	14	0	4	18
2;01	12	35	19	66
2;03	46	53	27	125
2;08	27	30	39	97
3;00	59	28	67	156
3;07	32	41	16	89
Total	198	188	172	558

Figura 6: Idade e tempo verbal

Lembramos que todos os casos de futuro perifrástico e presente dizem respeito ao presente semântico. A figura 6 mostra que a morfologia do passado aparece já na primeira faixa etária. Porém, é na segunda faixa etária, com 1;10 anos, que as crianças começam a distinguir, ao menos morfológicamente, entre passado e presente. E nessa idade também fica clara a correlação entre passado/perfectivo/télico e presente/imperfectivo/atélico, pois os 13 casos no passado são perfectivos e télicos e os 4 casos no presente são imperfectivos e atélicos. Dessa forma, a produção espontânea da criança parece indicar que há uma distinção entre passado *vs.* não passado já desde muito cedo. Se for esse o caso, então a hipótese do aspecto primeiro pode ser problematizada, já que ela entende que a criança, inicialmente, não domina o tempo. Contudo, nada de mais substancial se pode afirmar aqui porque dados de produção não revelam a interpretação/compreensão que as crianças têm dessas formas. Vale notar que os resultados mostram que as crianças produzem formas perfectivas antes de imperfectivas, pois as primeiras aparecem absolutas já na primeira faixa etária, 1;08. E, como notamos, o imperfectivo marca presente semântico.

### Conclusão

O presente trabalho procurou discutir a aquisição de aspecto no PB. A literatura sobre aquisição da linguagem mostra que as crianças adquirindo uma língua associam de um lado formas perfectivas e predicados télicos e de outro, formas imperfectivas e predicados atélicos. Nosso objetivo foi verificar o que acontece em relação a esse fenômeno no PB: há tal correlação?

Embora os textos sobre aquisição de aspecto trabalhem com dados de compreensão e com uma faixa etária mais avançada do que a analisada em nossa pesquisa, todos esses autores trabalham com a AFH. Em nossa pesquisa nós fizemos questão de olhar para essa hipótese a partir de outra perspectiva – dados de produção –, como fez De Lemos (1981) que trabalhou também com dados de produção e com faixas etárias iniciais. Neste trabalho queríamos verificar se a criança nas fases iniciais de aquisição do PB produz as categorias de tempo e aspecto.

Concluindo, os resultados encontrados em nosso trabalho, apontam que há uma forte correlação entre atélico e imperfectivo *vs.* télico e perfectivo, confirmando, portanto, nossa hipótese inicial, porém, com a telicidade influenciando a perfectividade. Dessa forma, a aprendizagem lexical acaba tendo um papel crucial para dar conta das informações gramaticais que são específicas a cada

língua. Isso torna a hipótese mais forte: é como se telicidade (ou acionalidade) servisse de alavanca (*bootstrapping*) para o resto do processo. Além do mais, as crianças aqui analisadas mostram uma forte correlação entre imperfectivo e atético. No PB, o morfema perfectivo *-ou* do pretérito perfeito que indica o aspecto perfectivo e tempo passado aparece já na primeira faixa etária e é evidente que as crianças distinguem passado e não passado, o que indica que a criança pode já possuir uma categoria de tempo como sugere Valian (2006).

### **Bibliografia**

- BASSO, M.R. 2007. *Telicidade e detelicização: semântica e pragmática do domínio tempo-aspectual*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp.
- COMRIE, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COMRIE, B. 1976. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHIERCHIA, G. 2003. *Semântica*. São Paulo: Editora da UNICAMP.
- CHOMSKY, N. 1959. "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". In: *Language*, 35, No. 1, 26-58.
- DELIDAKI, S. e VARLOKOSTA, S. 2003. "Testing the Aspect First Hypothesis: A preliminary investigation into the comprehension of tense int child Greek". In: *ZAZ Papers in Linguistics*, 29:73-84.
- DE LEMOS, C. 1981. "Interactional processes in the child's construction of language". In: W. Deursch (ed.), *The child's construction of language*. London: Academic Press.
- HODGSON, M. 2003. "The acquisition of Spanish perfective aspect: a study on children's production and comprehension". In: *ZAZ Papers in Linguistics*, 29: 105-117.
- ILARI, R. 1997. *A expressão do Tempo em Português*. Contexto/EDUC: São Paulo.
- KAZANINA, N. e PHILLIPS, C. 2003. "Russian children's knowledge of aspectual distinctions". In: B. Beachley, A. Brown & F. Colin (eds.), *Proceedings of BUCLD 27*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- LI, P. e BOWERMAN, M. 1998. "The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese". In: *First Language*, 18:311-350.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. e BASSO, R. 2007. [www.cce.ufsc.br/~pires](http://www.cce.ufsc.br/~pires)
- SCARPA, E.M. 2002. "Aquisição da Linguagem". In: Mussalin, F. & A.C. Bentes (orgs) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Vol 2, pp 203 – 232. SP: Editora Cortez.
- SHIRAI, Y. e ANDERSON, R. 1994. *Discourse Motivations for some Cognitive Acquisition Principles*. Cambridge University Press.
- SLABAKOVA, R. 2002. "Recent research on the acquisition of aspect: an embarrassment of riches?" In: *Second Language Research*; pp. 172-188.
- STEPHANY, U. 1981. "Verbal Grammar in Modern Greek Early Child Language." In: *Child Language: an International Perspective*. Baltimore: University Park Press.
- TEIXEIRA DE SOUZA, T. 2005. *Aquisição do Aspecto no PB*. Relatório Final de pesquisa apresentado ao PIBIC/IC/UFSC.
- VALIAN, V. 2006. "Young children's understanding of present and past tense". In: *Language Learning and development*, 2(4):251-276.
- VENDLER, Z. 1957. "Verbs and times". In: *Philosophical Review*, pp. 143-160.
- VERKUYL, H. 1993. *A Theory of Aspectuality*. Cambridge University Press.
- WAGNER, L. 2006. "Aspectual bootstrapping in language acquisition: telicity and transitivity". In: *Language learning and development*, 2 (1):51-76.
- WAGNER, L. 2001. "Aspectual influences on early tense comprehension". In: *F. Child Language*, 28:661-681

## OS VALORES ORGANIZACIONAIS E O INTERDISCURSO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE SUSTENTABILIDADE

Fabio Scorsolini-Comin

### Resumo

Na contemporaneidade, a responsabilidade socioambiental vem se destacando como um valor organizacional a ser desenvolvido e incorporado pelas empresas. Analisando os valores organizacionais veiculados pela empresa Vale, a partir do referencial da Análise do Discurso de matriz francesa (AD), destacamos que os estes, por mais que tentem mostrar a realidade de uma empresa e as suas crenças, acabam sendo regulados pelo interdiscurso. Neste sentido, a empresa parece não criar o seu valor, mas tomá-lo emprestado do espaço discursivo circulante a partir da ideologia dominante, a fim de se adequar à legislação e às práticas desejáveis de desenvolvimento justo e sustentável.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade; Interdiscurso; Análise do Discurso.

### Abstract

Nowadays, environmental responsibility has been highlighted as an organizational value being developed and built in by companies. Through the analysis of organizational values conveyed by the Vale company, from the standpoint of the French Discourse Analysis Matrix (AD), we defend that its environmental discourse is rather a discursive memory than the reality of the company's beliefs. In this sense, it does not appear that the company creates value, but rather borrows it from the dominant ideology's circulating discourse, in order to conform to legislation and to seemingly practice desirable fair and sustainable development.

**Keywords:** Sustainability; Discursive Memory; Discourse Analysis.

### Introdução

Diante das transformações no cenário mundial, de natureza política, econômica, social e cultural, verifica-se o surgimento de novos modelos de relações entre instituições, mercado e sociedade (SOUZA; SOARES, 2006). Um dos disparadores de tal mudança surgiu a partir da década de 1950, com um movimento de atenção à gestão da qualidade, que trouxe uma nova filosofia gerencial com base no desenvolvimento e na aplicação de conceitos, métodos e técnicas adequados a uma nova realidade, uma vez que a qualidade deixou de ser uma questão apenas de diferenciação no mercado produtivo, passando a se relacionar à sobrevivência de marcas e de organizações construídas sobre determinadas concepções de mercado e de ser humano.

Uma das questões centrais neste processo se refere aos componentes de responsabilidade socioambiental e da sustentabilidade. Para Souza e Soares (2006), a questão ambiental vem se apresentando na atualidade como um dos problemas de difícil e complexa solução. Essa complexidade tem levado à incorporação, nas organizações, de variáveis ambientais em seu processo de tomada de decisão, em seus posicionamentos, planejamentos e estratégias. A realidade ambiental mundial exige que as empresas despertem para uma visão ambiental cada vez mais abrangente e comprometida socialmente, como um valor organizacional a ser desenvolvido e incorporado em suas práticas, como veremos a seguir.

### O desenvolvimento sustentável como um valor a ser perseguido

Na contemporaneidade, a responsabilidade social das empresas está intimamente ligada ao conceito de cidadania. Essa conduta, segundo Souza e Soares (2006), coloca os aspectos econômicos, políticos e sociais em favorecimento das diversas sociedades, por meio de práticas relacionadas às situações vividas por cada comunidade e estabelece um processo de ordem dinâmica de envolvimento dos diversos atores sociais – cidadãos, consumidores, comunidade, organizações

públicas e particulares. Deste modo, pode-se afirmar que a responsabilidade social é vista como um compromisso da empresa com a sociedade e a humanidade em geral. É uma forma de prestação de contas do seu desempenho, baseada na apropriação e no uso de recursos que originalmente não lhe pertence (MELLO NETTO; FROES, 1999; SOUZA; SOARES, 2006).

De acordo com Costabeber (1999), a sustentabilidade do desenvolvimento vem sendo justificada muito mais pela escassez dos recursos naturais e disputa pelo seu controle e exploração, do que por sua fundamental importância social. Assim, as leis ambientais buscando racionalizar o uso dos recursos naturais, ao invés de distribuí-los, tornam o seu acesso limitado a quem possa gerenciá-los, remetendo sua função à preservação do crescimento econômico e, exatamente por isso, o único consenso a respeito do desenvolvimento sustentável.

Como destacado por Souza e Soares (2006),

A questão ambiental transformou-se nos últimos anos numa grande oportunidade de negócios por meio do aumento nos investimentos em projetos ambientalmente responsáveis. O chamado “mercado verde” vem ganhando cada vez mais importância e espaço, pois ele surge a partir das preocupações e pressões de toda sociedade sobre as empresas para que elas adotem práticas ecologicamente corretas (p. 70).

Tais concepções, contemporaneamente, são atualizadas também em forma de missões, visões e valores organizacionais. Tais dimensões são criadas pelas organizações a partir de observações do ambiente organizacional e também a partir de reuniões de caráter estratégico que delimitam aonde se pretende chegar (objetivos, metas) e quais os recursos e políticas que serão utilizados para tal finalidade. Para investigarmos tais aspectos de uma organização, utilizaremos o referencial teórico da Análise do Discurso (AD), como destacado a seguir.

### **A Análise do Discurso de matriz francesa (AD)**

A Análise do Discurso de tradição pècheutiana (AD) é de uma disciplina indiciária, aproximando-se de uma concepção de sujeito essencialmente dividido. A análise do discurso nasce na França, na década de sessenta, marcada pelo movimento estruturalista, pelas mãos de Michel Pêcheux. A AD, segundo Pêcheux e Fuchs (1993) articula-se na confluência de três regiões do conhecimento: o *materialismo histórico* (teoria das formações sociais e suas transformações, e também a teoria das ideologias), da *linguística* (teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação) e da *teoria do discurso* (teoria da determinação histórica dos processos semânticos). Estas três regiões do conhecimento seriam atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PÊCHEUX, 1959).

Para a AD, a condição da linguagem e do próprio sujeito é a incompletude, ou, em outras palavras, sujeitos e sentidos não estão completos, prontos, acabados e constituídos definitivamente, mas se constituem e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento, a incompletude atesta a própria abertura do simbólico (LAUREANO, 2008). É esta incompletude que abre espaço para a significação, para a constituição do sujeito e a interpretação.

Um conceito bastante explorado pela AD é o de *interdiscurso*, que corresponde à relação do discurso com uma multiplicidade de discursos (MAINGUENEAU, 1993). Segundo Orlandi (2001), é o que chamamos de memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (p. 31). Só uma parte do dizível é acessível ao sujeito. Este sujeito, na visão de Pêcheux, é interpelado pela ideologia, impedindo que o mesmo reconheça as determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa. O sujeito é conduzido e tendo a impressão de estar agindo por

sua própria vontade, ocupando um determinado lugar na luta de classes, no conflito entre a classe dominante e a classe dominada.

Toda formação discursiva deriva de determinadas condições de produção, que são ao mesmo tempo enunciativas e sócio-históricas, em que há que se considerar tanto os contextos situacionais quanto a história inscrita na sequência discursiva. Estas condições de produção são responsáveis pelas formações imaginárias, que se referem à posição dos sujeitos no discurso e surgem a partir da relação de forças, da relação de sentidos e da antecipação (formação imaginária que leva o sujeito a antecipar o lugar e o efeito que seu discurso terá sobre o outro).

Orlandi (1996) distingue três tipos de discursos: lúdico, polêmico e autoritário. O critério adotado para a distinção desses discursos é a relação entre o referente (objeto do discurso) e os interlocutores (locutor e ouvinte), sendo fundamental nessa distinção a noção de reversibilidade. Por esta noção, não se pode fixar o locutor no lugar do locutor e o ouvinte no lugar do ouvinte, ou seja, ao serem afetados pelo simbólico da língua, eles podem transpor o seu lugar de origem.

No discurso autoritário, há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. A relação entre interlocutores com o objeto do discurso é que vai permitir ou não que haja um maior ou menor grau de polissemia, sendo que os discursos é que possuem uma tendência ao autoritário, e não os falantes – essa distinção se faz necessária, a fim de que não se confunda a posição ocupada pelo falante com a tipologia do discurso expressa por ele. Este discurso apresenta uma reversibilidade inclinada a zero, pois há um sujeito exclusivo do discurso que tenta controlar os sentidos. O objeto do discurso está oculto, apagado pelo locutor, que contém a polissemia, impondo um sentido.

Amparados nesses conceitos e nas discussões sobre a responsabilidade socioambiental das empresas, analisaremos os valores organizacionais veiculados pela Vale<sup>36</sup>, chamada anteriormente de Companhia Vale do Rio Doce.

### **Mais que valores: valores organizacionais**

De modo semelhante aos indivíduos, as organizações também possuem valores que orientam suas ações e o comportamento de seus integrantes. Segundo Tamayo e Gondim (1996), os valores organizacionais podem ser concebidos como princípios ou crenças, estruturados hierarquicamente, relativos a estados de existência ou a modelos de comportamentos desejáveis, que norteiam a vida da organização e encontram-se a serviço de interesses individuais, coletivos ou mistos. De acordo com Fernandes e Ferreira (2009) e Tamayo (2005), os valores organizacionais também estão associados aos interesses e metas fundamentais da organização, funcionando como parâmetros de julgamento e formas de justificativa para os comportamentos individuais e organizacionais.

---

<sup>36</sup> Esta empresa que conhecemos como Vale nasceu em 1942, criada pelo governo brasileiro como Companhia Vale do Rio Doce. Em 1997, tornou-se uma empresa privada. Hoje somos uma empresa global, atuando nos cinco continentes, e contamos com a força e o valor de mais de 100 mil empregados, entre próprios e terceirizados, que trabalham de forma apaixonada para transformar recursos minerais em riqueza e desenvolvimento sustentável. (...) A Vale pesquisa, produz e comercializa minério de ferro e pelotas, níquel, concentrado de cobre, carvão, bauxita, alumina, alumínio, potássio, caulim, manganês, ferroliga, cobalto, metais do grupo platina e metais preciosos. Sempre com foco no crescimento e diversificação de nossas atividades em mineração, investimos em pesquisa mineral e tecnologias voltadas para a melhoria contínua de nossas atividades nos cinco continentes. Disponível em: <<http://www.vale.com>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

No levantamento feito por Fernandes e Ferreira (2009), destaca-se que as organizações podem ser vistas como grupos culturais específicos que precisam atender a três necessidades básicas: a compatibilização dos interesses individuais e coletivos, o estabelecimento de uma estrutura que garanta o alcance de seus objetivos e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social no qual estão inseridas (TAMAYO; MENDES; PAZ, 2000). E o que esses valores consideram como importante? Quais os seus princípios? Em quais aspectos estão pautados o seu trabalho e intervenção? Essas são algumas das perguntas que devem ser respondidas pelos valores organizacionais.

A Vale, de um modo geral, estabelece valores mais próximos de condutas, ou seja, qualquer que seja a produção, a lucratividade ou a orientação de trabalho, a organização deve primar pela ética e transparência em seus processos, tendo como norte o respeito à vida e à diversidade, por exemplo. Entre os seus valores, veiculados no site oficial da empresa, estão: (a) Ética e transparência; (b) Excelência de desempenho; (c) Espírito desenvolvimentista; (d) Responsabilidade econômica, social e ambiental; (e) Respeito à vida; (f) Respeito à diversidade; e (g) Orgulho de ser Vale.

Explorando mais detidamente os valores definidos pela Vale, dois deles serão trazidos à baila. O tópico (f) destaca o respeito à diversidade, explicando que isso “é perceber o outro como um igual, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão competitiva; é ver nas diferenças oportunidades de integração e evolução”. Aqui se apresenta um aparente paradoxo, na medida em que a empresa se propõe a respeitar a diferença partindo do pressuposto de que todos são iguais. Na verdade, o interdiscurso nos auxilia a compreender que o discurso de seus valores remetem a uma realidade esperada em nosso meio social contemporâneo – todos devem respeitar a diversidade e isso é trazido como pauta também nas organizações. Para se ter uma ideia de como o discurso em respeito à diversidade não é exclusivo dessa empresa, podemos observar este valor em outras tantas organizações, nacionais e internacionais.

Segundo Souza e Soares (2006), a responsabilidade social e empresarial é definida quando a empresa se coloca na condição de investidora em projetos sociais, financiadora de ações, as quais têm como objetivo não só a compensação das “perdas” da sociedade, mas integradas à busca de solução de seus problemas estruturais, sendo uma referência temporal e espacial dos direitos sociais no tempo e no espaço por meio de sua organização.

A estruturação da responsabilidade social das empresas tem por fim atingir o público interno e a comunidade. Internamente, a atuação da organização diz respeito ao exercício da cidadania empresarial, focada na relação com os empregados e seus dependentes, criando um ambiente agradável de trabalho e contribuindo para o bem-estar comum daqueles que fazem as relações de produção imediata da empresa (SOUZA; SOARES, 2006, p. 67).

Assim, o interdiscurso parece contribuir para que haja uma regularização do que *pode* e do que *não pode*, do que é correto e desejável e do que deve ser combatido, por meio da empresa. Isso nos remete às condições de produção desse discurso e de que modo ele reflete um movimento que não é exclusivo da organização, mas sim do meio sócio-histórico mais amplo. Sendo assim, a organização, longe de criar um discurso ou iniciar algo novo em termos de valores, recupera algo que está circulando no espaço discursivo (na mídia, em congressos científicos, nos telejornais, nas demais empresas, nas legislações e nos mecanismos de certificação nacionais e internacionais) e coloca como sendo seu, como se o seu valor, além de ser inquestionável, pertencesse exclusivamente ao sujeito que fala, ou seja, à empresa.

Como colocado por Orlandi (2001) o fato de que há um já-dito que sustenta mesmo a possibilidade de todo dizer é fundamental para que se compreenda o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. De fato, observa-se uma naturalização dos sentidos

em torno do respeito ao meio ambiente, como se ele fosse um pré-requisito para o trabalho (em nível discursivo) ou fosse dado *a priori* a todos os sujeitos (*todo mundo já sabe ou deveria saber do que se está falando*). Assim, vemos que este valor organizacional, longe de ser advindo desta organização, não apenas é externo à ela quanto ao próprio trabalhador, pois se trata de uma preocupação que não parte deles, mas do meio sócio-histórico, uma vez que a responsabilidade socioambiental das empresas é uma realidade (legal) e que acaba sendo incorporada intencionalmente em discursos organizacionais como sendo valores que partem da organização.

O tópico (g), por sua vez, justifica o que se entende (o que a empresa entende ou o que ele tenta fazer que se entenda) pelo *orgulho de ser Vale*: “é o valor resultante. Assumimos e nos comportamos como donos do negócio, buscando incessantemente os objetivos definidos, compartilhando e celebrando os resultados e fortalecendo as relações. Nós nos orgulhamos quando sabemos que estamos construindo algo que fará a diferença. Essa é a razão do orgulho de ‘Ser Vale’ de todos nós, dirigentes e empregados da Vale”. Por meio desse discurso, o colaborador não apenas é convidado, como é convocado a *ser Vale*, a fazer parte da empresa e a agir segundo um modo de ser, um modo de *ser Vale*.

Vemos um movimento em que a organização se torna uma dimensão maior que a do sujeito, incorporando-o: assim, um dos valores da empresa é de que o sujeito seja a empresa e passe a agir segundo os seus preceitos ou orientações. Retomando as questões relativas ao trabalho, há uma concepção de que o trabalho não apenas seja uma dimensão valorizada na vida do sujeito, como também possa direcioná-la, adquirir um sentido maior em sua vida.

Compartilhar de um valor corporativo, além de estreitar a relação entre colaborador e organização, seria uma forma de adquirir uma identidade: além de o sujeito possuir uma profissão, uma família, uma carreira e ter seus próprios valores, ele deve se orgulhar de fazer parte da realidade organizacional, ele deve *ser a empresa, ser Vale*. O movimento que se instala é o de que o valor (organizacional) não deva ser circunscrito ao mundo do trabalho (o emprego, o trabalho diário), mas deva ser parte da vida do trabalhador, como uma característica de personalidade, algo que lhe confere uma identidade em sua existência.

Aqui podemos observar um afunilamento de sentido, na medida em que *ser Vale* não é ser o sujeito, com a sua história, com a sua subjetividade e a sua própria identidade, mas é revestir-se dos valores praticados (ou, pelo menos, veiculados) pela organização. Ao definir o *ser Vale* com um determinado repertório (o que é pertinente e o que não é pertinente a esta definição), opera-se uma monossêmia, não deixando à deriva outros sentidos possíveis e passíveis de utilização pelos trabalhadores, movimento característico do discurso autoritário (ORLANDI, 1996), cuja reversibilidade tende a zero (o discurso segue um único sentido, ele parte dos elaboradores dos valores organizacionais e se dirige aos demais colaboradores, nunca o inverso).

Quando os valores não são criados (ou registrados) pelos próprios colaboradores (que corporificam a organização por meio do trabalho), ou seja, eles não são autores de seus próprios valores, abre-se a possibilidade de que haja uma voz monossêmica e unilateral ditando o que ser, o que (e a quem) respeitar e *como ser*. Obviamente, esse movimento acaba por alienar o trabalhador, tornando o trabalho cada vez mais externo ao sujeito e, por isso mesmo, com menor possibilidade de resignificação por parte deste e de abertura a uma leitura polissêmica da realidade e do mundo do trabalho.

### Considerações finais

A responsabilidade socioambiental das organizações vem sendo colocada contemporaneamente como uma necessidade, a fim de não apenas utilizarmos de modo responsável os recursos disponíveis na natureza, mas de garantirmos a sustentabilidade dos mesmos, por meio de políticas, tecnologias e práticas que controlem o seu uso, desenvolvimento e

manutenção. Tal preocupação, regulada por rígidas leis ambientais e por uma forte pressão social e da mídia, vem exigindo não apenas que as empresas adotem práticas adequadas de gestão de seus recursos como também contribuam para uma mudança de atitude na sociedade. Isso vem sendo incorporado aos valores organizacionais de empresas como a Vale como se tal preocupação não partisse do meio sócio-histórico em que vivemos, mas da própria organização, como um pressuposto de seu trabalho e de sua intervenção social. Tal ilusão é criada, entre outros, pelo interdiscurso, definido como todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos (ORLANDI, 2001), incorporando elementos pré-construídos produzidos fora do sujeito, provocando a redefinição e o redirecionamento do discurso (MAINGUENEAU, 1993).

Deste modo, postulamos que os valores organizacionais, por mais que tentem mostrar a realidade de uma empresa e os seus valores e crenças, acabam sendo regulados pelo interdiscurso, no caso analisado, em prol do desenvolvimento ambiental. Neste sentido, a empresa parece não criar o seu valor, mas tomá-lo emprestado do espaço discursivo circulante, a fim de se adequar à legislação e às práticas desejáveis de desenvolvimento justo e sustentável, ou seja, a partir de uma ideologia dominante que cerceia e condiciona o discurso. Sendo assim, os valores organizacionais devem ser lidos neste estudo e em investigações futuras de modo a levantar pistas sobre a sua construção e as formulações subjacentes a esse discurso, possivelmente como forma de deflagrar a constituição sócio-histórica e as ideologias que atravessam todo e qualquer dizer.

## Referências

- COSTABEBER, J. A. Transição agroecológica: do produtivismo à ecologização. In: *Sustentabilidade e cidadania: o papel da extensão rural*. BRACAGIOLLI NETO, A (Org.). Porto Alegre: Emater/RS. 1999.
- FERNANDES, H. A.; FERREIRA, M. C. O impacto dos valores pessoais e organizacionais no comprometimento com a organização. *Psico-USF*, v. 14, n. 3, p. 341-354, 2009.
- LAUREANO, M. M. M. *A interpretação (revelar e esconder sentidos): articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2003.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
- MELLO NETTO, F. P.; FROES, C. *Responsabilidade social e cidadania empresarial: a administração do terceiro setor*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1969.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, p. 47-65, 1993.
- SOUZA, P. C.; SOARES, F. G. *Responsabilidade socioambiental*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006, 120 p.
- TAMAYO, A. Impacto dos valores pessoais e organizacionais sobre o comprometimento organizacional. In: TAMAYO, A.; PORTO, J. B. (Orgs.). *Valores e comportamento nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 160-186.
- TAMAYO, A.; GONDIM, M. G. C. Escala de valores organizacionais. *Revista de Administração*, v. 31, p. 62-71, 1996.
- TAMAYO, A.; MENDES, A M.; PAZ, M. G. T. Inventário de valores organizacionais. *Estudos de Psicologia*, v. 5, p. 289-315, 2000.

**GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário.” IN: Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.**

**Ana Cláudia Roxo  
Graduanda em Letras – UFF**

O ensaio Sinais: Raízes de um paradigma indiciário é parte do livro Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História, que reúne alguns ensaios do historiador italiano Carlo Ginzburg. No ensaio, Ginzburg discorre sobre as raízes de um Paradigma indiciário cujo método é fundamentado na análise de pistas, indícios (na investigação de detetives) ou sintomas (na área médica) da realidade que se busca desvendar.

Na primeira parte do ensaio, ele inicia o texto fazendo observações acerca de Giovanni Morelli que desenvolveu um método investigativo, a fim de avaliar a autenticidade de pinturas. O método de Morelli instigou críticas e revoluções nas galerias de arte, entre os anos de 1874 e 1876, por ser considerado por muitos inovador e por outros “grosseiramente positivista”. Esse método se resume em investigar características menos superficiais, pormenores imperceptíveis à maioria que se apresentam reveladores ao investigador que considera fatos singulares e 'marginais'.

Ginzburg analisa e compara as práticas indiciárias dos estudiosos Giovanni Morelli, Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud. O primeiro era médico e especialista em obras artísticas; o segundo, formado em medicina, mas literato; e o terceiro médico e psicanalista. A partir daí, Ginzburg aponta e ressalta a formação em medicina, como um fator que relaciona e aproxima o pensamento dos três estudiosos: Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevante aos olhos do leigo (p.151). Em outras palavras, os três, cada um em seu campo de estudo, ao invés de analisarem no objeto investigado características óbvias, analisavam as mais negligenciáveis.

Segundo o historiador italiano, Freud acaba evidenciando a sua aproximação com o método, uma vez que em suas ideias identificam-se aspectos da pesquisa com base indiciária. Para Freud, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (p.150).

Na segunda parte, Ginzburg faz um levantamento histórico do paradigma indiciário, que vai dos antigos caçadores até a medicina grega. Faz uma analogia, apesar do contexto social ser diferente, entre o paradigma indiciário que se baseia no saber de tipo venatório (saber que se liga aos caçadores e à arte de caçar) e o divinatório, implícito nos textos mesopotâmicos (textos com pensamentos mágicos). Ambos possuem uma atitude cognoscitiva de análise comum: o exame do real a partir de pistas minuciosas. O que difere os dois tipos é que, enquanto o venatório volta-se para a decifração do passado, o divinatório volta-se para a adivinhação do futuro.

Para Ginzburg, o caçador teria sido o primeiro a "narrar uma história" porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (p.152). A partir daí, apresenta o antigo caçador como o pioneiro do saber de tipo venatório, ao afirmar que por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa (p.154). As raízes das quais Ginzburg fala, durante todo o texto, vêm dessa sociedade de caçadores, que aprendeu a técnica de decifração a partir de pequenas pistas. Esse conhecimento foi aperfeiçoado e transmitido por gerações através de pinturas, artesanatos, artefatos, narrações de fábulas, costumes, tradições do grupo, etc. E assim, o homem aprendeu a observar e desenvolver a sua capacidade intuitiva, tentando decifrar a partir dos indícios a realidade provável.

Decifrar ou ler pistas exige coerência e coesão entre os fatos, e, por isso, Ginzburg mostra a importância da narração nas análises e interpretações de bases indiciárias. Quem narra deve contar uma história, detalhar situações e comportamentos de forma organizada e minuciosa, para que o investigador reúna as informações em uma interpretação que encontre o significado provável dentro da situação narrada.

Em Ginzburg, a história aparece como um saber ou uma forma de conhecimento conjectural. Para isso, ele compara o trabalho do historiador a um ofício artesanal, especializado por dominar um saber e uma técnica que busca averiguar fatos, onde prova e argumentação completam-se para uma interpretação provável do real.

Na terceira parte, Ginzburg diz que com o aparecimento das ciências humanas, entre os séculos XVIII e XIX, as disciplinas indiciárias modificam-se. A Medicina, *pelo seu prestígio epistemológico e social*, acaba por se referir e se relacionar com todas as ciências humanas, uma vez que a maioria acabou assumindo cada vez mais o paradigma indiciário da semiótica.

O autor critica o desprezo pelos fenômenos singulares, já que esses fornecem dados importantes para a investigação de eventos. Contrapõe as visões das ciências modernas que valorizam e orientam-se apenas para os fatos regulares, deixando de lado a conjecturalidade do conhecimento humano e a valorização do singular. O método destaca o singular, mas não significa que descarte a ideia de totalidade. Esse meio de investigação busca a conexão entre os dados regulares e irregulares.

Ginzburg, discorre sobre os métodos de identificação pessoal que surgiram a partir do século XIX, com o objetivo de um maior controle social por parte do estado. Esses métodos começaram com as assinaturas, seguido do retrato falado e finalizando com a individualização a partir das impressões digitais, em 1888.

Na última página do ensaio, Ginzburg diz que o método indiciário possui regras difíceis de serem formalizadas. O método nasceu em uma sociedade de caçadores e é resultado de uma experiência acumulada nos indícios, construída nas interações verbais e desenvolvida pelo indivíduo astuto, munido de faro:

Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas (...) suas regras não prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.(p.179)

Sinais: Raízes de um paradigma indiciário é um ensaio muito interessante e ousado. Para quem usa o método, não importa a quantidade de dados que o objeto investigado pode apresentar, mas sim a importância e a relevância dos dados para a investigação, mesmo que sejam poucos.

O método pode ser um recurso, por exemplo, ao pesquisador de contextos e épocas sociais distantes no tempo e no espaço, uma vez que se busca 'decifrar' um momento passado, e, por isso, não representa uma realidade diretamente experimentável pelo pesquisador. Nesse sentido, como nos diz Ginzburg, ele precisa inferir as causas a partir dos efeitos, deduzir os fatos partindo dos indícios, dos vestígios deixados pelo sujeito ou sociedade investigada. Pois, se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (p.177)